

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 5 (184) жовтень 2020

Видається з лютого 2002 року

УДК 051 Журнал “Молодь і ринок” внесений до переліку наукових фахових видань України (**категорія “Б”**) у галузі педагогічних наук: 011 – Освітні педагогічні науки, наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 №886 (додаток 4). Спеціальності: 012 – Дошкільна освіта; 013 – Початкова освіта; 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 – Спеціальна освіта, наказ МОН України від 24.09.2020 № 1188 (додаток 5).

Засновник і видавець: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24
Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ №12270–1154 ПР від 05.02.2007 р.

ISSN 2308-4634 (Print) “Молодь і ринок” індексується у таких базах даних: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2017: 69.05; ICV 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80)
ISSN 2617-0825 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.5/184.2020>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: **Микола ГАЛІВ** – д.пед.н., доц.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Іван БАХОВ – д.пед. н., проф., *Міжрегіональна академія управління персоналом*

Наталія БИШЕВЕЦЬ – к.пед.,н.,

Національний університет фізичного виховання і спорту України

Галина БЛАВИЧ – д.пед.н., проф.,

ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Ірина ЗВАРИЧ – д.пед. н., проф.,

Київський національний торговельно-економічний університет

Микола ПАНТЮК – д.пед.н., проф.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Тетяна ПАНТЮК – д.пед.н., проф.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Лукаш ТОМЧИК – д.,соц., н., (педагогіка), *Педагогічний університет в Кракові, Польща*

Надія Лаура СЕРДЕНЦЮК – к.пед.,н.,

Сучавський університет імені Штефана чел Маре (м.Сучава, Румунія)

Даніель УОЛЛЕР – д.філос.,н., *Університет Центрального Ланкаширу*

(м.Престон, Великобританія)

Марія ЧЕПІЛЬ – д.пед. н., проф., академік *АНВО України,*

Заслужений діяч науки і техніки України,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Олександра ЯНКОВИЧ – д.пед., н., проф.,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

д. хабіліт., проф., Куювсько-Поморська вища школа (м.Бидгош, Польща)

Адреса редакції: Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24

Тел., +38 (068) 502-45-49; e-mail: vachevsky@meta.ua; веб-сайт: <http://mir.dspu.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол №15 від 15.10.2020 р.)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” обов’язкові

Редакція зберігає за собою право скорочувати і виправляти матеріали. Статті, підписані авторами, висловлюють їх власні погляди, а не погляди редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, статистичних даних та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Підписано до друку 29.10.2020 р. Ум. друк. арк. 16,38.

Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8. Гарнітура Times New Roman.

Віддруковано у поліграфічній фірмі “ШВИДКОДРУК”

82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Данила Галицького, 1
тел.: (0324) 41-08-90

© Молодь і ринок, 2020

Молодь і ринок

№5 (184) жовтень 2020

ЗМІСТ

- Nataliya Mukan, Lyubov Dolnikova, Svitlana Kravets**
Studying pedagogical disciplines in the context of vocational education
(Computer Technologies) Educational programme: the formation of students' motivation.....6
- Галина Білавич**
Просвітницька діяльність як наріжна організаційно-методична засада філологічної підготовки студентів Львівського університету (XIX – початок XX ст.).....13
- Юрій Бойчук, Юрій Таймасов, Олена Зуб, Артем Турчинов**
Методики оцінки критеріїв сформованості структурних компонентів готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності.....18
- Микола Галів**
Ідеологічна критика в українському радянському історико-педагогічному наративі (1920–1980).....23
- Алла Ольховська, Анастасія Хоменко**
Вплив використання нейронної системи машинного перекладу на якість перекладу текстів у галузі економіки.....30
- Оксана Бялик**
Особливості статевого виховання молоді в закладах освіти країн-засновників європейського макрорегіону...35
- Борис Савчук, Віра Ковальчук**
Формування емоційного інтелекту як компетентності майбутнього фахівця: постановка проблеми...41
- Ореста Карпенко**
Гра як засіб розвитку соціальних компетентностей дитини дошкільного віку у педагогічній теорії Польщі (кінець XX – початок XXI ст.).....46
- Hanna Alyeksyeyeva, Oleksandr Antonenko, Oleksandr Ovsyannikov, Olena Matviychuk-Yudina**
The using of modern internet messengers in the process of teaching the students of engineering and pedagogical direction.....52
- Ольга Сова, Анна Волошенко**
Навчання студентів-художників техніки сухої пастелі в процесі пленерної практики.....57
- Олена Бабкова**
Проектування уроку біології за сценарієм дослідницького навчання в умовах очної, дистанційної і змішаної освіти.....62
- Тетяна Григоренко**
Використання технології контекстного навчання у формуванні комунікативно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.....67

Олег Довгий Формування інтересу до математики в учнів у закладах позашкільної освіти.....	72
Юлія Мельничук, Олена Фурман, Надія Бабій, Іванна Саланда, Ігор Галаган Створення та використання віртуального кабінету інформатики в освітньому середовищі НУШ.....	77
Наталія Кобрин Методологічні засади вивчення “Біографічних тем” на уроках українського музичного мистецтва.....	83
Ірина Щербак Аналіз стратегій позиціонування провідних університетів Великої Британії в міжнародному інформаційному просторі за глобальним індикатором “комфорт”.....	89
Наталія Долінська Професійний капітал у вищій школі: поняття і роль.....	94
Ірина Новосядла Використання творів сучасних українських композиторів для дітей і юнацтва у фортепіанній підготовці майбутніх музикантів-педагогів.....	99
Володимир Піддячий Методологічні засади розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти.....	106
Світлана Цюра, Анастасія Терзалова Нормативне закріплення понять “освітнє середовище”, “освітній простір”, “освітній процес” у контексті педагогічної термінології.....	111
Леся Терлецька Шляхи реалізації принципів формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності загальноосвітніх шкіл України (кінець ХХ поч. ХХІ ст.).....	117
Ірина Кузьміна, Юлія Коляда Органічність функціонування музичного аспекту в поетичній творчості Павла Тичини.....	122
Тетяна Мастеркова Аспекти інституціоналізації культурного капіталу учнів-переможців інтелектуальних змагань.....	126
Віталій Козуля Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості.....	131
Наталія Павлинська-Клеймьонова Основи інтонаційної природи музики: сутність, науково-теоретичні зв’язки.....	137
Юрій Берчук Виховний потенціал волонтерської діяльності.....	142
Андрій Сендер Когнітивні стилі як засіб інтенсифікації навчання майбутніх інженерів-програмістів.....	146
Лі Хуйфан Розвиток музикальності особистості як проблема науково-педагогічного знання.....	152

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№5 (184) October 2020

Published since February 2002

UDC 051 The journal "Youth and market" is included into the list of scientific professional publications of Ukraine (**category "B"**) in the field of pedagogical sciences: 011 – Educational, pedagogical sciences, the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 02.07.2020 No. 886 (Appendix 4). Specialties: 012 – Preschool education; 013 – Primary education; 014 – Secondary education (due to subject specializations); 015 – Professional education (according to specializations); 016 – Special education, order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 09.24.2020 No. 1188 (Appendix 5).

Founder and published: Drohobych State Pedagogical University by I. Franko

Ivan Franko, 24 Str., Drohobych, Lviv region, Ukraine 82100

The journal is registered in the Ministry of Justice of Ukraine

Published State registration license: Series KB № 12270 – 1154 IIP since 05.02.2007

ISSN 2308-4634 (Print) "Youth and market" is indexed in such databases: Google Scholar; Polish

ISSN 2617-0825 (Online) Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus (ICV 2017: 69.05; ICV 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80)**

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.5/184.2020>

EDITORIAL BOARD

Head editor: Mykola HALIV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Ivan BAKHOV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Interregional Academy of Personnel Management*

Nataliya BYSHEVETS – *Candidate of Pedagogic Sciences, National University of Physical Education and Sports of Ukraine*

Halyna BILAVYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., SHEE "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University"*

Iryna ZVARYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Kyiv National University of Trade and Economics*

Mykola PANTYUK – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Tetyana PANTYUK – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Lukasz TOMCZYK – *Doctor of Social Sciences (Pedagogic), Pedagogical University of Cracow, Poland*

Nadia Laura SERDENCUC – *Candidate of Pedagogic Sciences, Stefan cel Mare University from Suceava (Romania)*

Daniel WALLER – *Doctor of Philosophy Sciences, University of Central Lancashire (Preston, UK)*

Mariya CHEPIL – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Academician of the Academy of Higher Education of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Oleksandra YANKOVYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University; Dr. habilit., Prof., Kuyavian-Pomeranian High School (Bydgoszcz, Poland)*

Editorial office: Ukraine 82100, Lviv region, Drohobych, Ivan Franko, 24 str,

Tel. +38 (068) 502-45-49; e-mail: vachevsky@meta.ua; website: <http://mir.dspu.edu.ua>

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University (protocol № 15, 15.10.2020)

Links to the publication of "Youth and market" obligatory

Edition reserves the right to shrink and correct the matter. Articles signed by author express their own point of view. Authors of publications are responsible for the accuracy of facts, quotations, private names, geographical names, statistics etc.

Signed to print 29.10.2020

Offset paper. Offset print. Edition of 100 copies. Size 60 x 84 1/8. Letter Times New Roman

Printed in the printing firm "Shwydkodruk" ("FastPrint")

Danylo Halytsky str., 1, Drohobych. Lviv Region 82100

tel.: (0324) 41-08-90.

YOUTH & MARKET, 2020

Youth & market

№5 (184) October 2020

CONTENTS

Nataliya Mukan, Lyubov Dolnikova, Svitlana Kravets

Studying pedagogical disciplines in the context of vocational education

(Computer Technologies) Educational programme: the formation of students' motivation.....6

Halyna Bilavych

Educational activity as a cornerstone of organizational and methodological basis

of philological training of the Lviv university students (XIX – early XX century).....13

Yuriy Boychuk, Yuriy Taymasov, Olena Zub, Artem Turchynov

Evaluation methods of formation structural components' criteria of future civil

protection service specialists' readiness for self-preservation.....18

Mykola Haliv

Criticism of ideologies in the Ukrainian soviet historical and pedagogical narrative (1920s – 1980s).....23

Alla Olkhovska, Anastasiya Khomenko

The impact of using a neural machine translation engine on the quality of translation of texts in the field of economy...30

Oksana Byalyk

Peculiarities of sexual education of young people in educational institutions

of countries-the founders of the European macroregion.....35

Borys Savchuk, Vera Kovalchuk

Formation of emotional intelligence as a competence of a future specialist: problem statement.....41

Oresta Karpenko

Game as a means of development of social competences of preschool children

in the pedagogical theory of Poland (late 20th to early 21st century).....46

Hanna Alyeksyeyeva, Oleksandr Antonenko, Oleksandr Ovsyannikov, Olena Matviychuk-Yudina

The using of modern internet messengers in the process

of teaching the students of engineering and pedagogical direction.....52

Olha Sova, Anna Voloshenko

Training of artists-students of technology of dry pastel in the process of plein-air practice.....57

Olena Babkova

Designing a biology lesson under the scenario of research learning in conditions of eye, distance and mixed education...62

Tetyana Hryhorenko

Use of context learning technology in communicative and pedagogical

competence formation of future teachers-philologists.....67

Oleh Dovhiy Formation of students' interest in mathematics at extracurricular educational institutions.....	72
Juliya Melnychuk, Olena Furman, Nadiya Babiy, Ivanna Salanda, Ihor Halahan Creation and use of the virtual cabinet of informatics in the educational environment of nus.....	77
Nataliya Kobryn The methodological principles of studying of "biographical topics" in the lessons of Ukrainian music art.....	83
Iryna Shcherbak Analysis of strategies for positioning leading UK universities in the international information space behind the global indicator "comfort".....	89
Nataliya Dolinska Professional capital in higher education: concept and role.....	94
Iryna Novosyadla On using contemporary Ukrainian composers' works for children and youth in piano training of future musicians and educators.....	99
Volodymyr Pidtyachiy Methodological fundamentals of developing andragogical competence of teachers in higher educational establishments.....	106
Svitlana Tsyura, Anastasiya Terzalova Normative consolidation of the concepts "educational environment", "educational space", "educational process" in the context of pedagogical terminology.....	111
Lesya Terletska Ways to implement the principles of formation of cognitive activity of pupils in the educational activities of secondary schools of Ukraine (end of XX beginning of XXI century).....	117
Iryna Kuzmina, Yuliya Kolyada Organicity of functioning of the musical aspect in Pavlo Tychyna's poetic creativity.....	122
Tatyana Masterkova Aspects of institutionalization of cultural capital of students-winners of intellectual competitions.....	126
Vitaliy Kozulya Inclusive educational environment: essence and features.....	131
Nataliya Pavlynska-Kleymonova The basics of the intonational nature of music: meaning, scientific-theoretical connections.....	137
Yuriy Berchuk Educational potential of volunteer activity.....	142
Andriy Sender Cognitive styles as a means of intensifying the training of future software engineers.....	146
Li Huifang Development of musical personality as a problem of scientific and pedagogical knowledge.....	152

UDC 378.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223045>

Nataliya Mukan, *Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department
Lviv Polytechnic National University*
Lyubov Dolnikova, *Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department
Lviv Polytechnic National University*
Svitlana Kravets, *Senior Instructor of the Foreign Languages Department
Lviv Polytechnic National University*

STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION (COMPUTER TECHNOLOGIES) EDUCATIONAL PROGRAMME: THE FORMATION OF STUDENTS' MOTIVATION

The article highlights approaches and techniques of increasing students' motivation to study pedagogical disciplines at the first (bachelor's) level of higher education in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies). The analysis of modern approaches to the formation of such motivation is performed. It is proved that the diversity of methods used for organization of the educational process and the situational nature of the motives make it possible to determine and elaborate the strategy and tactics for forming the learning motives. It is clarified that an effective factor of increasing the motivation to study pedagogical disciplines by bachelor students majoring in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies) is the organization and didactic support of classes based on innovative approaches, the following being identified as the most effective and efficient: integrative approach, development of appropriate methodological support of lectures and practicals, competency-based approach. The activity approach and its significance for motivating students to study pedagogical disciplines are analyzed. Methodical techniques for increasing motivation are proposed. Characteristic of the means for increasing motivation to study pedagogical disciplines is provided. The authors offer their own methodology for forming the content of the discipline "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy". The results of the survey conducted among the bachelor students of this specialty are presented and the prospects of further research are outlined.

Keywords: motivation; means of motivation; pedagogical disciplines; computer technologies teacher; professional orientation.

Ref. 10.

Наталія Мукан, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету "Львівська політехніка"
Любов Дольнікова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету "Львівська політехніка"
Світлана Кравець, старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету "Львівська політехніка"

ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ "ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ)": ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлено підходи та засоби підвищення мотивації до вивчення педагогічних дисциплін для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (комп'ютерні технології). Виконано аналіз сучасних підходів до формування мотивації, встановлено, що результат формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання за спеціалізацією "Комп'ютерні технології" залежить від особливостей навчальної мотивації студентів, а також змістово-процесуальних характеристик мотиваційної діяльності. Доведено, що різноплановість організації освітнього процесу та ситуативний характер мотивів дають можливість визначити стратегію і тактику формування мотивів учіння. Встановлено, що дієвим чинником підвищення мотивації до вивчення педагогічних дисциплін бакалавра спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології) є організація та дидактичне забезпечення навчальних занять на основі інноваційних підходів, серед яких виокремлено як найбільш ефективні і результативні: інтегративний підхід, метою якого є формування професійно-педагогічної компетентності, та який застосовується для розроблення науково-методичного

STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION (COMPUTER TECHNOLOGIES) EDUCATIONAL PROGRAMME: THE FORMATION OF STUDENTS' MOTIVATION

забезпечення лекційних і практичних занять; компетентнісний підхід, що спрямований на формування фахової компетентності випускників освітньо-професійної програми бакалаврського рівня за спеціальністю 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології) та їхньої готовності до професійної педагогічної діяльності. Проаналізовано діяльнісний підхід та його значення для мотивування здобувачів освіти вивчати педагогічні дисципліни. Запропоновано методичні прийоми підвищення мотивації: чітка постановка мети, прогнозований результат, спілкування, ігрова діяльність, фахова орієнтація. Подано характеристику засобів підвищення мотивації до вивчення педагогічних дисциплін: аналіз наукових публікацій щодо проблем сучасної освіти, розробка професійно-орієнтованих завдань для самостійної роботи, підготовка матеріалів для організаційно-методичного забезпечення навчальних занять різних організаційних форм навчання, формування елементів педагогічної майстерності. Запропоновано авторську методику формування змістового компонента дисципліни "Вступ до спеціальності та основи педагогіки", наведено результати проведеного анкетування й окреслено перспективи подальших досліджень.

***Ключові слова:** мотивація; засоби мотивації; педагогічні дисципліни; викладач комп'ютерних дисциплін; фахова спрямованість.*

Introduction. Training specialists for the field of vocational education is in search of new approaches to the formation of the contingent of future teachers of vocational training in various specializations as the teaching staff of vocational education institutions are mostly formed of graduates from higher education institutions who do not undergo any special pedagogical training. Thus their pedagogical interaction with students of vocational institutions is often difficult and ineffective. So the emergence of the system of teacher training in Specialty 015 Vocational Education (by specializations) is well justified. However, according to the analysis of the competitive admissions, the entrants who become students of this specialty have no intention to follow pedagogical career. This specialty turned out to be an alternative for those applicants who didn't manage to win the competition for studying Information Technologies. The results of the survey conducted with such students show that they do not intend to work in the field of education, and therefore are very wary of the pedagogical component in their curriculum. Most first-year students studying in this specialty consider that their professional training should be focused on computer subjects while they do not see the need to seriously study pedagogical disciplines. They argue that competence in IT will give them more chances to become competitive in modern labour market. From our own experience we can say that working with such students is rather difficult, because the main goal of the pedagogical process is supplemented by an additional goal – to form a positive and further motivated attitude to the study of pedagogical disciplines.

The problems associated with preparation of a modern competitive teacher of vocational training are dealt with in research works of many leading scientists in the field of vocational education. They focus mostly on the profile pedagogical component of the content of vocational training. At the same time, the specifics of forming students' motivation to study pedagogical

disciplines, in particular, while training future teachers of computer disciplines in vocational education institutions have not yet been given sufficient attention. The analysis of the scientific and pedagogical literature shows that there are scientific research works related to teaching pedagogical disciplines to master students of non-pedagogical profile, but there is practically no such research concerning bachelor students. Thus there is a contradiction between the statutory requirements of the educational standard for preparation of bachelors in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies) and the real demands and motives of students. It is the presence of such contradictions between the needs and demands of consumers of educational services in the field of computer technologies and the lack of modern approaches in the organizational, content and procedural components of the pedagogical process of training teachers in computer technologies that proves the relevance of our study.

Analysis of recent research and publications. The issues related to the pedagogical component in training teachers of vocational education are central in the research works of such scientists as S. Burdina, O. Dzhurynskyi, N. Zhuravska, N. Kostin, N. Machynska, N. Nikandrova, L. Pukhovska, Yu. Sorokopud and others. It should be noted that the works of these scientists deal with teaching pedagogical disciplines to students of pedagogical educational institutions, students of master's level of non-pedagogical specialties or advanced training of teachers in the process of their professional development, emphasizing the issue of forming the readiness of students of non-pedagogical specialties for pedagogical activities in vocational education institutions.

Scientific research into master's degree training in various fields of education is sufficient: O. Boiko, T. Matsevko, I. Chystovska (military and social services); M. Kryshchanovych, V. Lunyachek (public administration); R. Heyzerska, T. Prykhodko

(economics); O. Zabolotnyi, O. Maliuha (agriculture); T. Sulima (construction) and others.

Relevant and close to the subject of our study is a number of scientific research works devoted to the theoretical basis of preparing masters for professional activities as future teachers at technical higher education institutions. The scientists involved in such research are: V. Ivanov, A. Kirsanov, and I. Kryvchanskyi – formation of professional and pedagogical competence; O. Zavalevska – professional self-awareness; S. Yermakova – monitoring the results of professional training; S. Dvoretzkyi, A. Ivanov – prospects of using innovative technologies; Yu. Irkhina – future teachers' personal development while taking master's courses; O. Koval – formation of professional tolerance in future higher school teachers.

Interesting is the research done by N. Bolyubash [1] on developing and analyzing methodological approaches to the formation of pedagogical competence of master's students of non-pedagogical specialties using the capabilities of modern educational information technologies. Researchers have identified both the specifics of professional and pedagogical training of master's students of any specialty and the features that contribute to the successful formation of pedagogical culture of the master's student, it being done in conformity with the fact that part of the educational program of master's training envisages mastering the categorical apparatus and methodology of pedagogical science, logic and methods of pedagogical research as well as regulatory framework for functioning and reforming the education sector in general and individual pedagogical systems in particular. In fact, this is a condition and guarantee of the formation of the master's student pedagogical culture, the assimilation of its special values, while the research work in the field of pedagogy during master's studies is not only a necessary condition for professional training of future teachers, but a professional duty, which requires constant self-development, the necessary research competencies, without which it is impossible to form pedagogical culture [5]. We agree with N. Machynska [4], who notes that the process of training non-pedagogical professionals is aimed at the formation of professional and research competencies, which can explain the low motivation to study pedagogical disciplines by students of non-pedagogical specialties in higher education institutions. It is the low level of motivation to study pedagogical disciplines that necessitates influencing the motivational sphere of students in the process of forming their professional competence in order to develop positive motivation to study pedagogical

disciplines based on the integration of professional and pedagogical competencies [8; 9]. Practical experience of working with undergraduate students in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies) and the analysis of scientific research shows the lack of elaboration of this problem and justifies the choice of the research topic.

The purpose of the article is to substantiate the approaches and identify ways to increase motivation to study pedagogical disciplines by bachelor students majoring in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies), taking the discipline "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy" as an example.

Presentation of the main material. The experience of teaching bachelor students in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies) shows that more than 80% of students hardly see their future careers as teachers, and are going exclusively to work in the field of Information Technologies. So the first and foremost task of a teacher of the pedagogical subject "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy" is to draw attention to a motivational component of the pedagogical process. Professionals often distinguish such concepts as "a motive", "motivation" and "motivational sphere", although it should be noted that there is no unanimous opinion in the interpretation of these categories among teachers and even psychologists. We interpret "a motive" as a situational effective stimulus of the learning process, which is characterized by different levels of stability and awareness.

The teaching profession is not considered as prestigious because of its low social status, which is manifested by low labour compensation, high labour intensity, emotional and psychological stress associated with it. This negative situation as to the status of the teaching profession is observed by every high school student while their studying at school, so it is not surprising that when entering a higher school applicants choose the profession of a teacher when they either feel it to be their calling or consider it as just a chance to get a diploma. Those who are clearly motivated for the pedagogical profession choose pedagogical higher education institutions, and the rest want to get a prestigious profession and to make a lightning-fast career, so they usually avoid pedagogical specialties. But for this or that reason some applicants embark on the specialty that leads to obtaining bachelor's degree in computer technology and a teacher of computer science. In this case, higher school teachers are supposed to put effort into the formation of positive motivation to study pedagogical disciplines in their students. This needs the

development of approaches and requirements for information and adaptive competence of the teacher [3; 5].

It should be noted that the very personality of the teacher of pedagogical disciplines working with students of this specialty has the direct influence on the formation of their positive motivation to study pedagogical disciplines. While conducting classes and organizing the educational process with first-year students the teacher of pedagogical discipline should be very restrained but convincing in their actions to form a positive attitude to the teaching profession, demonstrating professionalism in establishing pedagogical interaction, pedagogical competence and pedagogical skills. The teacher should focus on activity-based and innovative methods of work in the classroom, to avoid using outdated methods, to replace them with active teaching methods [2]. It is necessary to deeply modernize the courses of pedagogical disciplines based on the use of scientific achievements.

Formation of motivation to study pedagogical disciplines in students of Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies) by introduction of innovative approaches, in our opinion, is a long-lasting and complex process of forming a motive. This multi-component and multi-aspect process involves motivators that are present in the motivational sphere of the individual, as well as situational factors that are effectively manifested during effective pedagogical interaction. It is established that the effectiveness of the process of mastering pedagogical knowledge and skills depends on the formed students' learning motivation as well as on the content and operational characteristics of motivational activities. The multifaceted nature of the educational process and the situational nature of motives allow us to explain the strategy for forming learning motives.

During the practical class the teacher of a pedagogical discipline is supposed to create situations in which the motivational process of the individual acquires a positive dynamics (situations evoking the students' real interest in the process and the outcome of their activities). Such situations represent a motivationally saturated environment. The awareness of the "decisive influence of motivation on the success of educational and cognitive activities led to the formulation of the principle of motivational support of the educational process and determined the scope and intensity of research into this phenomenon by psychological and pedagogical science" [10, 3].

Let us consider the aspects of motivation to study the course "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy" from the standpoint of a bachelor student majoring in Specialty 015 Vocational Education

(Computer Technologies) and a teacher of pedagogical disciplines.

For a student taking a bachelor's course in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies), such motivation is very low at the initial stage, because, as the students say, they do not see themselves as teachers in the future. The teachers of pedagogical disciplines define their professional goal as to ensure the implementation of the content of the discipline and get quality results in accordance with the goals and content of the discipline "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy".

The most important at this point is to focus the content of educational material on the future specialty of students, their professional and academic rights. Factors which contribute to increasing the motivational basis for studying the course "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy" are classes of various types based on innovative approaches. We consider it expedient to use an integrative approach, the purpose of which is to orient students to the historical aspects of formation of pedagogical science in general and computer education in particular. In our opinion, it is important to substantiate the professional competence of a teacher of computer disciplines and their readiness for pedagogical activities, which cannot be realized without the appropriate development of meaningful scientific and methodological support of academic disciplines.

Let us dwell in more detail on the above factors. Regarding the use of an integrative approach, it should be noted that the main factors of greatest influence on the formation of students' positive motives to study pedagogical disciplines are democratic behavior of the teacher in the subject – subject relations of participants during the pedagogical process and active cooperation between them, in which a student is not only a consumer, but also a source of information, while a teacher is not only an authoritarian carrier of information, but also a consultant; novelty and relevance of the content of educational material and the methods of its teaching; professional direction of studying the pedagogical discipline by using interdisciplinary relationships; objective and timely control over the learning and cognitive activities of students and optimal assessment of learning outcomes; individual and differentiated learning [7].

In order to evoke the interest of bachelor students majoring in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies) in the process and outcomes of their learning activities in pedagogical disciplines, we propose, while teaching these subjects: to use personality-oriented problem tasks of different levels, and students' mutual learning and mutual testing during

their work in dynamic pairs; to perform creative tasks together with students; “to build learning cycles with the periods of analytical work interchanging the periods of speech activity, to model the substantive and socio-psychological contexts of professional activity, involve students in the research process etc.” [10, 8]. Thus during the students’ first practical classes at university we offer them to prepare an analysis of their previous experience of learning computer science in secondary school; to write an essay on one of the topics (Have I got enough knowledge and skills in computer technology at secondary school?, What do I expect from studying at the University?, Would I like to have got higher level of computer competency during my studies at a secondary school?, Why aren’t computer professionals willing to become teachers?). There is also organized a discussion “Computer education in Ukraine and the ways to improve it”.

We rely on the research done by N. Osipchuk, which determines the following motivational factors: “clear goal setting, i.e. making students aware of the opportunity to use pedagogical knowledge in future professional activities; predictable outcome, i.e. allowing students to track the achievement of specific significant outcomes; communication as a means to activate students’ cognitive intellectual activity; game activities as a basis for improving motivational opportunities; professional orientation, i.e. integration of the course “Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy” into the specialist training system and increasing students’ awareness of the functional significance of the course” [6, 35].

It should be noted that the practical classes during which students are given an opportunity to discuss their groupmates’ essays and presentations on the above topics evoke great interest and are very popular with the students. When using the virtual learning environment, students post their presentations or essays on the platform and introduce them to the participants of the pedagogical process, then online reviews are given and discussions are organized. This type of work is a high motivating factor in organizing the learning process. To ensure increased motivation to master the categorical apparatus of pedagogics, the content of education, the main categories of didactics, modern technologies of teaching and education, diagnosis of learning outcomes and professional development of teachers, the content of the lecture is always accompanied by short video clips from lectures of well-known IT professionals. This provides a possibility to analyze both professional and pedagogical component of the presentation of information by the lecturer. This ensures the integration of both general scientific and professional

training of students as a system of pedagogically organized educational impacts aimed at motivated, conscious mastery by the student of the competencies specified in the educational and professional program. Analyzing and reviewing a video lecture, students make suggestions for improving the wording of its purpose, focus on inaccuracies and mistakes in the use of pedagogical terms etc.

Regarding the substantiation of professional competence of teachers of computer disciplines and their readiness for pedagogical activity, it should be noted that in the educational and professional program of bachelor’s course in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies) general and professional competencies are clearly distinguished, though taking into account the autonomy granted to institutions of higher education in shaping the syllabus, they often have significant differences. In practical works and in the content of the lecture material we emphasize the expediency of using one or another method of teaching during the coverage of each topic. The topics of practical works concerning the conceptual and categorical apparatus of pedagogics are completely based on the material from computer disciplines. For example, when studying the teaching principles, students are asked to create the way of presenting the material on the topic “Modern online services in education” building on the principles of scientificity, accessibility and systematicity. This task is of great interest to students and motivates them to search for information, present it in an appropriate way and justify the use of each principle. Thus students get an opportunity to demonstrate their professional competence, at the same time effectively developing their pedagogical competence. Similar tasks are developed for the following topics: Teaching methods, Choice of a teaching method, Modern pedagogical technologies, Organization of educational work, Work with difficult children and propaedeutics of crime prevention. Such tasks, as our experience shows, significantly increase the students’ motivation to study pedagogy.

An important instrument of increasing motivation to study pedagogical disciplines is a differentiated approach to the formation of the content of education for a small number of bachelor students who are focused on the pedagogical profession. During the study of the discipline “Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy” we have a differentiated approach to determining the themes of individual creative works. The students are free to choose from the topics proposed: Demands to a teacher of computer subjects in an educational institution: general secondary education, vocational education, higher education.

Important in professional training is the development of methodological support of practical classes based on an integrative approach. Preparation of methodical materials for practical classes and innovative activities for their implementation are the main tools for organizing, determining the content and conducting practical classes in the discipline "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy". Given the capabilities of students, we build the content of practical classes on a problem-based approach, based on the integration of pedagogical and professional components, as mentioned above. All practical works are professionally oriented. When performing a comparative analysis of the education system in Ukraine and the world, it is proposed to choose particularly specifics of training IT professionals for the education sector. Presentations are evaluated by four experts – students who develop evaluation criteria. A conference is organized, where the moderator can be both a teacher and a student, which is determined by the individual characteristics of students in a particular group, their interpersonal relationships etc. Students play the role of a teacher of pedagogy and present a lecture on a topic of their choice. Another type of work is the preparation of a review of a lecture or a practical lesson conducted by teachers from different disciplines. The final is a practical work on the topic "The profession of a teacher of computer disciplines: for or against". At the end of the course, students voluntarily and anonymously fill out a questionnaire, based on the results of which we plan our further activities. On the basis of this survey, we have chosen the most interesting and effective approaches to the content and activities offered in the course "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy" for undergraduate students majoring in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies).

We conducted a comparative analysis of the motivational and value component of the discipline "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy" at the beginning of the course and after its completion and found that the introduction of teaching methods based on our proposed methodological approaches proves increasing motivation to study pedagogy. Thus after studying the discipline "Introduction to Specialty and Basics of Pedagogy" 75 % of students said that this course was useful and interesting for them, and after studying the course 25 % of students voiced their willingness to become teachers of professional disciplines.

Conclusions. The results of the survey conducted gave grounds to draw certain conclusions and identify further areas of research. Formation of positive motives of activity due to applying various

methods and means is an important component of educational process and ensures the efficiency of studying pedagogical disciplines of professional and education program at the first level of higher education by the students taking bachelor's course in Specialty 015 Vocational Education (Computer Technologies). The indicators of the formed motivation to study pedagogical disciplines are the desire of students to master competencies inherent for these disciplines, students' interest in the categorical apparatus of pedagogics as a science, professional motivational interest in the chosen specialty, their certainty in future professional choice, personality of a teacher, his / her activity, unanimity of cognitive motivation of students.

Further research may include the generalization of the results obtained during the survey and the study of the level of pedagogical competence of bachelor students by the motivational criterion at the beginning of studying the discipline and after its completion followed by mathematical processing of the statistical data obtained.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болюбаш Н. М. Формування педагогічної компетентності магістрантів ІТ спеціальностей засобами освітніх інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 71, №3. С. 70–91.

2. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Акме досягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347.

3. Матвієнко О. В., Цивін М. Н. Мотиваційна компонента у педагогічній підготовці магістрантів непедагогічних спеціальностей. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 253. С. 168–174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvna_u_ped_2016_253_30 2016 (дата звернення: 05.04.2020).

4. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

5. Михайлюк І. Р. Педагогічні умови та модель формування готовності до педагогічної діяльності магістрів технічного спрямування. *Вісник Національної академії державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2019_3_9 (дата звернення: 07.04.2020).

6. Осіпчук Н. В. Навчання іноземних мов у

вищих технічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівненський державний гуманітарний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 336 с.

7. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія / Керівн. авт. кол. Н.В. Гузій. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 432 с.

8. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку у майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.

9. Яремчук Н. Психолого-педагогічні компетенції як складова професійної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2016. Вип. 30. С. 119–128.

10. Яцишин О. М. Мотивація навчальної діяльності студентів як психолого-педагогічна проблема. *ПостМетодика (Полтава)*. 2001. № 5/6 (37/38). С. 81–85.

REFERENCES

1. Boliubash, N. M. (2018). Formuvannya pedahohichnoyi kompetentnosti mahistrantiv IT spetsialnostey zasobamy osvitynykh informatsiynykh tekhnolohiy [Formation of pedagogical competence of masters of IT specialties by means of educational information technologies]. *Information technologies and teaching aids*, Vol. 71, no.3, pp.70–91. [in Ukrainian].

2. Vitvytska, S. S. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and methodical ambush of teacher training in the minds of step-by-step instruction]. *Acme achievements of scientists of Zhytomyr scientific and pedagogical school*. (Ed.). O. Dubasenyuk. Zhytomyr, pp. 302–347. [in Ukrainian].

3. Matviyenko, O. V. & Tsyvin, M. N. (2016). Motyvatsiyna komponenta u pedahohichniy pidhotovtsi mahistrantiv nepedahohichnykh spetsialnostey [Motivational component in pedagogical preparation of masters of unpedagogical specialties]. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy*. Kyiv. Vol. 253. pp. 168–174. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_302016. (Accessed 5 Apr. 2020). [in Ukrainian].

4. Machynska, N. I. (2013). Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilu [Pedagogical education of masters of higher educational establishments of unpedagogical type]. Lviv, 416 p. [in Ukrainian].

5. Mykhailiuk, I. R. (2010). Pedahohichni umovy ta model formuvannya hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti mahistriv tekhnichnoho spriamuvannya [Pedagogical conditions and model of formation of readiness for pedagogical activity of masters of technical direction]. *Bulletin of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine*, Vol. 3. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2019_3_9 (Accessed 7 Apr. 2020). [in Ukrainian].

6. Osipchuk, N. V. (2018). Navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Teaching foreign languages in higher technical educational institutions of Ukraine (second half of the XX beginning of the XXI century)]. *Candidate's thesis*. Ternopil', 336 p. [in Ukrainian].

7. Pedahohichna tvorchist, maysternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvityanskykh kadrov: здобутки, poshuky, perspektyvy: monohrafiya [Pedagogical creativity, skill, professionalism in the system of training of educational staff: achievements, searches, prospects: monograph]. (Ed). N.V. Huziy. Kyiv, 2015. 432 p. [in Ukrainian].

8. Tsokur, R. M. (2004). Formuvannya potentsialu profesiinoho samorozvytku u maibutnykh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky [Formation of potential of professional self-development at future teachers of higher school in the course of master's preparation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa, 21 p. [in Ukrainian].

9. Iaremchuk, N. (2016). Psykholoho-pedahohichni kompetentsii yak skladova profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv nepedahohichnykh spetsialnostei [Psychological and pedagogical competencies as a component of professional training of specialists in non-pedagogical specialties]. *Bulletin of Lviv University. The series is pedagogical*. Vol. 30, pp. 119–128 [in Ukrainian].

10. Iatsyshyn, O. M. (2001). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti studentiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Motivation of students' educational activity as a psychological and pedagogical problem]. *PostMetodyka (Poltava)*, No. 5/6 (37/38), pp. 81–85 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.09.2020

УДК 378.096 “19”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223049>

Галина Білавич, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НАРІЖНА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА ЗАСАДА ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (XIX – початок XX ст.)

Історія становлення та розвитку української філологічної освіти в Західній Україні другої половини XIX – початку XX ст. пов’язана з Львівським університетом імені Яна Казимира. За цього періоду в межах філософського факультету (на філологічному відділенні) відбуваються істотні зміни, які торкалися мовної підготовки студентів: акцент зроблено на порівняльному мовознавстві, вивченні слов’янських мов (польської, болгарської, старослов’янської і чеської), романських мов (цьому сприяло створення відповідних кафедр), а також східних мов (гебрейська, арамейська, арабська, арамейська, ассировавилонська, санскрит, старовірменська (грабар)). Студенти-філологи здобували ґрунтовну мовну підготовку, чому сприяли належне академічне середовище, потужна філологічна школа. Як окремий науковий напрям вивчався розвиток народознавства в Галичині. Початок XX ст. – період активних пошуків українства щодо реалізації ідеї створення українського університету у Львові. До цього спричинилися не тільки відомі політики, громадські діячі, педагоги, а й письменники, науковці (члени НТШ), студентство (“Академічне братство”, “Ватра”, “Академічна громада” та ін.) Львівського університету. Громадські ініціативи українських студентів та викладачів Львівського університету мали велике значення для утвердження з-поміж українства ідеї національної університетської освіти, це створювало добре підґрунтя для популяризації “університетської справи”, пошуку моделі організації та розвитку “окремішого” українського університету.

Ключові слова: Львівський університет; філологічна підготовка; філософський факультет; студенти; просвітництво; учені; студентські товариства; письменники.

Лит. 13.

**Halyna Bilavych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of State Pedagogical University
“Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”**

EDUCATIONAL ACTIVITY AS A CORNERSTONE OF ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF PHILOLOGICAL TRAINING OF THE LVIV UNIVERSITY STUDENTS (XIX – early XX century)

History of formation and development of Ukrainian philological education in Western Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries is associated with the Jan Kazimierz University of Lviv. The Rus Trinity founders, M. Shashkevych, Ya. Holovatskiy, I. Vahylevych and other well-known writers and scholars, who stood at Ukrainophile positions and created first textbooks in Rusyn language, advocated the introduction of Ukrainian phonetic spelling and greatly contributed into this process. In the second half of the XIX century within the Faculty of Philosophy (Department of Philology) of Jan Kazimierz University of Lviv, significant changes are taking place in the language training of students: emphasis is placed on comparative linguistics, study of Slavic languages (Polish, Bulgarian, Old Slavonic and Czech), Romance languages (this was facilitated by the creation of appropriate departments), as well as Oriental languages (Hebrew, Aramaic, Arabic, Babylonian, Sanskrit, Old Armenian (grabar)). Students of philology received a thorough language training, which was facilitated by a proper academic environment, a powerful philological school. The development of ethnography in Galicia was studied as a separate scientific field. The Ethnographic Society, created by the famous scientist A. Kalin, was of a complex nature. The end of the XIX century was marked by the creation of a special intellectual and cultural-educational academic environment. The next decade was a period of active search for Ukrainians to implement the idea of creating a Ukrainian university in Lviv. This was caused not only by well-known politicians, public figures, teachers, but also writers, scientists (members of NTSh), students (“Academic Brotherhood”, “Vatra”, “Academic Community”, etc.) of Lviv University. Public initiatives of Ukrainian students and teachers of Lviv University were of great importance for the establishment of the idea of national university education among Ukrainians. It created a good basis for the promotion of universities, helped with finding a model for creating and developing a “separate” Ukrainian university. It was implemented in 1921 when Ukrainian secret university in Lviv was established. The philological training of Ukrainian students under the conditions of the “University in the Catacombs” (1921–1925) needs further scientific research.

Keywords: Lviv University; philological training; faculty of philosophy; students; an educational activity; scientists; student societies; writers.

Постановка проблеми. Упродовж останніх трьох десятиріч педагогічна наука України продовжує активно

розвиватися за умов реформування та пошуку нових інноваційних моделей освіти, активізації процесу нагромадження історико-педагогічних

знань. Триває процес повернення до наукового обігу постатей учених, педагогів, чії здобутки є вартісними для сьогодення і потребують осмисленого всебічного аналізу. Вища філологічна освіта є важливим складником вищої школи, а тому вивчення історико-педагогічного досвіду підготовки майбутніх філологів – на часі. Звернення до історії підготовки студентів-філологів в одному з найавторитетніших університетів України (Львівському університеті імені Яна Казимира) сприятиме розширенню уявлень про організаційно-методичні засади підготовки студентів-філологів та педагогічний процес як єдине ціле.

Як засвідчили результати наукового пошуку, дослідники В. Качмар, Р. Помірко, Г. Сокіл, О. Сухий, Р. Тарнавський та інші, розглядаючи діяльність Львівського університету імені Яна Казимира в другій половині XIX – на початку XX ст., зазвичай здійснювали аналіз аспектів, які пов'язані з історією теологічного, юридичного й медичного факультетів. Окремі напрацювання дослідників [3; 4] присвячені діяльності філософського факультету Львівського університету імені Яна Казимира, у межах якого здійснювалася підготовка філологів за т. зв. австрійської доби, однак проблему, порушену в назві статті, науковці цілісно не розглядали.

Мета статті – проаналізувати організаційно-методичні засади підготовки студентів-філологів у Львівському університеті імені Яна Казимира у XIX – першому десятиріччі XX ст.

Виклад основного матеріалу. Прийнято вважати, що історія підготовки студентів-філологів у Львівському університеті імені Яна Казимира другої половини XIX ст. бере свій початок від 1850-х рр., коли 23 вересня 1852 р. філософський факультет було поділено на два відділи – філологічний та історичний [3, 282]. Водночас зазначмо: цьому слугували важливі передумови, пов'язані з національним гуманітарним складником, який творив Львівський університет у науковому, громадському, освітньому та культурному житті регіону. Під впливом подій “Весни народів” (1848) р. активізації громадського життя українства австрійський уряд починає більше враховувати національний чинник. До прикладу, 1849 р. У Львівському університеті засновано кафедру української мови і літератури, завідувачем якої став Яків Головацький (1814–1888) – український письменник, “будитель”, відомий мовознавець, літературознавець. Упродовж 1848–1867 рр. він став першим в історії Західної України професором “руської мови та словесності”, а протягом 1863–1864 рр. Я. Головацький – ректор Львівського університету.

Окрім цього, до розвитку філологічної освіти

вагомо спричинилися й інші засновники “Руської трійці” (1833), співавтори “Русалки Дністрової” (1837). М. Шашкевич (1811–1843) опублікував брошуру “Азбука і Abecadlo” (1836), спрямовану проти спроб заведення в руській мові латинської абетки. Для філологічної освіти молодших школярів він створив одну з перших навчальних книг – “Читанку для малих дітей” (1850), яка була посмертно видана Я. Головацьким. Плідною на ниві розвитку української філології стала діяльність І. Вагилевича (1811–1866) – одного із зачинателів нової української літератури в Галичині. Його праці “Граматика малоруської мови в Галичині” (польською мовою) (1844), “Початкові правила малоруської граматики” (1846), “Замітки о руській літературі” (1840, 1848), підготована до друку лінгвістична студія “Розправи про мову південно-руську” (неопублікована), де зроблена спроба діалектологічного поділу української мови на “київські” і “галицькі” говірки [1], зібрані матеріали до українсько-німецько-латинського словника, численні фольклорні матеріали – далеко не повний перелік творчої спадщини, яка слугувала навчально-методичним забезпеченням у підготовці студентів-філологів у Львівському університеті імені Яна Казимира в другій половині XIX ст. Науковці зазначають, що обстоювання Я. Головацьким московіфільських позицій позначилося і на його окремих наукових працях (“Граматика руского языка” (1851) [2, 55]).

Відомий львівський дослідник О. Сухий акцентує на реформуваннях, які в другій половині XIX ст. відбувалися у межах філософського факультету (на філологічному відділенні) Львівського університету імені Яна Казимира [12, 57, 60–61]. Істотні зміни торкалися мовної підготовки студентів. Наголос робили на порівняльному мовознавстві, вивченні слов'янських мов (польської, болгарської, старослов'янської і чеської), чому сприяла створена 2 січня 1888 р. кафедра слов'янської філології під назвою “Заклад порівняльної філології слов'янських мов, літератур і мистецтва”, а також романських мов (створення 1897 р. кафедри французької мови, хоча викладання цієї мови відбувалося ще раніше), східних мов (гебрейська, арамейська, арабська, арамейська, ассировавилонська, санскрит, старовірменська (грабар) [11; 12, 57, 60–61]). Згідно із тогочасними університетськими традиціями, діяльність філологічних кафедр визначали наукові зацікавлення та здобутки її очільників. Як бачимо, студенти-філологи здобували ґрунтовну мовну підготовку, чому сприяли належне академічне середовище, потужна філологічна школа. Польські культурно-

мистецькі діячі, письменники, науковці Р. Пілята, В. Белза, В. Брухнальський та інші, а також студенти були об'єднані в заснованому 1886 р. Літературному товаристві імені А. Міцкевича, що спричинилося найбільше до видання творів одного з найвидатніших польських поетів, проведення численних патріотичних акцій, заснування часопису “Pamiętnik Literacki”. Філологічне товариство, що виникло 1892 р., пропагувало античну літературу і культуру на сторінках щорічника “Eos” і видавало серію книг “Studia Leopolitana”. Як окремий науковий напрям, вивчався розвиток народознавства в Галичині. Комплексний характер мало Народознавче товариство, яке створив відомий учений А. Каліна [12, 57, 60–61]. Отже, кінець XIX століття ознаменувався створенням особливого інтелектуального та культурно-освітнього середовища у Львівському університеті імені Яна Казимира.

Чи не найплідніше громадські ініціативи українського студентства проявилися на початку XX ст., коли рух за створення власного українського університету переживав активну фазу. Докладно проблема подана у публікаціях львівського історика В. Качмара [4, 57, 60–61]. Ще 20 грудня 1898 р. громадський діяч, просвітянин, греко-католицький священик Д. Тянякевич, виступаючи у віденському парламенті, обґрунтовував вимогу про заснування окремого від польського Львівського українського університету: “Такий університет повинен задовольняти культурні потреби – розвивати таланти, виховувати людей науки. Вдача народу, його здібності, його спосіб мислення, історія – це все повинно знайти застосування, щоб стати цінним внеском до загальної скарбниці “львівської культури і цивілізації” [6].

Відомі українські письменники теж активно спричинилися до актуалізації університетської ідеї. Так, М. Павлик як один із чільних діячів філологічної секції НТШ на її засіданні в березні 1902 р. подав проєкт щодо заснування приватної української вищої школи, наголосивши, що виникнення такої освітньої інституції при НТШ уможливило б підняти рівень освіченості українців, авторитет НТШ. За думкою письменника, секції НТШ могли стати науковими зародками майбутніх факультетів [5].

Однак ані ця пропозиція, ані наступні вимоги українських послів О. Барвінського, Ю. Романчука не дали успішних результатів. Протистояння з боку польських урядових чинників, польських політиків, антиукраїнські настрої польських професорів, університетського сенату, міської

влади Львова тощо не давали шансів реалізувати українству ідею про українську вищу освіту – створення “окремішого” українського університету [13]. Як зазначав 1912 р. щоденник “Діло” (Ч. 95), справа українського університету вкотре постала як актуальна: юнацтво має право на здобуття освіти в українській вищій школі, тому українські політики вимагають від Відня, щоб упродовж п'яти років був заснований у Львові український університет [10]. Польська сторона мала протилежну думку щодо полагодження “справи українського університету”: негайне визнання польського характеру Львівського університету, а в майбутньому (з невизначеними часом і місцем) створення в Галичині українського університету [12, 71]. Офіційний Відень у справі національного університету для українців імператорським рескриптом від 14 червня 1912 р. зазначав: український університет в Австро-Угорщині має бути створений до 1922 р. [4, 37].

Утім, реалізувати ці державні проєкти не вдалося через розпад австро-угорської монархії, але українство самостійно створило безпрецедентний в історії української культури, науки та освіти акт – організувало український таємний університет у Львові (1921–1925), чим засвідчило великі потенційні можливості української науки, освіти, високий рівень національної свідомості, громадянської зрілості українців як нації, націєтворчу місію.

Цьому слугувала копійка щоденна праця українського студентства та прогресивних українських учених, громадських діячів, педагогів, які гуртувалися в Науковому товаристві імені Шевченка у Львові (НТШ), “Просвіті”, а також численних студентських та станових товариствах. Започатковане 1882 р. “Академічне братство” – товариство українських студентів Львівського університету – прагнуло творити наукове й громадське життя української академічної молоді. Невдовзі студентство в тісній співпраці з НТШ поширило свою громадсько-просвітницьку діяльність через створену власну бібліотеку, читальню, діяльність літературно-історичного та інших гуртків, організацію лекторіїв (“відчитів” та “викладів”) на актуальні культурно-освітні, літературно-мистецькі теми, літературні й артистичні вечори тощо. Саме до “Академічного братства” належали згодом відомі українські постаті: І. Франко, О. Барвінський, О. Колесса та ін. Активною була діяльність українського студентства на ниві “вічевих” та “петиційних” акцій: у тісній співпраці з українськими вченими, які належали до НТШ,

студенти Львівського університету брали активну участь в організації віч щодо заснування кафедри української історії, на підтримку рівності української мови тощо [8, 103–104].

Аналогічну діяльність проводили студенти Львівського університету, що належали до створеного 1892 р. товариства “Ватра”, метою якого була організація освітньо-просвітницької діяльності через заснування читальні, створення книгозбірні, широку громадсько-просвітницьку працю: видання науково-популярних та художніх творів, організація “відчитів”, створення наукових гуртків, улаштування літературних вечорів, театральних вистав, святкових академій, наукових мандрівок краєм тощо. Активісти “Ватри” – невдовзі знані в краї громадські діячі, науковці, педагоги, політичні лідери (І. Копач, О. Макарушка, І. Раковський, Я. Грушкевич, Ф. Колесса, О. Терлецький, С. Томашівський та ін.) – свої перші проби пера на літературній ниві (як майбутні письменники та публіцисти) здійснили саме в “Записках НТШ”, часописі “Зоря” та ін. [9, 528]. Через чотири роки ці два товариства об’єдналися в єдину студентську інституцію під назвою “Академічна громада”, заслугою якої насамперед стало видання першого українського студентського часопису “Молода Україна” (1900–1903), на сторінках якого друкували свої праці С. Баран, М. Галущинський, І. Крип’якевич, А. Крушельницький, В. Старосольський та ін. [7, 101].

Дослідниця О. Ковалишин зазначає про плідну працю “Академічної громади” і НТШ на ниві громадського просвітництва не тільки у Львові, а й у всій Галичині та за її межами. Українське студентство активно допомагало “Просвіті” розбудовувати громадське життя, “обдаровувало своїми виданнями, а також і примірниками тих книжок, які знаходяться в бібліотеці” академічне товариство “Молода Україна” у Чернівцях, академічне товариство “Союз” з кружком “Українських дівчат”, бібліотеку Академічної гімназії у Львові та ін. У приміщеннях “Академічної громади” систематично влаштовували для всіх охочих “відчити” на популярні науково-пізнавальні теми за участі членів НТШ. Така ж тісна співпраця з НТШ була і в іншого студентського товариства – “Академічної помочі”, яка діяло у Львові з 1902 р. як “Руська академічна поміч”, після 1921 р. – як “Українська академічна поміч”. Ця студентська інституція дбала не тільки про соціальну опіку над українським студентством (допомога у винаймі житла, організація харчування тощо), а й сприяла інтелектуальному розвитку академічної молоді,

формувала їх як національно свідому майбутню еліту українства, активних будівничих України. Підтвердженням плідної співпраці “Академічної помочі” з НТШ у Львові став факт прийняття студентства до лав НТШ як звичайних членів [5].

На розвиток громадського просвітництва українського студентства істотний і визначальний вплив мала постать відомого вченого М. Грушевського, професора Львівського університету. З 1897 р. – часу коли він очолив НТШ у Львові – упродовж наступних 16 років учений своєю невтомною титанічною працею як педагог, громадський діяч сприяв науковій праці українського студентства, залученню його до наукової діяльності, досліджень на ниві історії, етнографії, літератури, українознавства, громадського просвітництва тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, історія становлення та розвитку української філологічної освіти в Західній Україні другої половини XIX – початку XX ст. пов’язана з Львівським університетом імені Яна Казимира. У другій половині XIX ст. у межах філософського факультету (на філологічному відділенні) Львівського університету імені Яна Казимира відбуваються істотні зміни, які зркалися мовної підготовки студентів: акцент зроблено на порівняльному мовознавстві, вивченні слов’янських мов (польської, болгарської, старослов’янської і чеської), романських мов (цьому сприяло створення відповідних кафедр), а також східних мов (гебрейська, арамейська, арабська, арамейська, ассировавилонська, санскрит, старовірменська (грабар)). Студенти-філологи здобували ґрунтовну мовну підготовку, чому сприяло належне академічне середовище, потужна філологічна школа. Як окремий науковий напрям вивчався розвиток народознавства в Галичині. Початок XX століття – період активних пошуків українства щодо реалізації ідеї створення українського університету у Львові. До цього спричинилися не тільки відомі політики, громадські діячі, педагоги, а й письменники, науковці (члени НТШ), студентство (“Академічне братство”, “Ватра”, “Академічна громада” та ін.) Львівського університету. Громадські ініціативи українських студентів та викладачів Львівського університету мали велике значення для утвердження з-поміж українства ідеї національної університетської освіти, це створювало добре підґрунтя для популяризації “університетської справи”, пошуку моделі розвитку “окремішного” українського університету. Її змогли втілити в життя через створення 1921 р. українського таємного університету у Львові. Подальших

**ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НАРІЗНА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА ЗАСАДА
ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (XIX – початок XX ст.)**

наукових пошуків потребує філологічна підготовка українських студентів за умов діяльності “університету в катакомбах” (1921–1925).

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрий М. Становлення національної ідентичності та виховання національно-свідомої особистості у Західній Україні кінця XVIII ст. – 1939 р. *Молодь і ринок*. 2018. №4. С. 35–40.

2. Скульчик С. Пробудження нації. До концепції історії українського національного руху другої половини XIX ст. Мельбурн, 1994. 125 с.

3. Кан Ю А. Організація філологічної освіти на філософському факультеті львівського університету імені Яна Казимира у 1850–1917 роках. *Педагогічний альманах*. 2017. Випуск 33. С. 280–285.

4. Качмар В., Тарнавський Р. Філософський факультет Львівського університету в австрійський період (від відновлення до утравізації навчального закладу). *Краєзнавство*. 2013. № 1. С. 81–90.

5. Ковалишин О. Організаційно-педагогічні аспекти співпраці Наукового товариства імені Шевченка й українських студентських організацій в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.). *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2018. №12. С. 137–142.

6. О руський університет у Львові. *Діло*. 1898. №278–281. (1–3 грудня).

7. Сварник І. “Академічна громада”. *Наукове товариство імені Шевченка. Енциклопедія*. Том I. А – Бібл. Львів, 2012. С. 101.

8. Сварник І. “Академічне братство”. *Наукове товариство імені Шевченка. Енциклопедія*. Том I. А – Бібл. Львів, 2012. С. 103–104.

9. Сварник І. “Ватра”. *Наукове товариство імені Шевченка. Енциклопедія*. Том 2. Бібл – Вес. Львів, 2014. С. 528.

10. Справа українського університету. *Діло*. 1912. Ч. 95. 29 (16) квітня.

11. Сулим В. Іноземні мови у Львівському університеті. *Вісник Львівського університету. Серія історична*. 2013. Вип. 49. С. 295–307.

12. Сухий О. Львівський університет на рубежі XIX–XX ст.: організація, школи, громадське життя. *Вісник Львівського університету. Серія історична*. 2013. № 49. С. 52–77.

13. Університетська справа. *Діло*. 1910. Ч. 51. 8 березня (23 лютого).

REFERENCES

1. Bahrii, M. (2018). Stanovlennia natsionalnoi identychnosti ta vykhovannia natsionalno-svidomoi osobystosti u Zakhidnii Ukraini kintsia XVIII st. – 1939 r. [Development of national identity and education of the nationalconscious personality in Western Ukraine in the end of the year XVIII – 1939]. *Youth and the market*. Drohobych, No. 4, pp. 35–40. [in Ukrainian].

2. Yekelchuk, S. (1994). Probudzhennia natsii. Do kontseptsii istorii ukrainskoho natsionalnoho rukhu druhoi polovyny XIX st. [Awakening of the nation. To the concept of the history of the Ukrainian national movement

of the second half of the XIX century]. Melbourne, 125 p. [in Ukrainian].

3. Kan, Yu A. (2017). Orhanizatsiia filolohichnoi osvity na filosofskomu fakulteti lvivskoho universytetu imeni Yana Kazymyra u 1850–1917 rokakh [The organization of philological education in the philosophy faculty of John Casimir lviv university in 1850-1917]. *Pedagogical almanac*, No. 33, pp. 280–285. [in Ukrainian].

4. Kachmar, V., Tamavskiy, R. (2013). Filosoфskyi fakultet Lvivskoho universytetu v avstriiskiyi period (vid vidnovlennia do utravvizatsii navchalnoho zakladu) [Faculty of Philosophy of Lviv University in the Austrian period (from restoration to utraquization of the educational institution)]. *Local lore*, No. 1, pp. 81–90. [in Ukrainian].

5. Kovalyshyn, O. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni aspekty spivpratsi Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka u ukrainskykh studentskykh orhanizatsii v Halychyni (kinets XIX – pochatok XX st.) [Organizational and pedagogical aspects of the cooperation of the scientific society named after Taras Shevchenko and Ukrainian students’ organizations in Galicia (at the end of XIX – beginning of XX centuries)]. *Youth and the market*. Drohobych, No.12, pp. 137–142. [in Ukrainian].

6. O ruskyi universytet u Lvovi (1898). [Russian University in Lviv]. *Dilo*, No. 278–281. (1–3 December). [in Ukrainian].

7. Svarnyk, I. (2012). “Akademichna hromada”. *Naukove tovarystvo imeni Shevchenka. Entsyklopediia* [“Academic community”. Shevchenko Scientific Society. Encyclopedia]. Vol. I. A – Bibl. Lviv, p. 101. [in Ukrainian].

8. Svarnyk, I. (2012). “Akademichne bratstvo”. *Naukove tovarystvo imeni Shevchenka. Entsyklopediia* [“Academic Brotherhood”. Shevchenko Scientific Society. Encyclopedia]. Vol. I. A – Bibl. Lviv, pp. 103–104. [in Ukrainian].

9. Svarnyk, I. (2014). “Vatra”. *Naukove tovarystvo imeni Shevchenka. Entsyklopediia* [“Fire”. Shevchenko Scientific Society. Encyclopedia]. Vol. 2. Bibl – Ves. Lviv, p. 528. [in Ukrainian].

10. Sprava ukrainskoho universytetu (1912). [The case of the Ukrainian university]. *Dilo*, No. 95. (April 29 (16)). [in Ukrainian].

11. Sulym, V. (2013). Inozemni movy u Lvivskomu universyteti [Foreign languages at Lviv University]. *Bulletin of Lviv University. The series is historical*. No. 49, pp. 295–307. [in Ukrainian].

12. Sukhyi, O. (2013). Lvivskiyi universytet na rubezhi XIX–XX st.: orhanizatsiia, shkoly, hromadske zhyttia [Lviv university at the turn of 19–20 century: organizations, schools, social life]. *Bulletin of Lviv University. The series is historical*. No. 49, pp. 52–77. [in Ukrainian].

13. Universytetska sprava (1910). [University business]. *Dilo*. No. 51. March 8 (February 23). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.08.2020

**МЕТОДИКИ ОЦІНКИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 378.147-057.36

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223051>

Юрій Бойчук, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
Юрій Таймасов, кандидат педагогічних наук, старший викладач-методист навчального пункту аварійно-рятувального загону спеціально призначення Головного управління ДСНС України у Харківській області
Олена Зуб, кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Національної академії Національної гвардії України
Артем Турчинов, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України

**МЕТОДИКИ ОЦІНКИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ
КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО
ЗАХИСТУ ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті описано методики оцінки критеріїв сформованості структурних компонентів готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності. Описано розроблену комп'ютерну програму, що дає змогу здійснювати оцінку рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності та сприяє включенню інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес профільного навчального закладу ДСНС України.

Наведено показники мотиваційного критерію, який включає позитивний характер мотивації курсанта до професійного навчання, що дасть змогу йому здійснювати самозбереження у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: методика; критерії; оцінка; структурні компоненти; служба цивільного захисту; самозбереження.

Літ. 10.

Yuriy Boychuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences, Rector of Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University
Yuriy Taymasov, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer-Methodist of the Special Rescue Detachment Training Unit of the Main Directorate of the State Emergency Service of Ukraine in Kharkiv Region
Olena Zub, Ph.D. (Agriculture), Associate Professor of the Fundamental Disciplines Department of the National Academy of the National Guard of Ukraine
Artem Turchynov, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Deputy Head of the Physical Training and Sports Department of the National Academy of the National Guard of Ukraine

**EVALUATION METHODS OF FORMATION STRUCTURAL COMPONENTS'
CRITERIA OF FUTURE CIVIL PROTECTION SERVICE SPECIALISTS' READINESS
FOR SELF-PRESERVATION**

The article describes the evaluation methods of the formation structural components criteria of the future civil defense service specialists' readiness for self-preservation in professional activities. It is described the developed computer program, which allows to evaluate the readiness levels of future the civil defense service specialists for self-preservation in professional activities and promotes the inclusion of information and communication technologies in the educational process in National university of civil defence of Ukraine. It is given the indicators of the motivational criterion, which includes the positive nature of the cadet's motivation for professional training, which will allow him to carry out self-preservation in further professional activity. It is emphasized that to assess the level of motivation of cadets to vocational training, we propose to use the modified method "Study of motivation of vocational training of cadets", proposed by V. Katashev. It is proposed to use the questionnaire to determine the level of formation of the motivational component of the readiness of the future specialist of the civil defense service for self-preservation in professional activities. The method "Study of motivation of professional training of cadets", created by the foreign scientist V. Katashev, which allows to find out the level of professional motivation of the cadet and if necessary to make changes in the initial educational process aimed at development of his professional self-

**МЕТОДИКИ ОЦІНКИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

consciousness is described. The completeness and thoroughness of mastering the professionally oriented knowledge required by the cadet for self-preservation in further professional activity is an indicator of the cognitive criterion; To find out, it is proposed to use self-preservation test tasks, which the cadets had to answer, determining, in their opinion, the correct answer, and get the appropriate number of points for the correct answers. The formation of the cadet's design-constructive, executive and analytical-reflexive skills and abilities to implement self-preservation in professional activities is an indicator of the operational-activity criterion. It is emphasized that in order to establish this criterion it is proposed to develop a diagnostic card to assess the levels of formation of design and construction, performance and analytical-reflective skills and abilities of the cadet to implement self-preservation in professional activities. Completeness of the cadet's social creativity, his ability to self-education and self-development for the effective implementation of self-preservation in professional activities is an indicator of the reflexive-analytical criterion. Also described is a test to determine the level of social creativity of the individual. It is emphasized that for the future specialist of the civil protection service it is important to be able to quickly search for and effectively apply non-standard, original creative solutions to professional situations in self-preservation in professional activities. It is substantiated that the basis for the purposeful development of this ability is a set of properties that make up the creative and communicative potentials of the individual.

Keywords: methodology; criteria; assessment; structural components; civil defense service; self-preservation.

Аналіз наукових джерел. На думку вітчизняних науковців (В. Бикова, М. Варій, Н. Вовчаста, О. Євсюков, М. Козяр, М. Коваль, В. Козлачков, П. Образцов, О. Острроверх, О. Тимченко, Б. Шуневич) рівень готовності до самозбереження фахівців служби цивільного захисту у професійній діяльності можливо визначити завдяки методиці оцінки критеріїв сформованості структурних компонентів.

Постановка завдання. Описати методики оцінки критеріїв сформованості структурних компонентів готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Методики оцінки критеріїв сформованості структурних компонентів застосовувались для вивчення динаміки розвитку як кожного окремого елемента готовності майбутнього фахівця служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності, так і сформованості готовності майбутнього фахівця служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності в цілому [1]:

- модифікована методика “Дослідження мотивації професійного навчання курсантів” В. Каташева (для встановлення рівня сформованості готовності за мотиваційним критерієм);

- тестові завдання з цивільного захисту (для з’ясування рівня сформованості готовності за когнітивним критерієм);

- діагностична картка для оцінки рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутнього фахівця служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності (для оцінки рівня сформованості готовності за операційно-діяльнісним критерієм);

- тест для визначення соціальної креативності особистості (для встановлення рівня

сформованості готовності за рефлексивно-аналітичним критерієм);

- тест для з’ясування здатності до самоосвіти та саморозвитку особистості (для визначення рівня сформованості готовності за рефлексивно-аналітичним критерієм).

Для моніторингу рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності створено комп’ютерну програму “БКСЛ: Педагогічна діагностика готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності”.

Для роботи з програмно-тестувальним комплексом потрібне: а) технічне забезпечення: комп’ютер з процесором не менше P700; відеоадаптер обсягом від 32 Мб; підключення до мережі Internet; б) програмне забезпечення: операційна система, будь-який браузер [2].

Програма призначена для тестування груп курсантів до 140 осіб. Для роботи з програмою відкривається будь-який браузер (рекомендований Mozilla Firefox). Програма включає декілька блоків опитування.

До початку тестування вводиться прізвище та ім’я курсанта, взвод, обирається тип групи, тип тестування та натискається кнопка “почати тестування”. Після цього в наступному вікні можна обрати тест для проходження [3].

Наступним етапом є проходження тесту. Відповідаючи на питання, курсант натискає кнопки відповідей, тобто здійснює перехід до наступного питання.

Для полегшення навігації та з’ясування поточного стану користувача, в програмі постійно є панель навігації та панель службового стану.

Після проходження тесту і отримання результату курсант має можливість вибрати з навігаційної панелі наступний тест та пройти його, або закінчити роботу з програмою, натиснувши

**МЕТОДИКИ ОЦІНКИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

кнопку “Вихід”. У такому разі при повторній реєстрації цього самого курсанта він зможе пройти інші тести, окрім вже пройдених [4].

Викладач має змогу побачити списки курсантів (якщо він зареєстрований в адмінпанелі), які пройшли тест, їх результати, змінити або додати тест, а також експортувати дані в MS Excel для подальшої обробки результатів тестування.

Також викладач зі своєї панелі може виправити дані курсанта, переглянути створені тести або створити новий. У програмі реалізований контроль за помилками при внесенні даних.

Розроблена комп'ютерна програма дає змогу оцінити рівні сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності та сприяє включенню інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес профільного навчального закладу ДСНС України [5].

Мотиваційний критерій сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності. Показником мотиваційного критерію є позитивний характер мотивації курсанта до професійного навчання, що дасть йому змогу здійснювати самозбереження у подальшій професійній діяльності [6].

Для оцінки рівня мотивації курсанта до професійного навчання використано модифіковану методику “Дослідження мотивації професійного навчання курсантів”, запропоновану В. Кагашевим. Вона дає змогу з'ясувати рівень професійної мотивації курсанта і при потребі внести зміни в освітній процес, спрямовані на розвиток його професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість робить мотиви навчання стійкими, сприяє розвитку у курсанта уміння ставити цілі та досягати їх. А мотиви, як відомо, є причиною інтересу до навчання як основи майбутньої професійної діяльності. Можна наголошувати, що активним у професійному навчанні буде той курсант, який розуміє необхідність у знаннях, потрібних йому для майбутньої професійної діяльності пов'язаної з ліквідацією надзвичайних ситуацій різних характерів [7].

Позаяк мотивація особистості включає емоційну та вольову сфери, то запропонований комплекс із 33 запитань містив частину запитань (18) на визначення рівня свідомого ставлення до проблем навчання і частину запитань (15) на виявлення емоційного сприйняття різних видів діяльності у ситуаціях, що постійно змінюються.

Івесь комплекс запитань був розділений на три

сукупності, кожна з яких визначає ставлення курсантів до різних видів навчальної діяльності. *Сукупність питань 1* включає твердження 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31 і відображає індіферентне ставлення курсантів до навчання. У кращому випадку вони проявляють пізнавальну активність на рівні попередження претензій зі сторони викладачів або батьків. *Сукупність питань 2* склали твердження 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32; *сукупність питань 3* – 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33. Друга і третя сукупності питань щодо мотивації навчання доводять соціальну стійкість курсантів, їх професійну цілеспрямованість, прагнення здобути додаткові професійні знання [8].

Відповіді на всі запитання курсанти оцінювали балами від 1 до 5 за такою шкалою: 1 бал – впевнено “ні”; 2 бали – більше “ні”, ніж “так”; 3 бали – не впевнений, не знаю; 4 бали – більше “так”, ніж “ні”; 5 балів – впевнено “так”. Кожна із сукупностей питань могла набрати від 11 до 55 балів.

Високий рівень сформованості мотивації майбутнього фахівця служби цивільного захисту до професійного навчання відображає сума балів від 41 до 55; *середній рівень* – 26-40 балів, *низький рівень* – 11-25 балів.

В інструкції до методики “Дослідження мотивації професійного навчання курсантів” говориться, що процес професійної підготовки курсантів має підкріплюватися інтенсивною навколопрофесійною діяльністю на всіх етапах навчання. Курсантам із низьким рівнем сформованості мотивації до професійного навчання у профільних навчальних закладах ДСНС України необхідно приділяти посилену увагу з метою створення умов для підвищення їх мотивації.

Когнітивний критерій сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності. Показником когнітивного критерію є повнота і ґрунтовність оволодіння професійно спрямованими знаннями, потрібними курсанту для здійснення самозбереження у подальшій професійній діяльності.

Для його з'ясування застосовувалися тестові завдання із самозбереження, на які мали відповісти курсанти, визначивши, на їхню думку, правильну відповідь, та отримати за це відповідну кількість балів.

Високий рівень опанування майбутніми фахівцями служби цивільного захисту професійно спрямованими знаннями визначається наявністю 33-48 балів, середній рівень – 21-32 балів, низький рівень – 1-20 балів [9].

**МЕТОДИКИ ОЦІНКИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Операційно-діяльнісний критерій сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності його показником є сформованість проєктувально-конструктивних, виконавських та аналітико-рефлексивних умінь і навичок курсанта щодо здійснення самозбереження у професійній діяльності.

З метою встановлення цього критерію була зроблена діагностична картка для оцінювання рівнів сформованості проєктувально-конструктивних, виконавських та аналітико-рефлексивних умінь і навичок курсанта щодо здійснення самозбереження у професійній діяльності. Курсанти здійснювали самооцінку запропонованих у діагностичній картці умінь і навичок за такою шкалою: високий рівень – 1 бал, середній рівень – 0,5 бала, низький рівень – 0,3 бала.

Експертна оцінка проводилася двома експертами, якими були провідні фахівці служби цивільного захисту, викладачі навчальних дисциплін “Домедична допомога”, “Охорона праці”, “Психологічна підготовка”. Підсумкова оцінка виставлялася за результатами самооцінки курсанта та двох експертних оцінок.

Високий рівень оволодіння майбутніми фахівцями служби цивільного захисту проєктувально-конструктивними, виконавськими та аналітико-рефлексивними умінями і навичками визначався наявністю 2,5–3 балів, середній рівень – 1,3–2,4 бала, низький рівень – 0,9–1,2 бала.

Рефлексивно-аналітичний критерій сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності показником якого є повнота прояву соціальної креативності курсанта, його здатність до самоосвіти і саморозвитку для ефективного здійснення самозбереження у професійній діяльності [10].

Тест для визначення рівня соціальної креативності особистості. Соціальна креативність – це здатність нестандартно, творчо підходити до розв’язання соціальних проблем та складних професійних ситуацій. Для майбутнього фахівця служби цивільного захисту важливо вміти оперативно шукати і ефективно застосовувати нестандартні, оригінальні творчі вирішення професійних ситуацій у самозбереженні у професійній діяльності. Основою для цілеспрямованого розвитку цієї здібності виступає комплекс властивостей, що складають творчий і комунікативний потенціали особистості. Творчий потенціал – система властивостей особистості (мотиваційних, інтелектуальних, емоційних,

вольових), що дає змогу творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти нестандартно. Комунікативний потенціал є системою властивостей і здібностей, що забезпечують участь особистості в комунікації і взаємодії з іншими людьми.

Працюючи з тестом для визначення соціальної креативності особистості, курсанти проводили самооцінку особистісних якостей або частоту їх прояву в певних життєвих ситуаціях за 9-бальною шкалою. Високий рівень соціальної креативності курсанта визначався наявністю 130–162 балів, середній рівень – 85–129 балів, низький рівень – 18–84 бали.

Тест для визначення здатності до самоосвіти та саморозвитку особистості.

В інструкції до тесту йдеться, що психолого-методичні можливості саморозвитку особистості, ефективність цього процесу багато в чому залежать від того, якими принципами та правилами керується людина у своїй життєдіяльності, адже кожен під час праці та безперервного самоудосконалення створює принципи і правила саморозвитку для себе сам. Спираючись на ці принципи і правила, можна наблизити рівень професійних якостей майбутніх фахівців до вимог, що потрібні для успішної професійної діяльності та зафіксовані у моделі їх професійної підготовки.

Працюючи з тестом для визначення здатності до самоосвіти та саморозвитку особистості, курсанти обирали один із запропонованих варіантів відповіді: “ні” – 1 бал, “частково, періодично” – 2 бали, “так” – 3 бали. Загальна кількість балів, набраних курсантом, співвідносилася зі шкалою визначення рівнів розвитку: високий рівень розвитку здатності курсанта до самоосвіти та саморозвитку визначався наявністю 50–63 балів, середній рівень – 37–49 балів, низький рівень – 21–36 балів.

Висновки. Отже, визначено зміст основних етапів організації дослідження щодо підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності: теоретико-пошукового, теоретико-методологічного, експериментально-аналітичного і узагальнювального. З’ясовано завдання проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту. Описано етапи включення моделі підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності. Охарактеризовано методики діагностики критеріїв сформованості структурних компонентів готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у

**МЕТОДИКИ ОЦІНКИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

професійній діяльності (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-аналітичного). Розкрито методику роботи з комп'ютерною програмою для оцінки рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А. Самосохранительное поведение. *Народонаселение: энциклопедический словарь*. Москва, 1994.

2. Березутский Ю. Самосохранительное поведение студентов: ценностный ресурс здоровья или декларация. *Власть и управление на Востоке России. Хабаровск: ДВАГС*, 2010. № 4. С. 152–159.

3. Брызгалова С. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: научное издание. Калининград: Изд-во КГУ, 2004. 344 с.

4. Віговська О. Самореалізація як ознака конструктивного самозбереження особистості. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 23. С. 90–99.

5. Горяня Л. Особливості духовно-ціннісного впливу підготовки молоді щодо навчання самозбереженню. *Духовність особистості*. Луганськ, 2012. Вип. 5. С. 63–71.

6. Кайдалова Л., Пляха Л. Психологія спілкування: навчальний посібник. Харків: НФаУ, 2011. 132 с.

7. Когут І. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.

8. Розин В. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема. *Мир психологии* 2000. № 1 С. 12–31.

9. Таймасов Ю., Турчинов А., Пашинський П. Здоров'язбереження як об'єкт наукового пізнання. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія/ за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука*. Харків: Вид. Рожко С.Г., 2017. 488 с.

10. Таймасов Ю., Зуб О. Технології збереження психічного здоров'я студентів у роботі психологічної служби закладу вищої освіти. *Сучасні здоров'язберезувальні технології: монографія/ за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука*. Харків: Оригінал, 2018. 724 с.

REFERENCES

1. Antonov, A. (1994). Samosokhranitelnoe povedenie. *Narodonaselenie: entsiklopedicheskiy slovar* [Self-preservation behavior. Population: Encyclopedic Dictionary]. Moscow. [in Russian].

2. Berezutskiy, Yu. (2010). Samosokhranitelnoe povedenie studentov: tsennostnyy resurs zdorovya ili deklaratsiya. *Vlast i upravlenie na Vostoke Rossii* [Self-preservation behavior of students: a value resource of health or a declaration. Power and control in the East of Russia]. Khabarovsk, vol. 4, pp. 152–159. [in Russian].

3. Bryzgalova, S. (2004). Formirovanie v vuze gotovnosti uchitelya k pedagogicheskomu issledovaniyu: teoriya i praktika: nauchnoe izdanie [Formation of the teacher's readiness for pedagogical research at the university: theory and practice: scientific publication]. Kaliningrad. 344 p. [in Russian].

4. Vighovsjka, O. (2014). Samorealizacija jak oznaka konstruktivnogho samozberezhennja osobystosti [Self-realization as a sign of constructive self-preservation of the individual]. *Problems of modern psychology*, vol. 23, pp. 90–99. [in Ukrainian].

5. Ghorjana, L. (2012). Osoblyvosti dukhovno-cinnisnogho vplyvu pidgotovky molodi shhodo navchannja samozberezhennju [Features of the spiritual and value impact of training young people to learn self-preservation]. *Spirituality of personality*, vol. 5, pp. 63–71. [in Ukrainian].

6. Kajdalova, L. & Pljakha, L. (2011). Psykhologhija spilkuvannja: navchalnyj posibnyk [Psychology of communication: a tutorial]. Kharkiv, 132 p. [in Ukrainian].

7. Koghut, I. (2015). Formuvannja profesijno-pedagoghichnoji komunikativnoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja [Formation of professional and pedagogical communicative competence of the future teacher]. *Candidate's thesis*. Poltava, 250 p. [in Ukrainian].

8. Rozin, V. (2000). Zdorove kak filosofskaya i sotsialno-psikhologicheskaya problema [Health as a philosophical and socio-psychological problem]. *World of psychology*, vol. 1, pp. 12–31. [in Russian].

9. Tajmasov, Ju., Turchynov, A. & Pashynskiy, P. (2017). Zdorovjazberezhennja jak objekt naukovogho piznannja. *Zaghaljna teorija zdorovja ta zdorovjazberezhennja* [Healthcare as an object of scientific knowledge. The general theory of health and healthcare]. Kharkiv, 488 p. [in Ukrainian].

10. Tajmasov, Ju. & Zub, O. (2018). Tekhnologhiji zberezhennja psykhichnogho zdorovja studentiv u roboti psykhologhichnoji sluzhby zakladu vyshhoji osvity. *Suchasni zdorovjazberezhualjni tekhnologhiji* [Technologies for maintaining the mental health of students in the work of the psychological service of higher education. Modern healthcare technologies]. Kharkiv, 724 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.09.2020

УДК 37(091)(477):316.75“1920/1980”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223056>

Микола Галів, доктор педагогічних наук, доцент кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ІДЕОЛОГІЧНА КРИТИКА В УКРАЇНСЬКОМУ РАДЯНСЬКОМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ (1920–1980)

У статті виокремлено і проаналізовано прояви критики різних ідеологій в українському історико-педагогічному наративі радянської доби (1920–1980-ті рр.). Встановлено, що під тиском притаманної радянському тоталітаризму моноідеологічності, а саме цілковитого домінування однієї ідеології (соціалістичної у формі “марксизму-ленінізму”), у вітчизняному історико-педагогічному наративі звичними стали оцінки фактів і процесів педагогічної минувшини крізь призму саме ідеологічних постулатів. Це проявилось, зокрема, у критиці ліберальних, соціал-демократичних, націоналістичних, націонал-соціалістичних, консервативних ідей та їхніх репрезентантів в освіті і педагогічній науці.

Ключові слова: історія педагогіки; наратив; ідеологія; лібералізм; соціал-демократія; націоналізм; тоталітаризм.

Лім. 30.

Mykola Haliv, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the History of Ukraine
Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

CRITICISM OF IDEOLOGIES IN THE UKRAINIAN SOVIET HISTORICAL AND PEDAGOGICAL NARRATIVE (1920s – 1980s)

The purpose of the article is to single out and analyze the manifestations of criticism of different ideologies in the Ukrainian historical and pedagogical narrative of the Soviet era (1920 – 1980's). The study of the methodological foundation of Ukrainian historical and pedagogical science is not possible without considering the influence of ideological doctrines on the scientific work of domestic scientists who have studied the history of pedagogical thought and education. In the XXth century the largest influence on the historical and pedagogical texts of Ukrainian researchers was exerted by the socialist ideology of the Marxist model, being, in fact, the only state doctrine in the Soviet Union in general and Soviet Ukraine in particular. The ideological dictatorship of pedagogical and historical-pedagogical science, being under totalitarianism, among the defense of the basic theoretical constructs of socialist ideology (so-called “Marxism-Leninism”), provided an uncompromising struggle against other ideological systems. Ukrainian researchers who lived and worked in Soviet Ukraine criticized liberal, social democratic, nationalist, fascist, and National Socialist ideas and their representatives, even the researching of history of education and pedagogy.

In addition, the influence of the complex intra-party struggle in the USSR on the work of historians of pedagogy has been studied. In particular, it is investigated that the critique of the ideas of L. Trotsky, M. Bukharin, the views of M. Skrypnyk, O. Shumskiy appeared in the works of researchers of the history of education and pedagogical thought.

We consider the identification and analysis of other aspects of the influence of socialist ideology and propaganda to be a promising area of further research.

Keywords: history of pedagogy; narrative; ideology; liberalism; social democracy; nationalism; totalitarianism.

Постановка проблеми. Дослідження методологічного фундаменту української історико-педагогічної науки неможливе без розгляду впливу ідеологічних доктрин на наукову творчість вітчизняних учених, які досліджували історію педагогічної думки та освіти. У ХХ ст. найбільш масштабний вплив на історико-педагогічні тексти українських дослідників справила соціалістична ідеологія марксистського зразка, будучи, по суті, єдиною державною доктриною в Радянському Союзі загалом та радянській Україні зокрема. В умовах тоталітаризму ідеологічний диктат у педагогічній

та історико-педагогічній науці, серед відстоювання засадничих теоретичних конструктів соціалістичної (так званої “марксистсько-ленінської”) ідеології, передбачав і безкомпромісну боротьбу проти інших ідеологічних систем: лібералізму, консерватизму, націоналізму та їхніх різновидів, а також “нерадянського” соціалізму. Прояви такої “ідеологічної війни” в українському історико-педагогічному наративі радянської доби (1920–1980) потребує окремого аналізу.

Аналіз останніх досліджень. Вплив соціалістичної ідеології на вітчизняний історико-

педагогічний наратив досліджували Л. Ваховський, Н. Гупан, О. Сухомлинська, О. Стражнікова. Найбільш повно зазначена проблема охарактеризована у монографії М. Галіва (2018), в якій окреслювалася критика істориками педагогіки радянської доби усіх політичних ідеологій, які хоча б у чомусь суперечили соціалістичному вченню “марксистсько-ленінського” взірця та становили конкуренцію для нього [2]. Уважаємо, що цей аспект потребує окремої уваги.

Мета статті – виокремити і проаналізувати прояви критики різних ідеологій в українському історико-педагогічному наративі радянської доби (1920–1980).

Виклад основного матеріалу. Серед основних об’єктів критики (в річищі “війни ідеологій”) радянських ідеологів були ліберальна, соціал-демократична, націоналістична, фашистська та націонал-соціалістична, консервативна ідеологічні системи. Аналіз історико-педагогічних творів вітчизняних учених радянської України засвідчує, що ці “лінії наступу” відобразилися і в їхніх дослідженнях.

Критика лібералізму. У багатьох працях з історії педагогіки, опублікованих вітчизняними дослідниками у 1920–1980-ті рр. був помітним зневажливий рефрен щодо ліберальної ідеології. Зокрема, Я. Ряпо у 1927 р. таврував “ліберально-демократичну буржуазію” початку ХХ ст. за начебто відсутність шляхів розв’язання національного питання в їхній ідеології, вів мову про “брехливі гасла ліберальної демократії” [18, 8, 13]. С. Збандуто у статті про педагогічні погляди М. Чернишевського (1939) зневажливо відгукувався про лібералів [7, 36, 45]. В. Дем’яненко (1941), аналізуючи педагогічну діяльність М. Пирогова в Одесі, навів слова В. Леніна про лібералів як ідеологів буржуазії, які хочуть звільнити Росію зверху, не руйнуючи монархії, про страх лібералів перед революцією і рухом мас [4, 52]. Назвавши М. Пирогова ідеологом буржуазії, автор осудливо поставився до критики ним соціалізму та схвальних оцінок права власності [4, 53–54].

Антиліберальні інвективи продовжувалися і після Другої світової війни. Зокрема, С. Чавдаров у статті про погляди К. Ушинського (1946) писав про “справжні мотиви ліберальних освітніх заходів експлуататорських класів” [29, 18], звісно, маючи на увазі начебто антидемократичність цих мотивів. О. Дзевєрін, аналізуючи педагогічні погляди А. Чехова (1954), вважав, що російський письменник “високо піднісся над обмеженим рівнем лібералізму, виступивши з протестом

проти теорії “малих справ”, як теорії, що означала ухиляння від докорінного розв’язання багатьох питань соціального життя” [6, 18]. Л. Пятко (1974), пишучи про Всеросійський з’їзд з народної освіти 1913–1914 рр., визнав, що ліберальна частина буржуазії і поміщиків виступала за “деяке поширення освіти”. Проте одразу вказав: таке “підкування” (sic!) було викликане не стільки інтересами буржуазії, скільки невпинним зростанням революційного руху [16, 42]. Тож дослідник, по-суті, навіть цю частину лібералів уважав недостатньо прогресивною силою, котра просто змушена була враховувати наростання революційної боротьби нижчих класів.

Об’єктом критики став й український ліберальний рух другої половини ХІХ ст., який набув виразного національного забарвлення. В. Борисенко (1980) зобразив українських лібералів лише позірними борцями проти національного гноблення, людьми, котрі “прикривались” загальнонаціональними інтересами і намагалися “відвернути увагу трудящих мас від пекучих соціально-економічних і політичних проблем”, зміцнити позиції панівних верств України [1, 102]. У непривабливих тонах автор змалював “громади” – організації “ліберально-буржуазної інтелігенції”, які начебто й боролися за освіту народу, але у своїх інтересах [1, 102–104]. Зрештою, лібералів учений затаврував ленінським поняттям “лицемірні торгаші” [1, 153].

Критика соціал-демократичних ідей. Історики педагогіки, які жили й працювали в умовах становлення тоталітарного суспільства, перейняли ідеологічне протистояння радянських партійно-політичних ідеологів із західними соціал-демократичними рухами. Для прикладу, М. Левіна у 1933 р. виступила з викривальною статтею історико-педагогічного і полемічного характеру щодо фальсифікацій марксизму у галузі освіти. Дослідниця цілковито розкритикувала соціал-демократів міжвоєнного періоду за начебто “остаточний відхід від Маркса”, схильність до фашизму, формування шкіл, зміст освіти в яких “діаметрально протилежний” марксистським настановам про навчання і виховання [10, 146, 148–149]. Прагнучи показати їхню слабкість, вона вказала на партикулярність західної соціал-демократії (права течія у німецькій соціал-демократії, амстердамський інтернаціонал, ліві представники “австрійської школи” та ін). Намагаючись довести істинність радянського політико-ідеологічного вектору, М. Левіна використала слова Й. Сталіна: “ленінізм є марксизмом нашої доби” [10, 146].

У 1938 р. А. Слуцький у журналі “Комуністична освіта” вдався до критики соціал-реформістських партій, які входили до II Інтернаціоналу, назвавши їх угодовськими. Особливо критикував християнсько-соціалістичні партії. На його думку, у самій назві цих політичних організацій міститься неприхована суперечність, бо “...соціалізм і християнство можна з’єднати тільки ціною цілковитого збесмислювання ідей соціалізму” [20, 54]. Я. Ряппо у 1927 р. ідеологію соціал-революціонерів та меншовиків визнав найшкідливішою та найворожішою до “могутнього руху”, що спричинив “Жовтневу революцію” [18, 13]. Т. Чугуєв, описуючи погляди В. Леніна на вчительство колишньої Росії (1941), зазначив: “...есерівська партія була найзлішим ворогом Жовтневої революції” [30, 10]. Європейські соціал-демократичні партії початку ХХ ст. С. Литвинов у праці про педагогічні погляди Н. Крупської (1949) назвав опортуністичними, приписавши їм “витончену оману трудящих” [11, 15].

Критика ідеологічних “ухилів”. Історико-педагогічний наратив українських учених у 1930-ті рр. заповнили випадки проти “внутрішніх ворогів” соціалістичної ідеології, погляди яких не збігалися з візіями радянських лідерів. Одним із перших об’єктів постійних ідеологічно-пропагандистських інвектив став “троцькізм”, котрий з подачі Й. Сталіна визнано відхиленням від ленінського вчення. У статті про завдання “робітників ідеологічного фронту” (1932), під якими малися на увазі насамперед науковці, М. Скрипник переказав слова Й. Сталіна, якими той ганьбив спроби троцькістів “фальшувати історію нашої партії і під ленінсько-більшовицькою фразеологією протаскувати троцькістську контрабанду в нашу партію” [19, 19]. Автор наголосив, що слід на кожній ділянці “практичної і теоретичної роботи” (у тому числі наукової), “зустрічаючись з фальшуванням ленінізму, з контрабандою ворожнечої ідеології в нашому таборі, виявляти це і переборювати”. При цьому повторював слова більшовицького лідера про неприпустимість дискусії з питань, які є “аксіомами більшовизму” [19, 20]. Відтак будь-яке відхилення від офіційної ідеології вважалося злочинним, а політичний плюралізм цілковито відкидався.

Про складні перипетії внутрішньопартійної та ідеологічної боротьби в СРСР свідчить праця А. Зільберштейна, присвячена педагогічним поглядам В. Леніна (1934). Професор вів мову про “величезні історичні перемоги”, досягнуті під проводом компартії, яка в боротьбі за “генеральну ленінську лінію” розтрощила “контрреволюційний

троцькізм”, боролася на два фронти проти правого опортунізму, “лівацьких закрутів” та примиренства [8, 9]. Пишучи про культурну революцію, автор узявся критикувати погляди меншовиків і Л. Троцького. Першим дорікав за твердження про неможливість культурного визрівання пролетаріату в умовах капіталізму (бо цим “зрадницьким твердженням хотіли лише відсунути пролетарську революцію”). Другого ж таврував за думку, що доки не відбудеться світова пролетарська революція, пролетаріат не здатен створити будь-яку нову культуру, зможе лише користуватися здобутками буржуазної культури, буде вчитися у буржуазії [8, 10]. Накинувся і на “право-опортуністичні установки” М. Бухаріна, котрий начебто неправильно розумів диктатуру пролетаріату як мирне співробітництво класів, говорив про припинення класової боротьби та “вростання куркуля в соціалізм” [8, 11].

Поряд з цим у 1930-і рр. до історико-педагогічних праць вітчизняних дослідників проникла ідеологічна критика усіляких “ухилів”. Так, А. Зільберштейн у 1934 р. взявся викривати “націоналістичний ухил” М. Скрипника, який, за словами професора, сприяв “контрреволюційній діяльності українських націоналістів”. Українському радянському діячеві, який роком раніше наклав на себе руки, закидалося грубе перекручування поглядів В. Леніна та Й. Сталіна щодо національної політики, “замазування” ролі більшовицьких вождів як творців марксистської візії національного питання у партії та Комінтерні, переоцінку національного чинника, увагу до розвитку не класової, а національної свідомості, надання “націоналістичних установок” у питаннях історії, освіти, мистецтва. Повторюючи ідеологічні штампи С. Косіора та В. Постишева, харківський учений дорікав М. Скрипнику у формуванні систематичної лінії на ослаблення господарських, державних, культурних зв’язків України з іншими радянськими республіками, на “максимальний відрив української мови від руської”, тенденції до проведення насильної українізації [8, 14–15].

Услід за А. Зільберштейном ідеологічну критику поглядів М. Скрипника впровадив до свого наративу О. Дзевєрін, опублікувавши статтю про погляди В. Леніна на національне виховання молоді (1934). Учений запевняв у наявності активізації “буржуазно-націоналістичних елементів на Україні” у 1930–1932 рр. у зв’язку з начебто пропагуванням М. Скрипником та його прибічниками “цілої націоналістичної системи поглядів і впровадженням ними націоналістичних збочень у практиці освітньо-виховної роботи” [5, 9]. Подібно й С. Чавдаров у 1935 р. обвинуватив

екс-керівників Наркомосу України О. Шумського та М. Скрипника у шкідницькій роботі [27, 39].

Критика фашизму та націонал-соціалізму. Антифашистська пропаганда, яка зростає в СРСР після приходу до влади в Німеччині нацистів на чолі з А. Гітлером, проникає й до історико-педагогічних праць. У статті О. Попіва, присвяченій поглядам К. Маркса та Ф. Енгельса на феномен дитинства (1933), здійснено випад проти фашистських організацій різних країн, які “намагаються з дітей трудящих вербувати собі вірних яничарів фашизму” [15, 21]. С. Чавдаров (1935), аналізуючи здобутки радянської педагогіки за попередні роки, ганьбив німецький фашизм за впровадження навчальної дисципліни “расознавство” та увів до свого наративу пропагандистський вислів: “Фашизм – могильщик культури – інтенсивно нищить основи наук у своїх школах, бо ці школи мусять випускати для Гітлера солдатів, для монополістичної буржуазії – сліпу, начинену манакальними ідеями масу, гідну для убоя заради її, буржуазії, інтересів” [27, 44]. Загалом критика фашизму і нацизму була характерною ознакою ідеологічного субстрату українського історико-педагогічного наративу радянської доби.

Критика українського націоналізму. Як відомо, об’єктом критики радянських ідеологів був “український буржуазний націоналізм”, який ототожнювали з фашизмом. Історики педагогіки у своїх працях також взялися “громити” його, часто використовуючи при цьому політико-партійні штампи. Так, А. Зільберштейн (1934) на основі доповідей партійно-політичних лідерів УСРР С. Косіора та В. Постішева на листопадовому (1933) пленумі ЦК КП(б)У, вів мову про “...зв’язок недобитків української буржуазії зі старими вождями української контрреволюції, з німецькими фашистами та польськими поміщиками” [8, 14]. Особливо обурило автора “рознуздана інтервенціоністська кампанія проти робітників і селян України”, яку проводили за кордоном у той час (де якраз писали про голод в Україні). Зрештою, дослідник об’єднав в одну групу “троцькістів”, “гітлерівських наймитів з української військової організації”, “рештки” українських есерів і соціал-демократів [8, 14].

У 1934 р. побачила світ викривально-пропагандистська стаття І. Хаїта (згодом перевидана як брошура) “За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії”. У ній автор накинувся на сформовану у 1920-х рр. “харківську педагогічну школу” (І. Сколяньський, О. Залужний, О. Попов), назвавши її школою “українського фашизму” – та “рідною сестрою

педагогічних шкіл німецького, італійського, українського закордонного та іншого фашизмів” [23, 15]. Один із підрозділів праці І. Хаїта мав метафоричну назву “Про чорта жовтого та чорта синього” [23, 21–30], а стиль нагадував пасквіль. Відзначимо, що подібне ідеологічне означення (“націонал-фашистська педагогічна школа”) для харківських педагогів у 1935 р. вжив і С. Рубінштейн [17].

До “українських націоналістів” історики педагогіки, услід за політико-ідеологічними діячами зарахували значну кількість діячів української науки. Зокрема, А. Хвиля у статті про історію Київського університету (1936) назвав професора цього закладу В. Антоновича “українським націоналістом” та “божком українського націоналістичного табору” [25, 11]. І. Хаїт у тому ж році взявся викривати українофілів середини ХІХ ст. як родоначальників українського націоналізму. Вів мову про “жалюгідну роль професорів-українофілів” у Харківському університеті. Вірнопідданські настрої і дволичність побачив у діяльності П. Гулака-Артемівського та М. Костомарова [24, 31]. Таким чином, автор наголошував на лояльності українофілів до царського режиму, а звідти намагався вивести спорідненість українського націоналізму з російським самодержавством.

Критика українського націоналізму як ідеології набрала обертів після Другої світової війни, коли в західних регіонах України розгорнувся визвольний рух під проводом ОУН і УПА. До ідеологів націоналізму радянські ідеологи, а услід за ними і науковці, зарахували у той час уже покійного главу Української греко-католицької церкви А. Шептицького. Тут їм часто ставали в нагоді дискусія І. Франка з митрополитом на початку ХХ ст. Так, С. Чавдаров у 1946 р. намагався подати начебто різку критику українським письменником поглядів провідника унійної церкви: “Шептицький звинувачує соціалістів у тому, що вони відкидають правду і перешкоджають народному добру. Франко на це відповідав: “Соціалізм не перечить ніякій правді”” [28, 5]. Відтак професор наголосив, що І. Франкові був чужим будь-який націоналізм, “який так насаджувався в Галичині” [28, 8].

Оскільки на західноукраїнських землях у 1940 – на початку 1950-х рр. під гаслами націоналізму діяло збройне підпілля, то в історико-педагогічній праці радянських авторів закономірно вмонтовувалися відповідні політико-ідеологічні тези. Зокрема, Г. Пінчук у статті про розвиток радянської школи від 1939 до 1949 рр., запевняв: трудящі західних областей “переконалися в тому,

що українські буржуазні націоналісти, які стільки галасували й галасують про “самостійну” Україну, – це жорстокі, підступні вороги українського народу, шпигуни й наймити імперіалістичних держав, які домагаються того, щоб занапастити український народ, продати його в кабалу іноземним імперіалістам-хижакам” [14, 9]. Ю. Ступак у статті про педагогічні думки М. Коцюбинського (1953) приписав українським націоналістам служіння царському уряду і відданість монархії взамін за дозвіл на деякі заходи культурного характеру [22, 24–25]. Ще химернішим виявилось твердження М. Грищенка (1960), згідно з яким “українські буржуазні націоналісти” були “надійними помічниками польських окупантів на західноукраїнських землях” у міжвоєнні роки [3, 34]. О. Кондратюк (1979) зобразив “українських буржуазних націоналістів” спільниками гітлерівців та “бандитами” і взявся наводити “факти” їхнього терору проти вчителів і учнів у західних областях України у перші повоєнні роки [9, 13; 14].

До ідеологічної боротьби проти українського націоналізму долучали й авторитет національних геніїв. Так, О. Мазуркевич (1954) підкреслив, що Т. Шевченко виступав проти “українських буржуазних націоналістів” [13, 26], а І. Ходорківський (1954) запевняв: український поет свій “Буквар” протиставляв “буржуазно-націоналістичній, антинародній за своїм спрямування “Траматці” Куліша” [26, 61]. Згодом О. Мазуркевич (1963) зобразив начебто негативне ставлення Х. О. Алчевської до “українських буржуазних націоналістів” [12, 67–68]. В. Смаль (1971) стверджував, що Леся Українка осуджувала “буржуазно-націоналістичних діячів”, які “спекулювали на темряві свого народу” і “базикали” про науку на національному ґрунті і народну освіту [21, 37 – 38]. Таких прикладів можна наводити багато.

Критика консерватизму в працях істориків педагогіки часто зосереджувалася навколо негативних оцінок релігійних учень, однак це питання є доволі об’ємним й потребує розгляду в окремій публікації.

Висновки. Отже, під тиском притаманної для радянського тоталітаризму моноідеологічності, а саме цілковитого домінування однієї ідеології (соціалістичної у формі “марксизму-ленінізму”), у вітчизняному історико-педагогічному наративі звичними стали оцінки фактів і процесів педагогічної минувшини крізь призму саме ідеологічних постулатів. Це проявилось, зокрема, у критиці ліберальних, консервативних, націоналістичних, націонал-соціалістичних, соціал-

демократичних ідей та їхніх репрезентантів в освіті та педагогічній науці.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо виявлення і аналіз інших аспектів впливу соціалістичної ідеології та пропаганди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко В. Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту на Україні в 60 – 90-роках XIX ст. Київ: “Наукова думка”, 1980. 155 с.
2. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади. Дрогобич, 2018. 614 с.
3. Грищенко М. М. Народна освіта в західних областях Української РСР. Київ: Радянська школа, 1960. 158 с.
4. Демьяненко В. Общественно-педагогическая деятельность Н.И. Пирогова в Одессе. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики*. Одесса, 1941. Т. II. С. 51–77.
5. Дзевєрін О. Ленін про національне виховання молодих поколінь. *Комуністична освіта*. 1934. № 4. С. 8–18.
6. Дзевєрін О. Г. Питання освіти і школи в творчості А. П. Чехова. *Радянська школа*. 1954. № 7. С. 10–19.
7. Збандуто С. Великий революціонер-педагог (до 50-річчя з дня смерті М.Г. Чернишевського). *Комуністична освіта*. 1939. № 10. С. 35–46.
8. Зільберштейн А. І. Ленін про культурну революцію та завдання освіти. *Комуністична освіта*. 1934. № 1. С. 8–29.
9. Кондратюк О. П. Кроки боротьби і перемоги (До 40-річчя возз’єднання західноукраїнських земель з радянською Україною). *Радянська школа*. 1979. № 10. С. 11–14.
10. Левіна М. Соціал-фашистські фальсифікації марксизму в галузі освіти. *Комуністична освіта*. 1933. № 5. С. 146–150.
11. Литвинов С. А. Н. К. Крупська – видатний радянський педагог. *Радянська школа*. 1949. № 1. С. 14–19.
12. Мазуркевич О. Р. Визначні українські педагоги – народні просвітителі. Х. Д. Алчевська та її сподвижники. Київ: Товариство “Знання” УРСР, 1963. 79 с.
13. Мазуркевич О. Р. Творчість Т. Г. Шевченка в педагогічній спадщині передових діячів російської школи. *Радянська школа*. 1954. № 1. С. 26–37.
14. Пінчук Г. П. Славне десятиріччя. Народна освіта Української РСР до десятиріччя возз’єднання українського народу в єдиній

Українській Радянській державі. *Радянська школа*. 1949. № 5. С. 1–16.

15. Попів О. Проблема дитинства в творах Маркса й Енгельса. *Комуністична освіта*. 1933. № 4. С. 16–40.

16. Пятко Л. П. І-й Всеросійський з'їзд з народної освіти. *Радянська школа*. 1974. № 7. С. 42–47.

17. Рубінштейн С. Вікові особливості дітей у висвітленні “Харківської націонал-фашистської педагогічної школи”. *Комуністична освіта*. 1935. № 1. С. 70–74.

18. Ряппо Я. Що дала Жовтнева революція в галузі освіти на Україні. Харків: Книгоспілка, 1927. 104 с.

19. Скрипник М. Лист тов. Сталіна до редакції журналу “Пролетарская революция” та завдання робітників ідеологічного фронту. *Комуністична освіта*. 1932. № 1–2. С. 19–29.

20. Слуцький А. Історичний декрет. *Комуністична освіта*. 1938. № 2. С. 53–57.

21. Смаль В. З. Леся Українка і народна освіта. *Радянська школа*. 1971. № 2. С. 35–41.

22. Ступак Ю. П. М. М. Коцюбинський про освіту і виховання. *Радянська школа*. 1953. № 6. С. 20–31.

23. Хаїт І. За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії. *Комуністична освіта*. 1934. № 2. С. 10–50.

24. Хаїт І. Про історичну неправду і історичну правду. *Комуністична освіта*. 1936. № 3. Додаток. С. 28–32.

25. Хвиля А. Сто років. *Комуністична освіта*. 1936. № 3. Додаток. С. 4–27.

26. Ходорківський І. Д. [рецензія] Проф. С. Х. Чавдаров. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка, 1953, 207 стор. *Радянська школа*. 1954. № 1. С. 57–62.

27. Чавдаров С. Проти залишків безглуздої теорії “відмирання школи” в навчальних планах початкової та середньої школи. *Комуністична освіта*. 1935. № 10. С. 38–45.

28. Чавдаров С. Х. Іван Франко про мораль і моральне виховання. *Радянська школа*. 1946. № 4. С. 4–11.

29. Чавдаров С. Х. К. Д. Ушинський – великий педагог нашої Батьківщини. *Радянська школа*. 1946. № 1–2. С. 16–24.

30. Чугуєв Т. В. І. Ленін про вчительство. *Комуністична освіта*. 1941. № 4. С. 6–15.

REFERENCES

1. Borysenko, V. Y. (1980). Borotba demokratychnykh syl za narodnu osvitu na Ukraini v 60 – 90-rokakh XIX st. [The struggle of democratic forces for public

education in Ukraine in the 60 – 90-ies of the XIX century]. Kyiv, 155 p. [in Ukrainian].

2. Haliv, M. (2018). Ukrainskyi istoryko-pedahohichnyi naratyv (seredyna XIX – kinets XX st.): epistemolohichni zasady [Ukrainian historical and pedagogical narrative (mid-XIXth – late XXth century)]. Drohobych, 614 p. [in Ukrainian].

3. Hryshchenko, M. M. (1960). Narodna osvita v zakhidnykh oblastiakh Ukrainskoi RSR [Public education in the western regions of the Ukrainian SSR]. Kyiv, 158 p. [in Ukrainian].

4. Demianenko, V. (1941). Obshchestvenno-pedahogicheskaiia deiatelnost N.I. Pirogova v Odessa [Social and pedagogical activities of N.I. Pirogov in Odessa]. *Proceedings of Odessa State University. Collection of the Department of Pedagogy*, II, pp. 51–77. [in Russian].

5. Dzeverin, O. (1934). Lenin pro natsionalne vykhovannia molodykh pokolin [Lenin on the national education of young generations]. *Communist education*, 4, pp. 8–18. [in Ukrainian].

6. Dzeverin, O. H. (1954). Pytannia osvity i shkoly v tvorchosti A. P. Chekhova [Issues of education and school in the work of A.P. Chekhov]. *Soviet school*, 7, pp. 10–19. [in Ukrainian].

7. Zbanduto, S. (1939). Velykyi revoliutsioner-pedahoh (do 50-richchia z dnia smerti M.H. Chernyshevskoho) [The great revolutionary-teacher (to the 50th anniversary of the death of M.G. Chernyshevsky)]. *Communist education*, 10, pp. 35–46. [in Ukrainian].

8. Zilbershtein, A. I. (1934). Lenin pro kulturnu revoliutsiiu ta zavdannia osvity [Lenin on the cultural revolution and the task of education]. *Communist education*, 1, pp. 8–29. [in Ukrainian].

9. Kondratiuk, O. P. (1979). Kroky borotby i peremohy (Do 40-richchia vozziednannia zakhidnoukrainskykh zemel z radianskoiu Ukrainoiu) [Steps of struggle and victory (To the 40th anniversary of the reunification of Western Ukrainian lands with Soviet Ukraine)]. *Soviet school*, 10, pp. 11–14. [in Ukrainian].

10. Levina, M. (1933). Sotsiial-fashystski falsyfikatsii marksyzmu v haluzi osvity [Social-fascist falsifications of Marxism in education]. *Communist education*, 5, pp. 146–150. [in Ukrainian].

11. Lytvynov, S. A. (1949). N. K. Krupskaya – vydatnyi radianskyi pedahoh [N.K. Krupskaya – an outstanding Soviet teacher]. *Soviet school*, 1, pp. 14–19. [in Ukrainian].

12. Mazurkevych, O. R. (1963). Vyznachni ukraïnski pedahohy – narodni prosvityteli. Kh. D. Alchevska ta yii spodyvzhnyky [Prominent Ukrainian teachers – folk educators. Kh. D. Alchevska and her associates]. Kyiv, 79 p. [in Ukrainian].

13. Mazurkevych, O. R. (1954). Tvorchist T. H. Shevchenka v pedahohichnii spadshchyni peredovykh diiachiv rosiiskoi shkoly [Creativity of Taras Shevchenko in the pedagogical heritage of leading figures of the school]. *Soviet school*, 1, pp. 26–37. [in Ukrainian].
14. Pinchuk, H. P. (1949). Slavne desiatyrichchia. Narodna osvita Ukrainskoi RSR do desiatyrichchia vozziednannia ukrainskoho narodu v yedynii Ukrainskii Radianskii derzhavi [The glorious decade. Public education of the Ukrainian SSR to the tenth anniversary of the reunification of the Ukrainian people in a single Ukrainian Soviet state]. *Soviet school*, 5, pp. 1–16. [in Ukrainian].
15. Popiv, O. (1933). Problema dytynstva v tvorakh Marksa y Enhelsa [The problem of childhood in the works of Marx and Engels]. *Communist education*, 4, pp. 16–40. [in Ukrainian].
16. Piatko L. P. (1974). I-y Vserosiiskiy zizd z narodnoi osvity [The First All-Russian Congress of Public Education]. *Soviet school*, 7, pp. 42–47. [in Ukrainian].
17. Rubinshtein, S. (1935). Vikovi osoblyvosti ditei u vysvitleni “Kharkivskoi natsional-fashystskoi pedahohichnoi shkoly” [Age features of children in the coverage of “Kharkiv National-Fascist Pedagogical School”]. *Communist education*, 1, pp. 70–74. [in Ukrainian].
18. Riappo, Ya. (1927). Shcho dala Zhovtneva revoliutsiia v haluzi osvity na Ukraini. Kharkiv, 104 p. [in Ukrainian].
19. Skrypnyk, M. (1932). Lyst tov. Stalina do redaktsii zhurnala “Proletarskaia revoliutsiia” ta zavdannia robitnykiv ideolohichnogo frontu [Letter comrade Stalin to the editors of the magazine “Proletarian Revolution” and the tasks of the workers of the ideological front]. *Communist education*, 1–2, pp. 19–29. [in Ukrainian].
20. Slutskiy, A. (1938). Istorychnyi dekret [Historical decree]. *Communist education*, 2, pp. 53–57. [in Ukrainian].
21. Smal, V. Z. (1971). Lesia Ukrainka i narodna osvita [Lesya Ukrainka and public education]. *Soviet school*, 2, pp. 35–41. [in Ukrainian].
22. Stupak, Yu. P. (1953). M. Kotsiubynskiyi pro osvitu i vykhovannia [M. Kotsyubynsky on education and upbringing]. *Soviet school*, 6, pp. 20–31. [in Ukrainian].
23. Khait, I. (1934). Za bilshovytsku rozchystku na fronti pedahohichnoi teorii [For the Bolshevik clearing on the front of pedagogical theory]. *Communist education*, 2, pp. 10–50. [in Ukrainian].
24. Khait, I. (1936). Pro istorychnu nepravdu i istorychnu pravdu [On historical untruth and historical truth]. *Communist education*, 3 (Supl.), pp. 28–32. [in Ukrainian].
25. Khvyliya, A. (1936). Sto rokiv [One hundred years]. *Communist education*, 3 (Supl.), pp. 4–27. [in Ukrainian].
26. Khodorkivskiy, I. D. (1954). [retsenziia] Prof. S. Kh. Chavdarov. Pedahohichni idei Tarasa Hryhorovycha Shevchenka, 1953, 207 stor. [review on: Prof. S. Kh. Chavdarov. Pedagogical ideas of Taras Shevchenko, 1953, 207 pages]. *Soviet school*, 1, pp. 57–62. [in Ukrainian].
27. Chavdarov, S. (1935). Prot yalyshkiv bezghluzdoi teorii “vidmyrannia shkoly” v navchalnykh planakh pochatkovoї ta serednoi shkoly [Against the remnants of the absurd theory of “school extinction” in the curricula of primary and secondary schools]. *Communist education*, 10, pp. 38–45. [in Ukrainian].
28. Chavdarov, S. Kh. (1946). Ivan Franko pro moral i moralne vykhovannia [Ivan Franko on morality and moral education]. *Soviet school*, 4, pp. 4–11. [in Ukrainian].
29. Chavdarov, S. Kh. (1946). K. D. Ushynskiy – velykyi pedahoh nashoi Batkivshchyny [K. D. Ushinsky – a great teacher of our country]. *Soviet school*, 1–2, pp. 16–24. [in Ukrainian].
30. Chuhiuiev, T. (1941). V. I. Lenin pro vchytelstvo [Lenin on teaching]. *Communist education*, 4, pp. 6–15. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.08.2020



“Щастя полягає в тому, щоб, відкривши у собі справжню до чогось здібність, побудувати на ній своє життя”.

Григорій Сковорода
український філософ, педагог

“Метафори й історії набагато сильніші (на жаль) за ідеї. Ідеї з’являються й зникають, історії – залишаються”.

Насім Шалєб
лівансько-американський літератор, науковець



ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОЇ СИСТЕМИ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ НА ЯКІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ

УДК 81'322.4'25-051:378.147.091.33

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.217314>

*Алла Ольховська, доктор педагогічних наук, професор
кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Анастасія Хоменко, студентка другого курсу магістратури
кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*

ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОЇ СИСТЕМИ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ НА ЯКІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ

У статті описано експериментальне дослідження із вивчення впливу трьох нейронних систем машинного перекладу (Google Translate, Microsoft Translator, online-translator.eu) на якість перекладу уривку тексту економічної тематики в аспекті кількості помилок різних типів. Одержані результати підтвердили сформульовану нами гіпотезу: різні нейронні системи машинного перекладу надають переклад одного і того самого тексту економічної тематики різної якості, яку можна відстежити, порівнявши кількість помилок у кожному виконаному перекладі. Відрив у результатах, продемонстрованих обраними нами системами не можна назвати великим, проте найкращу якість перекладу тексту економічної тематики зафіксовано у Google Translate.

Ключові слова: машинний переклад; нейронні системи машинного перекладу; економічна тематика; інформаційно-комунікаційні технології у перекладі; підготовка перекладачів.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 11.

*Alla Olkhovska, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Mykola Lukash Translation Studies Department of
V. N. Karazin Kharkiv National University
Anastasiya Khomenko, Second-year Graduate Student of the
Mykola Lukash Translation Studies Department of V. N. Karazin Kharkiv National University*

THE IMPACT OF USING A NEURAL MACHINE TRANSLATION ENGINE ON THE QUALITY OF TRANSLATION OF TEXTS IN THE FIELD OF ECONOMY

The article describes an experimental research the aim of which was to study the impact of using three neural machine translation engines (Google Translate, Microsoft Translator, online-translator.eu) on translation quality of an economic text in terms of the number of errors of different types. In order to achieve the aim we solved a number of tasks: formulated a research hypothesis, selected an economic text and three neural machine translation engines, determined the optimal procedure for evaluating the results of translations performed by the selected neural machine translation engines, translated the text by means of the selected neural machine translation engines, assessed the translations according to the established evaluation procedure, analyzed and interpreted the results obtained during the empirical research. The evaluation procedure used in our study was developed by Leonid Chernovaty who suggested establishing penal points for certain types of errors. Thus, he distinguishes three types of errors: first type errors – serious errors that distort the content of the original text or simply omit certain semantic fragments (1,0 penal point is given); second type errors – errors that could theoretically affect the understanding of the content of the original text, that is when the information is transmitted ambiguously, and the translation provides for the possibility of broad interpretation, which may be erroneous (0,5 penal point is given); third type errors – minor errors that do not affect the content of the original text, but which can spoil the impression of the translated text: incorrect punctuation, incorrect spelling, grammatical errors, etc. (0,1 penal point is given). The subject of the research, its purpose and tasks led to the use of such empirical methods as a control translation of an economic text by means of three neural machine translation engines (Google Translate, Microsoft Translator, online-translator.eu), quantitative method of processing experimental data. The obtained results confirmed the hypothesis formulated in the beginning of the study: different neural machine translation engines provide translation of the same economic text of different quality, which can be traced by counting the number of errors in each performed translation. The gap in the results demonstrated by our engines is not crucial, but the translation of the best quality was performed by Google Translate.

Keywords: machine translation; neural machine translation engines; economic domain; information and communication technologies in translation; translator's training.

Постановка проблеми. Постійне зростання обсягів перекладу економічної літератури у світі призводить до необхідності використання перекладацьких інформаційно-комунікаційних технологій, без яких професійних перекладач вже не в змозі виконувати роботу швидко ті конкурувати на ринку перекладацьких послуг.

Останнім часом особливого розвитку зазнали системи машинного перекладу, які пропонують переклад належної якості, часто безкоштовно та дуже швидко – майже миттєво. Найвищу якість перекладу на сьогоднішньому етапі пропонують нейронні системи машинного перекладу, а тому їх можна було б використовувати з метою підвищення продуктивності виконання перекладів в галузі економіки.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Економічний переклад все частіше стає об'єктом наукових досліджень, зокрема вивчалися: особливості перекладу економічних текстів [9], переклад новин про фінанси [10], ключові труднощі перекладу текстів економічної тематики та помилки, яких перекладачі припускаються найчастіше [7], когнітивний підхід до перекладу метафор у текстах економічного спрямування [8], типологія економічних текстів та вибір методу перекладу [1], особливості перекладу фінансово-економічних текстів [6] та багато інших проблем.

Безперечно, усі перелічені праці зробили значний внесок у дослідження перекладу текстів економічної тематики, проте нам не вдалося знайти публікацій, які були б присвячені питанням вивчення економічних текстів з точки зору машинного перекладу: наскільки добре системи машинного перекладу різних типів можуть перекладати тексти економічної тематики, наскільки добре такі системи передають економічну термінологію мовою перекладу, скільки потрібно витратити часу на постредагування економічних текстів людині-перекладачеві та наскільки системи машинного перекладу різних типів (зокрема нейронні) здатні полегшити та прискорити перекладацький процес? Усі ці питання потребують ретельного вивчення, що й робить наше дослідження **актуальним**.

Мета дослідження – вивчити вплив використання нейронних систем машинного перекладу на якість перекладу текстів у галузі економіки в аспекті кількості помилок різних типів.

Реалізація сформульованої нами мети передбачає розв'язання низки **завдань**:

- сформулювати гіпотезу дослідження;
- відібрати уривка тексту економічної тематики для проведення дослідження;
- відібрати нейронні системи машинного перекладу;
- визначити оптимальну процедуру оцінки результатів перекладу обраними нейронними системами машинного перекладу;
- виконати переклад уривку тексту засобами обраних систем машинного перекладу;
- перевірити одержані переклади за встановленою процедурою оцінки;

- проаналізувати та інтерпретувати результати, одержані в ході емпіричного дослідження.

Матеріалом дослідження виступають три тексти перекладу уривка тексту економічного спрямування, виконані засобами нейронних систем машинного перекладу Google Translate, Microsoft Translator, online-translator.eu.

Предмет дослідження, його мета та завдання зумовили використання таких емпіричних *методів*: контрольний переклад уривка тексту економічного спрямування засобами трьох сучасних нейронних систем машинного перекладу (Google Translate, Microsoft Translator, online-translator.eu), кількісний метод обробки одержаних експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження з вивчення впливу використання нейронної системи машинного перекладу на якість перекладу текстів у галузі економіки було проведене за такими загально визначеними етапами, як: організація, реалізація, констатація та інтерпретація [3].

Перед початком дослідження нами було сформульовано *гіпотезу*: різні нейронні системи машинного перекладу будуть надавати переклад одного і того самого тексту економічної тематики різної якості, яку можна відстежити, порівнявши кількість помилок у кожному виконаному перекладі. Наша гіпотеза надає можливість передбачити такий *наслідок*: у результаті проведення дослідження ми зможемо встановити, яка з обраних нами нейронних систем машинного перекладу демонструє вищу якість при перекладі текстів економічного спрямування. Така інформація здатна значною мірою допомогти як майбутнім перекладачам, так і професійним практикуючим фахівцям скоріше та легше обрати собі в допомогу безкоштовну нейронну систему машинного перекладу.

Наступним кроком став відбір уривка тексту економічної тематики для проведення емпіричного дослідження. З цієї метою ми вирішили звернутися до професійної економічної літератури. Нашу увагу привернула фундаментальна праця в галузі макроекономіки Грегорі Манків [11] та її офіційний переклад [2]. Наявність офіційного професійного перекладу відіграла для нас особливо важливе значення, оскільки для перевірки перекладів нам потрібен був еталонний переклад. Варіантів його отримання було декілька. По-перше, ми могли його виконати самостійно, однак, оскільки нам бракує знань з економічної тематики, наш переклад міг виявитися не повністю еталонним. По-друге, професійний переклад можна було б замовити в

ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОЇ СИСТЕМИ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ НА ЯКІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ

перекладацькій агенції, однак це коштувало б досить дорого, а бюджет нашого дослідження не передбачав таких витрат. Саме тому ми зупинилися на праці, яка вже має офіційний переклад та є дуже вагомим доробком у галузі макроекономіки.

Для того, щоб отримані нами результати були показовими, ми вирішили обрати три системи машинного перекладу. Оскільки, бюджет нашого дослідження є доволі обмеженим, ми не могли скористатися платними системами машинного перекладу, а тому в полі нашої уваги опинилися лише системи типу open-source, тобто з відкритим кодом (безкоштовне використання).

Також, зважаючи на обмеженість місця на нашому персональному комп'ютері, нас не влаштував варіант завантаження та встановлення нового програмного забезпечення, а тому було прийняте рішення скористатися онлайн-перекладачами, які відкриваються безпосередньо у браузері комп'ютера.

Керуючись згаданими критеріями, ми обрали такі нейронні системи машинного перекладу: Google Translate, Microsoft Translator, online-translator.eu.

З метою визначення оптимальної процедури оцінки результатів перекладу обраними нейронними системами машинного перекладу ми звернулися до праць відомого дослідника у галузі методики викладання перекладу професора Л. Черноватого [4; 5], який розробив систему оцінювання письмових перекладів за допомогою виставлення штрафних балів за певні типи помилок. Усього в межах моделі виокремлено три типи помилок, а саме:

- перший тип – серйозні помилки, які перекручують зміст тексту оригіналу або пропуск певних смислових фрагментів. За цей тип помилок передбачено виставлення одного штрафного балу;

- другий тип – помилки, які теоретично можуть вплинути на розуміння змісту тексту оригіналу, тобто коли інформацію передано неоднозначно, та передача передбачає можливість широкої інтерпретації, яка, у тому числі, може бути і помилковою;

- третій тип – незначні помилки, які не впливають на зміст тексту оригіналу, але через які може справлятися прикре враження стосовно тексту перекладу: неправильна пунктуація, неправильна орфографія, граматичні помилки тощо.

Система оцінювання, розроблена Л. Черноватим, оптимальна у тому плані, що є легкою та зручною у використанні, усі три типи помилок дуже легко визначаються та розрізняються, а користування

системою дає змогу перевірити переклади дуже швидко.

Наступним кроком нашого дослідження став аналіз отриманих результатів, для чого нам необхідно їх порівняти між собою. Найкращий спосіб зробити це – побудувати таблицю та діаграму, у яких було б наведено усі одержані результати, що уможливило б легке зіставлення даних.

Таким чином, у таблиці 1 представлено результати в штрафних балах по текстах перекладу, виконаних засобами усіх трьох нейронних систем машинного перекладу, а саме: Google Translate, Microsoft Translator та online-translator.eu

Як впливає з таблиці 1, досить великий розрив у межах першого типу помилок ми зафіксували між системами Google Translate і online-translator.eu, причому різниця складає 4,0 штрафні бали, що є досить показовим результатом. Різниця між Google Translate і Microsoft Translator та Microsoft Translator і online-translator.eu є не настільки великою та складає усього 2,0 штрафні бали. Найменше помилок першого типу припустився Google Translate, усього 7,0 штрафних балів.

У межах помилок другого типу різниця між системами є не такою суттєвою. Так, найбільше відрізняються результати у Google Translate і Microsoft Translator. Так, у Google Translate спостерігається на 2,0 штрафні бали більше, різниця між Microsoft Translator і online-translator.eu є ще несуттєвішою – усього 0,5 штрафного бала, тобто online-translator.eu припустився на одну помилку другого типу більше.

У межах третього типу помилок найменшу кількість штрафних балів зафіксовано у нейронній системі машинного перекладу Google Translate – 32,6 штрафного бала, у той час як найбільша кількість помилок спостерігається в системі Microsoft Translator – 40,7 штрафного бала. Різниця між продемонстрованими результатами складає 8,1 штрафних балів, що є найбільшим розривом серед усіх трьох категорій. Дещо меншу різницю спостерігаємо між результатами Microsoft Translator і online-translator.eu, вона становить 3,6 штрафного бала, у той час як різниця між Google Translate і online-translator.eu складає 4,5.

Найпоказовішими є узагальнені результати, продемонстровані нейронними системами машинного перекладу та наведені у самому кінці нашої таблиці.

Згідно з таблицею, найкращий результат

**ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОЇ СИСТЕМИ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ
НА ЯКІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ**

Таблиця 1.

Результати виконання перекладу тексту у галузі економіки засобами нейронних систем машинного перекладу Google Translate, Microsoft Translate та online-translator.eu

Типи помилок	Кількість штрафних балів		
	Google Translate	Microsoft Translate	online-translator.eu
Помилки першого типу (1,0 штрафний бал)	7,0	9,0	11,0
Помилки другого типу (0,5 штрафного балу)	12,5	10,5	11,0
Помилки третього типу (0,1 штрафного балу)	32,6	40,7	37,1
Загальна кількість помилок	52,1	60,2	59,1

зафіксовано у нейронної системи машинного перекладу Google Translate: загальна кількість штрафних балів, набрана системою складає 52,1, найгірший результат – у системи Microsoft Translator: 60,2 штрафного бала. Проміжну позицію зайняла нейронна система online-translator.eu, набравши 59,1 штрафного бала.

Однак слід відзначити той факт, що різниця між загальним результатом, продемонстрованим Microsoft Translator і online-translator.eu не є надто суттєвою і становить усього 1,1 штрафного бала, у той час як різниця з системою Google Translate вже є суттєвішою.

Як показують наші результати, нейронна система машинного перекладу online-translator.eu на 7,0 штрафних балів гірше впоралася з перекладом тексту економічної тематики порівняно з системою Google Translate, а перекладач Microsoft Translator продемонстрував

результат гірший від системи Google Translate на 8,1 штрафного бала.

Загальні результати нашого експериментального дослідження унаочнено на рис. 1.

Як видно з рис. 1, результати перекладу тексту, які продемонстрували усі три нейронні системи машинного перекладу, не надто різняться між собою, причому це стосується усіх трьох типів помилок. Як бачимо, стовпчики за першим та другим типом помилок по всіх трьох системах не надто відрізняються за висотою та перебувають майже на однаковому рівні.

Децю помітніші коливання можна спостерігати в межах третього типу помилок. Тут суттєво нижчим є стовпчик Google Translate, у той час як різниця між висотою стовпчиків Microsoft Translator та online-translator.eu є майже непомітна.

Стосовно останніх стовпчиків, які демонструють узагальнені результати по всіх

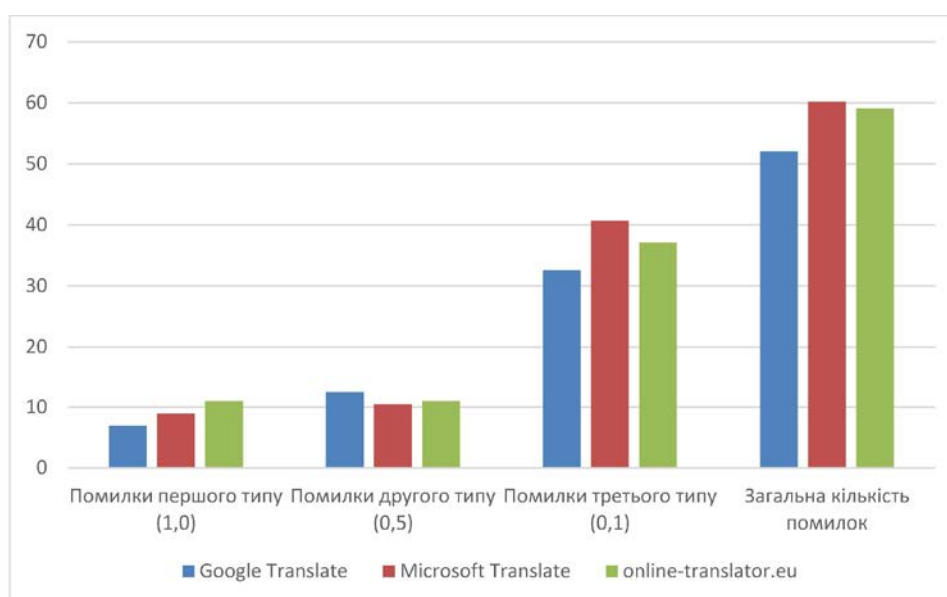


Рис. 1. Результати виконання перекладу тексту у галузі економіки засобами нейронних систем машинного перекладу Google Translate, Microsoft Translator і online-translator.eu

ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОЇ СИСТЕМИ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ НА ЯКІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ

нейронних системах машинного перекладу, які ми використали в межах нашого дослідження, то бачимо, що загальний результат є дещо кращим у системи Google Translate, у той час як результат двох останніх систем (Microsoft Translator та online-translator.eu) є практично однаковим і дещо гіршим.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми дійшли висновку, що гіпотеза, сформульована нами на початку проведення експериментального дослідження, підтвердилася: різні нейронні системи машинного перекладу дійсно продукують переклад одного і того самого тексту економічної тематики різної якості, яку ми відстежили, порівнявши кількість помилок в межах їх трьох типів у кожному виконаному перекладі.

За результатами нашого дослідження, відрив між нейронними системами машинного перекладу Google Translate, Microsoft Translator та online-translator.eu не можна назвати великим, проте все таки найкраща якість перекладу тексту у галузі економіки спостерігається у Google Translate. Найімовірніше за все користувачі відчують кращу якість системи, що може пояснити її високу популярність та частоту використання, у тому числі і студентами.

Одержані результати у жодному разі не можна назвати остаточними, адже кількість нейронних систем машинного перекладу, обраних для проведення дослідження, є досить обмеженою, а тому доцільно було б провести аналогічне дослідження із використанням більшої кількості нейронних систем машинного перекладу.

Беручи до уваги широту економічної галузі, уривок тексту лише макроекономічної тематики також є певним обмежувальним фактором, а тому доцільно провести подібні дослідження використовуючи більше текстів із різноманітних галузей економічної науки, а також більшу кількість нейронних систем машинного перекладу.

Також, **перспективу** вбачаємо у проведенні подібних досліджень із використанням систем машинного перекладу, які мають у своїй основі інші алгоритми роботи, а не лише нейронний, оскільки теоретично використання інших систем (наприклад, гібридного типу, тобто таких, які поєднують декілька алгоритмів роботи) може сприяти підвищенню якості машинного перекладу текстів економічної тематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобзар О. І. Основи економічного перекладу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2014. № 10, том 2. С. 135–137.

2. Манків Н. Г. Макроекономіка: пер. з англ.; наук. ред. пер. С. Панчишина. Київ : Основи, 2000. 588 с.

3. Мартиненко О. Є. Експериментальна перевірка ефективності методики дистанційного навчання майбутніх перекладачів аудіювання англійською мовою. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія.* 2017. Випуск 26. С. 123–135.

4. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності. Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.

5. Черноватий Л. М. Проблема оцінювання письмових робіт майбутніх перекладачів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов.* 2009. Вип. 848. С. 257–262.

6. Яслинська К. М. Деякі особливості перекладу фінансово-економічних текстів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 75(3). С. 191–193.

7. González R. C. L. Obstacles in Economic Translation: common, frequent mistakes made by undergraduates. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015. Vol. 173. P. 331–336.

8. Karnedi P. A cognitive approach to metaphor translation: A case study of translating an economics textbooks from English into Indonesian. *Lintas Bahasa Translingua.* 2011. Vol. 15 (1). P. 2–31.

9. Karnedi P. Translating economic texts: A case study of epistemicide. *TEFLIN Journal.* 2015. 26 (1). P. 59–78.

10. Liu N. X. Same perspective, different effect: framing the economy through financial news translation. *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice.* 2017. Vol. 25 (3). P. 452–463.

11. Mankiw N. G. *Macroeconomics.* New York : Worth Publishers, 2003. 548 p.

REFERENCES

1. Kobzar, O. I. (2014). *Osnovy ekonomichnoho perekladu [Basics of Economic Translation]. International Humanitarian University Herald. Philology.* Vol. 10 (2), pp. 135–137. [in Ukrainian].

2. Mankiw, N. G. (2000). *Макроекономіка [Macroeconomics].* (Ed.) S. Panchyshyna. Kyiv, 588 p. [in Ukrainian].

3. Martynenko, O. E. (2017). *Eksperymentalna perevirka efektyvnosti metodyky dystantsiinoho navchannia maibutnikh perekkladachiv audiiuvannia anhliiskoiu movoiu [Experimental testing of the effectiveness of distance learning methodology of teaching listening comprehension in English to prospective interpreters]. Visnyk KNLU. Series "Pedagogy and Psychology".* Vol. 26, pp. 123–135. [in Ukrainian].

4. Chernovaty, L. M. (2013). *Metodyka vykladannya perekladu [Methods of teaching translation].* Vinnytsya, 376 p. [in Ukrainian].

5. Chernovaty, L. M. (2009). *Problema otsiniuvannia pysmovykh robit maibutnikh perekladachiv [The problem of assessing translations produced by future translators]. The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching.* Vol. 848, pp. 257–262. [in Ukrainian].

**ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
КРАЇН-ЗАСНОВНИКІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО МАКРОРЕГІОНУ**

6. Yaslynska, K. M. (2017). Deyaki osoblyvosti perekladu finansovo-ekonomichnykh tekstiv [Some Features of the Translation of Financial and Economic Texts]. *Collection of Research Papers "Pedagogical Sciences" of Kherson State University*. Vol. 75 (3), pp. 191–193. [in Ukrainian].
7. González, R. C. L. (2015). Obstacles in Economic Translation: common, frequent mistakes made by undergraduates. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 173, pp. 331–336. [in English].
8. Karnedi, P. (2011). A cognitive approach to metaphor translation: A case study of translating an economics textbooks from English into Indonesian. *Lintas Bahasa Translingua*. Vol. 15 (1), pp. 2–31. [in English].
9. Karnedi, P. (2015). Translating economic texts: A case study of epistemicide. *TEFLIN Journal*. 26 (1), pp. 59–78. [in English].
10. Liu, N. X. (2017). Same perspective, different effect: framing the economy through financial news translation. *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*. Vol. 25 (3), pp. 452–463. [in English].
11. Mankiw, N. G. (2003). *Macroeconomics*. New York : Worth Publishers, 2003. 548 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 14.09.2020

УДК 37.03 (4)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223062>

Оксана Бялик, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
КРАЇН-ЗАСНОВНИКІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО МАКРОРЕГІОНУ**

У статті зроблена спроба з'ясувати особливості здійснення статевого виховання у різних країнах європейського макрорегіону, взявши за основу країни-засновники та зробивши акцент на найбільш характерних ознаках цих країн в означеному аспекті. Зокрема, увага автора зосереджена на Бельгії, Італії, Люксембургу, Нідерландів, Німеччини та Франції у сфері статевого виховання учнів, які започаткували основи формування сучасної шкільної сексуальної освіти на теренах Європи, надаючи особливу увагу формуванню політики статі, розробленню законодавчої бази з боку інституцій Євросоюзу та Ради Європи в галузі шкільної освіти.

Ключові слова: виховання; статево виховання; заклади освіти; учнівська молодь; країни-засновники Європейського Союзу; Бельгія; Італія; Люксембург; Нідерланди; Німеччина; Франція.

Літ. 4.

Oksana Byalyk, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy and Management in Education Department,
Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University

**PECULIARITIES OF SEXUAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF COUNTRIES-THE FOUNDERS OF THE
EUROPEAN MACROREGION**

The article attempts to clarify the peculiarities of sex education in different countries of the European macro-region, based on countries-the founders and emphasize the most characteristic features of these countries in this aspect. In particular, the author focuses on Belgium, Italy, Luxembourg, the Netherlands, Germany and France in the field of sex education of students who have laid the foundations of modern school sex education in Europe, paying special attention to gender policy, EU legal framework and Council of Europe in the field of school education. In Belgium, for example, society has a liberal attitude towards sex and sex education, moreover, sex education is a compulsory practice that offers schools considerable autonomy in the development of curricula, including sex education. Italy is strongly influenced by the Catholic Church, so sex education is controversial in schools, and sex education programs are implemented as part of traditional classroom instruction, focusing mainly on the biological aspects of gender and behavior; adhering to the formation of traditional views on gender issues. based on the principles of morality. Luxembourg has open views on the issue of youth sexuality, the Netherlands shows one of the lowest levels of teenage pregnancy in the world, and the Dutch approach is often seen as a model for other countries. Attitudes toward sex education in Germany are characterized as liberal, accepted and recognized by federal law. This is due to the declining birth rate, which currently requires a rethinking of the position of politicians and the church on sex education and sex education of young people, while continuing to recognize the right of every citizen of the state to start a family. Sex education in France has a holistic approach and plays an important role in the sexual and emotional development of young people, helping them to resist the influence of the media and social

media. Improving the national systems of school sex education in the studied countries requires the formation of an effective gender policy in each country.

Keywords: *an education; sex education; an educational institutions; a student youth; countries- the founders of the European Union; Belgium; Italy; Luxembourg; Netherlands; Germany; France.*

Постановка проблеми. Особливої уваги щодо позитивних тенденцій статевого виховання учнівської молоді, що запроваджуються у закладах освіти, заслуговують країни європейського макрорегіону, в яких статево виховання є важливим напрямом державної освітньої політики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження проблем статевого виховання молоді в країнах Європейського макрорегіону викликає не тільки науковий інтерес. У деяких з них накопичений значний педагогічний досвід щодо статевого виховання, формування провідних ідей та розробка ними практичних методик у цій сфері (Німеччина: Й. Зенде, К. Бах, Р. Борман, Г. Грассель, Б. Швенке та ін.; Польща: В. Оконь, З. Іздебський, Г. Венглярчик та ін.; Великобританія: Л. Арчер, А. Кларк, М. Коул, К. Джексон та ін.; Скандинавські країни: Т. Барте, О. Контула, К. Едгар, Л. Елісон, Г. Еттерберг, Г. Монбіот, Д. Сандбі та ін.).

Формування мети статті. Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей здійснення статевого виховання у закладах освіти країн-засновників європейського макрорегіону.

Виклад основного матеріалу. Подолання неграмотності із питань статі і міжстатевих взаємин та формування статевої свідомості на глобальному рівні зумовило пошук загальних підходів до здійснення статевого виховання як складової сексуальної освіти широких кіл населення і, передовсім учнівської молоді, а також конструктивного взаємобміну національним досвідом і досягненнями в цьому напрямі освітньо-виховної діяльності.

Засновники Євросоюзу (Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Франція) започаткували основи формування сучасної шкільної сексуальної освіти на теренах Європи, приділяючи особливу увагу формуванню політики статі, у них розробленню законодавчої бази з боку інституцій Євросоюзу та Ради Європи в галузі шкільної освіти загалом та статевого виховання зокрема. У Конституціях цих країн особливе місце відводиться трактуванню положень Європейської Хартії із сексуальних і репродуктивних прав, а також інших директивних документів країн Євросоюзу ("Біла Книга освіти і навчання" тощо).

Тому ми намагалися з'ясувати особливості здійснення статевого виховання в країнах Євросоюзу, взявши за основу країни-засновники,

зробивши акцент на найбільш характерних ознаках кожної з них в цьому аспекті.

Розпочнемо аналіз здійснення статевого виховання з Бельгії, однієї з країн-засновниць Євросоюзу, яка характеризується ліберальним ставленням суспільства до сексу й статевого виховання молоді, а сексуальна освіта тут є обов'язковою практикою, яка пропонує школам значну автономію у розробці навчальних планів та програм, включаючи й статево виховання.

Бельгія складається з трьох мовних спільнот – фламандської, франкомовної і німецькомовної, де статево просвітництво називається "Взаємовідносини і статево виховання" ("Relationele en seksuele vorming (RSV)") в фламандському співтоваристві і "Освіта для емоційного і сексуального життя" у французькому регіоні, що відобразилося в законі 1984 р. з появою ВІЛ/СНІДу та суперечок у суспільстві щодо лібералізації закону про аборти, де основна увага у статево вихованні змістилася з медико-біологічної інформації до більш цілісного підходу з орієнтацією на міжстатеві стосунки та емоційні аспекти і навички міжстатевого спілкування. Найбільш обговорюваними темами у шкільній навчальній програмі були теми статі, фізичного розвитку, сексуальних орієнтацій, близькості, моралі, запобігання можливим ризикам тощо.

Потрібно зазначити, що в кінці 1990-х р., Фламандським Членом Асоціації МФПР в Бельгії (Sensoa, the Flemish IPPF Member Association) та молодіжним конгресом із сексуальних питань, до якого входили й добровільні організації (НУО), представниками університетів і різних освітніх мереж (в тому числі, й католицьких шкіл), розроблено посібник Г. Мінарса (G. Minnaars) "Хороші коханці" ("Good Lovers"), в якому викладено єдиний підхід до статевого виховання молоді. Із 2000 р. статево виховання стало складовим компонентом шкільних програм із зазначенням термінів щодо його здійснення з відповідним оцінюванням у межах закладу освіти. Мета цього – підтримка розвитку гендерної ідентичності та ролі, природної сексуальності, сексуальної орієнтації з урахуванням індивідуальних особливостей людини, формування моралі в питанні статі та взаємовідносин, запобігання можливих ризиків (ЗПСШ, ВІЛ/СНІД, підліткова вагітність, сексуальне насилля) [5; 6].

З іншого боку, встановлення таких цілей дає кожному учневі право на здобуття статевої освіти

з урахуванням вікових особливостей, а школа, зі свого боку, несе відповідальність за якість її надання [4, 252–253].

Італія перебуває під сильним впливом католицької церкви, зокрема Ватикану, тому статево виховання у школах є суперечливим, а навчальні програми зі статевого виховання реалізуються у рамках традиційного навчання в класі. При цьому увагу в основному зосереджується на біологічних аспектах статі та поведінки, таким чином, дотримуючись формування традиційних поглядів у питаннях статі, що ґрунтуються на засадах моралі.

Законодавче регулювання статевого виховання в Італії відсутнє, позаяк немає офіційних законів, що стосуються питань статі, хоча пропозиції надходили протягом останніх десятиріч, однак безуспішно. Незважаючи на те, що у 1991 р. був запропонований законопроект про включення статевого виховання молоді в уроки біології, залишаючись, як і раніше, необов'язковим предметом, він не знайшов компромісу із християнсько-демократичною партією, він залишився не підтриманий владою.

Очікується, що парламентський законопроект “Сексуальна інформація та освіта у школі” (“Sex information and education in school”) реалізує введення національного закону про статево освіту на рівні старшої школи, для надання учням інформації статевознавчого характеру, формування навичок поваги до самого себе та інших. Цей документ передбачає введення статевого виховання в кожній школі. Воно викладатиметься вчителями різних дисциплін із дотриманням міждисциплінарного підходу.

Сьогодні у здійсненні статевого виховання є ряд труднощів, з якими стикається Міністерство освіти, насамперед врахування думки католицької церкви та суспільства в прийнятті рішень щодо статевого виховання учнівської молоді.

Загалом політика Італії у сфері статевого виховання досить складна й неоднозначна, оскільки немає офіційних даних про її надання в різних регіонах країни, зокрема, у її північній та південній частинах. Науковці Італії, які проводили дослідження, дійшли висновку, що існує гостра необхідність співпраці між школами та місцевими Центрами здоров'я з надання послуг з розповсюдження знань статевознавчого характеру для запобігання ризиків репродуктивного здоров'я серед підлітків [4, 253–254].

Перейдемо до аналізу політики статі та розгляду особливостей здійснення статевого виховання в школах Люксембурга – маленької країни, що розміщена у центрі Європи і має

відкриті погляди на проблему сексуальності молоді.

Статево виховання учнів у закладах освіти у Люксембурзі розпочалося в 1967 р. із “Руху Люксембургу у плануванні сім'ї” (“La Famille Heureuse: Mouvement Luxembourgeois pour le planning familial”), який був членом Асоціації МФПС в Люксембурзі. Він створив перший Центр планування сім'ї і запросив школярів взяти участь у щотижневому радіошоу, у якому зосереджувалася увага на сексуальних питаннях.

Закон “Сексуальна інформація, профілактика абортів і добровільне переривання вагітності”, затверджений у 1978 р., проголошував, що “держава повинна створювати або підтримувати діяльність Центрів з планування сім'ї та здійснювати просвітницьку діяльність в цілому по країні”, а предмет “Відносини і сексуальна освіта” став обов'язковим для учнів 13–19 р. з початку 1970-х р.

З 1973 р. основи сексуальної освіти й статевого виховання були включені до шкільного навчального плану, який є офіційним документом шкільної програми на рівні середньої школи, а з 1989 р. впроваджено й у початковій школі для учнів шестирічного віку під час занять із громадянства; згодом здійснюється на уроках релігії та біології при розгляді теми дружби, основ сексуальності, концепції сім'ї, відповідальності, вагітності, народження дитини, можливих конфліктів між статями, особливостей людського тіла та статевого дозрівання.

У середній школі статево виховання викладається у перший (кохання, секс, партнерство і сім'я) і сьомий роки навчання (акцент робиться на інтересах молодих людей, таких як: статеві відносини, ЗПСШ, а також засоби контрацепції) на уроках біології та громадянства, використовуючи переважно активні методи навчання: презентації або звіти учнів (“exposé-reports”), рольові ігри, семінари тощо. Вибір методу залежить від віку та рівня зацікавленості учнів і вчителя.

Шкільні вчителі біології, громадянства та релігії несуть відповідальність за забезпечення якісної сексуальної освіти та статевого виховання, залучаючи до цього добровільні організації, центри, що відповідно обладнані для проведення навчальних курсів з питань статі.

На сьогодні здійснення статевого виховання в Люксембурзі неоднорідне. Насправді ніхто не перевіряє його якість, і якою мірою реалізуються програми зі статевого виховання, це залежить насамперед від самих вчителів та їхнього бажання займатися статевим вихованням учнівської молоді [4, 254–256].

Охарактеризуємо стан здійснення статевого виховання в школах ще однієї північної європейської країни – Нідерландів. Вона показує один з найнижчих рівнів підліткової вагітності в світі, а її підхід часто розглядається як модель для інших країн. Фахівці з Інституту соціальних і сексологічних досліджень Нідерландів зазначають: “Немає країни, яка б так багато вкладала у дослідження планування сім’ї, приділяла увагу засобам масової інформації та поліпшенню обслуговування у сфері сексуальної освіти, як Нідерланди”.

Визнавши в кінці 1980-х р. СНІД проблемою, що загрожує здоров’ю нації, та з метою припинення підліткам навичок збереження репродуктивного здоров’я й сексуальності, уряд нідерландців просубсидував програму “Нехай довго живе любов” (“Kanlang leve de liefde”), яка включала набір із CD-відео, посібника для вчителя та журналу для учня, попередньо проконсультувавшись із представниками церкви, посадовими особами охорони здоров’я та організаціями із планування сім’ї.

Хоча в цій країні немає обов’язкової державної програми зі статевого виховання, однак майже всі середні школи здійснюють його як складову частину уроків біології, але більш ніж у половині початкових шкіл обговорюють питання статі та засобів контрацепції. Аналізована вище модель статевого виховання фокусується переважно на біологічних аспектах статевого розмноження, цінностях, відносинах, навичках міжстатевого спілкування. Засоби масової інформації, зі свого боку, заохотили ведення відкритого діалогу із проблем статі та надання гарантій з боку системи охорони здоров’я щодо збереження конфіденційності і неосуду.

Учителі в Нідерландах при статевому вихованні підходять до питань сексуальності з дітьми у віці 12–15 р. з відвертою розмовою: “Як би ви відреагували, якщо ваш сексуальний партнер відмовився користуватися презервативом? Як ваші друзі ставляться до презервативів? Напишіть про те, що ви думаєте, і ми відповімо. Запитайте нас, чи мали ви рацію?”.

Отже, статево виховання в Нідерландах є обов’язковим для шкіл, де вчителі гігієни та біології розкривають біологічні/фізіологічні аспекти статевого дозрівання, небажаної вагітності, а статевому акту і сексуальності присвячується досить значна увага.

За останнє десятиліття політичні зміни в Нідерландах вплинули на здійснення статевого виховання в середніх школах, що пов’язано зі зростанням кількості іммігрантів, у результаті чого збільшення загальної ризикованої поведінки серед

молодих людей сприймається як відповідальність за збільшення підліткової вагітності. Тому Інститутом зі зміцнення здоров’я (the Health Promotion Institute) розроблено програму статевого виховання та посібники для вчителів початкової школи, що реалізовуватимуть програму статевого виховання учнів у початковій школі [4, 256–258].

Ставлення до статевого виховання в Німеччині загалом характеризується як ліберальне, що приймається і визнається федеральним законом. Це насамперед пов’язано зі зниженням рівня народжуваності в країні, що сьогодні вимагає від політиків та церкви перегляду позиції щодо сексуальної освіти та статевого виховання молоді, підтримуючи, таким чином, пологи та продовжуючи визнавати право кожного громадянина держави на створення сім’ї.

У 1970 р. в Німеччині розроблено концепцію сексуальної освіти, яка була реалізована по всій країні, розпочинаючи та забезпечуючи організацію статевого виховання учнівської молоді зі школи.

Після становлення державної єдності Німеччини в 1990 р., відповідно до Закону “Вагітність і допомога сім’ї” (“Pregnancy and Family Aid Act”) (SFHÄndG) передбачалося запровадження масштабних національних програм зі статевого виховання, здійснення консультування молоді щодо засобів контрацепції та абортів. Цей закон зробив статево виховання обов’язковим у всій Німеччині, але відповідальність за його здійснення у закладах освіти залишається за федеральними землями.

Статево виховання у школах Німеччини є обов’язковим у, і батьки не мають права відмовитися від нього та забирати своїх дітей з уроків, а школи, зі свого боку, зобов’язані інформувати батьків про зміст і методику статевого виховання учнів у закладі освіти.

На сьогодні, відповідно до чинного закону, статево виховання здійснюється на комплексній основі, зосереджуючи увагу як на біологічних аспектах статі, так і на емоційно-мотиваційних, насамперед аспектах міжстатевих відносин, життєвих цінностях, етики статі тощо. Крім того, він вимагає від урядових установ співпрацювати з неурядовими організаціями (НУО).

Як з’ясувалося, статево виховання здійснюється у всіх школах Німеччини, однак з різною якістю та інтенсивністю: в одних вона інтегрована у навчальну програму з таких предметів, як: громадянство, релігія, етика, фізична культура та біологія, починаючи з дев’ятирічного віку, інші пропонують спеціальні програми для учнів під керівництвом фахівців Центрів охорони здоров’я,

молодіжних центрів, Центрів денного догляду за дітьми та ін., використовуючи переважно групові форми роботи.

Низка НУО беруть участь у забезпеченні сексуальної освіти молоді, найбільшою з яких є Pro Familia (заснована у 1952 р.), яка забезпечує статеве виховання в школі і поза нею, а також організовує тренінги для вчителів та проводить просвітницьку роботу з батьками. У той час як статеве виховання в школах, як правило, має біологічну спрямованість, Pro Familia фокусується на психосоціальних аспектах, особистих та гендерних ролях, міжстатевих відносинах та правах людини. Крім того, ця організація співпрацює з федеральним центром освіти у сфері охорони здоров'я (the Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), розповсюджуючи інформаційні брошури зі статевого виховання та здійснюючи навчання молоді із питань статі. Активну участь у статевого вихованні учнів беруть й інші державні організації – Інститут статевої педагогіки (Дортмунд), Дрезденський музей гігієни, Спілка статевого виховання, діяльність яких спрямована на підвищення його ефективності і формування статевої культури молоді.

На сьогодні у Німеччині є досить поширеним використання мережі Інтернет, надання інформації по телефону та консультування щодо сексуальності молоді за межами школи, що особливо важливо для молодих людей у сільській місцевості [4, 258–260].

Розглядаючи організацію здійснення статевого виховання у Франції, потрібно зазначити, що воно з 1973 р. є частиною шкільної програми Здебільшого французьке суспільство приймає статево освіту і сексуальність молодих людей, однак консервативні і релігійні групи, особливо католицькі, регулярно протестують проти здійснення статевого виховання в школах, а частина батьків з традиційними релігійними поглядами забороняють своїм дітям відвідувати уроки, на яких розглядалися питання сексу і відтворення.

У 1973 р. “Вища рада з сексуальної інформації, контролю над народжуваністю і сімейного виховання” (“Higher Council on Sexual Information, Birth Control and Family Education” (CSIS) представила перші правила, що стосувалися інформації статевознавчого характеру, зазначивши, що теми анатомії, фізіології та репродукції людини у середній школі повинні викладатися у рамках уроків біології.

У 1985 р. статеве виховання включено до навчального плану початкової школи під назвою

“Освіта для життя” (“Life Education”), однак не було відповідного положення щодо підготовки вчителів, а стандарти статевого виховання значно варіювалися. На цьому етапі воно орієнтувалося на фізичне і моральне здоров'я учнів та інформацію про сексуальне насилля над дітьми.

У 1990 р. нові правила дозволяли надавати додаткову сексуальну освіту за межами закладу освіти, створивши для цього відповідні умови – створюючи освітні консультативні центри, в яких молодь отримала можливість звертатися допомогою в питаннях статі.

Відповідно до Закону 2001 р., статеве виховання стало обов'язковим у школах на всіх рівнях, інтегруючи біологічні знання через психологічні, емоційні, соціальні, культурні та етичні аспекти сексуальності з метою попередження і скорочення сексуальних ризиків, для боротьби з насиллям і сексуальною експлуатацією молоді. Крім того, кожна школа повинна запровадити програму статевого виховання для учнів різних вікових груп з метою поліпшення статевого виховання всій Франції. Школам, при цьому, рекомендується створювати мережі з регіональними бюро здоров'я, батьками та медичними працівниками для розробки спільної програми зі статевого виховання учнівської молоді.

Сьогодні до статевого виховання у Франції сформовано цілісний підхід і це, як переконані експерти, відіграє важливу роль у сексуальному та емоційному розвитку молоді, допомагаючи їй протистояти впливу медіа та соціальних повідомлень.

Статеве виховання у Франції здійснюється вчителями, шкільними лікарями, медичними сестрами, соціальними працівниками та зовнішніми консультантами, які включені до шкільної освітньої програми, використовуючи переважно традиційне навчання у класі, відео- та медичні ілюстрації. Взаємне навчання практично не відбувається, однак інтерактивні методи і дебати досить широко практикують.

Законодавче регулювання сексуальної освіти здійснюється регіональною владою Міністерства народної освіти (the Ministry for Public Education), а також керівництвом кожної окремої школи. З 2005 р. запущено навчальний курс для вчителів зі здійснення статевого виховання, відповідно до нової освітньої політики, за якою учні 13–16 років зобов'язані бути поінформованими щодо профілактики ВІЛ/СНІДу та здобути статево освіту.

За законом з 2013 р., Міністерством народної освіти встановлено мінімальні стандарти для

забезпечення статевого виховання учнів, а школи розробляють, відповідно до контингенту учнів, освітні програми зі статевого виховання, співпрацюючи при цьому з регіональними бюро здоров'я, батьками та медичними працівниками.

За результатами експертів, керівні принципи статевого виховання у Франції є достатньо хорошим, однак державне фінансування для його забезпечення, розробки навчальних матеріалів та професійного навчання вчителів вважається недостатнє [4, 260–262].

Висновки. Отже, яскраво виражена потреба сучасного суспільства в якісному здійсненні статевого виховання знаходить підтримку на національному рівні країн Євросоюзу. Таким чином, держави виявляють інтерес до статевого виховання учнівської молоді як важливої цінності суспільства, що пов'язана зі збереженням репродуктивного та сексуального здоров'я громадян, підвищенням рівня їх статевої вихованості, формуванням готовності до шлюбу та сім'ї й відповідального батьківства. З'ясовано, що важливе місце в реалізації завдань щодо удосконалення національних систем шкільної статевої освіти в досліджуваних країнах займає формування ефективної політики статі в кожній країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бялик О. В. Статеве виховання школярів: європейський контекст : монографія. Умань, 2016. 369 с.
2. Бялик О. В. Статеве виховання школярів: вітчизняний та зарубіжний досвід : навчальний посібник. Умань, 2017. 228 с.
3. Бялик О. В. Суспільно-історичні передумови статевого виховання учнівської молоді. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2015. № 5. С. 117–123.
4. Бялик О.В. Сучасні тенденції статевого виховання учнівської молоді в країнах Євросоюзу:

дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 547 с.

5. Кравець В. Статеве соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн: монографія. Тернопіль, 2009. 387 с.

6. Локшина О. Компаративна освіта в Україні: траєкторія розвитку. *Український педагогічний журнал*, 2015. № 4. С. 7–18.

REFERENCES

1. Bialyk, O. (2016). Stateve vihovannia shkolariv: evropeiiskii kontekst [Sex education of schoolchildren: European context: monograph]. Uman, 369 p. [in Ukrainian].
2. Bialyk, O. (2017). Stateve vihovannia shkolariv: vitchizniansii i zarubiznii dosvid Sex education of schoolchildren: domestic and foreign experience]. *Tutorial*. Uman, 228 p. [in Ukrainian].
3. Bialyk, O. (2015). Suspilno-istorichni peredumovi statevogo vihovannia uchnivskoi molodi [Socio-historical preconditions of sexual education of student youth]. *Youth & market*. No. 5. pp. 117–123. [in Ukrainian].
4. Bialyk, O. (2016). Suchasni tendentsii statevogo vihovannia uchnivskoi molodi v krainax evrosoyuzu [Current trends in sexual education of student youth in the European Union]. *Doctor's thesis*. Uman. 547 p. [in Ukrainian].
5. Kravets, V. (2009). Stateva sotsializatsiya ta pidgotovka uchnivskoi molodi do simeinogo zhuttia v pedagogitsi ta skilniyi praktitsy zarubizhnukh krain [Sexual socialization and preparation of student youth for family life in pedagogy and school practice of foreign countries]. Monograph. Ternopil, 387 p. [in Ukrainian].
6. Lokshina, O. (2015). Komparativna osvita v Ukraini: traektoriiia rozvitku [Comparative education in Ukraine: the trajectory of development]. *Ukrainian pedagogical journal*. No. 4. pp. 7–18. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.09.2020



“Найближчий розгляд історії переконує нас у тому, що дії людей впливають з їхніх потреб, їхніх пристрастей, їхніх інтересів... І лише вони відіграють головну роль”.

*Георг Вільгельм Фрідріх Гегель
німецький філософ*

“Праця звільняє нас від трьох великих лих: нудьги, пороку і нестатків”.

*Вольтер
французький філософ*



УДК 159.942

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223064>

Борис Савчук, доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки та освітніх технологій імені Богдана Ступарика ДВНЗ “Прикарпатський національний університет”

Віра Ковальчук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітніх технологій імені Богдана Ступарика ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Здійснено спробу актуалізувати в освітньому і науково-педагогічному просторі України проблему формування емоційного інтелекту як однієї з базових компетентностей підготовки майбутніх фахівців різних галузей знань. Запропоновано авторське бачення постановки та актуалізації проблеми щодо необхідності формування емоційного інтелекту в майбутніх фахівців різного профілю як базової професійної компетентності, яка у XXI ст. вважається однією з найбільш затребуваних на ринку праці. Розкриваються суть і змістові характеристики емоційного інтелекту й емоційної грамотності та потенційні можливості їхнього використання в системі професійної освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект; емоційна грамотність; професійна підготовка; компетентність; навички.

Лім. 13.

Borys Savchuk, Doctor of Sciences (History), Professor of the Pedagogy and Educational Technologies Department named after Bohdan Stuparyk, SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

Vera Kovalchuk, Ph.D. (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Educational Technologies Department named after Bohdan Stuparyk, SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST: PROBLEM STATEMENT

We attempted to actualize the problem of forming the emotional intelligence in the educational and scientific-pedagogical dimension of Ukraine as one of the basic competencies of training future specialists in various fields of knowledge. The purpose of the article is to pose and update the problem of the necessity of emotional intelligence formation among future professionals of various spheres as a basic professional competence, which is considered one of the most popular in the labor market in the XXI century. General scientific and special pedagogical methods of research are used: heuristic search, analysis and synthesis, actualization, sample analysis, content analysis, systematization of sources, etc.

As a result of the study it was found that in the global labor market, emotional intelligence is among the top 10 professional competencies most in demand in the XXI century. The scientific and theoretical developments presented in the article reveal its essence and semantic characteristics and testify to the complexity, multiplicity of manifestations of this phenomenon and give a clear idea of its main structural parameters and potential opportunities for use in vocational education to train future and advanced graduates. This fully applies to emotional literacy – a concept that is close but not identical to emotional intelligence. All this reveals the need for active internalization of these phenomena in the educational and scientific-pedagogical space of Ukraine for in-depth analysis and development of their scientific and theoretical foundations and identification and use of powerful formative (educational, developmental) potential in school education and training of competitive specialists in various fields of knowledge.

Keywords: an emotional intelligence; an emotional literacy; professional training; competence; skills.

Постановка проблеми. Всесвітній економічний форум у Давосі 2016 р. представив дані дослідження щодо визначення на основі 35 базових навичок, які визначають найбільш затребувані у XXI ст. компетентності. У процесі подальшого дослідження було опитано близько 13 млн. осіб,

що працювали у 2,5 тис. компаніях 9 провідних галузей економіки, культури, освіти, торгівлі, побуту, сфери соціального забезпечення в 13 країнах світу: Китаї, Індії, США, Бразилії, Японії, Мексики, Німеччини, Франції та ін. На цій основі були визначені ТОП-10 компетентностей, якими мають володіти фахівці у XXI ст.: 1) розв’язання

комплексних завдань; 2) критичне мислення; 3) творчі навички; 4) управління людьми; 5) взаємодія з іншими; 6) емоційний інтелект; 7) осмислене (креативне) ухвалення рішень; 8) сервісна орієнтація; 9) навички ведення перемовин; 10) когнітивна гнучкість [12]. Форум у Давосі 2020 р. ствердив, що формування цих навичок має стати компасом для розвитку освітньої політики і навчання всіх країн світу [13].

Аналіз останніх досліджень. Усебічний аналіз сутності та змісту емоційного інтелекту представлено в працях зарубіжних учених Р. Бар-Она (R. Bar-On) [1; 11], В. Говарда (V. Govard) [5], Д. Големана (D. Goleman) [3–4], М. Мануйлової [6], Д. Ненашева, А. Петровської [8], М. Сміта (M. Smith) [9] та ін. Цей феномен активно вивчається українськими ученими-психологами (А. Книш, О. Лелюх-Степанчук, Е. Носенко та ін.). Фіксуємо продуктивні спроби обґрунтування емоційної компетенції як запоруки успішного вивчення різних дисциплін, зокрема, англійської мови (А. Чернявська [2]). Усе це актуалізує потребу більш цілісного і предметного науково-теоретичного осмислення проблеми емоційного інтелекту в українській педагогічній науці для його всебічної інтеграції у процес професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Метою статті є постановка й актуалізація проблеми щодо необхідності формування емоційного інтелекту в майбутніх фахівців різного профілю як базової професійної компетентності, яка у ХХІ ст. вважається однією з найбільш затребуваних на ринку праці.

Виклад основного матеріалу. На тлі процесів глобалізації, розвитку інформаційних технологій, швидкої появи нових галузей науки і виробництва, інших суспільних викликів у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. динамічно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей і сфер соціального розвитку. Найбільш популярні й загально визнані у світі сучасні моделі професійної підготовки майбутніх менеджерів та працівників високотехнологічних сфер виробництва, освіти, культури (американська, європейська, австралійська, особливо японська) ґрунтуються на холістському підході до формування фахівця як цілісної особистості, що має відповідати вимогам управлінця й організатора та високим психофізіологічним критеріям [7].

Високий ступінь відповідальності та психоемоційної напруги у взаєминах із суб'єктами різних галузей виробництва, соціальної сфери, зокрема й освіти, вимагає відповідної морально-вольової і фізичної підготовки майбутнього

фахівця. Це повною мірою стосується і формування майбутнього педагога, який зазнає значних психофізіологічних навантажень, що часто призводять до професійного вигорання, емоційних зривів, виникнення педагогічних конфліктів, інших негативних наслідків. Вагому роль у розв'язанні цих проблем, підвищенні стійкості до стресів та ефективності професійної праці загалом може відіграти формування емоційного інтелекту (Emotional Intelligence) як однієї з базових компетентностей сучасного фахівця. У концентрованому вигляді концепція емоційного інтелекту включає такі компоненти, як емоційна стриманість, урівноваженість, емпатія, вміння керувати власними емоціями, взаєминами з іншими тощо.

Зважаючи на те, що поняття “емоційний інтелект” є багатозначним й недостатньо визначеним у сучасній психології та інших суміжних галузях знань, існують різні погляди щодо його походження, тлумачення та інтерпретації. Поширена позиція, згідно з якою цей науковий термін був введений американськими психологами П. Саловеем і Дж. Майером у 1990 р. для позначення особливого комплексу таких психічних властивостей, як вміння розбиратися у власних почуттях, емпатія, вміння регулювати особисті емоції тощо. У студіях його послідовників Х. Вайсбаха і У. Дакса (1998) емоційний інтелект розглядається як вміння “інтелектуально” керувати своїм емоційним життям. Учені доводили, що емоційний інтелект виявляється в партнерських стосунках та розглядали його в контексті оволодіння професійним і особистим успіхом (цит. за: А. Манойлова [6, 7-8]).

Ми схилиємося до позиції, згідно з якою базові науково-теоретичні основи означеного феномена були оприлюднені в книзі Д. Големана “Емоційний Інтелект” (“Emotional Intelligence”), що з'явилася у 1995 р. Викладені в ній основи теорії емоційного інтелекту в концентрованому вигляді можна звести до низки положень. Життєвий успіх людини визначається не тільки й не стільки рівнем розумового розвитку, скільки “особливостями її розуму”, які визначають здатність до самопізнання й емоційної саморегуляції, вміння виражати свої почуття, розуміти та адекватно реагувати на психічний стан інших людей [3].

Саме рівень емоційного розвитку, згідно з думкою Д. Големана, визначає життєву і професійну успішність особи. Він послідовно обстоює позицію, що будь-яка проблема, з якою людина стикається в житті, має безліч розв'язків, тож якщо її аналізувати шляхом “послідовного вибору” або простого логічного аналізу, то це

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

унеможлиблює швидке ухвалення рішень та здійснення відповідних дій. Тому людський мозок додає кожному з таких варіантів певного “емоційного навантаження”, що істотно обмежує (і детермінує) сферу вибору найбільш сильних позитивних емоцій. Здійснивши при цьому помилку, людина зазвичай переживає неприємні відчуття, тому право ухвалювати оптимальне рішення пов’язується з позитивними емоціями [3; 4, 10–19].

Особливо важливу роль емоційному інтелекту Д. Големан відводив сфері міжлюдських стосунків, спілкуванню. Такі якості, як доброзичливість, тактовність, уміння швидко оцінити ситуацію і адекватно зреагувати, вимагають розвиненої емпатії. Учений вважав емпатію базовим компонентом емоційного інтелекту та визначив її як один із чинників виживання людства, вроджену властивість людини, адже немовля проявляє це почуття в тримісячному віці, неспокійно реагуючи на плач іншої дитини [3; 4, 14–29].

На початку ХХІ ст. концепція емоційного інтелекту була розвинута представниками різних галузей знань – психології, філософії, освіти, менеджменту, психофізіології тощо. За таких обставин важко визначити її цілісну концепцію, тож ми схильні розглядати емоційний інтелект як складне багаторівневе психофізіологічне явище, що помітно впливає на різні сфери суспільного життя і особистого розвитку людини.

Вагомий внесок у розвиток концепції емоційного інтелекту зробив ізраїльсько-американський психолог Р. Бар-Он, який у 1996 р. розробив тест EQ-і (emotional quotient – емоційний коефіцієнт), що містить перелік питань (критеріїв, ознак) з визначення коефіцієнта емоційного інтелекту. На цій основі виникла широкоживана в західній науці (психології, менеджменті, соціології) “Модель Бар-Она” (“Bar-On model”) концепція, яку можна вважати одним з базових методологічних підходів щодо дослідження цього феномена. Вона визначає рівень сформованості EQ-і на основі оволодіння особою 15 основними здібностями (abilities): 1) самоповага – усвідомлення і самооцінка своїх можливостей і обмежень, сильних і слабких якостей, сприймання себе “таким як є”; 2) емоційна усвідомленість – розуміння свого емоційного стану та причин його виникнення; 3) самовираження – чітке, конструктивне вираження своїх почуттів, думок, здатність мобілізувати емоційну енергію, виявляти твердість переконань; 4) незалежність – опертя на власні сили, емоційна самостійність; 5) емпатія – розпізнання, розуміння й усвідомлення почуттів іншої людини; 6) соціальна

відповідальність – самоідентифікація як члена соціальної групи, конструктивна співпраця, турбота і відповідальність за себе та інших; 7) міжособистісні стосунки – встановлення взаємовигідних взаємин на основі емоційної близькості, комфортна поведінка в соціальних контактах; 8) стійкість до стресів – ефективне управління своїми емоціями, швидкий вихід зі складних ситуацій; 9) контролювання імпульсів – стримування емоцій; 10) оцінка дійсності – зіставлення почуттів і думок з об’єктивною реальністю; 11) гнучкість – коригування почуттів, думок, уявлень, поведінки відповідно до зміни обставин, ситуацій; 12) розв’язання проблем – з’ясування суті і пошук шляхів їхнього ефективного розв’язання; 13) самоактуалізація – встановлення цілей та прагнення до їхнього досягнення на основі власного особистого потенціалу; 14) оптимізм – емоційна рівновага, позитивне ставлення і збереження надії за будь-яких ситуацій; 15) щастя/благополуччя – почуття задоволення собою, іншими, життям загалом [1].

Для обґрунтування науково-теоретичних засад та всебічного аналізу концепції емоційного інтелекту доречно спиратися на його синтезоване визначення як сукупності навичок і здібностей особи розпізнавати й розуміти емоції, наміри, бажання інших людей і власні та здатність управляти ними для розв’язання практичних завдань (М. Сміт [9]).

На початку ХХІ ст. концепція емоційного інтелекту почала розглядатися як альтернатива традиційному інтелекту, бо, на відміну від нього, відображає єдність інтелектуальних і афективних процесів (А. Петровська [8]). Ця концепція спонукає і дає змогу правильно тлумачити ситуацію і впливати на неї; інтуїтивно вловлювати те, чого хочуть і потребують інші люди; набувати знання про сильні і слабкі риси людського характеру; ніколи не піддаватися стресу й не втрачати особисту привабливість (В. Говард [5]).

Чимало науковців вважають, що EQ (коефіцієнт емоційного інтелекту) має більшу цінність для керівників, менеджерів та спортсменів й інших осіб, зайнятих різними видами розумової і фізичної праці, аніж IQ (intelligence quotient – інтелектуальний коефіцієнт або коефіцієнт розумового розвитку). Вони доводять, що емоційний інтелект і EQ здатні справляти більший позитивний або негативний вплив (мобілізувати і дезорієнтувати, прискорювати або гальмувати тощо) на реалізацію психофізіологічного потенціалу людського організму (В. Говард [5], А. Петровська [8] та ін.).

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Поширений підхід, згідно з яким термін “емоційний інтелект” уживається як суголосний, навіть тотожний “емоційній грамотності”. Хоча вони часто використовується паралельно, іноді як взаємозамінні, між ними існують значні відмінності. Емоційну грамотність як поняття вчені почали розробляти на початку 70-х ХХ ст. у контексті популяризації парадигми гуманістичної освіти. Його авторство пов’язують з американським психологом і психотерапевтом К. Штейнером (С. Steiner). Основоположні контури своєї концепції він виклав у написаній в співавторстві з П. Перрі книзі “Досягнення емоційної грамотності” (1997), а в повному довершеному вигляді виклав її у праці “Емоційна грамотність; Інтелект із серцем” (2003) [10].

Емоційну грамотність К. Штейнер визначив як здатність і вміння розуміти людські емоції, почути і зрозуміти іншого, емоційно співпереживати та виразно виражати емоції. Щоб бути емоційно грамотним, за думкою вченого, варто вміти так “обробляти емоції”, щоб поліпшити особисту силу людини та якість життя навколо неї [10].

Обґрунтовуючи стрижневу ідею, згідно з якою емоційна грамотність поліпшує взаємини, створює можливість виникнення любові між людьми, можливість продуктивну співпрацю, стимулює почуття спільності, К. Штайнер структурував цей феномен за п’ятьма основними складниками: 1) усвідомлення почуттів; 2) володіння почуттями, співпереживання; 3) уміння управляти власними емоціями; 4) необхідність досягати перемоги над емоційними проблемами; 5) емоційна інтерактивність. Цей останній компонент інтегрує й увиразнює діяльнісний вимір емоційної грамотності як такої, що уможливорює ефективну взаємодію з іншими людьми та вироблення навичок раціональної поведінки в ситуаціях, що супроводжуються сильними емоціями [10].

Як бачимо, теоретичні концепти, що окреслюють змістову суть емоційного інтелекту та емоційної грамотності, близькі, але не тотожні за сутнісно-змістовим наповненням. Цю обставину слід урахувувати в розробці теоретичних аспектів цих феноменів та в процесі їхнього використання як дієвого інструмента формування професійної компетентності майбутнього фахівця і його розвитку як цілісної особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На світовому ринку праці визнано, що емоційний інтелект входить до ТОП-10 професійних компетентностей, найбільш затребуваних у ХХІ ст. Представлені в статті

науково-теоретичні напрацювання розкривають його суть і змістові характеристики, засвідчують складність, багаторівневність, множинність виявів цього феномена та дають достатньо чіткі уявлення про його основні структурні параметри і потенційні можливості використання у системі професійної освіти для підготовки майбутніх спеціалістів і підвищення кваліфікації дипломованих фахівців. Сказане повною мірою стосується і емоційної грамотності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в поглибленому всебічному вивченні феноменів емоційного інтелекту і емоційної грамотності та їхньої інтеріоризації в освітній і науково-педагогічний простір України для використання потужного формувального (навчального, виховного, розвивального) потенціалу у шкільній освіті та в підготовці конкурентоспроможних фахівців різних галузей знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говард Б., Стивен С. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. Москва: Баланс Бизнес Букс, 2007. 384 с.
2. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ, 2004. 140 с.
3. Оу И. Японский менеджмент: прошлое, настоящее и будущее. Москва: Эксмо, 2007. 158 с.
4. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2007. 27 с.
5. Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. №12. С. 136–139.
6. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. Issues in Emotional. 2005. URL: www.eiconsortium.org.
7. Goleman D. Leadership that gets results. *Harvard business review*. 2000. March–April. P. 79–90.
8. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books. 1998. 464 p.
9. Smith M. K. Howard Gardner and multiple intelligences’, *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. 2008. URL: <https://www.infed.org/mobi/howard-> Steven DS.
10. Steiner C. Emotional Literacy; Intelligence with a Heart. 2003. 269 p.
11. The 15 factors of the Bar-On model. URL: www.reuvenbaron.org > the-5-meta-factors-and-15-sub.

12. The Future of Jobs 2016. Report. URL: www.eduget.com.

13. World economic forum, 2020. URL: www.weforum.org.

REFERENCES

1. Govard, B. & Ctiven, C. (2007). Preimuschestva EQ. Emotsionalnyi intellekt i vashi uspehi [The benefits of EQ. An emotional intelligence and your successes]. 384 p. [in Russian].

2. Manoylova, M. A. (2007). Akmeologicheskoe razvitiye emotsionalnogo intellekta [Acmeological development of emotional intelligence of teachers and students]. 140 p. [in Russian].

3. Ou, Y. (2007). Yaponskiy menedzhment: proshloe, nastoiashchee y budushchee [Japanese Management: Past, Present and Future]. Moscow. 158 p. [in Russian].

4. Petrovskaya, A. S. (2007). Emotsionalnyi intellekt kak determinanta rezultativnykh parametrov i protsessualnykh harakteristik upravlencheskoy deyatel'nosti [An emotional intelligence as a determinant of effective parameters and procedural characteristics of management activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yaroslavl. 27 p. [in Russian].

5. Cherniavska, A. (2012). Emotsiyniy intellekt – zaporuka uspishnogo navchannia [An emotional

intelligence is the key to successful learning]. *Youth & market*, Vol. 12, pp. 136–139. [in Ukrainian].

6. Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. *Issues in Emotional*. Available at: www.eiconsortium.org. (accessed 15 Apr. 2019). [in English].

7. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard business review*. March – April, pp. 79–90. [in English].

8. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books. 464 p. [in English].

9. Smith, M.K. (2008). Howard Gardner and multiple intelligences?. The encyclopedia of pedagogy and informal education. Available at: <https://www.infed.org/mobi/howard-Stiven DS>. [in English].

10. Steiner, C. (2003). Emotional Literacy; Intelligence with a Heart. 269 p. [in English].

11. The 15 factors of the Bar-On model. Available at: www.reuvenbaron.org › the-5-meta-factors-and-15-sub.

12. The Future of Jobs 2016. Report. Available at: reports.weforum.org › future- [in English].

13. World economic forum, 2020. Available at: www.weforum.org. (accessed 15 Apr. 2019). [in English].

Стаття надійшла до редакції 24.08.2020



“Найкраща помилка та, якої допускаються у навчанні”.

*Тригорій Сковорода
український філософ, педагог*

“Для вченої й освіченої людини жити – значить мислити.

*Цицерон
давньоримський політичний діяч, філософ та літератор*

“Вміння вести розмову – це талант”.

*Стендаль
французький письменник*

“Пам'ять – це мідна дошка, вкрита буквами, які час непомітно згладжує, якщо іноді їх не поновляти різцем”.

*Джон Лок
англійський філософ*

“Ніколи не соромся запитати про те, чого не знаєш”.

Арабське прислів'я



УДК 373.29

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223065>

Ореста Карпенко, доктор педагогічних наук, професор
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ПОЛЬЩІ
(кінець XX – початок XXI ст.)**

У статті розкрито сутність, види і значення гри для дітей дошкільного віку у дослідженнях науковців Польщі наприкінці XX – початку XXI ст. Акцентовано увагу на різних видах ігор (маніпулятивні, тематичні, конструктивні, дидактичні, рухливі) як засобу формування соціальних компетентностей дошкільників. Ігри допомагають дорослим діагностувати актуальні потреби і можливості дитини. Діти вчать один від одного, заохочують один одного до ігрової діяльності, вчать спільно розв'язувати проблеми, а також поділяють спільну радість і тимчасові невдачі. У грі дитина є відкритою на нові знайомства з ровесниками. Гра формує у дітей різні емоції. З розвитком вербальної комунікації дитина відчуває щораз нові емоції і способи їх вираження.

Ключові слова: гра; активність; соціальні компетентності; розвиток; діти дошкільного віку; Польща.
Літ. 14.

Oresta Karpenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**GAME AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES OF
PRESCHOOL CHILDREN IN THE PEDAGOGICAL THEORY OF POLAND
(late 20th to early 21st century)**

The article scrutinizes the essence, types and significance of games for preschool children in the research of Polish scientists in the late twentieth to early twenty-first centuries. Emphasis is placed on different game types (manipulative, thematic, constructive, didactic, and mobile) as a means of forming social competencies of preschoolers. The games help adults diagnose the child's current needs and abilities. Through play, children develop their own active stance in the world around him. The basis of playing is the daily needs that arise in various life situations, the centre of which is an adult who is an ideal role model. Game is the main activity of a child, which brings him pleasure. In a child's life, the game takes place in collaboration with peers or parents, so that the child comes into contact with other people. During a game, the child must solve the problems that confront him, better understand the relationships and behaviours that exist in the world. During the game, skills that are needed in everyday life are improved, such as self-control and interpersonal interaction. The child has the opportunity to experiment with behavioural norms, to recognize the feelings and behaviour of others, as well as to learn how his behaviour affects other children and the environment as a whole.

Game therapy is based on the principle that an individual is a social being open to participation in the therapy in terms of concentration on interpersonal interaction. Game is an effective way for children and adults to communicate, as well as support positive parent-child relationships. Children learn from each other; encourage each other to play, and learn to solve problems together, and share common joys and temporary failures. In the game the child is open to new acquaintances. Games evoke different emotions in children's souls. With the development of verbal communication, children experience new emotions and ways to express them. Learning through play makes preschoolers enthusiastic about their lessons, and children learn a lot from them. Due to the variety of colours, functionality increases, and the diverse environment influences the children's interest in various forms of phenomena and tasks. The educator provides children with diverse development and creates an appropriate developmental environment in which each element will have not only aesthetic but also educational meaning.

Keywords: a game; an activity; social competencies; development; preschool children; Poland.

Постановка проблеми. У педагогічній теорії Польщі проблеми виховання дітей дошкільного віку набувають щораз більшої ваги. Це пов'язано з прийняттям нормативно-правових документів у державі та Європі. У рекомендаціях Ради Європейського

Союзу від 22 травня 2018 р. щодо формування ключових компетентностей у процесі навчання упродовж усього життя виокремлено такі: компетентності у галузі розуміння і створення інформації; компетентності у галузі багатомовності; математичні компетентності і

компетентності у галузі природничих наук, технологій та інженерії; цифрові компетентності; особисті, соціальні компетентності та у галузі уміння навчатися; громадянські компетентності; компетентності у галузі підприємництва; компетентності у галузі свідомості та культурної експресії [14]. Формування соціальних компетентностей з перших років життя людини за допомогою гри є складовою частиною формування особистості.

В останні десятиліття у полі дослідників Польщі перебувають теоретико-методичні засади змісту дошкільної освіти, зокрема, ігрова діяльність як важливий засіб розвитку дитини. Гра є складним культурним явищем, глибоко пов'язаним з іншими різнорідними явищами суспільного життя різних народів. Тому простежується різне трактування її сутності. Цьому сприяє спосіб життя, який характеризується культурою і появою специфічних способів, що визначає гру з її складовими елементами. Гра є основою і провідною формою діяльності, яка проявляє активність дітей і їхнє захоплення. Крім навчання і праці, гра виступає складовим елементом життя людини в її індивідуальному розвитку. Гра пронизує усе життя людини. Вона поступається навчанню, яке визначає головну позицію у процесі дорослішання, підготовки дитини до життя, а згодом до трудової діяльності людини, яка є основною формою життєдіяльності людини в дорослому житті [4, 5].

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогічній теорії не існує однозначного трактування дефініцій “гра”, “ігрова діяльність”, яке б однозначно розвивало їхній зміст. До того ж, дослідники виокремлюють різні види ігор. В. Оконь, узагальнюючи різні теорії, називає провідні риси гри. Заслужують на увагу такі: спонтанність діяльності, власна мотивація, активна участь почуттів, перебудова реальності (Ц. Піриов); свобода і марнославство, внутрішня нескінченність, марення понад або поза реальністю, внутрішня узгодженість, налаштування на безпосередню сучасність (Г. Шеуерл) [7, 33]. У педагогічній літературі розкрито проблему формування ключових компетентностей у закладах дошкільної освіти Польщі (М. Борда, Б. Мажец, М. Чепіль); роль дидактичної гри у вихованні дошкільників (У. Надольна, Н. Франчак); використання гри у підготовці дитини до дорослого життя (А. Бжезінська, М. Бонтковський, Д. Качмарська, А. Влодарчик, А. Заменцька); комп'ютерні ігри та їх використання для навчання у закладі дошкільної освіти (Б. Бурнус); роль музики і сміху в ігровій

терапії дошкільних установ (Т. Дзюжинська, М. Яшук). Утім, використання гри у формуванні соціальних компетентностей у дітей у закладах дошкільної освіти Польщі не знайшло ґрунтового висвітлення.

Мета статті – проаналізувати дослідження педагогів Польщі з проблеми гри та її ролі у формуванні соціальних компетентностей дитини дошкільного віку в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Гра є невід'ємною частиною життя кожної людини. Від найменших років супроводжує кожного і змінюється з розвитком кожної дитини. Через гру можна навчатися, з приємністю проводити час з ровесниками, з батьками. Гра може допомогти відкрити свої зацікавлення і здібності, а інколи може бути беззмістовним проведенням часу. Дитина може бавитися у групі з іншими дітьми, може сама – відповідно до особистих засад і помислів. Спостерігаючи за дитиною, можемо багато дізнатися про неї. Через гру дитина може виражати свої потреби, страх, побоювання. У грі дитина може пізнати свого справжнього приятеля, може відкрити свого героя, поспробувати себе у різних ролях, а також виражати своє ставлення до окреслених нею правил.

Науковці звертають увагу на те, що гра може мати різні форми: вільну активність, виконувати певну роль, малювати, співати, танцювати, грати на інструменті [1], [2], [8], [10]. Можна також захоплюватися складанням пазлів, ляльок, комп'ютерних ігор тощо. Кожна з них має свій зміст, вимагає різної інтенсивності і захоплення, але їхній контекст є досить подібним. Під час щоденного спостереження дорослий може оцінити компетентності дитини, її сильні і слабкі сторони. Гра дозволяє впровадити у життя нові задуми і експерименти, сприяє пізнанню структури і використанню предметів щоденного життя. Гра має велике зацікавлення серед дітей дошкільного віку. На цих засадах появилися певні теорії і характеристики ігор, які полягають у виокремленні характерних рис, які завжди притаманні грі.

В. Оконь визначає діяльнісний характер гри і окреслює такі риси:

- добровільність – дитина не може гратися або бавитися під примусом, оскільки гра має характер веселої, безтурботної розваги;
- ізолюваність – перебування у запланованих часово-просторових межах;
- містить елемент непевності – ні перебіг, ні результат гри чи забави не може бути передбачуваний;
- гра чи забава не передбачає ніяких благ чи багатства;

- вигаданий характер – домінує специфічне почуття вторинної реальності чи цілковитої відірваності від неї [7, 34].

Гра – це досвід, виконання чогось на свій час і своє місце. Йдеться про те, що дитина може продемонструвати творчість, пізнати себе. У грі панує магічний контроль, який вимагає заангажованості і часу. З перших років життя дитини гра має певну користь – є найважливішим чинником її розвитку. Завдяки грі дитина розвиває власну активність у навколишньому світі. Основу ігрової активності складають щоденні потреби, які проявляються у різних життєвих ситуаціях, де в центрі перебуває дорослий, який є ідеальним взірцем до наслідування [5, 69].

Гра – це основна діяльність дитини, яка приносить їй приємність. У житті дитини гра проходить у співпраці з ровесниками чи батьками, завдяки чому дитина входить у контакт з іншими людьми. У грі дитина мусить розв'язувати проблеми, які виникли, краще розуміти відносини і поведінку, прийняті в світі. Під час гри дошкільник виділяє реальний світ від абстрактного, вдуманого через саму себе чи інших [10, 48].

Ігрова діяльність сприяє розвитку соціальних компетентностей. Діти вчатьсЯ один в одного, заохочують до ігрової діяльності, вчатьсЯ спільно вирішувати проблеми, а також поділяють спільну радість і свої тимчасові невдачі. Через креативну експресію, яка проявляється під час групової гри, діти відкривають речі, які поєднують їх з ровесниками, а також те, що є для них унікальне. У процесі гри відбувається удосконалення умінь, необхідних у щоденному житті, таких як самоконтроль та міжособистісна взаємодія. Дитина має можливість експериментувати зі своїми старими і новими нормами поведінки, розпізнавати почуття і поведінку інших, а також навчатися, як її поведінка впливає на інших дітей і навколишнє середовище.

Щодо терапевтичних чинників, які характеризують гру як унікальність, Л. Редди виділяє чотири ефекти. Комунікативний – явище, яке полягає на кращому природному вираженні дітьми свідомих і несвідомих думок, міркувань, відчуттів у процесі ігрової діяльності, ніж під час усної відповіді. Ефект навчання проявляється у більшому заангажуванні дитини до навчання і поліпшення його результатів, якщо знання передаються через гру. Ефект зовнішніх емоцій – це можливість заново пережити стресові ситуації з минулого і виразити негативні емоції пов'язані з ними, які мають місце у безпечному середовищі світу гри. Ефект налагодження контактів – поява схильності

у дітей до симпатії веселих терапевтів що люблять бавитися. Усі чинники створюють безпечний для дітей контекст для спонтанної експресії під час гри з ровесниками. Ігрова терапія дає змогу дітям здобути досвід ситуацій, в яких не було б можливості взяти участь у реальному житті, наприклад, панування і контроль над людьми, подіями тощо [9, 15].

Ігрова терапія опирається на засаду, що індивідуальність є соціальною істотою, відкритою до участі у терапії з точки зору концентрації на міжлюдських стосунках. Це основа процесу, в якому діти природно комунікують зі своїми ровесниками. Це має принципове значення як для дітей, так і для освітнього процесу. Гра є ефективним способом комунікації дітей і дорослих, а також позитивною підтримкою позитивних відносин батьки – дитина [9, 16].

Соціальні компетенції можна розвивати у дітей під час запланованої і непланованої спонтанної гри. Використання групової гри може інколи служити виявленню можливих труднощів з поведінкою, а також допомагає дітям зрозуміти, який вплив має їхня поведінка на інших дітей, що сприяє врегулюванню конфліктів між ними без втручання дорослих. Виокремлюють чотири засади ігор, адекватних для розвитку дітей:

1. Кожна дитина бере участь у грі на рівні своїх можливостей.
2. Запровадження додаткових можливостей ігор і вправ, які формують різні уміння.
3. Виключення одного учасника з групи є неможливим. У результаті діти є дуже активними учасниками групи і демонструють більшу готовність до співпраці.
4. Здібні діти можуть входити у позитивну взаємодію [9, 19].

Дитина, яка має відповідно розвинуті комунікативні компетентності, говорить те, що є актуальне, шукає результативних способів завершення комунікації, контакту, не визнає комунікативної блокади, для неї має значення її невербальна комунікація, відповідає, враховуючи ситуацію і виконувану соціальну роль [6, 20–22].

Наявність у групі дошкільників вразливих дітей не є рідкістю. Деякі діти народжуються з підвищеним рівнем вразливості. Один зі способів отримання довіри є – сприйняття їх такими, якими вони є. Висока вразливість має кілька аспектів: фізичний, емоційний, соціальний. Дитина зазвичай є вразливою на один з вищеперелічених аспектів, але є діти, які мають високу вразливість у всіх аспектах [4, 14]. Соціальний розвиток дитини, зокрема, товариськість, свобода налагодження контактів, діалогу і обміну інформації свідчить про

відвагу у групі ровесників. Якщо дитина не має в собі соціальної відваги, то вона уникає контакту з іншими [13, 15].

У формуванні у дітей комунікативних компетентностей суттєву роль відіграє врахування вихователем таких засад: заохочення і вживання слів “дякую”, “перепрошую”, “прошу”; вітатися з іншими, турбота про гігієну; уникнення дитиною норм несхвальної публічно поведінки тощо [11, 18].

У контексті аналізу проблеми формування соціальних компетентностей важливе значення мають різні види ігор. Р. Тшесновський виділяє маніпулятивні, тематичні, конструктивні, дидактичні і рухливі.

Маніпулятивні ігри – це найпростіша форма дитячої гри, характерна для віку немовляти, коли дитина безпорадна фізично і має незначний досвід руху, зокрема, подивитися у бік матері, рухати головою, брати двома руками іграшку, перекладати з руки в руку під безпосереднім контролем очей, класти її до рота, кидати на підлогу та ін. Отже, маніпулятивні ігри зводяться в основному до маніпуляції різними предметами, при цьому кожна з них не має чітко окресленої мети, але дає дитині багато вражень і приносить задоволення, яке виникає з можливості впливати на предмети і рухову діяльність. Завдяки маніпуляції предметами дитина вправляє руки і сенсорні властивості особливості, що веде до свідомих дій, уважної маніпуляції предметами та відстеження результатів своїх дій.

Маніпулятивні ігри поділяють на специфічні й неспецифічні. Сутність неспецифічних – непристосована маніпуляція до предмета. Дитина так само маніпулює різними предметами, не звертаючи увагу на їх вид, величину, структуру. Специфічні ігри характеризуються тим, що дитина маніпулює предметами відповідно до їх призначення і властивостей. Це – вища форма маніпулятивних ігор, що пов’язані з вищою зрілістю і розвитком дитини. Слід зазначити, маніпулятивні ігри допомагають у розвитку мовлення і мислення дітей, уявлення і творчості, емоційно-соціальної сфери.

Тематичні ігри – це так звані ігри-наслідування, які появляються під час маніпулятивних. У контактах з ровесниками діти часто бавляться в “когось” або в “щось”. У цих іграх проявляються фантазія і широка гама помислів, набутий досвід і спостереження. Характерною рисою цього виду ігор є те, що вони відбуваються у менших чи більших групах, діти самі собі розподіляють ролі, можуть їх змінювати, розпочинати гру і закінчувати її у встановлений самими момент,

можуть змінювати тему гри і самостійно визначити її правила. Багатство цих ігор, які користуються популярністю серед дошкільників, є значним, і поширюється у міру отриманих вражень і досвіду [12, 10].

Конструктивні ігри складаються з ігор-наслідування, опираються на спостереження й уяву дітей. Тематика цих ігор – конструювання різних машин, будівель з різних матеріалів, які не завжди є доречними. Дошкільники, які люблять цей вид ігор, будують будинки, замки при допомозі брусків дерева, каменю, а навіть мокрого піску. Характерною рисою конструктивних ігор є зміна замірів, відсутність конкретних планів у творенні будівлі, зручна зміна з одного задуму на інший, індивідуальне їх розв’язання. У наймолодшому періоді дитинства діти бавляться переважно у більшій чи меншій групі, здебільшого самі і реалізують власні плани та наміри. З дорослішанням дітей конструктивні ігри набирають більш організованої форми, стають ефективнішими. Учасники гри мають чіткіше окреслені завдання, обов’язки, поділ на ролі, завдяки чому можуть реалізувати заплановане [12, 11–12].

Дидактичні ігри і забави – це відмінна й одночасна характерна риса гри. Усі перелічені вище види ігор є прикладом власної активності дитини, прикладом її уподобань і досвіду. Щодо дидактичних ігор, то характерною рисою є те, що їхній хід і завдання гри визначає дорослий, представляє їх дитині з надією, на її зацікавлення, прояв інтересу, розширити своє уявлення, одночасно вивчити поняття величини, часу, лічби, кольору, простору. Конкретним матеріалом у дидактичних іграх є каштани, жолуді, горіхи, овочі, які допомагають дітям у пізнанні простору, ваги, кольору і смаку. В інших випадках конкретним матеріалом можуть бути малюнки, кульки, палички, які служать дітям для складання різних вірців, які мають відповідний колір, величину тощо. Дидактичні ігри здебільшого не сприяють дітям у реалізації власних задумів, творчості тощо.

Рухливі ігри і забави, на відміну від інших видів, є найбільш цікавою формою активності дітей. Відрізняє їх те, що вони містять різні види руху, які домінують, а також тим, що мають свої права і відповідно визначені рамки. В іграх і забавах важливим є те, що вони мають свій початок, кінець, зміст, програму й організацію. Цьому виду ігор притаманний насамперед фізичний характер, який сприяє фізичному загартуванню людської особистості, завдяки чому є універсальним середовищем фізичного виховання, розумової і

психічної сфери людини, допомагає у відпочинку і нервовому заспокоєнню. Учасники цих ігор досить зацікавлені емоційно, переживають, а це наближує гру до занять спортом. Емоції не мають, однак, великої напруги, як у спорті. Діти сповнені щастя і радості [12, 15]. Ігри загалом корисно впливають на всі сфери функціонування дитини, оскільки вона тренує свої м'язи, кістки. Ігри на свіжому повітрі позитивно впливають на моторику, слух, рухову координацію, витривалість і гнучкість.

Навчання через гру для дошкільнят відбувається захоплено, вони беруть від них дуже багато. Завдяки різноманітності кольорів зростає функціональність, а різноманітне оточення впливає на зацікавлення різними формами явищ і завдань. Вихователь забезпечує дітям різнобічний розвиток і створює відповідне розвивальне середовище, в якому кожен елемент буде мати не тільки естетичний, але й освітній сенс. Важливою є кожна деталь. Значну частину часу діти проводять на килимку, який одночасно виконує навчальну функцію. Тут вони не тільки бавляться, а й навчаються (рахувати, пізнавати фігури та ін.) [3, 30]. Розвитку дитини спряжують ситуації, в яких вона має чим бавитися. Якщо іграшок мало, то діти бавляться упродовж дня тими ж самими іграшками, які мусять ділити з ровесниками. Негативно може впливати на розвиток дітей і ситуація, коли вони мають дуже багато іграшок [2, 45], бо це спричиняє хаос, переобтяження і втомлюваність. Дитина не знає, на якій іграшці сконцентрувати свою увагу, на чому зосередитися, що для неї є важливим.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Гра є важливим чинником розвитку дитини у дошкільному віці, формування у неї соціальних компетентностей. Гра відіграє важливу роль від раннього дитинства до встановлення контактів з іншими дітьми, приятелі з дитинства, яка може тривати довгі роки. Через гру у дитину формується культура поведінки у певних ситуаціях. Дитина є відкритою на нові знайомства з ровесниками. Гра формує у дітей різні емоції, насамперед радості і смутку, а згодом страху, сорому, заздрості, розчарування. Гра може допомогти несміливій дитині подолати бар'єри страху і боязні. У вербальній комунікації важливою є ігрова діяльність, оскільки завдяки їй дитина може відчувати нові емоції – від гніву до розуміння і співпраці. За допомогою гри дитина може навчатися. Ігри допомагають дорослим діагностувати актуальні потреби і можливості дитини. Вихователь забезпечує дітям різнобічний розвиток і створює відповідне розвивальне

середовище, в якому кожен елемент має не тільки естетичний, але й освітній сенс.

Подальших наукових досліджень потребує дослідження ролі гри у формуванні математичних компетентностей дошкільнят.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baranowska-Jojko E., Bajer E. Jak wspierać rozwój emocjonalny dziecka w przedszkolu? *Wychowanie w Przedszkolu*. 2018. № 12. S. 14–17.
2. Brzezińska A.I., Appelt K. Zabawki we wczesnym dzieciństwie. *Wychowanie w Przedszkolu*. 2012. № 7. S.45–47.
3. Franczak N. Zabawki edukacyjne, czyli wychowanie z wyobraźnią. *Wychowanie w Przedszkolu*. 2012. № 9. S.30–31.
4. Jankowska A. Jak pomyc odnaleźć się w grupie rywalizacyjnej wysoko wrażliwym dzieciom. *Blżej Przedszkola*. 2019. № 1. S. 14–16.
5. Jegier A. Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym. Warszawa: Difin SA, 2016. 179 s.
6. Mikler-Chwastyk A. Dwulatki w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*. 2012. № 4. S. 20–22.
7. Okoń W. Zabawy a rzeczywistość. Warszawa: WSiP, 1987. 360 s.
8. Piechota F., Szymczak A. Figury geometryczne – inspiracje dla najmłodszych. *Wychowanie w Przedszkolu*. 2017. № 5. S.10–12.
9. Reddy Linda A. Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka. Warszawa: PWN, 2015. 254 s.
10. Skwarka E. Zabawa w edukacji emocjonalnej przedszkolaków. *Wychowanie w Przedszkolu*. 2010. № 5. S. 48–50.
11. Stępień K.O. Savoir-vivre w przedszkolu, czyli jak zostać małym dżentelmenem i małą damą. *Wychowanie w Przedszkolu*. 2016. № 2. S.18–20.
12. Trześniowski R. Zabawy i gry ruchowe. Warszawa: WSiP, 2006. 216 s.
13. Wentrych A. Dziecko odważne czy ostrożne? *Blżej Przedszkola*. 2019. № 2. S.15–18.
14. Zalecenie Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [The recommendations of the Council of the 22nd of May 2018 referring to the key competencies in the process of learning all life long]. *The Official European Union Journal 2018/C189/01*. Retrieved 16/08/2020, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0024>

REFERENCES

1. Baranowska-Jojko, E., Bajer, E. (2018). Jak wspierać rozwój emocjonalny dziecka w przedszkolu?

- [How to support the emotional development of a child in preschool?]. *Education in Preschool*. № 12. pp. 14–17. [in Polish].
2. Brzezińska, A.I., Appelt, K. (2012). Zabawki we wczesnym dzieciństwie [Toys in early childhood]. *Education in Preschool*. № 7. pp.45–47. [in Polish].
3. Franczak, N. (2012). Zabawki edukacyjne, czyli wychowanie z wyobraźnią [Educational toys, or education with imagination]. *Education in Preschool*. № 9. pp. 30–31. [in Polish].
4. Jankowska, A. (2019). Jak pomóc odnaleźć się w grupie rywesniczej wysoko wrażliwym dzieciom [How to help highly sensitive children find themselves in their group?]. *Closer to the Preschool*. № 1. pp. 14–16. [in Polish].
5. Jegier, A. (2016). Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym [Free time for preschool children in the real and virtual world]. Warszawa. 179 p. [in Polish].
6. Mikler-Chwastyk, A. (2012). Dwulatki w przedszkolu [Two-year-olds in preschool]. *Education in Preschool*. № 4. pp. 20–22. [in Polish].
7. Okoń W. (1987). Zabawy a rzeczywistość. [Fun and reality]. Warszawa. 360 p. [in Polish].
8. Piechota, F., Szymczak, A. (2017). Figury geometryczne – inspiracje dla najmłodszych [Geometric figures – inspirations for the youngest]. *Wychowanie w Przedszkolu*. № 5. pp.10–12. [in Polish].
9. Reddy Linda A. (2015). Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka [Developing the child's social skills]. Warszawa. 254 p. [in Polish].
10. Skwarka E. (2010). Zabawa w edukacji emocjonalnej przedszkolaków [Fun in the emotional education of preschoolers]. *Education in Preschool*. № 5. pp. 48–50. [in Polish].
11. Stępień K.O. (2016). Savoir-vivre w przedszkolu, czyli jak zostać małym dżentelmenem i małą damą [Savoir-vivre in preschool, or how to become a little gentleman and a little lady]. *Education in Preschool*. № 2. pp.18–20. [in Polish].
12. Trześniowski, R. (2006). Zabawy i gry ruchowe [Fun and movement games]. Warszawa. 216 p. [in Polish].
13. Wentrych, A. (2019). Dziecko odważne czy ostrożne? [A brave or cautious child?]. *Closer to the Preschool*. № 2. pp.15–18. [in Polish].
14. Zalecenie Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [The recommendations of the Council of the 22nd of May 2018 referring to the key competencies in the process of learning all life]. *The Official European Union Journal 2018/C189/01*. Retrieved 16.08.2020, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0024> [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 10.09.2020



“Дитина має справжнє емоційне й інтелектуальне життя тільки тоді, коли вона живе у світі ігор, казок, музики, фантазії і творчості. Без цього вона не краца за здавлену квітку”.

*Василь Сухомлинський
український педагог, публіцист, письменник*

“Виховання дитини – це не мила забава, а завдання, що вимагає капіталовкладень – тяжких переживань, зусиль безсонних ночей і багато, багато думок”.

“Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, невдахою, дорослою. Спілкуючись з нею, радій, бо дитина – це свято, яке поки що з тобою”.

*Януш Корчак
польський педагог, письменник*

“Якщо ти навчаєш, намагайся говорити коротко, щоб розум слухняний відразу ж зрозумів слова і зберігав їх у пам'яті правильно. Все, що зайве, зберігати розум наш не може”.

*Квінт Гораций
римський поет*



UDC 378.091.011.3-057.21:004.77-043.86

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.215170>

Hanna Alyeksyeyeva, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Informatics and Computer Technologies in Management and Learning Department, Berdyansk State Pedagogical University

Oleksandr Antonenko, Ph.D.(Technical Sciences), Associate Professor of the Informatics and Computer Technologies in Management and Learning Department, Berdyansk State Pedagogical University

Oleksandr Ovsyannikov, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Informatics and Computer Technologies in Management and Learning Department, Berdyansk State Pedagogical University

Olena Matviychuk-Yudina, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Computer Multimedia Technology Department, National Aviation University

THE USING OF MODERN INTERNET MESSENGERS IN THE PROCESS OF TEACHING THE STUDENTS OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL DIRECTION

The article considers some aspects of modern Internet messengers using in the process of teaching students of computer profile's engineering and pedagogical specialties, analyses the tools for Internet communications. It was found that the rapid development of information technology causes the constant aging of even Internet communication tools. There is a problem of finding and using a method of communication with consumers that will meet the level of technology development and meet the needs of both parties.

The prospects and economic rationality of the use of mobile devices by companies to gain the attention of their consumers through the development of mobile versions of official websites, creation of special programs, registration and constant support of official pages in social networks are revealed.

The concept "Internet messenger" is studied. The analysis of literature sources is carried out, on the basis of which it is revealed that the issues of teaching students of computer profile's engineering and pedagogical specialties with the use of modern Internet messengers need further research. The need for future specialists to study the general principles of creating bots as services for modern managers, as they are widely used by companies for business development in particular for the Ukrainian market, as companies are just beginning to master this technology. And therefore, the demand for specialists to develop such services is growing.

The most popular social networks in the world as of April 2020 are analysed, which are ranked by the number of active users and their possibilities, advantages and disadvantages of use in the field of higher education are considered.

It is proved that for the development of a prototype of the system of interactive informing of students of Berdyansk State Pedagogical University, Telegram was chosen, which has the highest growth rates of the number of active users, and therefore the prospects of audience growth for the developed service.

This publication is the first in a series. The following articles will be devoted to the design, development and software implementation of the prototype of interactive information systems for students in the training of future engineers-teachers.

Keywords: an educational process; students of computer profile's engineering and pedagogical specialties; Internet messenger; Telegram.

Fig. 2. Ref. 13.

Ганна Алексеева, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

Олександр Антоненко, кандидат технічних наук, доцент кафедри комп'ютерних
технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

Олександр Овсянніков, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних
технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

Олена Матвійчук-Юдіна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних
мультимедійних технологій Національного авіаційного університету

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ МЕСЕНДЖЕРІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ

У статті розглянуто окремі аспекти використання сучасних інтернет месенджерів в процесі навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю, аналізується саме

THE USING OF MODERN INTERNET MESSENGERS IN THE PROCESS OF TEACHING THE STUDENTS OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL DIRECTION

інструментарій для Інтернет-комунікацій. Виявлено, що стрімкий розвиток інформаційних технологій спричиняє постійне старіння навіть інструментів Інтернет-комунікацій. Виникає проблема пошуку та використання такого методу комунікації зі споживачами, який буде відповідати рівню розвитку технологій та задовольнить потреби обох сторін взаємодії

Розкрито перспективність та економічну раціональність використання саме мобільних пристроїв для завоювання уваги своїх споживачів через розробку мобільних версій офіційних сайтів, створення спеціальних програм, реєстрації і постійної підтримки офіційних сторінок у соціальних мережах.

Досліджено поняття "інтернет месенджер", проведено аналіз літературних джерел, на основі якого виявлено, що питання навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю з використанням сучасних інтернет месенджерів потребують подальшого дослідження. Обґрунтовано необхідність вивчення майбутніми фахівцями загальних принципів створення ботів як сервісів для сучасних менеджерів, оскільки вони широко застосовуються компаніями для розвитку бізнесу, зокрема для ринку України, оскільки компанії тільки починають освоювати цю технологію, а отже, попит на спеціалістів з розробки таких сервісів стрімко зростає.

Проаналізовано найпопулярніші соціальні мережі в світі за станом на квітень 2020 р., які ранжовані за кількістю активних користувачів, та розглянуто їх можливості, переваги та недоліки саме в сфері вищої освіти.

Доведено, що для розробки прототипу системи інтерактивного інформування студентів Бердянського державного педагогічного університету обрано саме Telegram, який має найбільші темпи росту кількості активних користувачів, а тому й перспективи росту аудиторії для розроблюваного сервісу.

Ця публікація є першою із серії. Наступні статті будуть присвячені проектуванню, розробці та програмній реалізації прототипу системи інтерактивного інформування студентів у процесі навчання майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: навчальний процес; студенти інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю; інтернет месенджер; Telegram.

Problem statement and its connection with important practical tasks.

The development and growth of popularity of Internet communication among real and potential consumers of companies leads to a significant reduction in the effectiveness of traditional marketing communication tools. In addition, the rapid development of information technology is causing the constant aging of even Internet communication tools. There is a problem of finding and using a method of communication with consumers that will meet the level of technology development and meet the needs of both parties. Today, users are increasingly accessing the Internet using a smartphone, spending their time searching for the necessary information and online communication. This necessitates the economic rationality of using by companies the mobile devices to gain the attention of their consumers through the development of mobile versions of official websites, the creation of special programs, registration and constant support of official pages on social networks.

The messenger platforms are a promising communication channel. According to The Economist, the average person spends 200 minutes a week using messaging services [11]. This is about 30 minutes per day, which creates significant potential for companies to use this time to achieve marketing goals.

The relevance of the study is the need to describe the general principles of creating bots as services for modern managers, as bots are widely used by various companies to develop their business. This is especially

true for Ukrainian companies, as they are beginning to actively master this technology. It stimulates the growth of demand for specialists in the development of such services.

Analysis of research and publications. Issues of a general nature related to the introduction of information and communication technologies in the educational process are reflected in the works of H. Aliksieieva [1; 2; 10], M. Asherov [3], V. Bykov [4], I. Bukalh, R. Gurevych, O. Dovgiallo, Yu. Doroshenko, M. Zhaldak [6], Yu. Zhuk, V. Kukharenko, Yu. Ramsly, I. Robert, B. Hanter [8] etc.; didactic and psychological aspects of the application of information and communication technologies in the educational process are considered by V. Bezpalko, V. Liaudis, Yu. Mashbyts, A. Pyshkalo, O. Spivakovsky and others. The problems of future engineers-teachers' professional training were considered in the works of such scientists as S. Artyukh, A. Asherov [3], N. Briukhanova, O. Kovalenko, M. Lazarev, N. Nichkalo, L. Tarkhan, etc.; theoretical and methodological principles of computer profile future engineers-teachers professional training are quite fully considered by R. Gorbatiuk [5].

The theoretical foundations of the Internet using in marketing are set out in the works of many scientists and researchers, among them are I. Litovchenko, O. Varvysh, S. Iliashenko, V. Pylypchuk, Yu. Popova, V. Vysotska, O. Pankovetsky, P. Petrychenko and others. The scientists consider the essence of Internet marketing, distinguish the

**THE USING OF MODERN INTERNET MESSENGERS IN THE PROCESS OF TEACHING
THE STUDENTS OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL DIRECTION**

instruments and determine their characteristics, pay attention to aspects of communication on the Internet. The principles of creating a bot are sufficiently covered in the domestic pedagogical science – namely in the works of N. Petrova, Yu. Petrov, L. Malygina, T. Abbasova, S. Polshin, A. Foltz, P. Kucherbaev, A. Bozon, G. Huben, K. Lebef, M. Story.

The interactive information system creation is covered in the works of P. Pat, M. Trubin, O. Andrusenko, O. Semusev, Z. Vorotnikova. The development and the work with Internet messengers are covered in the works of O. Shimon, M. Melentyeva, O. Lebedeva, I. Viakhk, I. Rekunenko. The development is covered in great detail by M. Zennaro, M. Rainone, E. Pietrosevoli (USA).

The analysis of research and publications allows us to conclude that messaging platforms have not been sufficiently researched as a full-fledged tool of the information system. The peculiarities of these platforms and the advantages of their practical application in pedagogical activity need to be determined.

The purpose of the article is to analyse the possibilities of using modern Internet messengers in the process of teaching engineering and pedagogical direction students.

The statement of basic material. Probable reasons for the great popularity of messengers are changes in the field of mobile Internet: high speeds, lower prices, and the widespread use of smartphones [7]. According to a study by statista.com as of April 2020, the number of active users in the most popular messengers is presented. The clear leader is WhatsApp with a total of about 1.5 billion users. It is followed by Facebook Messenger with 1.3 billion active users per month. Obviously, all messengers in this list are different. However, they have common features that have led to their success. Almost every one of them has a convenient, modern and clear user

interface. Each of the messengers also supports group chats. Some of them support channels that partially replicate the functionality of chats, except that only users with the appropriate access rights have the ability to publish messages.

However, to analyse the advantages and disadvantages of Internet messengers, we also need to describe some of their differences. Virtually every one of them provides audio calling capabilities. Many have a video call feature. Telegram, LINE, Viber, Skype, WeChat and Facebook Messenger support user file transfer [9]. Let's compare WhatsApp as the largest in number of active users and Telegram as the fastest growing messenger.

There is a rapid increase in the number of active users of WhatsApp messenger in the period from January 2015 to December 2017. During this time, the number of active users has doubled from 700 million to 1.5 billion in months. It means, that every 5th person on the planet used WhatsApp every month.

Telegram is a messenger that is gaining popularity around the world. In the period from February 2016 to December 2017, the number of active users increased by 80% (Fig. 1) [13].

During the same period in WhatsApp, this figure increased by 50%. Telegram can be called the fastest growing messenger. As of April 2020, it has already crossed the mark of 200 million active users. Due to the constant presence in the lives of their users, social networks have a decisive social impact (Fig. 2).

It is also worth mentioning that Telegram offers the possibility of secret chats, during which it is almost impossible to access its content. Also compared to WhatsApp, Telegram works faster and allows you to transfer any files. It is also inconvenient that WhatsApp can be logged in only on one device and, according to the rules of use of the application, the user may be blocked by frequently transferring the account to different devices. In the last few years,

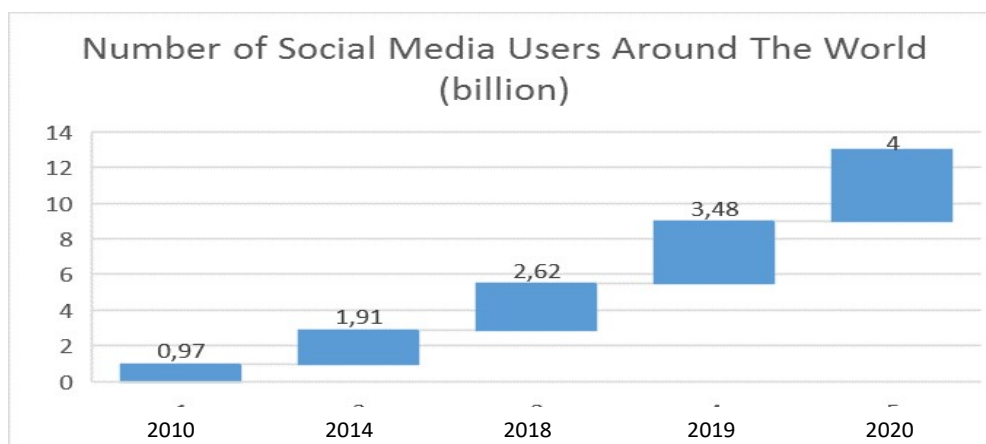


Figure 1. Global social networks by number of users 2020

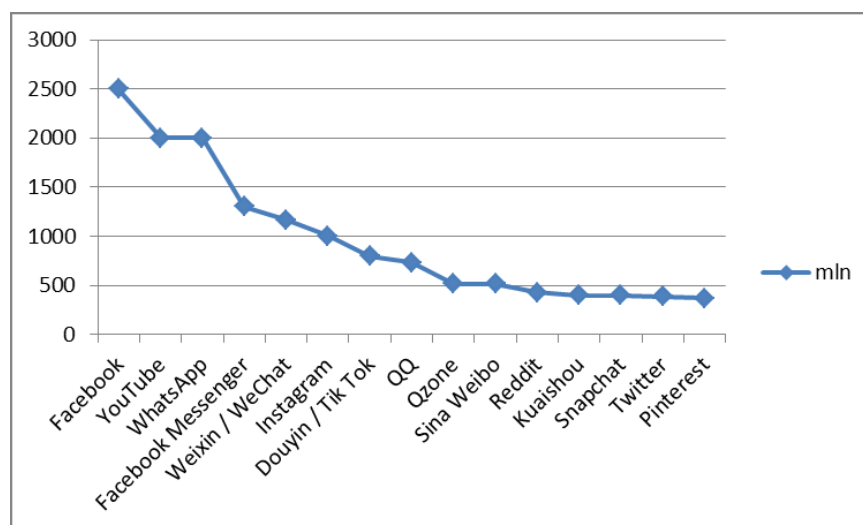


Figure 2. The most popular social networks in the world as of April 2020, ranked by number of active users (in millions)

traditional phone calls have become less popular than instant messaging or online services. Moreover, many people and companies prefer text or multimedia messages over calls. As a review of modern messengers has shown, they are an important part of modern online communication. Users prefer convenient, cheap and fast communication, so they choose messengers. Of course, there are a large number of applications of this type. However, Telegram has the highest growth rate of the number of active users, and therefore the prospects for audience growth for the developed service [7].

After analysing the various possibilities of using modern Internet messengers from a glider to an automated store, we came to the conclusion that it is necessary to create a prototype of a system of interactive information for students. We chose to develop an interactive information system for students as a means of creating a bot. This will raise both the quality of training of engineering and pedagogical specialists on the example of Berdyansk State Pedagogical University and National Aviation University, and will allow students to spend more time studying the material than searching for it.

This publication is the first in a series. The following articles will be devoted to the design, development and software implementation of the prototype of interactive information systems for students in the training of future engineers-teachers.

Conclusions from this study and prospects for further exploration in this direction. As a result of the study of Internet messengers, we found their underestimated potential for use in the training of future engineers-teachers. The use of Internet messengers in the field of education and directly in the activities of the future engineer-teacher becomes

a general necessity. Their development and implementation in the educational process will ensure the gradual transition of education to a new, high quality level. The scientific novelty of the obtained results lies in the description of the general principles of building bots for modern messengers and the development of a prototype of an interactive system of informing students. The practical significance lies in the development of an interactive system of informing students and methodological recommendations for its development and use. The copy of the project is posted on the public repository [12].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Г. М. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Монографія*. Бердянськ: БДПУ. 2014.
2. Алексеева Г. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі професійної підготовки студентів педагогічних вузів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. Суми, Україна: ВВП "Мрія", 2014. С.184-191.
3. Ашерев А. Т., Горбатюк Л. В. Организация самостоятельной работы будущих инженеров педагогов компьютерного профиля: состояние проблемы. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. №20. 2008. С. 84-93.
4. Биков В. Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі. *Педагогічний дискурс*. 2010. №. 7. С. 30-35.
5. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : *дис. д-ра пед. наук*. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2011.
6. Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І.

Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів. Київ. 2004.

7. Козлов А. А., Батищев А. В. Телеграм-бот як простий і зручний спосіб отримати інформацію. *Территория науки*. 2017. №5. С. 55–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/telegram-bot-kak-prostoy-i-udobnyy-sposob-polucheniya-informatsii> (дата звернення: 25.10.2020)

8. Хантер Б. Рекомендации по использованию информационных технологий. Москва: Просвещение. 2006.

9. Cantelon, M., Harter, M., Holowaychuk, T. J., & Rajlich, N. Node.js in Action. Greenwich: Manning. 2014. pp. 17–20.

10. Kravchenko N.V., Alyeksyeyeva H.M., Gorbatyuk L.V. Curriculum Optimization by the Criteria of Maximizing Professional Value and the Connection Coefficient of Educational Elements, Using Software Tools: (ICTERI 2018: 14th International conference on ict in education, research, and industrial applications). (Kyiv, Ukraine, May 14-17, 2018). CEUR Workshop Proceedings. 2018. Vol.1, pp. 365–378.

11. Messina, C. Will be the year of conversational commerce. *Medium*. 2016. <https://medium.com/chris-messina/2016-will-be-the-year-of-conversationalcommerce-1586e85e3991>.

12. Копія проекту. URL: <https://github.com/freeDOSSS/BDPU>. (дата звернення: 25.10.2020)

13. Соціальні мережі, найпопулярніші в Україні і країнах світу 2020. URL: <https://marketer.ua/ua/the-most-popular-social-networks-in-the-world/> (дата звернення: 25.10.2020)

REFERENCES

1. Aliexieieva, H. M. (2014). Formuvannya hotovnosti maibutnix sotsialnykh pedahohiv do zastosuvannya kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Formation of readiness of future social educators to use computer technologies in professional activity]. *Monograph*. [in Ukrainian].

2. Aliexieieva, H. M. (2014). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v protseesi profesiinnoi pidhotovky studentiv pedahohichnykh vuziv [Victorious information-communal technologies in the process of professional training of students of pedagogical universities]. *The current issues of natural and mathematical education*. Sumy. pp.184–191. [in Ukrainian].

3. Asherov, A. T. & Gorbatyuk, L. V. (2008). Organizatsiya samostoyatelnoy raboty budushchikh inzhenerov pedagogov kompyuternogo profilya:

sostoyanie problemy [Organization of independent work of future engineers of computer teachers: state of the problem]. *The problems of engineering and pedagogical education*. No.20, pp.84–93. [in Russian].

4. Bykov, V. Yu. (2010). Vidkryta osvita v Yedynomu informatsiinomu osvithomu prostori [Open education in the Unified Information Educational Space]. *Pedagogical discourse*. No.7, pp.30–35. [in Ukrainian].

5. Horbatiuk, R. M. (2011). Teoretyko-metodychni zasady profesiinnoi pidhotovky maibutnix inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilyu [Theoretical and methodical principles of professional training of future engineers-teachers of a computer profile]. *Doctor's thesis*. Ternopil Volodymyr Hnatyuk National. Pedagogical University. [in Ukrainian].

6. Zhaldak, M. I., Lapinskyi, V. V. & Shut, M. I. (2004). Kompiuterno-orientovani zasoby navchannia matematyky, fizyky, informatyky [Computer-oriented means of teaching mathematics, physics, computer science]. *A manual for teachers*, Kyiv. [in Ukrainian].

7. Kozlov, A.A., & Batishchev, A.V. (2017). Telegram-bot kak prostoy i udobnyy sposob polucheniya informatsii [Telegram bot as a simple and convenient way to get information]. *Territory of Science*. No.5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/telegram-bot-kak-prostoy-i-udobnyy-sposob-polucheniya-informatsii> (accessed 25 Oct. 2020). [in Russian].

8. Hanter, B. (2006). Rekomendatsii po ispolzovaniyu informatsionnykh tekhnolohiy [Recommendations for the use of information technology]. Moscow. [in Russian].

9. Cantelon, M., Harter, M., Holowaychuk, T. J., & Rajlich, N. (2014). Node.js in Action. Greenwich: Manning. pp.17–20. [in English].

10. Kravchenko, N.V., Alyeksyeyeva, H.M. & Gorbatyuk, L.V. (2018). Curriculum Optimization by the Criteria of Maximizing Professional Value and the Connection Coefficient of Educational Elements, Using Software Tools: (ICTERI 2018: 14th International conference on ict in education, research, and industrial applications). Kyiv, Ukraine, May 14-17, 2018. CEUR Workshop Proceedings, Vol.1, pp.365–378. [in English].

11. Messina, C. (2016). Will be the year of conversational commerce. *Medium*. Available at: <https://medium.com/chris-messina/2016-will-be-the-year-of-conversationalcommerce-1586e85e3991>. (accessed 25.Oct.2020) [in English].

12. Available at: <https://github.com/FreeDOSSS/BDPU>. (accessed 25. Oct. 2020) [in English].

13. Sotsialni merezhi, naipopuliarnishi v ukraini i krainakh svitu 2020. [Social networks, most popular in Ukraine and countries of the world 2020] Available at: <https://marketer.ua/ua/the-most-popular-social-networks-in-the-world/> (accessed 25. Oct. 2020). [in English].

Стаття надійшла до редакції 22.09.2020



“Багато чого не зробиш, поки не вивчишся. Але багато треба зробити, щоб навчитись”.

Конфуцій
давньокитайський філософ



УДК 378.011.3-051:75

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223068>

Ольга Сова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
Анна Волошенко, аспірант кафедри образотворчого мистецтва
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ХУДОЖНИКІВ ТЕХНІКИ СУХОЇ ПАСТЕЛІ В ПРОЦЕСІ ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ

У науковій публікації висвітлюються методичні аспекти навчання техніки “суха пастель” студентів художньо-педагогічних закладів вищої освіти. Виокремлюється значимість навчально-творчої плерерної практики в системі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Наведені переваги застосування пастельної техніки під час виконання пейзажів у природних умовах. Запропоновано систему навчальних завдань у пастельній техніці для поглиблення практичних умінь та навичок студентів-художників, що передбачає виконання різноманітних видів робіт: начерків з натури, короткотривалих зарисовок, довготривалих етюдів, підсумкової композиції.

Ключові слова: вчитель образотворчого мистецтва; техніка пастель; плерер; плерерна практика; пейзаж; мистецтво.

Лит. 9.

**Olha Sova, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Fine Arts Department,
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University**
**Anna Voloshenko, Postgraduate Student of the Fine Arts Department,
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University**

TRAINING OF ARTISTS-STUDENTS OF TECHNOLOGY OF DRY PASTEL IN THE PROCESS OF PLEIN-AIR PRACTICE

The basis for the study was the need to find the new methodological tools for professional training of future teachers of fine arts in higher education institutions of Ukraine. This is due to the modernization of the content of domestic education and the demand for the modern labour market, which awaits a well-informed and practically trained specialist.

The scientific publication highlights the methodological aspects of teaching the pastel techniques of students of art and pedagogical institutions of higher education. The importance of the educational and creative plein air practice in the system of professional training of future teachers of fine arts is singled out. The advantages of using the pastel techniques when performing landscapes in natural conditions are given.

Such basic technical methods of training as hatching which is divided into set of receptions are considered, the most popular of them are a linear bar, a cross bar, a contour bar; mixing pastels, which involves rubbing, stewing, washing, spraying, smoothing, shading techniques, side stewing; binding (fixation method); pen (retouching), dry washing, wet brush, or “scrubbing”, otherwise meaning “hlizal”.

The article describes the step-by-step work of performing a landscape composition in the technique of “dry pastel” from nature in the open air, where the students gain the necessary experience of active and fast artistic work, trying to reflect in their works a certain mood of the landscape in different weather conditions or changing nature at different times.

The methodologically competent stages are singled out in nature work, namely: composition of the general composition, construction of the whole image, revealing of big colour and tonal relations, their specification and coordination among themselves, completion and generalization of all work. A system of educational tasks in pastel technique is proposed to deepen the practical skills of students-artists, which involves the implementation of various types of work: sketches from nature, short sketches, long sketches, and the final composition.

The technical methods and techniques discussed in the article can be used in order to increase the effectiveness of teaching the students the art of pastel techniques and enhance their creative abilities.

Keywords: fine art teacher; pastel painting; pastel technique; plein air; plein-air practice; landscape; art.

Постановка проблеми. Сучасна творча молодь перебуває у постійному пошуку можливостей для власного самовираження, презентації авторської унікальності, нешаблонності, тому першочерговим завданням викладача є пошук шляхів до розвитку креативності студентів. На сьогодні навчання студентів у мистецьких закладах вищої освіти

потребує застосування нового методичного інструментарію, що, зокрема, передбачає вивчення різноманіття образотворчих технік. Освітня підготовка молодих художників включає вивчення таких основних фахових дисциплін, як живопис, рисунок і композиція, а також проходження навчально-творчої плернерної практики, де відбувається інтеграція всіх набутих знань, умінь і навичок з образотворчого циклу. Саме плернерна практика, яка проходить у природному середовищі, поза межами аудиторних приміщень, дає змогу студентам розширити набутий раніше образотворчий досвід, усесторонньо дослідити різні натурні об'єкти й опанувати різноманітні жанри образотворчого мистецтва, а саме: натюрморт, пейзаж, портрет. Враховуючи це, варто максимально оновити навчальні програми з плернерної практики, передбачивши у них застосування цікавих технік і завдань для розширення можливостей художнього самовираження студентів і їх творчого зростання.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Серед вітчизняних і закордонних публікацій знаходимо підтвердження актуальності нашого дослідження, що засвідчують праці Г. Баймуханова [1], О. Берлача [2], О. Музики [4], О. Парамонова [5], М. Сидора [6], В. Черватюка [8] та інших, в яких висвітлені різні аспекти навчання студентів художньої роботи на плернері.

Так, у статті наукового колективу С. Алексєєва, І. Башкатов, О. Парамонов, сконцентровано увагу на важливості вивчення пейзажного жанру саме під час роботи на плернері в системі професійної мистецької освіти [5]. Художники-педагоги підкреслюють, що повноцінне вивчення різноманітних пейзажних мотивів можливе лише в умовах природи, а не у робочій майстерні.

У дослідженні Г. Баймуханова [1] представлені основні принципи грамотної організації композиції пейзажного мотиву та значення короткострокових живописних етюдів у процесі навчання студентів у природних умовах. На думку науковця, виконання швидких пейзажних замальовок особливо важливе на початкових стадіях навчання, коли молоді художники ще не мають великого досвіду роботи просто неба.

Спираючись на багаторічний педагогічний досвід викладання фахових дисциплін й, зокрема, плернеру в Національній академії образотворчого мистецтва і архітектури, В. Черватюк [8], у своїх наукових доробках зосереджується на специфіці організації навчально-творчої практики та окресленні найпоширеніших помилок у студентських етюдах. Автор висвітлює класичні

методичні підходи до розробки системи навчальних завдань з плернеру та пропонує студентам продовжувати працювати на природі тими художніми матеріалами, що й на аудиторних заняттях.

Художник-педагог О. Музика [4] у своїх публікаціях, де вивчаються особливості плернерної роботи, підкреслює важливу роль викладача-методиста та наголошує на тому, що від відповідальної роботи керівника практики залежить активізація творчої діяльності студентів, формування у них стійкої мотивації до самореалізації.

Провівши аналіз наукових доробків, присвячених питанню плернеру, відзначимо, що більшість науковців висвітлюють загальні аспекти організації роботи у відкритому середовищі, дають методичні поради початківцям, наголошують на необхідності продовження вивчення класичних живописних технік в умовах природного освітлення, залишаючи поза увагою питання урізноманітнення навчальних завдань за рахунок освоєння студентами нових художніх матеріалів.

Класична академічна художня підготовка студентів передбачає опанування ними під час навчання таких живописних і графічних технік, як: акварель, гуаш, олія, рисунок графітним олівцем, м'якими матеріалами (вугіллям, сангіною, соусом). Проте ґрунтовному вивченню зображальних можливостей техніки сухої пастелі, на жаль, не надають достатньої уваги. Розв'язання цієї проблеми окреслюємо провідною **метою статті.**

Навчання майбутніх учителів-художників основам образотворчої грамоти ґрунтується на візуальному пізнанні світу, навколишньої дійсності. Найповніше це можливо забезпечити в процесі художньої роботи на природі. Саме робота на плернері дає унікальну можливість відчутти та засвоїти на практиці особливості й різноманіття природних колірно-тональних співвідношень, попрактикуватися у передачі глибини простору за законами повітряної та лінійної перспективи, опанувати нові художні техніки, вдатися до сміливих творчих пошуків і експериментів.

Під час навчально-творчої плернерної практики студенти накопичують необхідний досвід активної та швидкої художньої праці, стараючись відобразити у своїх роботах певний настрій пейзажу за різних погодних умов або мінливий стан природи у різний час доби (захід чи схід сонця, сонячний полудень, дощ, вітер тощо).

Для швидкої роботи на природі чудово підходить така художня техніка, як пастель, яка несе в собі унікальні властивості як живопису так

і рисунка, даючи можливість створювати різноманітні образотворчі твори. У цій техніці виділяють основні чотири типи: суху пастель її види (тверду, м'яку і ще м'якшу), масляну, воскову і акварельну. Технічні можливості та особливості використання цих типів та видів пастелі принципово різняться між собою. Найширший спектр виражальних властивостей має суха пастель, що є щільно спресованим у вигляді палички кольоровим пігментом, змішаним з крейдою і налічує в своєму арсеналі сотні кольорних відтінків. Основою для пастельних робіт зазвичай слугує тонований текстурований папір. Проте є митці, що віддають перевагу роботі на наждачному або оксамитовому папері, чи спеціальних пастельних планшетах, виготовлених з пробкового дерева. Для роботи пастеллю підходить і папір для акварелі, але його бажано задалегідь затонувати за допомогою акварелі, кави або міцного чаю.

На думку Т. Кануннікової, техніка "суха пастель" дає велику творчу свободу не тільки початківцю, але й вправному майстру. Ця техніка малювання дає змогу у будь-якому місці і за короткий проміжок часу виконати живописний етюд вподобаного пейзажного мотиву. Така мобільність пастельної техніки, що не вимагає ніяких додаткових пристосувань (нааявності етюдника, розчинників для олійних фарб, або устаткування для акварельного живопису), допомагає максимально ефективно організувати роботу студентів на пленері, сприяє виконанню завдань на створення швидких етюдів та вивченню основних живописних характеристик моделі [3].

До провідних технічних методів і прийомів роботи пастеллю належать такі методи, як штрихування, змішування пастелі, прив'язка; прийоми розтушовування, бічне тушування, перо, сухе відмивання, вологий пензлик та інші. Використання технічних прийомів відокремлено або в поєднанні дає можливість максимально урізноманітнити виконання навчальних, а особливо творчих робіт студентів, стимулювати їх пошукову діяльність у розробці авторської манери створення художнього доробку, сприяє формуванню креативного мислення.

Одним з основних методів у техніці пастель є "штрихування", що поділяється на безліч прийомів, найпопулярнішими з них є лінійний штрих, перехресний штрих, контурний штрих. Основний принцип цього методу полягає у нанесенні кінчиком пастельної крейди коротких ліній, розміщених поряд одна з одною, в різних напрямках або з перетинанням. Кінчиком пастелі

можна проводити різноманітні штрихи, що залежать від сили натиску, гостроти крейди та від того, як її тримати. Методу штрихування властиве притискання пастельної крейди до паперу на початку проведення лінії зі звукуванням у кінці. Іншим: проведення ліній перевернутою перпендикулярно паперу крейдою так, щоб вона залишала штрих у вигляді тонального хвостика.

До основних у пастельній техніці, які застосовуються, зокрема і в роботі сухою крейдою належить метод "змішування пастелі", що передбачає розтирання, тушування, розмивання, розпилення, згладжування та "розтушовування". Саме таку назву має найпопулярніший прийом, який застосовують для рівномірного розподілу кольорів, відтворення м'яких переходів між відтінками. Забезпечується це з використанням ватного диску, чистої тканини, щетини, подушечок пальців або спеціального інструмента – паперової розтушовки для пастелі. Цей технічний прийом допомагає створити плавні межі між кольоровими плямами завдяки приглушенню їх інтенсивності. Прийом є опорним у пастельній техніці, до того ж його виконання не викликає особливих труднощів. Для початку широкими легкими штрихами створюється загальний начерк з прокладанням базових кольорів та подальшим їх розтиранням. Потім зверху розтушовування накладаються більш насичені кольорні пігменти, виявляється об'єм, уточнюється форма. Також для швидкого змішування кольорів і тонування основи без додаткових допоміжних інструментів та матеріалів чудово підійде універсальний прийом "бічне тушування", суть якого полягає у нанесенні кольорового шару пастелі бічною частиною крейди на великі ділянки поверхні, поступово покриваючи всю площину. Такий прийом дає змогу не тільки отримати широку смужку кольору, а й створювати різноманітні кольорові і динамічні ефекти та пришвидшити роботу на великих ділянках формату.

Прийом "пера" в техніці пастель застосовується найчастіше для того, щоб згладити та розмити краї в елементах зображення за допомогою тонкого пензлика або пір'я, своєрідна "ретуш", характерна для м'яких художніх матеріалів, у тому числі пастелі. Цей прийом уможливує висвітлення занадто темних ділянок та пом'якшення яскравих кольорів.

Прийом "сухого відмивання" художники також застосовують для створення різноманітних живописних ефектів, наприклад, у зображенні туманних пейзажів. Для цього пастельну крейду подрібнюють до отримання порошкоподібної

маси, потім розсипають її по всій площині паперу і затирають ватним диском до отримання рівномірного шару. При цьому, залежно від задуму майбутньої композиції, можна поєднувати у відмивці різні кольори, створюючи необхідні колірно-тональні ефекти. Суху відмивку до початку роботи на ній необхідно закріпити фіксатором [2].

Приєм “вологий пензлик” або “лесування”, в іншому значенні “глізаль”, застосовується у техніці пастель для надання блиску та звучання кольорам. Такий живописний прийом роботи передбачає проведення зволеним у воді пензлем певних ліній по м'яких пастельних рисках. При цьому частина кольору звільняється, залишивши чіткі пастельні штрихи. Приєм “вологий пензлик” застосовується за необхідності поєднання плям і ліній, створення світлих або темних ефектів для виявлення форми, об'єму предметів. Художники-викладачі О. Берлач та А. Чихурський рекомендують використовувати цей прийом лише на цупкому папері для акварелі, позаяк стандартний папір для пастелі занадто тонкий і під впливом зволоження може покортитися [2].

Щоб захистити завершену роботу від механічних пошкоджень, використовують метод “прив'язки”, тобто закріплення пастелі фіксатором за допомогою нанесення першого шару легкими розпиленнями, щоб стабілізувати зображення і “прив'язати” пастель до основи під час роботи. Із застосуванням цього методу часто змінюються кольори зображення після фіксації, тож обов'язково потрібно попередньо розпилити фіксатив для визначення певної відстані між роботою і нанесенням шару фіксації. Незахищеність колірною покриття від дрібних механічних пошкоджень та її слабкий зв'язок з основою є основним недоліком техніки “суха пастель”.

У художній роботі пастеллю на пленері найефективнішим визнано метод роботи з природи, що полягає у реалістичному відтворенні натурних об'єктів та явищ. У навчальному процесі закладу вищої освіти пізнання студентами природи (моделі, постановки) є не лише звичайним її спогляданням, але й переходом від окремих характеристик предмета до повного узагальненого уявлення про нього [9, 77]. Виконання на пленері пейзажу з природи допомагає студентам проводити аналіз структури навколишніх оточуючих об'єктів, вирізнити їх характерні особливості, здійснювати спостереження за станом природи, відмінностями колірної гами обраного мотиву в різний час доби. Застосування під час роботи цього методу

розвиває у студентів навички творчого пошуку найвдалішої композиції пейзажу, вміння працювати співвідношеннями у зображенні плановості місцини та об'єму предметів, допомагає максимально оволодіти прийомами пастельного живопису.

Виконання пастеллю пейзажного мотиву з природи передбачає послідовний перехід від однієї стадії виконання роботи до іншої: від компоновання загальної композиції, побудови всього зображення, виявлення великих колірних і тональних співвідношень, їх уточнення та узгодження між собою до завершення та узагальнення всього твору [7].

На початковій стадії компоновання зображення сухою пастеллю легко наносять на формат обраний пейзажний мотив. Це робиться нейтральним кольором пастельної крейди, що майже не відрізняється від основного тону паперу. Попередній рисунок не варто наносити графітним олівцем, позаяк на нього потім погано лягає пастель.

Наступна стадія передбачає побудову всіх об'єктів пейзажу. Для цього окреслюються контури зображення, намічаються передбачені плани композиції, наносяться напрямки основних штрихів. На цьому етапі працюють кінчиком кольорової крейди для проведення тонких ліній та бічною частиною пастелі, щоб покрити велику ділянку паперу, штрих ведуть, отримуючи широкую смужку кольору. За необхідності виправлення допущених помилок у роботі зайву фарбу видаляють шматочком тканини або жорстким пензлем із щетини, залишки пастелі стирають м'якою гумкою.

На стадії виявлення великих кольоро-тональних співвідношень працюючи пастеллю, намічають фон, темні та світлі ділянки пейзажу, загальні колірні плями. Цей етап передбачає застосування у роботі прийомів розтушовування та сухого відмивання. Від якісного виконання попереднього розтушовування залежить успіх усієї пастельної роботи.

На наступній стадії виконання пейзажу узгоджують колір і тон між собою, відтіняють пастельні плями, надають їм життєвої рельєфності, уточнюють колірні й тональні співвідношення, виявляють об'єм, передають матеріальність об'єктів, порівнюють між собою всі складові пейзажного мотиву, передній, другий і найвіддаленіший плани. На цьому етапі у нагоді стануть такі технічні прийоми, як “приєм пера”, “вологий пензлик”, щоб додати роботі жвавості, інакше зображення буде виглядати монотонним, плоским.

На завершальній стадії опрацьовують нюанси, дрібні деталі, додають відблиски, підсилюють рефлекси. В кінці творчої роботи над пейзажною композицією зручніше користуватися пастельними олівцями або тонкими паличками для розтушовування.

Опануванню студентами прийомів пастельної техніки під час роботи на пленерній практиці сприяють виконання таких видів навчально-творчих робіт, як: начерк з натури, короткотривала зарисовка, довготривалий етюд, підсумкова композиція [9, 118].

Для виконання начерків пейзажу викладачеві варто запропонувати студентам нескладні мотиви з неглибокою плановістю, або певний об'єкт у природному оточенні. Наприклад: “Розлоге дерево”, “Човен біля берега”, “Стара хата у вишневому садку” тощо. Для короткотривалих зарисовок краще обирати завдання для дослідження різних станів освітлення протягом доби. А саме: “Ранок”, “Перед дощем”, “Захід сонця” та інші. Для виконання довготривалих етюдів на пленері підійдуть такі теми: “Сонячний день біля ріки”, “Туман в полі”, “Багатоплановий гірський пейзаж”.

Підсумковою композицією є зазвичай творча робота, яку виконують студенти на основі зібраного матеріалу навчальної практики. Створюючи цю роботу, молоді митці можуть не тільки поліпшити розуміння усіх можливостей пастельної техніки, застосувати все розмаїття кольорової палітри, але й відшукати авторський стиль виконання, розробити особисту манеру, проявити креативність думки у розробці композиції пейзажного мотиву.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вищевикладене, слід сказати, що включення в освітній процес студентів мистецьких закладів вищої освіти вивчення техніки пастелі розширює їхні образотворчі вміння, поглиблює професійну підготовленість до майбутньої художньо-педагогічної діяльності. Правильно організований процес навчання пастельної техніки формує у молодих митців практичні навички, сприяє оволодінню технічними прийомами, розширює живописну палітру, розвиває відчуття нюансів і вальорів, вивчення різних підходів до створення роботи. Розглянуті у статті технічні прийоми можуть застосовуватися для підвищення ефективності навчання студентів мистецтва пастельної техніки та активізації їх творчих здібностей.

Проведена наукова робота не вичерпує всіх аспектів навчання студентів-художників техніки пастелі. До перспективних напрямів подальших

досліджень належать: ґрунтовне вивчення виражального потенціалу інших м'яких художніх матеріалів та розробка чіткої системи навчальних і творчих завдань з пастельної техніки, яка забезпечувала б професійне зростання майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баймуханов Г. С. Основные принципы организации пейзажного мотива на пленере. *Гуманитарные исследования*. 2017. № 4 (17). С.103–104.
2. Берлач О. П., Чихурський А.С. Використання пастелі в станковому живописі: метод. рекомендації. Луцьк, 2017. 18 с.
3. Канунникова, Т. А. Актуальность традиционных художественных техник на примере рисования пастелью. *Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.)*. Пермь : Меркурий, 2014. С. 153–155. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5177/> (дата обращения: 26.11.2020).
4. Музика О. Пленерна практика як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6(2). С. 47–52.
5. Парамонов А. Г., Башкатов И. А., Алексеева С. О. Пейзажный жанр в системе профессионального художественно-педагогического образования. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2018. Том 9, № 9. С. 122–135.
6. Сидор М. Аспекти пізнання та оволодіння художнім рисунком як виразною формою професійного поступу художника. *Молодь і ринок*. 2018. №8 (163). С. 54–59.
7. Сова О. С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 320 с.
8. Черватюк В. О. Методичні рекомендації з пленерного живопису для молодих художників. *Українська академія мистецтва*. Київ, 2013. Випуск 21. С. 44–51.
9. Шевнюк О. Л. Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ : Освіта України, 2017. 311 с.

REFERENCES

1. Baymukhanov, G. S. (2017). Osnovnye printsipy organizatsii peyzazhnogo motiva na plenere [Basic principles of organizing a landscape motif in the plein air]. *Humanities research*. No. 4 (17). pp.103–104. [in Russian].
2. Berlach, O. P. & Chykhurskyi, A.S. (2017). Vykorystannia pasteli v stankovomu zhyvopysi [The use of pastels in easel painting]. *Methodical recommendations*. Lutsk, 18 p. [in Ukrainian].
3. Kanunnikova, T. A. (2014). Aktualnost traditsionnykh khudozhestvennykh tekhnik na primere risovaniya pastelyu [The relevance of traditional art techniques on the example of drawing with pastels]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya : materialy V*

ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ БІОЛОГІЇ ЗА СЦЕНАРІЄМ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОЧНОЇ, ДИСТАНЦІЙНОЇ І ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ

Mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm, mart 2014 g.) – The problems and prospects for the development of education: the Proceedings of the V International. Scientific. Conf. (Perm, March 2014). (pp.153–155). Perm : Mercuriy. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5177/> (accessed 26 Nov. 2020). [in Russian].

4. Muzyka, O. (2012). Plenerna praktyka yak vazhlyvyi komponent pidhotovky maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Plein air practice as an important component of training future teachers of fine arts]. *The problems of modern teacher training*. No. 6(2). pp.47–52. [in Ukrainian].

5. Paramonov, A. G., Bashkatov, I. A. & Alekseeva, S. O. (2018). Peyzazhnyy zhanr v sisteme professionalnogo khudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya [Landscape genre in the system of professional art and pedagogical education]. *Russian Journal of Education and Psychology*. Vol. 9, No.9. pp.122–135. [in Russian].

6. Sydor, M. (2018). Aspekty piznannya ta ovolodinnia khudozhnim rysunkom yak vyraznoiu formoiu

profesiinoho postupu khudozhnyka [Aspects of cognition and mastery of artistic drawing as a clear form of professional progress of the artis]. *Youth & market*. No. 8 (163). pp.54–59. [in Ukrainian].

7. Sova, O. S. (2018). Formuvannia khudozhno-pedahohichnykh umin maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi plenernoї praktyky [Building the Artistic and Pedagogical Skills of Future Fine Arts Teachers in the Process of a Plein Air Practical Training]. *Candidate's thesis*. National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv, 320p. [in Ukrainian].

8. Chervatiuk, V. O. (2013). Metodychni rekomendatsii z plenernoho zhyvopysu dlia molodykh khudozhnykiv [Methodical recommendations on plein air painting for young artists]. *Ukrainian Academy of Arts*. Kyiv. Vol. 21. pp. 44-51. [in Ukrainian].

9. Shevniuk, O. L. (2017). Metodyka navchannia obrazotvorchoho mystetstva u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching of fine arts in higher educational establishments]. Kyiv, 311p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.08.2020

УДК 372.857

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216334>

Олена Бабкова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дидактики та методик навчання природничо-математичних дисциплін комунального закладу “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради

ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ БІОЛОГІЇ ЗА СЦЕНАРІЄМ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОЧНОЇ, ДИСТАНЦІЙНОЇ І ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано необхідність упровадження дослідницького навчання в освітньому процесі. Визначено сутність поняття “дослідницьке навчання”. Автором обґрунтовано етапи уроку біології за сценарієм дослідницького навчання. Визначені дії учасників освітнього процесу за етапами базового циклу дослідження Go-Lab: орієнтація, концептуалізація, дослідження, висновок, обговорення. Представлено ефективні методи, які сприяють самоосвітній діяльності і формуванню досвіду учнів, підвищують їх пізнавальну активність.

Ключові слова: дослідницьке навчання; етапи базового циклу дослідження; міжнародний проєкт Co-Lab; ефективні методи дослідницького навчання; прийоми презентації результатів дослідження.

Табл. 2. Літ. 8.

Olena Babkova, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Didactics and Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines Department of Municipal Institution “Zaporizkzhya Regional Institute of Postgraduate Studies of Pedagogical Education” of Zaporizhzhya Regional Council

DESIGNING A BIOLOGY LESSON UNDER THE SCENARIO OF RESEARCH LEARNING IN CONDITIONS OF EYE, DISTANCE AND MIXED EDUCATION

The article highlights the need to introduce research training into the educational process in accordance with the concept of “New Ukrainian School” and the State Standard of Basic Secondary Education. Based on the pedagogical ideas of great teachers, the essence of the concept “research teaching” as a pedagogical technology by which students form a new experience in the process of independent activity is determined. The author substantiates the stages of a biology lesson according to the scenario of research training on the basis of the international project Co-Lab, which allows to design a lesson in the conditions of full-time, distance and mixed education; to fill the educational content of the lesson with text documents, video materials; to import the developed materials by the international community; to have a discussion. The actions of the participants of the educational process are determined according to the stages of the basic cycle of the Go-Lab research: orientation, conceptualization, research, conclusion, discussion. Effective methods are presented – educational tools that promote the students’

ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ БІОЛОГІЇ ЗА СЦЕНАРІЄМ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОЧНОЇ, ДИСТАНЦІЙНОЇ І ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ

self-educational activities, increase their cognitive activity: 1) research, which involves the study of biological objects or processes, the students' work with text or handouts, problem solving, design or modeling, and 2) creative, based on the creation of something new. Considerable attention is paid to the methods of presentation of research results, including: Russell hexagons, digital artifacts, emoticons. Emphasis is placed on the discussion stage as a reflection of the lesson. The possibility of using Viber, Telegram, Instagram, WhatsApp, Google Docs Service, and Trello.com has been proved to organize teamwork.

Identified further prospects in the development and formation of the bank In the future, we envisage the development and formation of a bank of STEM-tasks, as research training is related to STEM-education.

Keywords: *research training; stages of the basic research cycle; an international project Co-Lab; effective methods of research training, methods of presentation of research results.*

Постановка проблеми. Концепція “Нова українська школа” принципово змінює зміст і технології освіти, та передбачає оновлення стосунків між вчителями і учнями, методичного інструментарію; формування нового освітнього середовища – розвивального, мотивувального і для педагогів, і для школярів; з новим інформаційно-комукаційним оснащенням, що сприяє професійній активності педагога, підвищує ефективність його роботи, забезпечує індивідуалізацію процесу навчання. Документ декларує реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі через формування ключових компетентностей, серед яких компетентності у природничих науках і технологіях: наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність використовувати його в практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898) визначає компетентнісний потенціал, базові знання та вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у природничій освітній галузі. Однією із задекларованих вимог є пізнання світу природи засобами наукового дослідження.

У зв'язку з цим освітній процес потребує нових підходів до його організації та сучасних педагогічних технологій, що сприяють реалізації компетентнісного підходу. На нашу думку, такою технологією є дослідницьке навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Термін “дослідницьке навчання” увійшов в освітню практику відносно недавно, у другій половині ХХ ст. Науковим підґрунтям його стали педагогічні ідеї Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ф. А. Дістерверга, К. Ушинського, Дж. Дьюї та ін..

Проблемі дослідницького навчання приділена значна увага у сучасних педагогічних дослідженнях: обґрунтовано вибір цифрових інструментів, які може використати вчитель для розвитку учня відповідно до вимог сьогодення в

умовах: особистісноорієнтованого навчання, інтеграції предметів (STEM освіта), цифровізації освітнього простору, запровадження дистанційних та змішаних форм навчання [2; 3]; визначено напрями формування в учнів інтересу до науково-дослідницької роботи [4]; етапи організації дослідницької діяльності молодших школярів [5]; обґрунтовано роль та основні завдання дослідницького методу як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у профільних класах [6]; розкрито специфіку організації дослідницької діяльності учнів на уроках історії [7; 8]. Однак в умовах пандемії COVID-19 і у зв'язку карантинними заходами в Україні особливої актуальності набуває організація освітнього процесу на засадах дослідницького навчання у дистанційному форматі.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні етапів уроку біології за сценарієм дослідницького навчання в умовах очної, дистанційної і змішаної освіти.

Виклад основного матеріалу. На основі дидактичних напрацювань зазначимо, що будь-яке навчання має свою мету, зміст, форми, методи і засоби організації освітньої діяльності. Ми насамперед зосередимо увагу на сутності поняття “дослідницьке навчання”, виходячи із провідних педагогічних ідей великих педагогів (таблиця 1).

На підставі узагальнень педагогічних ідей [1] тлумачимо поняття “дослідницьке навчання” як педагогічну технологію, за якою учні формують новий досвід у процесі самостійної діяльності.

Як відзначає В. Вембер, дослідницьке навчання становить дослідницький цикл, що складається з окремих одиниць – етапів дослідження. У науковій літературі представлені різні моделі дослідницького циклу з характерними для них етапами (таблиця 2). Запропоновані моделі Р. Байбі та Б. Уайтом і Й. Фредеріксоном різняться підходами [2]. Початок дослідження перша модель передбачає з індуктивного підходу, друга перші два етапи – з дедуктивного підходу. Дослідницьке навчання, взяте за основу у проєкті Co-Lab, інтегрує обидва підходи. Цей проєкт надає

**ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ БІОЛОГІЇ ЗА СЦЕНАРІЄМ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ
В УМОВАХ ОЧНОЇ, ДИСТАНЦІЙНОЇ І ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ**

Таблиця 1.

Сутність поняття “дослідницьке навчання”

Автор	Головні педагогічні ідеї [1]
Сократ	справжня освіта має спонукати людину до самостійних роздумів, допомогти людині самій формувати свої знання; його бесіди ріднили з методами дослідницького навчання: “евристичний” або “частково-пошуковий”
Вітторіно да Фельтре	активне використання засобів одержання нових знань: дитячі спостереження, самостійні досліди тощо
Я.А. Коменський	пізнання починається з відчуття, а тому один з провідних принципів його дидактики – принцип наочності
Дж. Локк	всі знання ґрунтуються на досвіді і з нього виходять; утворюється ж досвід на основі відчуттів та рефлексії – діяльності розуму.
Ж.-Ж. Руссо	навчання і пізнання повинні бути максимально близькі, необхідно навчати, включаючи дитину в пошук
Й. Песталоцці	навчання має бути розвивальним
Ф.А. Дістервег	властиві дитині розум, воля, мислення, спостережливість інтенсивно розвиваються саме в процесі самодіяльності.
К. Ушинський	виділив етапи навчання: “живе сприйняття матеріалу” – “переробка у свідомості отриманих образів” – “систематизація знань” – “закріплення знань і навичок”; два види навчання: активне і пасивне
Д. Дьюї	мета навчання полягає у формуванні вміння вирішувати життєві завдання, оволодінні творчими навичками, збагаченні досвіду, під яким розумілися знання як такі і знання про способи дії, а також виховання смаку до самонавчання та самовдосконалення
В.Кіллпатрік	розробив проектну систему навчання (“метод проєктів”), суть якої полягала в тому, що діти навчаються, виходячи зі своїх інтересів, разом з учителем

можливість долучитися учням до онлайн-лабораторій; формувати гіпотези, спростовувати чи підтверджувати їх, а вчителям створювати власні освітні простори, розробляти дидактичні матеріали й структурувати урок за будь-яким сценарієм.

Тож зосередимо увагу на етапах базового циклу дослідження Go-Lab та діях учасників освітнього процесу:

- орієнтація – мотивування учнів до теми уроку, введення основних понять і термінів;

- концептуалізація – зосередження уваги учнів на конкретному питанні, формування гіпотез;

- дослідження – планування і проведення експерименту, інтерпретація результатів дослідження;

- висновок – співвіднесення результатів дослідження з поставленим питанням чи гіпотезою;

- обговорення – визначення власного ставлення та обмін думок учасників освітнього процесу стосовно проведення експерименту і отриманих результатів.

Ресурс дає змогу наповнювати освітній контент уроку текстовими документами,

Таблиця 2.

Моделі дослідницького циклу [2]

Модель 5E дослідницького циклу Р. Байбі	Модель дослідницького циклу Б. Уайта та Й. Фредеріксена	Базовий цикл дослідження Go-Lab
залучення (Engagement)	питання (Question)	орієнтація (Orientation)
дослідження (Exploration)	прогнозування (Predict)	концептуалізація (Conceptualization)
пояснення (Explanation)	експеримент (Experiment)	дослідження (Investigation)
розробка (Elaboration)	модель (Model)	висновок (Conclusion)
оцінка (Evaluation)	застосування (Apply)	обговорення (Discussion)
індуктивний (емпіричний/керованого даними) підхід	дедуктивний (теорія/ гіпотеза) підхід	

ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ БІОЛОГІЇ ЗА СЦЕНАРІЄМ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОЧНОЇ, ДИСТАНЦІЙНОЇ І ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ

відеоматеріалами; імпортувати розроблені матеріали міжнародною спільнотою; здійснювати обговорення; проєктувати урок біології за вказаними етапами при очній, дистанційній і змішаній формі навчання.

Серед ефективних методів дослідницького навчання науковці виділяють дослідницький і творчий [6]. Дослідницький метод має спрямування на пояснення того, що існує; включає елементи пояснювально-ілюстративного і частково-пошукового методів; реалізується через самостійну роботу учнів з дослідження, текстом, роздатковим матеріалом, рішення задач, конструювання чи моделювання. Творчий має на меті створення, виготовлення чогось нового. Обидва методи забезпечують активне і продуктивне навчання, розвиток творчих здібностей учнів; виховують ініціативність та активну самостійну діяльність; спонукають до підвищення інтересу до предмету.

Будь-яке дослідження завершується презентацією результатів. Досить цікавим і ефективним, на наш погляд, є створення структурно-логічних зв'язків при дослідженні текстової інформації за допомогою шестикутників Рассела. При очному форматі навчання достатньо виготовити шестикутники з паперу і запропонувати учням вписати ключові слова чи фрази, а потім сполучити їх на робочому столі у вигляді мозаїки, щоб між гранями був логічний зв'язок; сфотографувати і надіслати фото до групи у Viber. Такий прийом сприяє комунікації між учнями, розвитку у них критичного й креативного мислення. При дистанційному чи змішаному навчанні можна використати посилання і виконати дії на електронному ресурсі (<http://pamhook.com>).

При презентації результатів дослідження біологічних процесів чи об'єктів варто створити дигітальні артефакти. Достатньо запропонувати учням побувати в ролях художника і фотографа та разом скласти схему чи малюнки й через додаток Gogle фото створити анімацію. Такий вид діяльності сприяє командній роботі, підвищує пізнавальну і самостійну активність учнів, позитивно-емоційно “забарвлює” урок.

Створення смайликів – ще один ефективний прийом презентації результатів дослідження. Наприклад, з теми “Одноклітинні організми” (6 клас), достатньо учням надати інструкцію щодо складання смайликів за вказаними позначеннями відповідно до критеріїв: постійна чи непостійна форма тіла; органели руху: несправжні ніжки, війки, джгутик; тип живлення: автотрофне, гетеротрофне, міксотрофне; наявність стигми.

Школярі мають скласти смайлики для амеби,

інфузорії, евглени, хламідомонади, дріжджів. Малюнки презентують у класі на дошці; за умови дистанційного навчання завантажують до групи у Viber, Classroom.

Саме за дистанційного навчання можливим є використання технік командної роботи у Viber, Telegram, Instagram, WhatsApp, сервіс Google Docs, Trello.com.

На етапі обговорення доречним є метод фокальних об'єктів, за якого обирається досліджуваний об'єкт і на нього переносяться ознаки випадково вибраних об'єктів. Через незвичайні поєднання формуються асоціації. Таким чином, учні формують власне становлення до проведеного дослідження і його результатів, що відповідає етапу рефлексії традиційного уроку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дослідницьке навчання є педагогічною технологією, що сприяє самостійній освітній діяльності учнів, за якої у них формується новий досвід; розвитку критичного і креативного мислення школярів; організації освітнього процесу на засадах командної роботи; підвищенню інтересу до предмету; реалізації напрямів реформування шкільної біологічної освіти. У результаті вивчення зарубіжного досвіду нами обрана структура уроку міжнародного проєкту Co-Lab, як така що дає змогу проєктувати урок за сценарієм дослідницького навчання в умовах очної, дистанційної і змішаної освіти. Практичний досвід допоміг визначити ефективні методи дослідницького навчання, а також прийоми презентації результатів учнівських досліджень. Наведені техніки командної роботи можливі до впровадження в умовах дистанційної і змішаної освіти.

У подальших перспективах передбачаємо розробку і формування банку STEM-завдань, оскільки дослідницьке навчання є дотичним до STEM-освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. До історії становлення дослідницького навчання. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/12470/1/6.pdf>. (дата звернення 12.11.2020).
2. Вембер В.П. Використання екосистеми Co-Lab для організації дослідницького навчання. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26045/>. (дата звернення 12.11.2020).
3. Воротникова І.П. Використання додатків Co-Lab для організації дослідження в умовах електронної співпраці вчителів та учнів. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27895/1/225-1180-1-PB.pdf/>. (дата звернення 12.11.2020).

4. Коваль К.С. Формування дослідницьких умінь учнів на уроках біології та географії для розвитку компетентної та творчої особистості. Матеріали обласної науково-практичної Інтернет-конференції. КНЗ “Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради”. Черкаси, 2018. С. 47 – 53.

5. Лалак Н.В., Бурч І.М. Особливості організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, 2018. № 3 (158). С. 92–97.

6. Магда В.І., Бережна Г.В. Дослідницький метод навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у профільних класах. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/7956/1/Mahda_Berezhna.pdf. (дата звернення 12.11.2020).

7. Мороз П.В., Мороз І.В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ, 2018. 96 с.

8. Шалашна Н., Проскурін В. Методика розвитку критичного мислення студентів засобами дослідницького навчання у процесі викладання курсу історії. URL: file:///C:/Users/user/Desktop/15_Shalashna_178-191.pdf. (дата звернення 12.11.2020).

REFERENCES

1. Antonova, O.Ie. (2013). Do istorii stanovlennia doslidnytskoho navchannia [To the history of the formation of research training]. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/12470/1/6.pdf>. (accessed 12 Nov. 2020). [in Ukrainian].

2. Vember, V.P. (2018). Vykorystannia ekosystemy Co-Lab dlia orhanizatsii doslidnytskoho navchannia [Using the Co-Lab ecosystem to organize research teaching]. Available at: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26045/>. (accessed 12 Nov. 2020). [in Ukrainian].

3. Vorotnykova, I.P. (2019). Vykorystannia dodatkov Co-Lab dlia orhanizatsii doslidzhennia v umovakh elektronnoi spivpratsi vchyteliv ta uchniv

[Using Co-Lab applications to organize research in conditions of electronic cooperation of teachers and students]. Available at: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27895/1/225-1180-1-PB.pdf>. (accessed 12 Nov. 2020). [in Ukrainian].

4. Koval, K.S. (2018). Formuvannia doslidnytskykh umiv uchniv na urokakh biolohii ta heohrafii dlia rozvytku kompetentnoi ta tvorchoi osobystosti [Formation of research skills of students in biology lessons and geography for the development of a competent and creative personality]. Proceedings of the regional Scientific-Practical Internet Conference. Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers of Cherkasy Regional Council. (pp. 47 – 53). Cherkasy. [in Ukrainian].

5. Lalak, N.V. & Burch, I.M. (2018). Osoblyvosti orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkolariv [Features of the organization of educational and research activities of junior schoolchildren]. *Youth and the market. Monthly scientific and pedagogical journal*. Vol. 3 (158), pp. 92–97. [in Ukrainian].

6. Mahda, V.I. & Berezhna, H.V. (2009). Doslidnytskyi metod navchannia yak zasib aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv u profilnykh klasakh [Research method of teaching as a means of activation educational and cognitive activities of students in specialized classes]. Available at: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/7956/1/Mahda_Berezhna.pdf. (accessed 12 Nov. 2020). [in Ukrainian].

7. Moroz, P.V. & Moroz, I.V. (2018). Doslidnytska diialnist uchniv u protsesi navchannia vsesvitnoi istorii v osnovnii shkoli [Moroz IV Research activities of students in the learning process world history in primary school]. *Methodical manual*. Kyiv, 96 p. [in Ukrainian].

8. Shalashna, N. & Proskurin, V. (2019). Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia studentiv zasobamy doslidnytskoho navchannia u protsesi vykladannia kursu istorii [Methods of developing students' critical thinking means of research training in the process of teaching a history course]. Available at: file:///C:/Users/user/Desktop/15_Shalashna_178-191.pdf. (accessed 12 Nov. 2020). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.09.2020



“Досліджуй все, нехай для тебе на першому місці буде розум, дозволь йому керувати собою”.

*Піфагор
давньогрецький філософ*



Тетяна Григоренко, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та методики її навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто комунікативно-педагогічну компетентність учителів-філологів, яка є професійно важливою інтегративною якістю особистості, що характеризується наявністю системи мовних (мовленнєвих) і педагогічних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. З'ясовано, що технологія контекстного навчання через моделювання педагогічного, лінгвістичного й комунікативного змісту професійної діяльності майбутніх учителів-філологів дає змогу розвивати здатності самостійно діяти й приймати адекватні рішення в різних ситуаціях професійної взаємодії, використовуючи належні засоби комунікативного впливу. А також важливе значення має імітаційно-рольове моделювання, яке виконує інформаційно-пізнавальну, розвивальну, виховну, мотиваційну, комунікативну, рефлексивну, організаційно-управлінську та професійно-адаптивну функції, та уможлиблює відтворення реальних професійних ситуацій на основі моделювання.

Ключові слова: комунікативно-педагогічна компетентність; учитель-філолог; технології контекстного навчання; педагогічний дискурс; лінгводидактика; моделювання.

Лім. II.

Tetyana Hryhorenko, Ph.D.(Philology), Associate Professor of the
Ukrainian Language and Methods of Teaching Department,
Uman Pavlo Tychna State Pedagogical University

USE OF CONTEXT LEARNING TECHNOLOGY IN COMMUNICATIVE AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

The article examines the role of a teacher of philology, who is deeply aware of their national roots and respects the cultural traditions of other peoples, forms a tolerant personality of young citizens of the Ukrainian state with a developed worldview. The content of educational programs for future teachers of philology is analyzed, which should clearly reflect the provisions of the main scientific approaches: competence, communicative, dialogical, contextual, activity, axiological approaches, which will contribute to the formation of a high level of communicative and pedagogical competence of future teachers of philology. The communicative-pedagogical competence of teachers-philologists is singled out, which is a professionally important integrative quality of personality, characterized by the presence of a system of language (speech) and pedagogical knowledge, skills, value orientations necessary for effective interpersonal interaction in professional activity. An analysis of theoretical works of domestic and foreign experts shows that the communicative and pedagogical competence of future teachers of philology is a necessary component of professional competence, which demonstrates the ability and willingness to carry out self-educational activities, expand socio-cultural, psychological knowledge and apply them in professional activities.

The article finds that the technology of contextual learning through modeling the pedagogical, linguistic and communicative content of professional activities of future teachers of philology allows developing the ability to act independently and make adequate decisions in various situations of professional interaction, using appropriate means of communication. Also it is important the simulation-role modeling, which performs information-cognitive, developmental, educational, motivational, communicative, reflective, organizational-managerial and professional-adaptive functions. All these aspects contribute to the positive dynamics in the formation of communicative and pedagogical competence of future teachers of philology, as it allows the reproduction of real professional situations on the basis of modeling.

Keywords: communicative and pedagogical competence; a teacher-philologist; contextual learning technologies; pedagogical discourse; language didactics; modeling.

Постановка проблеми. В умовах нових соціально-економічних трансформацій в Україні загострюється потреба в учителях з високим рівнем загальнолюдських цінностей,

соціальної відповідальності, загальної і професійної культури, майстерним володінням комунікативними стратегіями і тактиками. Особливою стає роль учителя-філолога, який глибоко усвідомлює свої

національні корені і шанує культурні традиції інших народів, формує толерантну особистість молодих громадян Української держави з розвиненим світоглядом. Провідну роль у навчанні й вихованні особистості відіграє мова, що зумовлює необхідність більш якісного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі професійної підготовки. Саме якісні перетворення, що стосуються рівня педагогічного професіоналізму вчителя-філолога, уможливають побудову освітнього процесу відповідно до здобутків педагогічної науки. З огляду на такий стан справ особливої значущості набуває навчання, що ґрунтується на фундаментальних галузевих знаннях, педагогічних і психологічних відомостях, а також на комунікативних якостях мовлення особистості вчителя-філолога.

Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів потребує впровадження педагогічних інновацій у процес формування їхньої комунікативно-педагогічної компетентності. Зміст освітніх програм для майбутніх учителів-філологів має чітко відображати положення основних наукових підходів: компетентнісного, комунікативного, діалогічного, контекстного, діяльнісного, аксіологічного, що сприятиме формуванню високого рівня комунікативно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Комунікативно-педагогічна компетентність учителів-філологів – це професійно важлива інтегративна якість особистості, яка характеризується наявністю системи мовних (мовленнєвих) і педагогічних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Комунікативно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя-філолога розглядається через призму концепції “Нової української школи” (2016), яка містить низку базових складників, серед яких – новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної комунікації у суспільстві. В умовах цифрового суспільства майбутній вчитель-філолог має мислити по-новому, генерувати інноваційні ідеї, творчо поєднувати й виконувати різні професійні функції, оперувати новітніми засобами комунікації, готовий до провадження професійної діяльності в складних комунікативних контекстах, до самовдосконалення та професійного зростання.

Аналіз стану опрацювання проблеми формування комунікативно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін спонукав до висновку про те,

що вона є необхідним складником професійної компетентності, яка засвідчує здатність і готовність здійснювати самоосвітню діяльність, розширювати соціокультурні, психологічні знання та застосовувати їх у професійній діяльності.

Аналіз основних досліджень. Проблема формування комунікативної компетентності, окремі її аспекти знайшли висвітлення у наукових дослідженнях Л. Базиль, Н. Бібік, О. Дублійчук, О. Пометун, Т. Пушкар, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Шабеса та ін. Положення теорії й технології контекстного навчання розроблені у наукових працях О. Андреевої, В. Вербицького, Т. Дубовицької, Н. Жукової, Л. Калугіної, В. Тенішевої та ін. Підґрунтям психолого-педагогічної підготовки є праці з філософії і психології освіти Г. Балла, І. Зязюна, В. Кременя, Г. Костюка, Б. Ломова, В. Сухомлинського та ін.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу освітніх програм, навчальних планів підготовки майбутніх учителів-філологів, робочих навчальних програм, навчально-методичних комплексів із фахових дисциплін з’ясовано, що у процесі формування комунікативно-педагогічної компетентності особливого значення набувають соціокультурний (сукупність соціальних і комунікативних конвенцій), особистісно-психологічний (емоційне ставлення комунікантів) і комунікативно-ситуативний (певна ситуація, в межах якої відбувається комунікація) контексти.

Зважаючи на вищезазначене, найбільш важливими вбачаються положення теорії й технології контекстного навчання розроблені у науково-педагогічній школі А. Вербицького. Головними засадами контекстного навчання є такі положення: перенесення акцентів з викладацької діяльності педагога вищої школи на пізнавальну діяльність студента, його творчість, активність; діалогова взаємодія у системі “викладач – студент” на засадах взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання і підтримки пізнавальної творчої активності та процесу формування професійних особистісних рис і якостей; забезпечення психолого-педагогічних умов, форм і методів навчальної діяльності, які сприяють формуванню професійних компетентностей, загальних і професійних здібностей, соціальних якостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності [1, 74].

Контекст визначають як інформацію, яка є доступною для взаємодії з певним процесом у визначеній ситуації. Таке тлумачення терміна припускає, що контекстом є будь-яка доступна продуценту або реципієнту інформація, що сприймається ним у зв’язку з процесом

опрацювання певного мовленнєвого фрагмента [9, 54]. До сутнісних характеристик поняття “контекст” відносять інформативність, особисту, процесуальну й ситуаційну співвіднесеність, доступність та інтерактивність. Науковці розрізняють внутрішній і зовнішній контексти. Внутрішній – презентує інформацію, яку комунікант вербально не експлікує, проте припускає, що адресат зобов’язаний самостійно включати її до процесу осмислення. Внутрішній контекст базується на належності комунікантів до певного соціуму, фізичного й лінгвістичного контактів, які мають місце у певних темпоральних межах і зв’язані з визначеною ситуацією, а відтак належність до соціуму співвідноситься зі знаннями, які постійно зберігаються в певній соціальній групі або культурі. Зовнішній контекст містить інформацію, до якої немає необхідності вдаватись у процесі комунікативних інтеракцій, оскільки комуніканти використовують фонові знання, що створюють повноцінний контекст дискурсу й позитивно впливають на перебіг і результативність процесу спілкування [11, 304–325].

Д. Браун розглядає *контекст* як культуру, всередині якої індивід існує, мислить і виражає своє ставлення до інших. Автор визначає культуру як систему інтегрованих образів, більшість яких підсвідомо керує поведінкою людини. Культура створює для кожної людини контекст її когнітивної, комунікативної й емоційної поведінки, персонального й соціального існування. Мовлення є частиною культури, а культура – частиною мовлення; вони складно переплетені, тому не можна розділити їх без втрати або для мовлення, або для культури. Оволодіння іншою мовою передбачає також оволодіння іншою культурою, а відтак і позначається на рівні сформованості вторинної мовної особистості суб’єктів пізнання [10, 157].

З огляду на проблему дослідження важливою є позиція сучасних дослідників проблем мовної комунікації Г. Андрєєвої, Л. Бацевича, Ф. Ломов, В. Манакіна, О. Яшенкової та низки інших, щодо комунікації між людьми як динамічного процесу, який опосередкований їхніми характерами та ставленням до життя і один до одного. Саме єдність комунікації та особистих властивостей, як зазначає Л. Орбан-Лембрик, визначають соціально-психологічну природу особистості [5, 77]. У цьому контексті Ф. Ломов також зазначає, що, товариськість як найважливіша сторона характеру, першорядна якість особистості, яка характеризується легкістю контактів, відкритістю до інших людей, “виробляється не стільки під час спілкування, скільки в способі й спрямованості спілкування” [4, 28–39].

Окремим компонентом виступає педагогічний дискурс, який спирається на поняття мовної культури вчителя-філолога. Проблеми розвитку педагогічного дискурсу розглядаються у дослідженнях В. Сухомлинського. Не втрачає актуальності його позиція про особистісні якості людини, необхідні для належного співжиття з іншими людьми. Вчений веде мову про те, що “величезне значення має ставлення людини... до інших людей... Неправильне, спотворене виховання веде до небезпеки, яку можна назвати викривленням бажань. Ця небезпека полягає в тому, що дитина з перших кроків свого свідомого життя не вчиться розрізняти бажання й потреби. Звичка задовольняти будь-яке бажання призводить до притуплення чутливості до інтелектуального, емоційного світу інших людей. Якщо ця звичка вкоренилася, якщо дитина прийшла з нею до школи, то інших людей вона розглядатиме тільки як джерело задоволення своїх бажань... А правильне включення в життя суспільства, правильна соціалізація можливі лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного “я” з інтересами інших людей, не тільки вміє, а й прагне поступитися своїми бажаннями в інтересах загального блага” [7, 494].

Комунікативний компонент професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога тісно пов’язаний з набуттям досвіду толерантності, поваги до співрозмовника, уміння приймати думку іншої людини (дитини), зрозуміло викладати свої думки; постійним самовдосконаленням у майбутній професійній діяльності. Сукупність зазначених умінь та якостей можна ефективно формувати при допомозі діалогічного навчання як методики та діалогу як форми навчального процесу, що активно використовується у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Контекстне навчання передбачає ситуаційно-імітаційне моделювання майбутньої професійної діяльності вчителя-філолога. Найважливішою складовою контекстного навчання є предметне завдання. Дослідники Г. Балл, Г. Костюк трактують завдання як систему, обов’язковими компонентами якої є предмет завдання, що перебуває у вихідному стані, і модель необхідного стану предмета завдання [3, 34–41]. Таке завдання, за В. Тенішевою, *охоплює* предметно-технологічний, соціокультурний, психологічний, часовий і часто іншомовний зміст професійної діяльності. Для суб’єкта навчання таке завдання постає як складна проблемна ситуація, що характеризується суперечностями й невизначеностями, необхідністю виокремлення предметних, соціальних,

часових і психологічних умов, а також іншомовних засобів підготовки й виконання необхідних технологічних процесів. Загалом типове професійне завдання – це знакова модель проблемної ситуації, що містить вказівки на мету, засоби, терміни виконання, просторову точність дій і очікуваний результат [8, 24].

Контекстне навчання забезпечує формування вміння вільно висловлювати свою думку, аргументувати власну професійну позицію; уміння дискутувати; уміння слухати іншого та зважати на його позицію; здатність аналізувати навчальну інформацію; вміння будувати висловлення в різних жанрах і стилях. Створення ситуацій з використанням комунікативних засобів сприяє розвитку мовленнєвих навичок учителів-філологів (використання мовленнєвих стратегій і тактик спілкування), допомагає майбутнім вчителям-філологам набувати предметного, соціокультурного й психологічного досвіду професійної діяльності. Комунікативне завдання мови – з'ясувати закономірності комунікативно-педагогічного дискурсу, окреслити комунікативні стратегії й практики, описати різні жанрові особливості (наприклад, інтернет-жанр), нові засоби комунікації (асоціативні веб-сторінки) [2].

Для моделювання комунікативних завдань або ситуацій представники контекстного навчання пропонують насамперед брати до уваги зміст спеціальних і гуманітарних навчальних дисциплін з метою виявлення зв'язків їх розділів, що співвідносяться зі сферами професійної діяльності.

Новітні технології представлення сучасної української мови на основі досягнень лінгводидактики, передового досвіду учителів, викладачів-словесників сприяють розвитку мовної, соціокультурної, функціонально-комунікативної компетентностей учителів-філологів. Допрофесійного простору важливо включити актуальні теми і питання, що стосуються опанування сучасних підходів до вивчення лексико-семантичних категорій на функціональній основі, української фонетики та орфоєпії, здобутків української граматичної науки, ефективних методів вивчення морфології, синтаксичної будови мови [6, 135–139].

Технологія контекстного навчання через моделювання педагогічного, лінгвістичного й комунікативного змісту професійної діяльності майбутніх учителів-філологів дає змогу розвивати здатності самостійно діяти й приймати адекватні рішення у різних ситуаціях професійної взаємодії, використовуючи належні засоби комунікативного впливу. Важливе значення має імітаційно-рольове

моделювання, яке виконує інформаційно-пізнавальну, розвивальну, виховну, мотиваційну, комунікативну, рефлексивну, організаційно-управлінську та професійно-адаптивну функції.

Технологія контекстного навчання дає змогу належним чином досягти змістової інтеграції предметів квазіпрофесійної і комунікативно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів, забезпечити їх соціально-професійний розвиток й готовність до кваліфікованого розв'язання завдань професійної діяльності у ситуаціях педагогічного спілкування.

При виборі тематики та ситуацій спілкування варто звертати увагу на практичну спрямованість навчального матеріалу, функціональність, тобто відбір відповідного професійно орієнтованого матеріалу, а також ситуативність, що передбачає моделювання певної системи відносин співрозмовників та новизну. Загалом зміст контекстного навчання й, відповідно, розроблених нами навчально-методичних матеріалів, містить: змодельовані сфери майбутньої професійної діяльності у вигляді типових завдань їх діяльності, пов'язаних з комунікативно-педагогічною взаємодією; ситуації професійного спілкування й програми їх розгортання з використанням комунікативних умінь; соціально-професійні й комунікативні ролі, визначені відповідно до різних аспектів професійного спілкування вчителя-філолога; текстовий матеріал, що відображає комунікативну і педагогічну складову професійної діяльності вчителя-філолога при розв'язанні відповідних педагогічних завдань; процедури, що допомагають досягати максимально точного розуміння змісту інформації в умовах педагогічної комунікації (форматування інформації, використання маркування тощо) тощо. Наприклад, для проведення занять з навчальної дисципліни “Сучасна українська мова” ми визначили перелік типових ситуацій професійного спілкування (наприклад, “Поговоримо про цікаве”), та змодельовали ієрархію позиційно-рольових завдань (наприклад, “Надайте мені заключне слово”), що включали розв'язання проблем педагогічної взаємодії засобами сучасної української мови та ін. Відповідно до вимог контекстного навчання, за допомогою таких завдань змодельовано педагогічний, лінгвосоціокультурний й психологічний контексти майбутньої професійної діяльності вчителів-філологів. При розгляді ситуацій ми враховували обов'язкові параметри оперативного часу, звертаючи увагу на нормативні вимоги щодо часу розв'язання професійних завдань і врегулювання проблемних ситуацій. Для підвищення рівня комунікації нами визначено

правила ведення обговорення (етичні норми, сучасні мовні висловлювання, аргументованість думки) та використання різноманітних стимулів. Використання таких форм взаємодії та спілкування дало можливість імітувати умови професійної діяльності, у тому числі через створення ситуації “утруднення” педагогічного спілкування, що характеризувалися предметною суперечливістю.

Ефективність контекстного навчання значно підвищується за рахунок використання цифрових технологій й мультимодальних комунікацій, що дають змогу викладачам ЗВО створювати оптимальні проблемно-орієнтовані інструкції, які є інтерактивними й контекстними. Такі інструкції мають великий потенціал для сприяння комунікативно-педагогічній самореалізації, залучаючи студентів до комунікативно-педагогічного процесу. Через інструкції студенти використовують цільову мову для виконання комунікативних завдань, пов’язаних із реальними контекстами, що сприяє безпосередньо комунікативному навчанню мови, зосереджуючись на її змістовому використанні. Комунікативні завдання переміщують студентів у центр навчання для використання мовних ресурсів із метою обміну інформацією. Завдання допомагають студентам оперувати достатніми можливостями для розуміння мовних конструкцій і для зосередження на формі, розвитку мовлення як в асинхронному, так і в синхронному режимах.

Висновок. Отже, контекстне навчання сприяє позитивній динаміці у формуванні комунікативно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів, оскільки уможливило відтворення реальних професійних ситуацій на основі моделювання. У контекстному навчанні моделюється не лише комунікативно-педагогічний зміст професійної діяльності, але й актуалізується її соціальний контекст.

Подальшими напрямками дослідження вважаємо використання комунікативної нарративної технології в академічному діалозі майбутніх учителів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : книга. Москва, 1991. 204 с.
2. Дублійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 321 с.
3. Костюк Г. С., Балл Г. А. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований. *Вопросы психологии*. 1977. № 3. С. 34–41.
4. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии*. 1979. № 8. С. 28–39.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ, 2005. 448 с.

6. Семенов О. М. Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб. *Вісник Черкаського університету (серія: педагогічні науки)*. 2010, вип. 186. С.135–139

7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1976. Т. 1. 654 с.

8. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, ГОУ ВПО “Московский государственный лингвистический университет”. Москва, 2008. 40 с.

9. Шабес В. Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного в речемыслительной деятельности (событие и текст) : дисс. ... докт. филол. наук : 13.00.00, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина. Ленинград, 1990. 500 с.

10. Brown D. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs : San Francisco State University, Prentice Hall Regents, N.J. 1994. 311 p.

11. Clark H. Context for Comprehension, in Attention and Performance (Eds.). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Ass. 1981. pp. 304–325.

REFERENCES

1. Verbitskiy, A. A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod [Active Teaching at High School: Context Approach]. Moscow, 148 p. [in Russian].
2. Dubliichuk, O. M. (2015). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv-filolohiv do zastosuvannya proektno-komunikatyvnykh tekhnolohii [Professional and pedagogical training of future teachers-philologists to apply project and communication technologies]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr. 321 p. [in Ukrainian].
3. Kostyuk, G. S. & Ball, G. A. (1979). Kategoriya zadachi i ee znachenie dlya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy [Task category and its significance for psychological and pedagogical research]. *Psychology issues*. No. 3. pp. 34–41. [in Russian].
4. Lomov, B. F. (1979). Kategorii obshcheniya i deyatelnosti v psikhologii. [Categories of communication and activity in psychology]. *Philosophy issues*. No. 8. pp. 28–39 [in Russian].
5. Orban-Lembryk, L. E. (2005). Sotsialna psikhoholohiia [Social Psychology]. Kyiv, 448 p. [in Ukrainian].
6. Semenov, O. M. (2010). Sogodennia filolohichnykh profesii: sotsialne zamovlennia chy realizatsiia osobystisnykh potreb. [Current Philology Professions: Social Replacement and Realization of Personal Requirements]. *Bulletin of Cherkasy University (series: pedagogical sciences)*. Issue 186. pp.135–139 [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskiy, V. O. (1976). Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti. [Problems of education of a comprehensively developed personality]. *Vybrani tvory*. Kyiv. Vol. 1. 654 p. [in Ukrainian].

8. Tenishcheva, V. F. (2008). Integrativno-kontekstnaya model formirovaniya professionalnoy kompetentsii [An integrative and contextual model of professional competence formation]. *Doctor's thesis*. GOU VPO "Moscow State Linguistic University". Moscow. 40 p. [in Russian].

9. Shabes, V. Ya. (1990). Sootnoshenie kognitivnogo i kommunikativnogo v rechemyslitelnoy deyatelnosti (sobytie i tekst) [The ratio of cognitive and communicative

items in speech and thinking activity (activity and text)]. *Doctor's thesis*. "Leningrad State University named after A.S. Pushkin". Leningrad. 500 p. [in Russian].

10. Brown, D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs. San Francisco State University, Prentice Hall Regents, N.J. 311 p. [in English].

11. Clark, H. (1981). Context for Comprehension. in Attention and Performance (Eds.). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Ass. pp. 304 – 325. [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.08.2020

УДК 372.47

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223074>

Олег Довгий, кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МАТЕМАТИКИ В УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі формування інтересу до математики в учнів початкових класів та підлітків. Ця проблема актуалізується сьогодні – у період реформування освіти і входження України у Болонський процес. Розвиток математичної грамотності особистості розглядаємо як одне з актуальних завдань, що стоїть сьогодні перед українською освітою. Базові навички з математики необхідні випускникам шкіл, оскільки математика розвиває логічне й абстрактне мислення, без яких у сьогоднішньому світі молодій людині не обійтися. Сформувати інтерес до математики – одна з умов формування математичної грамотності особистості школяра. З-поміж чинників, які позитивно впливають на цей процес, – позашкільне навчально-освітнє середовище, яке створює необхідні умови для розвитку в дитини любові та інтересу до математики. Таким середовищем став Університет обдарованої дитини, що діє з 2017 року при Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. У Школі цікавої математики за допомогою висококваліфікованих викладачів університету, талановитих студентів створюється сприятлива атмосфера для пізнання математики, розвитку логіки, творчої активності учнів. На заняттях відбувається навчання математики (у поєднанні з логікою, геометрією) у формі гри. Така методика вивчення математики дає відчутні результати: у дітей формується стійкий інтерес до цього предмета.

Ключові слова: інтерес до математики; школярі; математика; Університет обдарованої дитини; математичні завдання.

Лит. 5.

Oleh Dovhiy, Ph.D. (Physical and Mathematical), Associate Professor of the Primary Education Pedagogy Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

FORMATION OF STUDENTS' INTEREST IN MATHEMATICS AT EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of forming interest in mathematics among primary schoolchildren and adolescents. This problem is relevant today – during the reform of education and Ukraine's entry into the Bologna Process. We consider the development of mathematical literacy of the individual as one of the urgent tasks facing Ukrainian education today. Basic skills in mathematics are necessary for school graduates, because mathematics develops logical and abstract thinking, which is essential for a modern young person. One of the conditions for the formation of mathematical literacy of the student's personality is the formation of interest in mathematics. Among the factors that positively influence this process is the extracurricular educational environment, which creates the necessary conditions for the development of a child's love and interest in mathematics. Such an environment has become the University of a Gifted Child, which has been operating since 2017 at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. In the School of Interesting Mathematics with the help of highly qualified university teachers and talented students a favorable atmosphere for learning mathematics, the development of logic and creative activity of students are enabled. Classes at the School of Interesting Mathematics together with the teacher are conducted not only by students of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, but also by students of Ivano-Frankivsk Vocational College. This tandem creates a positive emotional and creative atmosphere. The lesson teaches mathematics (in combination with logic, geometry) in the form of a game. The teacher offers younger

students a thorough comment on the solution of a problem, provides similar tasks, consolidates the material and revises what was learned in the previous lesson. This method of studying mathematics gives tangible results: children develop a lasting interest in this subject.

Keywords: *interest in mathematics; schoolchildren; mathematics; the University of a Gifted Child; mathematical tasks.*

Постановка проблеми. Розвиток математичної грамотності особистості – одне з актуальних завдань, яке стоїть перед сучасною українською освітою. З 2021 р. запроваджується дворівнева (легший і складніший рівень, залежно від потреб вступника) обов'язкова державна підсумкова атестація з математики у формі ЗНО.

Учневі потрібно дати не лише знання, а й сформувати в нього особистісні якості, компетентності, які допоможуть йому знайти себе в подальшому практичному самостійному житті, реалізувати себе, урешті, стати не тільки активним членом суспільства, а й самодостатньою, успішною, щасливою та впевненою у своїх силах молодою людиною. Базові навички з математики необхідні випускникам шкіл – вона, “цариця наук” – розвиває логічне та абстрактне мислення, без яких у сьогоденному світі не обійтися.

Тому важливе місце в цьому процесі вчені відводять проблемам розвитку творчого потенціалу особистості, невід’ємним складником якого є математична грамотність. Ситуація ускладнюється і тим, що, на жаль, інтерес до математики в учнів знижується. Це засвідчують як дані ЗНО з математики, які демонструють випускники українських шкіл, так і показники Міжнародного звіту за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 (PISA – Programme for International Student Assessment), участь у якому Україна взяла вперше. Звіт із результатами презентувала Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) 3 листопада 2019 року в Парижі, він є доступний на її сайті <https://www.oecd.org/pisa/>. Так, показники українських учнів з математичної грамотності – у середній частині загального рейтингу країн-учасниць ОЕСР, однак істотно відстають від результатів представників більшості країн ОЕСР. У дослідженні в усіх країнах брали участь переважно підлітки 2002 р. народження, яким на час тестування було від п’ятнадцяти до шістнадцяти з половиною років, більшість юнаків та дівчат закінчують здобуття базової середньої освіти [5].

Як відомо, PISA встановлює 6 рівнів математичної грамотності. На найвищому, шостому, школярі здатні узагальнювати інформацію на основі власних досліджень, моделювати складні ситуації, розробляти нові

підходи для розв’язування нестандартних задач. Вони можуть точно формулювати свої висновки й аргументи, обґрунтовувати власні дії. На найнижчому, першому рівні учні відповідають на чітко сформульовані завдання, у яких наведено всю необхідну інформацію і які стосуються добре відомих їм контекстів. Вони також можуть виконувати дії, які є очевидними або передбачені чіткими інструкціями [4].

У середньому по країнах ОЕСР такого рівня, за даними Звіту, досягають 2,4 % учнів. Середні результати учнів чотирьох країн та особливих районів КНР за математичною грамотністю відповідають четвертому рівню. Це Китай (591 бал), Сингапур (569 балів), Макау (558 балів) та Гонконг (551 бал). Результати ще 29-ти країн відповідають третьому рівню (від 482 до 544 балів) – це більшість країн ОЕСР. Для 23-х країн, зокрема й Греції, Ізраїлю, США, Туреччини, Хорватії, середні результати відповідають другому рівню (420–481 бал). Отже, середній рівень математичної грамотності українських учнів відповідає другому рівню (453 бали), який ОЕСР відносить до базових. Такі учні здатні розв’язувати задачі в ситуаціях, що допускають прямі умовиводи, можуть використовувати інформацію з одного джерела, представлену в одній формі. Проте 36 % українських учнів не змогли продемонструвати такий рівень, з них 15,6 % не досягли навіть першого рівня математичної грамотності. За даними Міжнародного звіту, у країнах ОЕСР таких учнів у середньому, відповідно, 24 % та 9,1 %. Водночас близько 38 % українських учасників показали результати 3–6 рівнів, утім, лише одиниці з них потрапили до шостого рівня. У країнах ОЕСР таких учнів значно більше – 53,8 % [5]. Для українських учнів складними були завдання, що передбачають побудову й аналіз навіть простих моделей і використання певних стратегій розв’язування задач, аргументування своїх дій, оперування відсотками і дробами, символічне подання інформації, використання інформації в нових ситуаціях. Водночас, на відміну від тестів ЗНО, де більшість учнів навіть не намагаються шукати відповіді на завдання відкритого типу, учасники PISA-2018 були сміливішими, що привело до кращих результатів [4]. Отже, проблема математичної грамотності учнів є актуальною для української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені досліджують різні аспекти проблеми математичної грамотності школярів. Так, у працях В. Авдеева, С. Краснякова, В. Кушнір, І. Осадчого, Р. Романишин, Л. Черкаської, Т. Чернецької, В. Швеця та інших науковців розглядаються особливості теорії та практики навчального процесу в школі, зокрема і сільській, зв'язок ефективності активізації учнів під час навчання із алгоритмізацією навчального процесу, використанням практичних завдань, посиленням прикладної спрямованості шкільного курсу математики тощо. Однак проблема, яку винесли в назву статті, ученими цілісно й ґрунтовно не вивчалася.

Мета статті – проаналізувати механізми формування інтересу до математики в учнів у закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Наукові дослідження з проблеми формування математичних здібностей (інтересу до математики) у закладах позашкільної освіти продиктовані вимогами сьогодення. Аналіз Закону України “Про освіту” дає підстави для твердження: мета освіти – це усебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей [1; 2]. Як бачимо, основний освітній документ актуалізує одну із цілей – виховання творчої особистості. Звідси – одне з ключових завдань освіти на сучасному етапі – формувати покоління, яке спроможне навчатися протягом життя. Математична грамотність особистості може забезпечити ефективність цього процесу. На нашу думку, однією з передумов формування математичної грамотності особистості школяра є формування інтересу до математики, одна з функцій якого – розвиток математичних здібностей. Під здібностями вчені розуміють властивості душі людини, синтез своєрідних різноманітних психічних процесів і станів людини; які засвідчують високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь і навичок особистості, що забезпечують успішне виконання нею тих чи тих видів діяльності [1, 23; 2, 71]. Математичні здібності не зводяться винятково до знань, умінь і навичок – вони передбачають їх успішне використання на практиці. Тільки завдяки постійним вправам, а також систематичними заняттями математикою можна підтримати в собі і розвивати далі відповідні здібності [1, 15].

Математичні здібності – складне наукове поняття, що має багаторівневу структуру. Його вивчають на міждисциплінарному рівні. Так, у педагогіці та психології це поняття розглядають у вимірі вивчення спеціальних здібностей, які

визначають успішність у математичній діяльності. Здібності до математики визначаємо як складну й інтегративну властивість особистості, яка формується на основі природних задатків у процесі взаємодії дитини з навколишнім середовищем і є результатом розвитку психічних процесів (сприйняття, логіки, мислення, уяви, пам'яті) тощо) та умовою успішної життєдіяльності особистості. У будь-якій дитині від народження закладене творче начало, яке протягом життя зазнає безліч змін залежно від тієї чи тієї життєвої ситуації, у якій дитина-школяр перебуває: воно або загасає, або навпаки – розвивається.

Тому важливо сформувані інтерес до математики вже на рівні початкової школи, відтак підтримувати та розвивати його. Важливо створити таке середовище, що є благодатним для розвитку математичних здібностей дитини: тут ініціюється інтелектуальна зацікавленість учня, культивується розумова активність, будь-яка інтелектуальна діяльність стимулюється, відтак створюються умови для прояву індивідуальних особливостей тощо.

Таким середовищем, як показав практичний досвід діяльності, є “Університет обдарованої дитини” (УОД) – позашкільний заклад (керівник – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти Г. Білавич), який з 2016 року діє при Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Тут створено всі умови для гармонійного розвитку особистості школяра, задоволення й розвитку пізнавальних можливостей дітей, зокрема й формування інтересу до математики. У сучасній школі, на жаль, “губиться” чимало здібних до математики учнів. З-поміж причин – доволі формалізована і складна, не завжди системна стандартна шкільна математична освіта з обов'язковими уніфікованими програмами, дисципліною, змагальністю, тестуванням тощо, що виявляється для особливо творчих учнів неприйнятною, постійно створює стресові ситуації, втрачається бажання займатися математикою. Варто вказати й на недостатній рівень підготовки вчителя до роботи з дітьми, які проявляють нестандартність мислення й поведінки [2]. Оцінюючи таких учнів, педагоги відзначають у їхній поведінці демонстративність, упертість, небажання наслідувати позитивні зразки. Такі оцінки, на думку вчених-психологів, є наслідком неадекватного розуміння педагогом особистості й особливостей розвитку обдарованої дитини. Дослідження згаданого фахівця у галузі психології П. Торренса засвідчують: креативні діти швидко проходять початковий рівень

розвитку інтелекту й чинять опір усім видам репродуктивних робіт [1, 27]. Звідси – і завдання: здійснювати розвиток та навчання обдарованих до математики дітей повинні творчі вчителі, які використовують сучасні досягнення педагогіки, вікової психології, інноваційні методи навчання.

Не випадково сьогодні в педагогічній науці дедалі частіше говорять про додаткове навчання (через систему закладів позашкільної освіти), яке пропонує дітям різноманітні освітні послуги. Ці заклади не такі регламентовані, як скажімо, школа, тому батьки і діти з великим бажанням звертають свої думки до системи позашкільної освіти, саме тут є великі можливості для розвитку творчих здібностей особистості, створення ситуації успіху та свободи щодо зміни видів діяльності тощо. Особливо важливе значення система позашкільної освіти має для розвитку молодшого школяра, коли закладається фундамент для гармонійно розвиненої особистості.

Розглядаючи навчання школярів математики як один із видів пізнавальної діяльності, вважаємо, що ця діяльність належить до пізнання, тобто відображення у свідомості явищ реальної дійсності, а також до розширення і поповнення знань та уявлень про явища і закони природи, суспільства. Створена нами при УОДі Школа цікавої математики, окрім іншого, спрямована на виявлення підвищеного інтересу учнів до математики, розвиток прагнення глибоко зрозуміти зміст навчального матеріалу, розвиток логіки тощо. Завдяки застосуванню цікавих ігор, головоломок, кросвордів, ребусів, різноманітних задач, зокрема й з логіки, тощо в молодших школярів і підлітків насамперед формується інтерес до математики, долається стереотип щодо математики як шкільного предмету (“складна математика”, “нецікава математика”, “нудна математика” і под.). Підкреслимо: заняття у Школі цікавої математики разом з викладачем ведуть студенти не тільки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, а й учні Івано-Франківського фахового коледжу. Такий тандем створює позитивну емоційну і творчу атмосферу. На занятті відбувається навчання математики (у поєднанні з логікою, геометрією) у формі гри, де поруч з інтелектуальним інтенсивом панує творчість, диференційований підхід. Викладач молодшим школярам дає ґрунтовний коментар щодо розв’язування того чи того завдання, наводить аналогічні завдання, закріплює матеріал, повторює те, що розглядали на попередньому занятті. Така методика вивчення математики дає відчутні

результати: у дітей формується стійкий інтерес до цього предмету. Важить і те, що тут створено особливо позитивну емоційну атмосферу [3].

Формуванню інтересу до математики слугує постійне розв’язування з дітьми, які відвідують УОД, різноманітних цікавих проблемно-пізнавальних завдань, у тому числі й з логічним навантаженням. Унаслідок цього в усіх дітей стимулюються допитливість, пізнавальна активність і розвиваються такі якості, як логічне мислення, кмітливість, винахідливість.

Наведемо окремі приклади завдань, які використовували в УОДі для розвитку математичної грамотності молодших школярів та підлітків. **Задача про бетонування приміщень.** Власникові крамниці було потрібно терміново винайняти майстрів для бетонування підлоги під плитку у двох великих квадратних приміщеннях. Він запросив дві бригади на один день. Бригаді, що приїхала першою, він запропонував приміщення, сторона якого 12 м, і оплату – 300 грошових одиниць. Майстри цієї бригади, побачивши інше – менше – приміщення, запитали, скільки друний власник може заплатити за бетонування підлоги в ньому. І отримали відповідь: 250 грошових одиниць при тій самій товщині бетону. За яке приміщення вигідніше братися цій бригаді, якщо сторона другого приміщення 10 м?

Розв’язок

Товщина бетону однакова, отже, співвідношення їх об’ємів буде таким самим, як і площ. Тому слід порівняти їх площі. Застосування знань із категорії “Простір і форма” та “Кількість”

$$\text{Площа приміщення 1:} = 12 \text{ м} \cdot 12 \text{ м} = 144 \text{ м}^2;$$

$$\text{площа приміщення 2:} = 10 \text{ м} \cdot 10 \text{ м} = 100 \text{ м}^2.$$

$$\text{Ціна за } 1 \text{ м}^2 \text{ бетону приміщення 1:} = 300 \text{ гр.од.} : 144 \text{ м}^2 \approx 2,08 \text{ гр.од./м}^2;$$

$$\text{Ціна за } 1 \text{ м}^2 \text{ бетону приміщення 2:} = 250 \text{ гр.од.} : 100 \text{ м}^2 \approx 2,5 \text{ гр.од./м}^2.$$

Інтерпретація математичного результату в термінах реального світу.

Отже, за 1 м² бетону приміщення другий власник готовий платити більше, а тому бригаді вигідніше обрати приміщення 2.

Задачі про числові вирази і дії над ними

Задачі цієї серії розв’язуються методом спроб і помилок. Такий евристичний прийом використовується в тих випадках, коли в того, хто розв’язує, нема конструктивних ідей. Численні спроби приводять до нескінченних помилок і, врешті, зазвичай до випадкового успіху. Це складник будь-яких спроб знаходження шуканого результату методом “сліпого пошуку”. Число спроб залежить від рівня розвитку й інтуїції учня, а також його досвіду в розв’язуванні таких завдань.

До прикладу, поставте в записі $7 \cdot 9 + 12 : 3 - 2$ дужки так, щоб значення одержаного виразу було рівне 23.

Розв'язок. $(7 \cdot 9 + 12) : 3 - 2 = 23$.

У записі 88888888 поставте між деякими цифрами знак додавання так, щоб одержався вираз, значення якого рівне 1000.

Розв'язок. $888+88+8+8+8 = 1000$.

Задачі про зважування монет

У найпростіших із таких задач необхідно знайти фальшиву монету (наприклад, найлегшу) за допомогою терезів без важелів.

Загальний спосіб розв'язування цих задач полягає в тому, що ця кількість монет ділиться на три частини (за можливості рівних). При одному зважуванні двох частин з різних частин терезів виділяється частина, що містить фальшиву монету. Далі процес повторюється до тих пір, доки у виділеній частині не залишиться один предмет.

До прикладу, Як за допомогою лише одного зважування виділити із трьох монет одну фальшиву (найлегшу)?

Розв'язок. Кладемо на дві чаші терезів по одній монеті, а третю відкладаємо в сторону. Якщо чаші зрівноважені, то відкладена монета є фальшивою; якщо ні, то терези відразу покажуть найлегшу фальшиву монету.

Джеррі посперечався з Томом, що Том не зможе за три зважування знайти фальшиву монету із 27 штук. А ви зможете?

Розв'язок. Зможемо. Кладемо на дві чаші терезів по дев'ять монет, а ще дев'ять відкладаємо в сторону. Якщо чаші зрівноважені, то фальшива монета є серед дев'яток відкладених в сторону; якщо ні, то терези покажуть, яка дев'ятка монет легша і серед неї є фальшива монета. Ще залишилось два зважування і виявити яка з дев'яти монет фальшива. Продовження розв'язку цього завдання точно таке ж як і розв'язок попереднього завдання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розвиток математичної грамотності особистості розглядаємо як одне з актуальних завдань, що стоїть сьогодні перед українською освітою. Базові навички з математики необхідні випускникам шкіл, оскільки математика розвиває логічне й абстрактне мислення, без яких у сьогоднішньому світі молодій людині не обійтись. Сформувані інтерес до математики – одна з умов розвитку математичної грамотності особистості школяра. З-поміж чинників, які позитивно впливають на цей процес, – позашкільне навчально-освітнє середовище, яке створює

необхідні умови для розвитку в дитини любові та інтересу до математики. Таким середовищем став Університет обдарованої дитини, що діє з 2017 р. при Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. У Школі цікавої математики за допомогою висококваліфікованих викладачів університету, талановитих студентів створюється сприятлива атмосфера для пізнання математики, розвитку логіки, творчої активності молодших школярів та підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М. Математична олімпіада молодших школярів: посібник для вчителя. Київ: Махаон – Україна, 2001. 48 с
2. Довгий О. Самостійна робота з математики для майбутніх учителів початкових класів як умова їхнього професійного зростання. *Молодь і ринок*. 2019. №12 (179). С. 70–74.
3. *Університет обдарованої дитини*. URL: <https://kidsuniver.blogspot.com/2018/>
4. PISA: математична грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, В. П. Горох, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко; перекл. К. Є. Шумова. Київ: УЦОЯО, 2018. 60 с.
5. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, 352 p. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

REFERENCES

1. Bohdanovych, M. (2001). Matematychna olimpiada molodshykh shkoliariv: posibnyk dlia vchytelia [Mathematical Olympiad for junior students: a guide for the teacher]. Kyiv, 48 p. [in Ukrainian].
2. Dovhyi, O. (2019). Samostiina robota z matematyky dlia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak umova yikhnoho profesiinoho zrostannia [Independent work on mathematics as a condition of professional growth of future primary school teachers]. *Youth & market*. No.12 (179). pp. 70–74. [in Ukrainian].
3. University of Gifted Child. Available at: <https://kidsuniver.blogspot.com/2018/> (accessed 25 June 2020). [in Ukrainian].
4. PISA: matematychna hramotnist [PISA: mathematical literacy]. (Ed.). T. S. Vakulenko, V. P. Horokh, S. V. Lomakovych, V. M. Tereshchenko. Kyiv, 2018. 60 p. [in Ukrainian].
5. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, 352 p. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.09.2020

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.213078>

Юлія Мельничук, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри комп'ютерних наук
Луцького національного технічного університету

Олена Фурман, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Надія Бабій, кандидат технічних наук, доцент
кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Іванна Саланда, кандидат технічних наук, доцент
кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Ігор Галаган, кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО КАБІНЕТУ ІНФОРМАТИКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НУШ

Стаття присвячена розгляду проблеми створення та використання віртуального кабінету інформатики в освітньому середовищі Нової української школи. Здійснено огляд предметної області дослідження, проаналізовано концепції, функції та особливості віртуальних кабінетів. Представлена структурно-функціональна схема роботи віртуального кабінету інформатики; описано платформу для розробки, послідовність проектування та функціонування віртуального кабінету. Віртуальний кабінет інформатики впроваджено в освітні середовище нової української школи; окреслено перспективи наступних наукових досліджень у руслі обраної тематики.

Ключові слова: віртуальне освітнє середовище; віртуальний кабінет; інформатика; початкова школа; система управління контентом.

Рис. 3. Літ. 8.

Juliya Melnychuk, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the Computer Science Department
Lutsk National Technical University

Olena Furman, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the
Theory and Methods of Labor Training and Technology Department
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy

Nadiya Babiy, Ph.D.(Technical Sciences), Associate Professor of the
Theory and Methods of Labor Training and Technology Department
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy

Ivanna Salanda, Ph.D.(Technical Sciences), Associate Professor of the
Theory and Methods of Labor Training and Technology Department
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy

Ihor Halahan, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the
Theory and Methods of Labor Training and Technology Department
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy

CREATION AND USE OF THE VIRTUAL CABINET OF INFORMATICS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF NUS

The article is devoted to the problem of creating and using a virtual computer science classroom in the educational environment of the new Ukrainian school. The purpose of this article is the process of designing and implementing a virtual computer science classroom for elementary school students based on CMS WordPress. The key research concepts, approaches and principles of designing virtual classrooms are identified, analyzed and generalized. The subject area of research is reviewed, the concepts, functions and features of virtual classrooms are analyzed. The structural and functional scheme of work of a virtual office of computer science is presented; describes the platform for the development, design sequence and operation of the virtual cabinet. The content and structure of the virtual computer science classroom for primary school students have been developed and theoretically

substantiated, taking into account the needs of the subjects of this educational unit. The technique of application of a virtual office of computer science in educational process is developed. The virtual computer science classroom has been introduced into the educational environment of the new Ukrainian school; the prospects of the following scientific researches in the line of the chosen subject are outlined. The practical significance of the study is revealed in highlighting the benefits of using a virtual classroom as a means of conducting classes, demonstrating educational presentations and interactive textbooks to explain new material, consolidating knowledge of computer science in primary school. In the course of the research the system of teaching informatics in primary school was improved, which is expressed in the creation of the designed software of pedagogical direction, creation of educational material for conducting lessons of informatics in primary school. The development can be used by parents of schoolchildren, computer science teachers, trainee students during pedagogical internships.

Keywords: virtual educational environment; virtual office; computer science; primary school; content management system.

Загальна постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена зміною орієнтирів та вимог до викладання інформатики в умовах нової української школи (НУШ) як до базової ланки сучасної освіти, що готує учня до життя в інформаційному соціумі. Система шкільної освіти характеризується розширенням спектру педагогічних технологій, що застосовуються, значним розповсюдженням інновацій та експериментальної діяльності. Інформаційний простір, організований з допомогою комп'ютерної техніки та мережі Інтернет, з можливістю участі у форумах, чатах, онлайн-конференціях, семінарах, створення різноманітного контенту, став звичним середовищем для спілкування, відпочинку, роботи та навчання.

Поняття віртуальної освіти можна трактувати як процес та результат взаємодії суб'єктів і об'єктів, що супроводжується створенням ними віртуального освітнього простору, специфіку якого виділяють саме дані суб'єкти та об'єкти. Віртуальний простір не може існувати без комунікаційного процесу між учителем та учнем. Таким чином, віртуальний освітній простір актуалізується лише в реальних умовах педагогічної взаємодії, що породжує різноманітну діяльність, та існує доти, доки є активно породжувальна діяльність.

Віртуальне освітнє середовище становить інтеграцію інформаційних, комунікаційних та віртуальних технологій, сприяє інтерактивному управлінню процесом засвоєння знань, формуванню ключових компетентностей. Віртуальне освітнє середовище доцільно використовувати не тільки з навчальною метою, а й для розв'язання мотиваційної, інформаційної, виховної, профорієнтаційної, комунікаційної, психокорекційної та розвивальної задач, що забезпечують створення умов для самовдосконалення особистості учня.

Віртуальний кабінет інформатики – форма мережевої взаємодії, інтерактивного спілкування різних суб'єктів освітнього процесу, віртуальний

методичний простір, що дає змогу педагогам ділитися досвідом та корисними посиланнями, розміщувати медіаресурси і т.д.

Серед головних переваг варто зауважити: мобільність, доступ до інформації у будь-який час доби; оперативну методичну допомогу молодим педагогам; створення електронної бази освітніх технологій та діагностичних інструментів; спільний пошук розв'язання проблем; робота в дослідницьких та творчих мікрогрупах і макрогрупі.

У ракурсі останніх змін у системі початкової ланки шкільної освіти, віртуальний кабінет розглядається як одна із найважливіших ланок інформаційно-освітнього середовища, що сприяє попередженню та мінімізації ризиків, пов'язаних із цією модернізацією. Означене середовище динамічно відображає запити учителів, організується у режимі професійного спілкування, створює реальні можливості побудови відкритої системи неперервної освіти. Рівнозначна та динамічна структура віртуального кабінету перебуває у постійному процесі розвитку та наповнення, дає змогу кожному учасникові знайти чи змодельовати індивідуальну освітню нішу, у якій він найбільш повно зможе реалізувати свої професійні запити та можливості, побудувати траєкторію самоосвіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Для результативного досягнення мети дослідження на першому його етапі було ретельно оглянуто науковий доробок науковців в обраній галузі. На наш погляд, уваги заслуговують дослідження щодо навчання інформатики у початковій школі Н. Стасів [8], В. Глазової [3], Я. Донченко [5], Н. Кайдан [6], В. Антонюк [1], та ін.

Метою статті є процес конструювання та реалізації віртуального кабінету інформатики для учнів початкових класів на основі CMS WordPress.

Виклад основного матеріалу. Віртуальний кабінет дає змогу узагальнювати методичну роботу педагогічних працівників, зберігати та реалізувати педагогічний досвід, що міститься в

СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО КАБІNETУ ІНФОРМАТИКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НУШ

інформаційному середовищі, мінімізувати час на пошук необхідної інформації, оскільки передбачає доступ до неї без часових та просторових рамок.

До базових принципів роботи віртуального кабінету належать [2]:

1. Гнучкість – можливість вибору оптимального темпу та індивідуального режиму роботи. Педагогічні працівники самостійно планують зручний час та регламент для ознайомлення з матеріалами.

2. Доступність – доступ до актуальної інформації у будь-який час, із будь-якої точки, із будь-якого іт-пристрою (персональний комп'ютер, планшет, смартфон і т.д.)

3. Відкритість – забезпечення доступу учасникам до нормативних документів, програмно-методичних матеріалів, розміщених на веб-ресурсах, можливість перегляду усіх відкритих Інтернет-ресурсів, які можуть містити потрібні дані.

4. Масовість – можливість доступу до ресурсу усіх необхідних учасників, можливість неодноразового звернення до розміщеної інформації.

5. Системність – блочно-модульна система розміщення матеріалів. Блок – певна частина цілісної діяльності, що є сукупністю функціонально об'єднаних модулів. Модуль – логічно завершена частина розділу.

Спрямованість діяльності віртуального кабінету:

- інформаційно-діагностична (формування банку педагогічної інформації; інформування учасників кабінету про нові напрямки у розвитку освіти; залучення відвідувачів віртуального кабінету до інноваційної діяльності);

- організаційно-методична (методичний супровід та надання практичної допомоги молодим фахівцям та ін.);

- консультативно-методична.

Таким чином, віртуальний кабінет інформатики структурує інформаційні матеріали за блоково-модульним принципом із врахуванням цілей та завдань освіти, напряму діяльності НУШ; формує фонд нормативно-методичної документації відповідно до вимог освітніх та професійних стандартів; створення організаційно-педагогічних умов для реалізації запитів педагогів, учнів та їх батьків щодо вивчення навчальних дисциплін; інформування учасників про основні напрями розвитку професійної освіти; надання методичної допомоги та підвищення професійної компетентності педагогів; узагальнення та пропаганда кращого педагогічного досвіду.

Концепція побудови віртуального кабінету

інформатики співзвучна із положеннями освітнього стандарту щодо викладання цієї дисципліни, зокрема [4]:

- засвоєння знань, що складають основу наукових уявлень про інформацію, інформаційні процеси, системи, технології та моделі;

- оволодіння уміннями працювати із різноманітними видами інформації з допомогою комп'ютера та інших засобів інформаційно-комунікаційних технологій, організація власної інформаційної діяльності та планування її результатів;

- розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних та творчих здібностей засобами ІКТ;

- виховання відповідального ставлення до інформації із врахуванням правових та етичних аспектів її розповсюдження; вибіркового ставлення до отриманої інформації;

- вироблення навиків застосування засобів ІКТ у повсякденному житті, при виконанні індивідуальних та колективних проєктів, у навчальній діяльності, при подальшому освоєнні професій, затребуваних на ринку праці.

Новизна дослідження полягає у розгляді віртуального кабінету як засобу навчання інформатики у початковій школі, методичного супроводу для вчителя, підвищення його педагогічної майстерності; в обґрунтуванні можливості його використання у навчальному процесі, у розробці нових методик навчання інформатики у початковій школі.

Функції розроблюваного ресурсу такі:

Інформативність – ресурс, передовсім має інформативний характер. Суб'єкти у будь-який час можуть зайти у віртуальний кабінет та дізнатись необхідну їм інформацію.

Збір інформації за заданою темою – уся інформація чітко структурована. Це реалізовано, аби адміністратору було зручно працювати з матеріалами, а користувачі могли легко знайти необхідну інформацію.

Обмін даними – реалізація обміну повідомленнями через заповнення форми зворотного зв'язку.

Структурна схема – це сукупність елементарних ланок об'єкта та зав'язків між ними, один із видів графічної моделі.

Функціональна схема – це документ, що роз'яснює процеси, які відбуваються в окремих функціональних ланцюгах об'єкта чи об'єкті загалом. Функціональна схема є експлікацією (пояснювальним матеріалом) окремих видів процесів, що протікають у цілісних функціональних блоках і модулях об'єкта.

Отже, структурно-функційна схема віртуального кабінету інформатики для учнів початкових класів має вигляд (рис.1):



Рис. 1. Структурно-функціональна схема віртуального кабінету інформатики для початкових класів НУШ

Схема розроблюваного віртуального кабінету інформатики інтуїтивно зрозуміла та відображає головні блоки системи.

Блок “Головна” відображає головну сторінку веб-ресурсу віртуального кабінету інформатики, містить карту сайту та форму для оформлення підписки на оновлення в кабінеті.

Блок “Уроки онлайн” має у підпорядкуванні три модулі: “2 клас”, “3 клас” та “4 клас”, кожен з яких містить розробки проведення уроків у відповідному класі.

У модулях блоку “Каталог файлів” розміщена нормативно-правова база навчання інформатиці, календарне планування для вчителя та сукупність підручників з інформатики для початкової школи.

Блок “Про нас” містить інформацію про місцезнаходження та контакти відповідного закладу освіти, який обслуговує цей віртуальний кабінет; форму для зворотного зв'язку.

Зовнішній вигляд розробленої системи проілюстровано на рис. 2. Для доступу можна використовувати будь-який браузер. Віртуальний кабінет коректно працює і на мобільних пристроях.

Стартова сторінка складається із таких елементів: шапка сайту, що містить його назву та

меню; карта сайту; форма для підписки на новини віртуального кабінету; кнопки соціальних мереж, у яких можна поділитись сторінкою.

Меню віртуального кабінету складається із чотирьох компонентів: “Головна”, “Уроки онлайн”, “Каталог файлів” та “Про нас”, при натисненні на які відкривається відповідна сторінка. Пункти “Уроки онлайн” та “Каталог файлів” містять підпорядковані сторінки.

Сторінка “Уроки онлайн” дозволяє вибрати клас, для якого необхідно переглянути матеріали (рис.3).

При виборі необхідного класу, відкривається сторінка із тематиками уроків, що відповідають календарному плануванню.

Уроки супроводжуються розробленими конспектами та мультимедійними матеріалами для проведення. Для кожного заняття розроблена методика проведення та вмонтована презентація.

Вкладка “Каталог файлів” має у підпорядкуванні сторінки “Документація”, “Календарне планування” та “Підручники”.

Сторінка “Про нас” містить контактну інформацію розробників та форму для зворотного зв'язку.

Віртуальний кабінет інформатики для

СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО КАБІNETУ ІНФОРМАТИКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НУШ



Рис. 2. Інтерфейс віртуального кабінету інформатики для початкових класів НУШ



Рис. 3. Інтерфейс сторінки "Уроки онлайн"

початкових класів НУШ створено з допомогою системи управління контентом WordPress.

Платформа характеризується можливістю автоматичного крос-посту у соціальні мережі, входом для коментування з допомогою соціальних мереж, вподобайками для постів, сповіщеннями по електронній пошті, роботи з формами зворотного зв'язку, кнопками "Поділитись" для різних соціальних мереж та багато іншого.

Висновки. Результатом проведеного дослідження стала практична реалізація віртуального кабінету інформатики для учнів початкових класів НУШ. Практика показує, що реалізація сучасних форм використання комп'ютерних технологій у Новій українській школі повинна бути частиною цілісної системи та комплексу заходів з розвитку єдиного інформаційно-освітнього простору. Віртуальний освітній простір виступає уже не стільки інструментом, що доповнює систему освіти,

скільки імперативом встановлення знань нового порядку.

Практичне значення проведеного дослідження розкривається у висвітленні переваг використання віртуального кабінету як засобу для проведення занять, демонстрації навчальних презентацій та інтерактивних навчальних підручників для пояснення нового матеріалу, закріпленню знань з інформатики у початковій школі. У ході дослідження удосконалена система навчання інформатиці у початковій школі, що виражено у створенні проєктованого ПЗ педагогічного спрямування, створенні навчального матеріалу для проведення уроків інформатики у початковій школі. Розробка може використовуватися батьками школярів, учителями інформатики, студентами-практикантами під час проходження педагогічних практик.

До перспектив наукових досліджень щодо розвитку віртуального кабінету інформатики віднесемо:

- розробку та запуск відеоконференцій, “круглих столів”, вебінарів у режимі онлайн;
- проведення віртуальних конкурсів педагогічної майстерності;
- проведення внутрішнього анкетування за напрямками навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Про методи формування художньо-естетичної культури школярів засобами курсу інформатики: теоретичний аспект. *Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн.* Дрогобич. 2008. № 2 (37). С. 69–74.

2. Воробьев М. Виртуальный методический кабинет как базовый элемент функционирования регионального информационно-ресурсного центра по управлению системой дополнительного образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 2. С. 490–497.

3. Глазова В. Особливості організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів інформатики з використанням елементів дистанційного навчання. *Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн.* Дрогобич. 2015. №10. С. 107–111.

4. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Інформатика. *Освітня галузь “Технології”.* Київ. Освіта України. 2003.

5. Донченко Я. Цілі шкільного курсу інформатики: ретроспективний аналіз. *Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн.* Дрогобич, 2016. № 4. С. 157 – 161.

6. Кайдан Н. Використання систем комп’ютерної математики в процесі математичної підготовки майбутніх учителів математики та фізики. *Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн.* Дрогобич. 2015. № 10 (129). С. 36–40.

7. Семенова І. Виртуальный методический кабинет как одна из форм организации самообразования педагогов. *Методист.* 2011. №9. С. 49–50.

8. Стасів Н., Війчук Т. Особливості використання навчальних комп’ютерних ігор у початковій школі. *Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн.* Дрогобич. 2019. №9. С. 82–85.

REFERENCES

1. Antonyuk, V. (2008). Pro metody formuvannya khudozhno-estetychnoyi kultury shkolyariv zasobamy kursu informatyky: teoretychnyy aspekt [About methods of formation of art and aesthetic culture of schoolboys by means of a course of computer science: theoretical aspect]. “*Youth and market*”. *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 2 (37), pp. 69–74. [in Ukrainian].

2. Vorobiev, M. (2015). Virtualnyy metodicheskiy kabinet kak bazovyy element funktsionirovaniya regionalnogo informatsionno-resursnogo tsentra po upravleniyu sistemoy dopolnitel'nogo obrazovaniya [Virtual methodological office as a basic element of the functioning of the regional information and resource center for managing the system of additional education]. “*Modern problems of science and education*”. Vol. 2, pp. 490–497. [in Russian].

3. Hlazova, V. (2015). Osoblyvosti orhanizatsiyi protsesu profesynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv informatyky z vykorystanniam elementiv dystantsiynoho navchannya [Features of the organization of the process of professional training of future teachers of computer science with the use of elements of distance learning]. “*Youth and market*”. *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 10, pp. 107–111. [in Ukrainian].

4. Derzhavnyy standart zahalnoyi serednoyi osvity v Ukrayini. Informatyka. Osvitnya haluz “Tekhnolohiyi” (2003). [State standard of general secondary education in Ukraine. Computer Science. Educational branch “Technologies”]. *Education of Ukraine.* Kyiv [in Ukrainian].

5. Donchenko, J. (2016). Tsili shkilnoho kursu informatyky: retrospektyvnyy analiz. [Objectives of the school course of computer science: retrospective analysis]. “*Youth and market*”. *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 4, pp. 156–161. [in Ukrainian].

6. Kaydan, N. (2015). Vykorystannya system komp'yuternoyi matematyky v protsesi matematychnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv matematyky ta fizyky [The use of computer mathematics systems in the process of mathematical training of future teachers of mathematics and physics.] “*Youth and market*”. *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 10 (129), pp. 36–40. [in Ukrainian].

7. Semenova, I. (2011). Virtualnyy metodicheskiy kabinet kak odna iz form organizatsii samoobrazovaniya pedagogov [Virtual methodical office as one of the forms of organizing self-education of teachers]. “*Methodist*”. Vol. 9, pp. 49–50. [in Russian].

8. Stasiv, N. & Viychuk, T. (2019). Osoblyvosti vykorystannya navchalnykh kompyuternykh ihor u pochatkoviy shkoli [Features of the use of educational computer games in primary school]. “*Youth and market*”. *Monthly scientific-pedagogical journal.* Drogobych, Vol. 9, pp. 82–85. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.08.2020

Наталія Кобрин, кандидат історичних наук,
викладач-методист Львівської середньої спеціалізованої
музичної школи-інтернату імені С. Крушельницької

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ “БІОГРАФІЧНИХ ТЕМ” НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постать і творчість композитора є центральною частиною навчально-пізнавальної діяльності на українському музичному мистецтві як одному з предметів музично-історичного циклу. У статті досліджено принципи, напрями, рівні й методи вивчення творчості митця у спеціалізованій музичній освіті, зважаючи на вікові особливості сприймання учнів молодшої, базової та основної школи. Зокрема, виділено основні типи уроків за дидактичною метою, що уможливають експериментування, використання різноманітних освітніх технологій, індивідуалізацію навчання при роботі над життєписами й творчими портретами українських композиторів.

Ключові слова: українське музичне мистецтво; музично-історичні дисципліни; біографічні теми; “біографічний” урок; творчий портрет композитора.

Лит. 14.

Nataliya Kobryn, Ph.D.(History of Ukraine), Lecturer-Methodyst, Solomiya Krushelnytska
Speciale Secondary Music School

THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF STUDING OF “BIOGRAPHICAL TOPICS” IN THE LESSONS OF UKRAINIAN MUSIC ART

Due the development, the critical and creative thinking has a great value for modern specialists in music culture, the music-history subjects; in particular, Ukrainian music art is playing the leading role in formation of professional skills of musicians. The studying of composer's works and “biographical topics” as their traditionally integrative part are the main theme of scientific researches on method teaching of music-history subjects. The biographical topics in modern educational program are named with the different terms that are mean various ways of teaching of artist's biografies. They are the biography (the life story) and the artistic portrayal. The contents and methods of learning of biographical topics depend on developmental features of pupils. The facts of the composer's interests in childhood world can be a discussion topic on Listening to Music at elementary school. The composers' childhood and edolescence, his main life events and music works of some genre as intergrative part of learning of musical genres on Music Literature are age-appropriate for lower secondary education level. The subjects “Listening to Music” and “Music Literature” are the propaedeutics of studying of an artistic portrayal of composer. Their aims are to do review of the main figures in Ukrainian music and their some works. The third level is the center in music-history education and includes the studying of Ukrainian music art based on chronological and stilistic principles. The life story or the artistic portrayal of composer on “Ukrainian music art” makes easier to undestand the individual features of his works and music style, to visualize his personality and to form some image of an epoch in “musical sound”. There are various types of biographical lessons on didactic purposes: a lesson on learning of new knowledge, an interactive lesson, a lesson on axiological aims, a lesson on problem discussion, a complex lesson, an integrative lesson and a binary lesson. The learning of music-history subjects are characterized by the various options in selections of studying facts and the broad interdisciplinary links, as well as the reach opportunities for individual, experimental and compentency-based learning.

Keywords: Ukrainian music; music history subjects; biographical topics; “biographical” lesson; an artistic portrayal of composer.

Постановка проблеми. Переосмислення принципів та методів викладання предметів музично-історичного циклу, зокрема впровадження компетентнісних засад і нових освітніх технологій у спеціалізованій освіті, розроблення національної методології викладання цих дисциплін, є одними з головних завдань сучасної музичної педагогіки. У цьому контексті важливо звернути увагу на формування методології й методів викладання українського

музичного мистецтва як однієї з головних навчальних дисциплін для майбутнього фахівця у сфері національної музичної культури та окремих її змістових (знанєвих) векторів. Як дисципліна, що має на меті розвивати критичне і творче мислення – здібності, що є провідними критеріями сучасного фахівця (т. зв. “гнучкі навички”), збагачувати мистецький світогляд, виробляти розуміння соціокультурних і комунікативних проблем музичного простору, формувати вміння

гнучко реагувати на динамічні зміни в сучасному суспільстві, українське музичне мистецтво володіє значними можливостями для виховання навичок сучасного професіонала у сфері музичної культури.

Огляд останніх публікацій. Наукова література, присвячена питанням методики викладання музично-історичних дисциплін у професійній мистецькій сфері загалом та окремих її аспектів зокрема, є небагатою. Традиційні для радянської системи минулого століття програми й методики викладання музичної літератури у спеціалізованій освіті, як-от праці Є. Бокщаніної [1], І. Гівенталь [2; 3], А. Лагутіна [6], базувалися на т. зв. концентричному принципі упорядкування навчально-знанневого матеріалу. Навчальна програма складалася із монографічних тем – творчості окремих композиторів та низки вибраних їхніх музичних творів. З огляду на декларований монографічний принцип кожен із авторів, описуючи зміст навчального матеріалу, звертався до засад проведення “біографічного уроку”. “Біографічний урок” розглядався як своєрідний вступ до монографічного вивчення творчості композитора і його композицій, однак роль і значення цього типу уроку в цілісній методиці викладання автори тлумачили по-різному.

Так, Є. Бокщаніна, розглядаючи основні завдання “біографічного уроку” – послідовне викладення життєвих фактів, огляд творчості митця, характеристику його особистості та осмислення зв’язку життя із епохою, стверджує “підпорядковану” роль “біографічного уроку”, адже на предметі музична література “головну роль відіграє вивчення музичних творів” [1, 29]. І. Гівенталь у своїй статті перераховувала три типи тем на музичній літературі: оглядові, біографічні й аналітичні. Біографічні теми, на її думку, помилково вважати другорядними чи перехідними, натомість вони допомагають краще зрозуміти музичну творчість митця. “Характеристика особистості композитора й головних періодів творчості, простежування закономірностей, що визначають еволюцію митця – важливе осердя цих уроків”, – вказувала автор [3, 48–49]. А. Лагутін у “Методиці викладання музичної літератури в дитячій музичній школі” акцентує виховні й інтеграційні можливості змісту “біографічного уроку” [6, 111–126].

Важливо відзначити, що перераховані автори дещо однобічно підкреслюють важливість лекційних і розповідних методів подачі матеріалу при вивченні життєпису й творчого портрета композитора, проєктуючи позицію учнів як

пасивних отримувачів фактологічної та виховної інформації. Слід зазначити, що в методиках викладання музичної літератури радянського періоду пріоритетність лекційних і розповідних методів, виховні акценти тем мали на меті підпорядкувати знаннєвий матеріал до засвоєння відповідних ідеологем. Лише у праці А. Лагутіна знаходимо опис окремих умовно альтернативних на той час прийомів ведення уроків у дитячій музичній школі, як-от бесіди і роботи з книжкою [6, 127–144]).

У сучасній українській науковій літературі проблеми викладання музично-історичних дисциплін репрезентовані надто мало, однак варто згадати статті Л. Назар, присвячені аспектам методики вивчення світового музичного мистецтва [8], та Т. Діхтяренко [4], яка, щоправда, призначена для потреб викладання предмету “Музика” в загальноосвітній школі, містить стислий огляд методів вивчення творчих портретів українських композиторів межі XIX–XX ст. [4, 7], а також дидактичний матеріал.

Мета статті. Дослідження розкриває особливості вивчення творчого портрета українського композитора як одного з провідних векторів навчально-пізнавальної діяльності на українському музичному мистецтві в контексті впровадження компетентнісної освіти й оновлення методології музично-історичних дисциплін у спеціалізованій сфері.

Виклад дослідницького матеріалу. У навчальних програмах предметів музично-історичного циклу, зокрема українського музичного мистецтва, для первинного ознайомлення із постаттю композитора використовується, принаймні, три основні терміни: “біографія”, “життєвий і творчий шлях”, “творчий портрет”. Вони, на перший погляд, є спорідненими та взаємозамінними, однак автори деяких сучасних програм позначають ними різні способи викладання біографічного матеріалу [13, 4].

“Біографія” або “життєпис” є відтворенням на основі фактів і документів “життя й діяльності, історії духовного розвитку особи у зв’язку із суспільними умовами її доби” [12, 106]. Синонімічно близьке поняття “творчого портрету” композитора у методичній літературі прийнято використовувати не стільки для огляду життєвих подій, скільки у контексті характеристики його діяльності і спадщини. Портрет (від латинського дієслова “protrahere” – “витягати назовні, виявляти, знаходити”) як термін, що позначає “зображення зовнішності людини за допомогою художньо-виражальних засобів” [12, 553], відтворення образу “оригіналу”, “конкретної,

реальної людини” у мистецькому творі [7, 215], вживається в усіх видах мистецтв. Портретом називається також дослідження індивідуальності автора, митця, його духовного обличчя зі всіма його окремими прикметами”, за І. Франком [7, 216].

Варто зауважити, що “портрет” є типовим визначенням навчально-пізнавальної діяльності школярів при вивченні особистості митця й на інших українознавчих дисциплінах, наприклад, рекомендації до способів вивчення біографії письменника є окремим розділом методики викладання української літератури. Е. Пасічник, обговорюючи методичні засади викладання різних типів знанневого матеріалу, пропонує ракурс “біографії великої людини” [11, 186]. Адже життєпис майже кожного українського письменника є взірцем суспільного служіння, а його діяльність добре ілюструє світогляд своєї епохи. Автор підкреслює, що “великих людей завжди породжує епоха. Час накладає відбиток на їхню творчість, дії і вчинки” [11, 187]. Зважаючи на значний обсяг фактологічної інформації в життєписі кожної видатної людини, Е. Пасічник вважає за необхідне конкретизувати завдання й визначає три ракурси біографії: а) характеристика людських якостей; б) змалювання різнобічного таланту й діяльності; в) життєпис крізь призму автобіографічних матеріалів і документів (листів, спогадів тощо) [11, 187].

Моделюючи перераховані завдання стосовно життєписів українських композиторів, варто уточнити й доповнити їхні навчально-пізнавальні й виховні цілі. Характеристика людських якостей композитора, його психологічний портрет допомагають краще зрозуміти індивідуальні особливості його музичного мислення, стилю й музично-виразової системи та співвідносити власне “Я” учня як майбутнього виконавця із власне особистістю митця, зрозуміти його творчість як “музичне звучання епохи”. Змалювання різнобічного таланту й діяльності композитора є надзвичайно вагомим із точки зору пізнання контексту епохи, мистецького стилю, в рамках якої формувалася й функціонувала його музична творчість. Постає митця також постає і як невід’ємна складова українського соціокультурного поля, історичних, націотворчих процесів. Використання різноманітних документальних матеріалів “оживляє” музичне минуле в сучасності.

Автори радянської методики викладання музично-історичних дисциплін, зважаючи на повторюваність матеріалу при концентричній побудові навчальних програм, пробували загально й дуже умовно розмежовувати принципи та зміст

“біографічного уроку” на різних етапах музичної освіти. За Є. Бокшаніною, на етапі початкового навчання (на той час – у дитячих музичних школах) слід було обмежитися стислим оглядом життя і творчості композитора; у середній освіті (музичне училище) – подавати повну біографію митця, у закладах вищої освіти – викладати його творчий шлях [1, 28]. Релікти вимог цієї системи, зокрема принцип монографічності, знаходимо і в сучасних навчальних програмах із музично-історичних дисциплін для середньої освіти [13, 4].

Приклади вікового розмежування навчального матеріалу під час засвоєння біографічних тем знаходимо також у методиках викладання загальноосвітніх дисциплін. Наприклад, Н. Волошин деталізує форми вивчення на прикладі життєписів українських письменників відповідно до віку учнів, перераховуючи їх орієнтовні види й жанри: біографічна довідка (5–6 класи); біографічна розповідь і біографічні відомості (7 клас); розповідь про життя і творчість в аспекті впливу на формування особистості історичної епохи (8 клас); відомості про життя і творчість, нарис життя і творчості, життєвий і творчий шлях (9–11 класи) [14, 31]. В. Шуляр подає три способи опрацювання теми життєпису, зважаючи на вікові й психологічні чинники сприйняття на різних етапах шкільної освіти, також на прикладі української літератури [14, 31–32]. У 5–7-их класах, у контексті вивчення жанрів оптимальним, на думку автора, є “життєпис образного типу”, при якому один чи кілька фактів із біографії автора допоможуть зрозуміти образний зміст його твору. “Життєпис образно-логічного типу”, тобто портрет митця на тлі епохи, є відповідним для учнів 8–9-го класу. На етапі 10–11-го класу слід віддати перевагу життєпису логічно-образного типу, який передбачає розгляд особистості й діяльності автора з точки зору особистих та суспільних цінностей. Оскільки, як вказує автор, “головне, на наш погляд, через цінності письменника, які він сповідував, за якими жив, допомогти учням вибудувати свою систему, модель цінностей, які б стали основою, стрижнем його Я (особистості)” [14, 30].

Важливість ціннісного ракурсу біографії чи творчого портрету композитора в середній спеціалізованій музичній освіті підтверджують і студії з вікової психології. Учень 7–11 (12) класів – у період, коли життєпис і творчий портрет композитора визначається вагомою частиною навчально-пізнавальної діяльності на музично-історичних дисциплінах, перебуває у складному віці підлітка та у ранньоюнацькому періоді. Визначальними характеристиками цього вікового

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ “БІОГРАФІЧНИХ ТЕМ”
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

етапу є: пошук ідентичності та “Я-концепції”; розвиток ціннісних орієнтирів і світогляду; потреба спілкування; широкі інтелектуальні зацікавлення; професійне орієнтування [5, 56–65].

Зміст знанневого навчального матеріалу при засвоєнні життєпису чи творчого портрету композитора під кутом зору цілісності музично-історичної освіти у середній спеціалізованій музичній сфері на кожному з етапів навчання (Слухання музики – Музична література – Українське музичне мистецтво [9,16]) має власну мету й роль у навчальному предметі. Відповідно до трьох етапів (навчальних предметів) слід означити три рівні засвоєння життєпису й творчості композитора. *Рівень молодшої школи* (“Слухання музики”) передбачає ознайомлення учнів з дитячою музикою різних композиторів, які засвоюють певний обсяг прізвищ митців, однак без особливих деталей їхньої біографії. До можливих ракурсів знайомства з індивідуальністю композитора на цьому етапі належать факти його зацікавлення культурою дитячого світу чи історія написання й призначення конкретної п’єси. *На рівні базової школи*, перший етап (5–6 чи 5–7 класи, “Музична література”), в контексті вивчення жанрової системи українського музичного мистецтва учні не лише засвоюють постаті композиторів із їхніми творами, але можуть знайомитися із дитячими та юнацькими роками композитора, окремими життєвими подіями та його творчістю у певному жанрі, художніми і популярними історіями про композиторів тощо. Це підготовчий, певною мірою підпорядкований матеріал, що допомагає збагачувати світогляд, розширювати знанневу базу, поглиблювати розуміння композицій, що є взірцями відповідних музичних жанрів.

Перший і другий рівень є своєрідною пропедевтикою музично-історичної освіти, адже дає змогу на ознайомлювальному рівні отримати опорний обсяг знань постатей українського музичного мистецтва та їхніх окремих творів. *Третій рівень – вивчення “Українського музичного мистецтва”* за хронологічно-стильовим принципом в аспекті засвоєння цілісної творчості митця є центральним етапом засвоєння музично-історичних знань. Принцип творчого портрета композитора, не лише його життєпису (біографії), з точки зору вивчення взірцевих музичних композицій різних епох і стилів, уможливує окреслити національне та світове значення його композицій, визначити вплив світогляду митця на його музичну творчість, зрозуміти місце автора та його спадщини у цілісній системі музичної культури епохи, національної

культури, стилю, особистої творчої діяльності, охарактеризувати закономірності драматургії, композиції, специфіку індивідуальної музичної мови у цьому творі.

Вивчення життєпису чи творчого портрета композитора може відбуватися на уроках різного типу за дидактичною метою.

Найприроднішим варіантом первинного ознайомлення із творчістю певного композитора є *урок засвоєння нових знань*, адже він покликаний досягати певних когнітивних й інформаційних цілей. Центром такого уроку доцільно обрати композитора, творчість якого є дуже мало відомою для учнів із причини відсутності відповідного слухового досвіду чи практики виконання його творів на інших спеціалізованих предметах.

Певний рівень слухацького, виконавського чи навчального досвіду становить передумову вивчення творчого портрета митця на уроках *інтерактивного, аксіологічного, проблемного типу*. Комунікативні технології та діалогові стратегії *інтерактивного уроку* (від англ. “interaction” – взаємодія) здатні зацікавити й суттєво активізувати самостійну пізнавальну діяльність учнів над творчістю вже відомого їм композитора. Осердям *аксіологічного* уроку є оцінні навички як базовий елемент професійності в сучасному світі, тобто розвиток мистецького світогляду, формування національної та естетичної свідомості, вдосконалення особистих мистецьких ідеалів і вправлення оцінних здібностей. Аксіологічний урок стане результативним для пізнання постаті композитора, твори якого було піднесено до рангу загальнолюдських вартостей, стали знаковими в аспекті розвитку української національної культури. Розвивальні, креативні й дослідницькі завдання *уроку проблемного типу* є актуальними, зокрема, для спеціалізованих груп відділу теорії музики та покликані формувати самостійне творче мислення. Результативним під час такого уроку може стати обговорення проблемних питань, складного суспільного, соціокультурного, екологічного, політичного, технократичного контексту, в якому функціонує українська композиторська творчість сучасної доби. Усі зазначені цілі поєднає *комбінований урок*, створюючи, водночас, простір для творчої пізнавальної діяльності.

Засоби інтегрованого навчання, міжпредметні зв’язки, *інтегровані уроки*, зокрема *уроки бінарного типу* в контексті вивчення українського музичного мистецтва уможливають “створення в учнів цілісного уявлення про об’єкт (творчий портрет композитора – *Н. К.*), що

вивчається”, формуючи “компетентність на міжпредметному рівні” [10, 201].

Рекомендованими напрямками використання цих методів при вивченні творчого портрета українського композитора є: світове музичне мистецтво (стилі й тенденції світової музики, творчість представників інших музичних культур та їхній вплив); українська література (літературна творчість, зокрема, напрямки поезії, до якої звертається конкретний композитор); історія України (історико-суспільна, соціокультурна обстановка та її вплив на музичну творчість митця); мистецтво (явища й напрями образотворчого мистецтва та їхній вплив на музичну творчість).

Висновки. Вивчення постаті й творчості українського композитора у контексті сучасних можливостей доступу до текстової, аудіальної, візуальної, аудіовізуальної інформації повинно стати одним із центральних векторів навчально-пізнавальної діяльності на уроках музично-історичних дисциплін. Життєпис чи творчий портрет митця є не лише вступною частиною до сприймання музики, а й покликаний сформулювати світоглядний та мистецько-естетичний ґрунт для розуміння його творчості загалом й окремих композицій. З цією метою можна опиратися на майже усі типи уроку за дидактичною метою – уроки засвоєння нових знань, інтерактивні, аксіологічні, комбіновані, інтегровані уроки, активізуючи когнітивні та креативні навички учнів і готуючи до майбутньої діяльності фахових музикантів – комунікаторів суспільства у сфері музичного мистецтва. Розмаїття варіантів у добиранні знанневого матеріалу та широкі міжпредметні зв'язки створюють багаті можливості для індивідуалізації роботи на уроці, експериментування й педагогічного пошуку, впровадження компетентнісного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бокщанина Е. А. Методика преподавания музыкальной литературы в училище. Москва, 1961. 71 с.
2. Вопросы преподавания музыкально-исторических дисциплин. Ред. И. Гивенталь. Москва, 1985. 176 с.
3. Гивенталь И. А. Методика преподавания музыкальной литературы в училище. Москва, 1987. 72 с.
4. Діхтяренко Т. М. Особливості вивчення творчості українських композиторів-класиків. Рівне, 2013. 60 с.
5. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посібник. Київ, 2010. 128 с.

6. Лагутин А. И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе: учеб. пособие. Москва, 2005. 175 с.

7. Мельник М. Літературний портрет: до проблеми жанрової моделі. *Вісник Львівського університету. Серія: Журналістика*. Вип. 31. Львів, 2007. С. 215–220.

8. Назар Л. Й. Інтегративні елементи та інтерактивні технології на уроках музичної літератури у професійній музичній освіті на прикладі вивчення творчості Георга Фрідріха Генделя (частина I. Життєпис): методична розробка. Львів, 2017. 27 с.

9. Назар Л., Кобрин Н., Шевчук С., Холевінська Я., Степан О. Методично-програмне забезпечення комплексу музично-історичних дисциплін: Слухання музики. Музична література. Українське музичне мистецтво. Світове музичне мистецтво. Київ, 2018. 354 с.

10. Нова українська школа: порадник для вчителя. Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ, 2017. 206 с.

11. Пасічник Е. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. Київ, 2000. 384 с.

12. Сучасний словник іншомовних слів, уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ, 2006. 789 с.

13. Українська музична література (5, 10–11 класи). Програма для державних середніх спеціалізованих музичних шкіл-інтернатів, що належать до сфери управління Міністерства культури України, уклад. Н. О. Авраменко та ін. Київ, 2013. 16 с.

14. Шуляр В. Урок вивчення життєпису письменника (за матеріалами біографії Миколи Вінграновського). *Українська література в загальноосвітній школі*. № 10, Київ, 2011. С. 30–35.

REFERENCES

1. Bokshchanyna, E. A. (1961). *Metodyka prepodavaniya muzykalnoi literatury v uchilishche* [The Method of teaching of Music History at Colleges]. Moscow, 71 p. [in Russian].
2. *Voprosy prepodavaniya muzykalno-istorycheskikh distsyplin* (1985). [The Method of teaching of Music History]. (Ed.) I. Givental. Moscow, 176 p. [in Russian].
3. Gyvental, I. A. (1987). *Metodyka prepodavaniya muzykalnoj lyteratury v uchilishche* [The Method of teaching of Music History at Colleges]. Moscow, 72 p. [in Russian].
4. Dikhtiarenko, T. M. (2013). *Osoblyvosti vyvchennia tvorchosti ukrainskykh kompozytoriv-klyasykiv* [Features of Studying the Works of Ukrainian Classical Composers]. Rivne, 60 p. [in Ukrainian].
5. Kutishenko, V. P. (2010). *Vikova ta*

pedagogichna psikhologhiia (kurs lektsii) [Developmental Pedagogical psychology (the course of lectures)]. 2 vol: textbook. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].

6. Lagutin, A. I. (2005). Metodika prepodavaniia muzykalnoj literatury v detskoj muzykalnoj shkole [The Method of teaching of Music History at Elementary Schools]. Textbook. Moscow, 175 p. [in Russian].

7. Melnyk, M. (2007). Literaturnyi portret: do problemy zhanrovoy modeli [A Literary Portrait: to the Problem of Genre Model]. *Visnyk of the Lviv University. Series: Journalizm*. Lviv, vol. 31. p. 215–220. [in Ukrainian].

8. Nazar, L. Y. (2017). Intehratyvni elementy ta interaktyvni tekhnolohii na urokakh muzychnoi literatury u profesiinii muzychnii osviti na prykladi vyvchennia tvorchosti Heorha Fridrikha Hendelia (chastyna I. Zhyttiepys) [Integrative Elements and Interactive Technologies at the Lessons of Music History in the Professional Music Education by Example of George Fridrich Hendel's Works (Part 1. Biography)]. Methodic paper. Lviv, 27 p. [in Ukrainian].

9. Nazar, L., Kobryn, N., Shevchuk, S., Kholevinska, Ya. & Stepan, O. (2018). Metodychno-programne zabezpechennia kompleksu muzychno-istorychnykh dystsyplin: Slukhannia muzyky. Muzychna literatura. Ukrainske muzychne

mystetstvo. Svitove muzychne mystetstvo [The Methodical Software for the Complex of the Music-History Subjects: Listening to Music. Music Literature. Ukrainian music art. World Music art.]. Kyiv, 354 p. [in Ukrainian].

10. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia (2017). [New Ukrainian school: a guide for teachers]. (Ed.). N. M. Bibik. Kyiv, 206 p. [in Ukrainian].

11. Pasichnyk, E. A. (2000). Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh [The Method of teaching of Ukrainian Literature at Secondary Schools]. A textbook for students of the high schools. Kyiv, 384 p. [in Ukrainian].

12. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv (2006). [Modern Dictionary of Foreign Words]. (Ed.) O. I. Skopnenko, T. V. Tsybaliuk. Kyiv, 789 p. [in Ukrainian].

13. Ukrainska muzychna literatura (5, 10–11 klasy) (2013). [Ukrainian Music History]. Program for state speciale secondary music schools of Ministry of Culture of Ukraine. (Ed.) N. O. Avramenko and others. Kyiv, 16 p. [in Ukrainian].

14. Shuliar, V. (2011). Urok vyvchennia zhyttiepysu pysmennyka (za materialamy biohrafii Mykoly Vinhranovskoho) [A Lesson on Studying of Writer's Biography (According to Mykola Vinhranovskyi Biography)]. *Ukrainian literature in secondary school*. Kyiv, No. 10, pp. 30–35. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.09.2020



“Життя, здається, йде без зусиль, коли я наповнений музикою.”

*Джордж Еліот
англійська письменниця*

“У ритмі укладено чарівництво: він запевняє нас, що всередині кожної людської істоти перебуває щось піднесене, недосяжне і величне”.

*Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет, прозаїк, драматург*

“Серйозне прагнення до будь-якої мети – вже половина успіху в її досягненні”.

*Вільгельм Гумбольдт
німецький філолог, філософ*

“Всі ми стоїмо на одній сцені великого світу, і що б в ньому не здійснювалося, стосується нас усіх”.

*Ян Амос Коменський
чеський теолог, педагог*



УДК 378.014:303.424]:001.4(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.214968>

Ірина Щербак, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформатики
Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В МІЖНАРОДНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ ЗА ГЛОБАЛЬНИМ ІНДИКАТОРОМ “КОМФОРТ”

Стаття присвячена висвітленню результатів аналізу стратегій позиціонування провідних європейських закладів вищої освіти щодо комфорту навчання та проживання студентів. На підставі проведеного аналізу офіційних сайтів університетів, повідомлень із засобів масової інформації, радіо, телебачення, з’ясовано основні форми та методи позиціонування закладів вищої освіти. Визначено не типові, креативні підходи щодо позиціонування провідних університетів Великобританії, що сприяє залученню до навчання максимальної кількості абітурієнтів і утриманню стійких позицій на ринку освітніх послуг.

Ключові слова: *Великобританія; стратегія позиціонування; комфорт; інфраструктура; провідний університет.*

Літ. 9.

Iryna Shcherbak, Ph.D.(Pedagogy), Lecturer of the Informatics Department
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
Kharkiv Regional Council

ANALYSIS OF STRATEGIES FOR POSITIONING LEADING UK UNIVERSITIES IN THE INTERNATIONAL INFORMATION SPACE BEHIND THE GLOBAL INDICATOR “COMFORT”

The article is devoted to highlighting the results of the analysis of positioning strategies of leading European higher education institutions regarding the comfort of learning and student living. Based on the analysis of the official websites of universities, reports from the media, radio, television, the main forms and methods of positioning of higher educational institutions have been clarified. Defined are not typical, creative approaches to the positioning of leading UK universities. For example, there is mentoring at the University of Manchester. The University of Oxford Language Center conducts preparatory courses for new international education applicants. Students of the University of Cambridge and Manchester shoot videos about the comfort of staying in these institutions, students and employees of the University of Edinburgh – about access to one of the largest academic libraries in the world, the opportunity to work in more than 30 computer laboratories, and receive interest-free loans for laptops; use childcare services, free services of the university medical center.

All universities use a university-specific focus method. The presence in Oxford of sports clubs, swimming pools, gyms, tennis courts, etc., a hostel. There is a student radio station in Cambridge, and several newspapers are published. On the territory of the University of Manchester there are many cafes, museums, clubs and communities of interest, sports clubs. The University of Bristol has dozens of campuses, a network of university libraries, gyms and tennis courts, as well as shops, bookstores and cozy cafes. The Universities of Oxford, Cambridge and Edinburgh have a support service for students with disabilities.

All these advantages allow attracting the maximum number of applicants to training and maintaining a stable position in the educational services market.

Keywords: *Great Britain; positioning strategy; comfort; infrastructure; leading university.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні в європейській вищій освіті провідною є тенденція до масифікації освітнього процесу та як наслідок цього – зниження якості освіти. Питання якості освіти постало в європейському освітньому просторі внаслідок швидкого кількісного зростання закладів вищої освіти, яке відбулось у середині ХХ ст. Відповідно до офіційних документів та теоретичних досліджень, прямими причинами виникнення тенденції до масифікації

вищої освіти були зміни, що відбувались в Європі, зокрема економічне зростання та соціокультурне піднесення, спричинене науково-технічною революцією розпочатою у ХІХ ст., а також процесами демократизації, прийняттям ідеології лібералізму та перемогою культури споживання населення. Тому в середині ХХ ст. з’явилася ідея побудови суспільства, заснованого на знаннях, де вони (а отже, й освіта) є основою соціального й індивідуального розвитку [8].

Таким чином, з метою підвищення якості

освіти актуальним постає питання аналізу провідних університетів Європи, зокрема їх стратегій позиціонування за глобальними індикаторами.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам європейської освіти присвячені праці таких науковців: Й. Аль-Юсефа, К. Біницької, О. Біницької, С. Болсман, Г. Бучківської, П. Волкера, Д. Гіларда, В. Греськової, Дж. Девіса, П. Кілінглі, Г. Келлера, С. Ломера, Дж. Пітмена, Р. Рудзкі. Питань стратегій позиціонування закладів вищої освіти, зокрема стратегічним перспективам вивчали Б. Братаніч, Т. Примак, П. Темпорал, А. Харківська та ін.

Формулювання цілей статті. Визначити основні форми та методи позиціонування провідних університетів. Проаналізувати стратегії позиціонування провідних університетів Великобританії за глобальним індикатором “комфорт” з його показниками, з’ясувати їх сильні та слабкі сторони.

Виклад основного матеріалу. Позиціонування – одне з ключових стратегічних рішень, прийнятих під час праці на ринку. Воно забезпечує несуперечність і узгодженість всіх операційних рішень і дій, що дає змогу сформулювати однозначне сприйняття ринком пропозиції компанії. У сучасних умовах, коли заклади вищої освіти змушені працювати в ринкових умовах, вести конкурентну боротьбу за абітурієнтів, їм слід використовувати стратегії, що дають можливість бути більш конкурентоспроможними й ефективними [9].

У попередніх наукових розвідках нами було визначено поняття глобальних індикаторів, за якими аналізують стратегії позиціонування закладів вищої освіти (ЗВО). Наразі зробимо аналіз стратегій позиціонування, за глобальним індикатором “комфорт”, на прикладі провідних університетів Великобританії.

Тож проаналізуємо стратегію позиціонування Оксфордського університету за глобальним індикатором “комфорт”, що включає соціальну та навчальну інфраструктуру.

Сайти університету широко рекламують діяльність конфіденційної служби консультування студентів, яка проводить семінари і навіть індивідуальну терапію. Наявні підкасти з різних тем – від уважності до перфекціонізму та підготовки до іспитів. Ще одним суттєвим кроком стратегії позиціонування ЗВО є розповсюдження інформації серед абітурієнтів щодо Дня відкритих дверей, участі у програмі “6/12/24 години в Оксфорді”, особистого або віртуального відвідування університету.

Оксфорд позиціонує спрямованість своєї

стратегії на людей із обмеженими можливостями, адже в закладі розроблена програма підтримки інвалідності та в свої стінах він навчає понад 3500 студентів із обмеженими можливостями, про що теж інформує офіційна сторінка сайту університету.

Також PR-менеджерами створений сайт, що позиціонує інші послуги ЗВО, в якому наголошується: “Будь ласка, зверніться до розділу ресурсів університетського веб-сайту, щоб дізнатися про всі послуги для студентів” [5].

Усі сайти в Інтернетмережі, що пов’язані з Оксфордом, передовсім позиціонують комфорт цього закладу вищої освіти для життя та навчання студентів, викладачів і науковців. “University of Oxford – це маленька держава, до складу якої входить 38 коледжів і 6 закритих коледжів (Permanent Private Hall), заснованих протестантськими і католицькими організаціями. У коледжах Оксфордського університету немає поділу на спеціалізації, тому студент будь-якого коледжу може вчитися на кожному з факультетів. Oxford Colleges – це унікальні академічні спільноти, які формують неповторний вигляд університету” [2].

Аналіз стратегії позиціонування за глобальним індикатором “комфорт” показав, що кожен з Оксфордських коледжів має обідні зали, бари, бібліотеки, кімнати відпочинку та гуртожитки. На території університету є театр Sheldonian, музеї, а також власне видавництво, що публікує знамениті Оксфордські словники, дендрарій і найстаріший в Англії ботанічний сад.

Та хоча університет і має великі території, всіх своїх студентів забезпечити гуртожитком він не може (лише 57 % студентів і 70 % першокурсників забезпечуються житлом), через це PR-менеджери рекламують те, що більшість коледжів університету розташовані в центрі міста або недалеко від нього, і до університету студентам можна дістатися на велосипеді або безкоштовним університетським транспортом.

Важливим для позиціонування комфорту університету є діяльність студентських спілок (SU), інформація про які надається у волонтерських та студентських засобах масової інформації. Цікавим для нас є те що SU інформують про наявність вільних аудиторій, у яких можна проводити заняття, “круглі столи” та інші засідання. Також ці спілки надають низку інших послуг, таких як: безкоштовне консультування та обслуговування, ремонт велосипедів тощо. Цю інформацію можна знайти на сайтах, блогах та інформаційних стендах.

Наступним розглянемо та зробимо аналіз стратегій позиціонування Кембриджського університету за цим же індикатором.

АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В МІЖНАРОДНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ ЗА ГЛОБАЛЬНИМ ІНДИКАТОРОМ “КОМФОРТ”

Суттєвим кроком для сприяння стратегії позиціонування щодо комфорту університету є розповсюдження реклами серед підписників Кембриджського університету стосовно його соціальної та навчальної інфраструктури університету. У цих повідомленнях наголошувалося, що Кембриджський університет є дослідницьким центром із багатьма лабораторіями та навчальними аудиторіями; має найбільшу у світі бібліотеку, яка об'єднує 114 близько звичайних і одну центральну університетську бібліотеку та налічує 8 млн різних творів; Ботанічний сад; Музей археології та антропології; Зоологічний музей; Художній музей Фіцуільяма; Інститут полярних досліджень ім. Р. Скотта й інших визначних пам'яток. Кембридж пишається своїм собором Королівського коледжу, який будували майже 100 років.

Також університет приділяє велику увагу спорту – він має чимало фітнес-залів, тренажерних залів, залів для занять важкою атлетикою, стадіони для футболу, бейсболу, регбі, а також майданчики для гольфу, тенісного корту, баскетболу тощо.

Новини з життя Кембриджського університету постійно висвітлюються у власних газетах, на радіо. У закладі функціонують комедійний гурток Footlights, театральна спілка, студентська рада, яка бере активну участь у розв'язанні проблем здобувачів освіти [6].

Студенти університету беруть активну участь у позиціонуванні стратегій ЗВО. Вони створили та розповсюдили по мережі Інтернет відеоролик про соціальну та навчальну інфраструктуру очима студентів. У цьому їм допомагали виконавчий асистент Лорен Башам та заступник директора з комунікацій Джеймс Харді. “Оскільки будівлі Кембриджського університету розкидані хаотично по всьому місту, їм нерідко доводиться сусідити з магазинами, ресторанами, кафе, галасливими й атмосферними пабами, чому невимовно раді студенти, оскільки їм не потрібно виходити далеко за межі свого гуртожитку, щоб пропустити кухлик пива з друзями або закупити продукти на тиждень” [6].

Одним із переваг Кембриджського університету є те, що заклад задовольняє потребу всіх здобувачів освіти у проживанні та надає гуртожиток на весь час навчання.

Проаналізувавши стратегії позиціонування Кембриджського університету, можна сказати, що соціальна та навчальна інфраструктура ЗВО перебуває на високому рівні.

У стратегічному плані Единбурзького університету, розміщеному на офіційному сайті,

наголошується: “Ми прагнемо, щоб всі студенти і співробітники вчилися в гостинному і підтримуючому середовищі з високоякісними зручностями і почуттям спільності” [4].

Загалом стратегія позиціонування Единбурзького університету має типову для вищепроаналізованих університетів спрямованість.

У відеороликах створених про діяльність закладу вищої освіти розповсюджується інформація щодо можливості користування однією з найбільших академічних бібліотек, яка має близько 1,8 млн друкованих томів; можливість відвідувати понад 60 спортивних клубів; працювати у комп'ютерних лабораторіях із відкритим цілодобовим доступом; студентам з обмеженими можливостями користуватися службою підтримки; безкоштовними послугами університетського медичного центру. Незвичним для нас є надання безвідсоткових кредитів на ноутбуки та послуг по догляду за дітьми, для батьків, що поєднують батьківські обов'язки і навчання.

На сайті Единбурзького університету популяризується діяльність понад 280 товариств Асоціацій студентів під гаслом: “Приєднуйтесь до активного студентського співтовариства в одному з найпривабливіших місць у світі для життя. Відкрийте для себе життя в Единбурзі” [1].

Единбургом широко рекламується наявність кількох музеїв: музей музичних інструментів, у якому налічується понад 1000 експонатів, багато з яких досі функціонують; Музей геології Кокберн і Музей природної історії, у яких викладачі наочно демонструють здобувачам освіти ексклюзивні експонати. Галерея Талбота Райса, у якій відбуваються виставки сучасного мистецтва, даючи молодим художникам можливість показувати свої роботи. Всі ці пам'ятки привертають увагу не тільки студентів, а й туристів з різних країн, що, беззаперечно, є гарним підґрунтям впізнаваності бренду закладу вищої освіти.

Наступним проаналізуємо стратегії позиціонування Манчестерського університету за глобальним індикатором “комфорт”. Нехарактерною ознакою стратегії позиціонування цього ЗВО є спрямованість на соціальність та відповідальність, тобто усі бажаючі мають доступ до схем наставництва. Однією з таких схем є “Manchester Gold” [3] – програма, в якій студент в парі з одним ексклюзивним наставником впродовж шести місяців отримує необхідну інформацію, поради та рекомендації.

Під час проведення Днів відкритих дверей у Манчестерському університеті демонструються

відеоролики про кампус ЗВО, який налічує 229 будівель, що розташовані на 270 гектарах. Університет розташований у центрі Манчестера, що дає можливість легко дістатися до будь-якого куточка міста. Одним з привабливих моментів для студентів є безкоштовне відвідування кафе, крамниць, культурних установ, музеїв, розміщених поруч із закладом. Манчестер має велику кількість храмів та будівель з величною архітектурою, красиві парки та сквери, що теж приваблює майбутніх здобувачів вищої освіти.

Широко рекламуються у міжнародному інформаційному просторі відомості щодо діяльності співтовариств та спортивних клубів університету, яких налічується близько чотирьох десятків. Також в університеті працює музей, де розміщено понад 4 млн різних експонатів; Галерея мистецтв Вітворта, де, крім постійної експозиції, організовуються тимчасові виставки відомих авторів; студентський театр “Контакт”, що має будівлю у вигляді фортеці, реклама якого подається навіть на транспортних засобах міста.

На останок розглянемо стратегію позиціонування комфорту Брістольського університету.

В ефірі університетського веб-радіо постійно популяризується стратегія позиціонування комфортності навчання та проживання у Брістольському університеті. Випуски радіоефірів за допомогою мережі Інтернет можна слухати в різних куточках світу. В ефірі одного з радіо випусків була надана інформація про те, що “Брістольський університет розташований у північній частині Бристоль, недалеко від річки Ейвон. Подорож до Лондона займає дві години. Інфраструктура складається з десятка будинків, зведених у різні часи і різними архітекторами. Брістольський університет зміщує в собі будівлі в стилі Оксфорда (наприклад, кампус Уиллс-хол), неоготичні вежі (наприклад, Уиллс Меморіал Білдинг, де розташована правова школа) і споруди, побудовані в стилі класицизму (наприклад, музична школа в Вікторіас Румс). Також у володінні Брістольського університету знаходяться кращі зразки георгіанської архітектури – Кліфтон Хілл, де розташовуються студентські кампуси, Роял-Форт, що став домівкою для кількох дослідницьких центрів, і Голдні-хол, ще один студентський будинок. У розпорядженні студентів – десятки кампусів, мережа університетських бібліотек, спортивні зали і тенісні корти, а також магазини, книжкові крамниці і затишні кафе” [7].

Висновки. Отже, проаналізувавши п’ять провідних університетів Великобританії за глобальним індикатором “комфорт”, який охоплює

соціальну та навчальну інфраструктури, можемо відзначити, що до найпоширеніших форм позиціонування університетів слід віднести такі: індивідуальні бесіди, дистанційні або онлайн консультації, на яких можуть поставити будь-які особисті запитання. Наприклад, в Манчестерському університеті існує наставництво, де до студента прикріплюється наставник протягом 6-місячного періоду, який надає необхідну інформацію, поради та рекомендації щодо навчання в університеті. Створення курсів, мовний центр Оксфордського університету проводить підготовчі курси для нових іноземних студентів. Шеститижнева інтенсивна програма призначена для забезпечення необхідних академічних мов і навичок грамотності для досягнення успіху в англомовному університетському середовищі.

Усі університети використовують метод демонстрування на офіційному веб-сайті, у ЗМІ та у власних соціальних мережах. Наприклад, студенти Кембриджського, Манчестерських університетів знімають відеоролики про комфортність перебування у зазначених закладах вищої освіти, студенти та працівники Единбурзького університету – про доступ до однієї з найбільших академічних бібліотек у світі, можливість працювати в понад 30 комп’ютерних лабораторіях із відкритим цілодобовим доступом, отримувати безвідсоткові кредити на ноутбуки; користуватися послугами по догляду за дітьми, полегшуючи поєднання батьківських обов’язків і навчання, безкоштовними послугами університетського медичного центру.

Усі університети використовують метод концентрації на особливостях університету. Оксфордський університет має 83 спортивні клуби, басейн, тренажерний зал, спортивний зал, бігові доріжки, майданчики для гри у теніс тощо, гуртожиток. На території Кембриджського університету функціонують кілька спортивних комплексів, стадіони для гри в футбол, бейсбол, регбі, майданчики для гри в баскетбол і гольф, тенісний корт тощо, театральне співтовариство, студентська рада, комедійний гурток “Footlights”, гуртожиток на весь час навчання. У Кембриджі працює студентська радіостанція, випускається кілька газет, в яких містяться найостанніші новини про життя рідного ЗВО і дослідження, які проводяться у ньому. На території Манчестерського університету є безліч кафе, музеїв, клубів і співтовариств за інтересами, спортивних клубів. У Брістольському університеті є десятки кампусів, мережа університетських бібліотек, спортивні зали і тенісні корти, а також магазини, книжкові крамниці і затишні кафе. Оксфордський,

АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В МІЖНАРОДНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ ЗА ГЛОБАЛЬНИМ ІНДИКАТОРОМ “КОМФОРТ”

Кембриджський університети проводять змагання з веслування між собою. В Оксфордському, Кембриджському та Единбурзькому університетах працює служба підтримки для студентів із обмеженими можливостями. В Единбурзькому університеті створено Асоціацію студентів університету, яка налічує понад 280 товариств.

Проведене нами дослідження показало, що всі провідні університети Великобританії приділяють максимальну увагу стратегії позиціонування щодо комфорту, адже це є важливою складовою для залучення здобувачів вищої освіти і підтримання своєї конкурентоспроможності. Сподіваємось, що досвід Європейських країн стане в нагоді для вітчизняних закладів вищої освіти, з метою просування їх у міжнародний інформаційний простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Clubs and societies. URL: <https://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate> (дата звернення: 07.12.2019).

2. Faculties and colleges of the University of Oxford. URL: https://www.unipage.net/en/university_of_oxford (дата звернення: 07.12.2019).

3. Manchester Gold. URL: <https://www.manchester.ac.uk/research/researcher-development> (дата звернення: 09.12.2019).

4. Strategic plan 2016. URL: <https://www.ed.ac.uk/governance-strategic-planning/strategic-planning/strategic-plan/what-makes-us-edinburgh/our-people> (дата звернення: 09.12.2019).

5. Undergraduate admissions and outreach. URL: <https://www.ox.ac.uk> (дата звернення: 07.12.2019).

6. University of Cambridge. URL: https://www.unipage.net/en/university_of_cambridge (дата звернення: 17.05.2019).

7. UWE Bristol. WEbradio. URL: <https://Soundcloud.Com/Uwebristol> (дата звернення: 09.12.2019).

8. Біницька К., Бучківська Г., Біницька О., Греськова В. Європейська система забезпечення якості вищої освіти: досвід республіки Польща. *Молодь і ринок*. №2 (181). 2020. С. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.208425>.

9. Харківська А. А. Стратегія позиціонування закладу вищої освіти: від управління витратами до управління результатами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Том 2. № 22. 2018. С. 133–137. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/22.166984>.

REFERENCES

1. Undergraduate admissions and outreach. Available at: <https://www.ox.ac.uk> (accessed 07 Dec. 2019). [in English].

2. Faculties and colleges of the University of Oxford. Available at: https://www.unipage.net/en/university_of_oxford (accessed 07 Dec. 2019). [in English].

3. University of Cambridge. Available at: https://www.unipage.net/en/university_of_cambridge (accessed 17 May 2019). [in English].

4. Strategic plan 2016. Available at: <https://www.ed.ac.uk/governance-strategic-planning/strategic-planning/strategic-plan/what-makes-us-edinburgh/our-people> (accessed 09 Dec. 2019). [in English].

5. Clubs and societies. Available at: <https://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate> (accessed 07 Dec. 2019). [in English].

6. Manchester Gold. Available at: <https://www.manchester.ac.uk/research/researcher-development> (accessed 09 Dec. 2019). [in English].

7. UWE Bristol. WEbradio. Available at: <https://Soundcloud.Com/Uwebristol> (accessed: 09 Dec. 2019). [in English].

8. Binytska, K., Buchkivska, H., Binytska, O. & Hreskova, V. (2020). Yevropeiska systema zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: dosvid respubliky Polshcha [European Quality Assurance System for Higher Education: Experience of the Republic of Poland]. *Youth & market*. No.2 (181). pp. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.208425>. [in Ukrainian].

9. Kharkivska, A. A. (2018). Stratehiia pozytsionuvannia zakladu vyshchoi osvity: vid upravlinnia vytratamy do upravlinnia rezultatamy [Higher education positioning strategy: from cost management to results management]. Vol. 2. No. 22. pp. 133–137. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/22.166984>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.08.2020



“Була б мета поставлена – а ланцюжок проб і помилок сам приведе до бажаного результату”.

*Харукі Мураками
японський письменник і перекладач*



УДК 378.014.53:005.336.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216347>

Наталія Долінська, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин
Львівського національного університету імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНИЙ КАПІТАЛ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПОНЯТТЯ І РОЛЬ

У статті проаналізовано наповнення та зміст категорії “професійний капітал” у вищій школі та запропоновано трактування цього поняття як педагогічної категорії. Виокремлено та охарактеризовано складові професійного капіталу в галузі вищої освіти, до яких належать нематеріальні ресурси закладів вищої освіти охоплені інтелектуальним, соціальним та рішечним капіталом. Розглянуто інтелектуальний капітал як категорію, яка охоплює людський та організаційний (структурний капітал). Наголошено на значущості загалом професійного капіталу та його складових як головних передумов забезпечення високої якості вищої освіти.

Ключові слова: професійний капітал; людський капітал; соціальний капітал; рішечний капітал; інтелектуальний капітал; капітал; співробітництво; вища освіта; заклад вищої освіти.

Рис. 1. Літ. 9.

Nataliya Dolinska, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Foreign Languages Department, Faculty of International Relations, Ivan Franko National University of Lviv

PROFESSIONAL CAPITAL IN HIGHER EDUCATION: CONCEPT AND ROLE

The issue of efficient use of non-material resources both in business and education is currently generating increasing scientific interest across the globe. In this regard the article deals with the concept of professional capital and its components as the major prerequisites of ensuring high quality and efficiency of higher education. Professional capital of higher education is viewed as synthesis of intellectual, social and decisional capital of institutions of higher education which in their turn are realized through interpersonal communication, cooperation and networking, knowledge and experience of university employees, faculty, students and other higher education stakeholders, their relationships, achievements and decisions which altogether ensure the high quality and efficiency of higher education. Major components of professional capital, i.e. intellectual (including human and organizational capital), social, and decisional capital are characterized and detailed with respect to higher education. Human capital of higher education, an integral element of its intellectual capital, is analyzed and viewed at the following levels: personal (the level of an individual), microeconomic (the level of an institution), and macroeconomic (the level of higher education of a nation or the world). Social capital is primarily based on cooperation which is realized through the listed major activities within academia. Decisional capital involves making decisions in complex situations on innumerable occasions with a variety of problems and cases. Finally, the interpretation of professional capital of higher education is provided and its significance in ensuring high quality and efficiency of education is stressed as well as prospects for future research are outlined.

Keywords: professional capital; human capital; social capital; decisional capital; intellectual capital; capital; cooperation; higher education; institution of higher education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах ринкової економіки, яка диктує власні правила виживання та процвітання не лише для суб'єктів господарської діяльності, а й для закладів вищої освіти, необхідно усвідомити важливість їх адміністрування за зразком менеджменту підприємств, проаналізувати ефективність використання нематеріальних ресурсів, які забезпечують якість вищої освіти. На відміну від українських університетів, закономірно, політика й адміністрування закладів вищої освіти США, які виникли та сформувалися в умовах ринку, мають високу ефективність з економічної точки зору і залишаються найбажанішими університетами світу серед абітурієнтів, дослідників та викладачів. Усе ж, під

впливом сучасних соціально-економічних та організаційно-технологічних чинників, питання постійного підвищення якості освіти є центральною темою освітнього дебату в США. Серед іншого, однією з найвпливовіших сучасних тенденцій є виокремлення поняття професійного капіталу й аналіз проблематики його наповнення в умовах вищої школи. Ґрунтуючись на функціональному підході до визначення поняття професійного капіталу у вищій школі, у цій статті ми пропонуємо спробу авторського трактування цього поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу визначенню та дослідженню сутності категорії “професійний капітал” у вищій школі присвячено у дослідженнях американських

науковців Е. Гаргрівза, М. Фуллана та Дж. Прудена. В українських дослідженнях поняття професійного капіталу не розглядалося, однак у науковій економічній літературі досить глибоко проаналізовано дотичні категорії: людський капітал, соціальний капітал, інтелектуальний капітал. Розробці проблем, пов'язаних з інтелектуальним капіталом, присвячено праці В. Базилевича, В. Врублевського, О. Грішної, М. Долішнього, Е. Лібанової, В. Супруна та інших українських вчених. Проблематику людського капіталу досліджували А. Гальчинський, О. Грішнова, О. Захарова, Е. Лібанова, О. Мартякова, О. Мудра, А. Переверзева, а також у вищій школі – Т. Борова, О. Грішнова, Н. Верхоглядова, Т. Харчук. Щодо поняття соціального капіталу, то значний внесок в його обґрунтування цього поняття зробили українські дослідники Е. Гугнін, А. Колодій, М. Лесечко, Ю. Привалов, Ю. Саєнко, В. Степаненко, О. Убейволк, В. Чепак та Н. Черниш. Найбільш відомими зарубіжними авторами, які досліджували проблематику соціального капіталу, є П. Бурдье, Дж. Коулмен, Р. Патнем, П. Сорокін, Ф. Фукуяма та інші.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про недостатнє вивчення поняття професійного капіталу, його проблематики та ролі в галузі вищої освіти в Україні.

Метою статті є запропонувати авторське трактування поняття “**професійний капітал**” у вищій школі та виокремити концептуальні умови формування професійного капіталу і його складових як одного з найбільш визначальних критеріїв поліпшення якості вищої освіти та проведення паралелей між відповідними педагогічними, економічними, політолого-соціологічними категоріями в українських і американських дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Загалом, застосування поняття “капітал” у галузі освіти є досить нетрадиційним, передовсім через походження цього терміна та його широке застосування в економічному контексті. Однак проаналізувавши сучасні педагогічні дослідження США, бачимо, що існує два кардинально різні підходи до використання поняття “капітал” в освіті: “бізнескапітал” та “професійний капітал”. Трактуючи поняття “бізнескапітал” та його ролі в удосконаленні освіти США нерозривно пов'язане з отриманням прибутку від освітньої діяльності часто шляхом оптимізації витрат на освіту. На противагу цьому, існує категорія “професійний капітал”, яка набула значного поширення у колах американських дослідників, у галузі освіти. Така популярність цього поняття

стала реакцією на працю, присвячену поняттю “професійний капітал” впливових американських реформаторів освіти Енді Гаргрівза та Майкла Фуллана (Andy Hargreaves, Michael Fullan). Як справедливо стверджують автори, єдиним способом покращення освіти є поліпшення професії педагога шляхом збагачення та розвитку **професійного капіталу** (англ. professional capital) [1, 1]. Згідно з Гаргрівзом, професійний капітал включає людський капітал (англ. human capital), соціальний капітал (англ. social capital) та рішечневий капітал (англ. decisional capital) [1, 3].

Поняття “професійний капітал” розвинулося на ґрунті соціально-економічної категорії “людський капітал”, ключовою економічною складовою якої є слово “капітал”. Згідно з визначенням, “капітал (англ. capital) – це термін, який використовується у бізнесі для визначення сукупних ресурсів. У більш загальному розумінні – це вартість активів юридичної або фізичної особи (власність, паї та акції, банківський баланс, поточний прибуток з капіталу, що перебуває в обігу, – рента, дивіденди, процент тощо), або чиста вартість активів за мінусом суми зобов'язань” [6, 122–123]. Очевидно, це визначення стосується винятково матеріальних цінностей та відображає класичний економічний підхід до трактування цього терміна, адже за Марксом “капітал – це вартість, яка приносить додаткову вартість ... цінність, яка приносить потік доходу” [7, 239]. Інше визначення пропонує О. Іванілов: “капітал – сукупність матеріальних та грошових коштів, а також інтелектуальних здобутків, що використовуються у процесі виробництва та в інших сферах діяльності з метою отримання прибутку” [5, 320]. Таке визначення не обмежує значення капіталу лише матеріальними здобутками, однак охоплює лише інтелектуальний аспект людського капіталу.

Зважаючи на факт, що якісна вища освіта є тим нематеріальним благом забезпечення якого становить пріоритетне завдання вищої школи, можна стверджувати, що накопичення та розвиток капіталу є не менш важливим для успішного функціонування закладів вищої освіти, ніж для роботи підприємства. Таким чином, вважаємо необхідним забезпечити розвиток й адміністрування університетів за зразком менеджменту підприємств та розглядати поняття професійного капіталу у широкому соціально-економічному контексті.

На сучасному етапі поняття “**людський капітал**” викликає значне зацікавлення українських дослідників у галузі економічної теорії. Зокрема, Т. Харчук пропонує визначення людського капіталу як соціально-економічної

категорії, що є сукупністю творчих здібностей, знань, умінь, особистих якостей і психологічних властивостей людини як його власність і накопичується за рахунок інвестицій та може використовуватися для отримання прибутку. При цьому людський капітал, на думку дослідниці, є джерелом доходів не лише у вигляді грошових надходжень, а й нематеріальних благ, таких як моральне задоволення, підвищення соціального престижу, психологічна рівновага, можливість інтелектуального розвитку [8, 14]. О. Грішнова визначає людський капітал як сформований або розвинений у результаті інвестицій і накопичений людьми (людиною) певний запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій, який цілеспрямовано використовується в тій чи тій сфері суспільного виробництва, сприяє зростанню продуктивності праці й завдяки цьому впливає на зростання доходів (заробітків) його власника [3, 13]. Підсумовуючи, можемо стверджувати, що людський капітал розглядається як сукупність вроджених та набутих характеристик особи чи осіб, яка використовується з метою отримання певних матеріальних чи нематеріальних благ.

Спираючись на тривірневий поділ людського капіталу, запропонований О. Грішновою [4, 10], вважаємо, що у галузі вищої освіти *людський капітал* також можна розглядати на трьох рівнях:

- на **особистісному рівні** *людським капіталом* називаються знання та навички, які викладач чи працівник закладу освіти здобув/ла шляхом освіти, професійної підготовки, практичного досвіду (використовуючи при цьому природні здібності) і завдяки яким він/вона може здійснювати ефективну професійну діяльність. Щодо людського капіталу студента, то він обов'язково охоплює природні здібності студента, його мотивацію до навчання та набуті знання. Очевидно, що на особистісному рівні поняття людського капіталу охоплює як набуті в процесі навчання та професійної діяльності характеристики особи, так і вроджені риси характеру та закладені природою здібності. Зважаючи на це, пропонуємо розмежувати складові особистісного людського капіталу як *природний людський капітал і набутий людський капітал*.

- на **мікроекономічному рівні** або на **рівні закладу освіти** людський капітал є сукупною кваліфікацією та професійними здібностями всіх працівників закладу освіти (адміністрації і професорсько-викладацького складу) та студентів, які відображаються у здобутках закладу вищої освіти в процесі ефективної організації праці. У цьому сенсі, на нашу думку,

людський капітал відображається у престижності та рейтингу закладу вищої освіти, які, зі свого боку, в умовах ринкової економіки визначають його напрямки розвитку та економічну ефективність.

- на **макроекономічному рівні** або на **національному та світовому рівні** людський капітал включає накопичену національну та світову науково-методичну і дослідницьку спадщину, моделі й методи педагогічної та навчальної діяльності, сформований під впливом соціально-економічних, технологічних та організаційно-наукових чинників портрет викладача і студента вищої школи, сукупний досвід професійної підготовки та розвитку педагогів і студентів, стан та роль закладу вищої освіти у працевлаштуванні та, загалом, у самореалізації викладачів і студентів, а також результати впливу на вищу освіту, який здійснюється іншими стейкхолдерами вищої школи.

Отож, як складова професійного капіталу у сфері вищої освіти людський капітал охоплює широке поле освітньої діяльності, що включає особистісні характеристики працівників закладів вищої освіти, викладачів, студентів та інших стейкхолдерів окремих освітніх програм і вищої школи загалом, особливості діяльності окремого закладу вищої освіти, а також стан освітніх процесів на національному та світовому рівнях.

Людський капітал також розглядається як один із компонентів інтелектуального капіталу [9, 109]. Хоча поняття "**інтелектуальний капітал**" було введено ще у 1946 році П. Друкером у роботі "Концепція корпорації", сьогодні у науковій економічній літературі не сформульовано чіткого визначення цього поняття, натомість, виділяють декілька підходів до його тлумачення. Зокрема, Ж. Шульга, посилаючись на В. Іноземцева, який дотримується термінологічного підходу до визначення інтелектуального капіталу, розглядає його як своєрідний "колективний мозок", який акумулює наукові та звичайні знання працівників, набутий досвід, інтелектуальну власність, спілкування й організаційну структуру, імідж організації, її інформаційні мережі [9]. Інтелектуальний капітал охоплює категорію людського капіталу та збагачує її певним організаційно-структурним елементом – структурним капіталом, який, зі свого боку, включає технічне і програмне забезпечення, організаційну структуру, патенти і загалом усе те, що дозволяє персоналу реалізовувати свій потенціал [2, 88–89]. Таке визначення інтелектуального капіталу можна застосувати не лише до підприємств, а й до закладів вищої

освіти. Зважаючи на важливість організаційної діяльності адміністрації та професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, можна стверджувати, що поняття професійного капіталу вищої школи доцільно доповнити складовою інтелектуального капіталу.

На думку Гаргрівза і Фуллана, на додачу до людського капіталу, іншими невід’ємними складовими професійного капіталу є соціальний капітал та рішеннєвий капітал. Поняття “соціальний капітал” стосується взаємовідносин та взаємодії викладача з адміністрацією університету, колегами та студентами [1, 6]. Соціальний капітал належить до ресурсів, що є доступними через особисті та ділові мережі. До них належать: інформація, ідеї, ділові можливості, фінансовий капітал, влада, вплив, емоційна підтримка, репутація, довіра і співробітництво [4, 11]. Важливо наголосити, що соціальний капітал також охоплює соціально-економічні взаємовідносини між усіма стейкхолдерами у вищій школі. Таким чином, очевидно, що соціальний капітал належить до ресурсів, що значною мірою формуються під впливом соціально-економічного і науково-технічного розвитку, з одного боку, та психолого-емоційних зв’язків з іншого.

На нашу думку, соціальний капітал передусім ґрунтується на категорії “співпраці/співробітництва”, яка є базовою передумовою набуття необхідних компетентностей викладачів, адміністративних працівників закладів освіти, студентів та інших зацікавлених сторін. Саме діяльність побудована на діалозі та взаємоповазі, спільних інтересах, пріоритетах та цінностях, є найбільш продуктивною, оскільки забезпечує високий рівень мотивації усіх сторін таких взаємовідносин.

Зважаючи на невпинний розвиток технологій, поняття співпраці в сучасних умовах не може обмежуватися лише традиційним спілкуванням у спільному часі та просторі. Таким чином, вважаємо, що проблема ефективної співпраці постає особливо гостро за сучасних соціально-економічних умов, коли є очевидною необхідність постійного спілкування онлайн. Особливо це стосується академічного середовища, в якому консультування та взаємообмін інформацією з колегами і професійними організаціями у всьому світі є чи не найголовнішим аспектом професійної комунікації. Не менш важливим є ефективне спілкування та співпраця зі студентами, яка також все більше і більше набуває цифрового характеру.

У вищій школі академічну співпрацю можна схематично розділити на такі основні напрями:

1) співпраця з колегами:

- 1.1. Консультування;
- 1.2. Менторство;
- 1.3. Виступи на семінарах та конференціях;
- 1.4. Обмін досвідом (у формальному та неформальному середовищі) та ін.

2) співпраця з керівництвом та адміністрацією закладу вищої освіти:

- 2.1. Звітування;
 - 2.2. Обмін досвідом;
 - 2.3. Консультування та ін.
- 3) Співпраця зі студентами:

- 3.1. Аудиторна співпраця:
 - 3.1.1. Практичні та семінарські заняття;
 - 3.1.2. Лекції;
 - 3.1.3. Онлайн курси;
 - 3.1.3. Тьюторство;
 - 3.1.4. Консультування та ін.
- 3.2. Позааудиторна співпраця:
 - 3.2.1. Менторство;
 - 3.2.2. Мотиваційна та організаційна діяльність та ін.

Отже, соціальний капітал відіграє провідну роль у забезпеченні ефективної педагогічної діяльності у вищій школі та вимагає постійного вдосконалення та самоорганізації.

Якщо людський та соціальний капітал мають тісний зв’язок з успішністю студентів, “рішеннєвий капітал” – це поняття, яке стосується розвитку навичок оцінювання та прийняття рішень. Для педагога важливо навчитися приймати рішення у неоднозначних ситуаціях. У цьому контексті професію викладача можна порівняти з професією судді. Як суддя приймає рішення у різних справах з року в рік, самостійно, у співпраці з іншими людьми, у судовій залі та поза нею [1, 6]. Таким чином, дослідники вважають, що рішеннєвий капітал викладача, аналогічно, формується з досвідом у процесі професійної діяльності. Не применшуючи жодною мірою значення досвіду у процесі формування професійної компетентності викладача, вважаємо доцільним розширити категорію рішеннєвого капіталу психологічним і морально-етичним аспектом з огляду принаймні на той факт, що професія викладача не обмежується лише функцією поширення знань, виконання педагогічного навантаження, проведення наукового дослідження. Більше того, цільова аудиторія, на яку спрямована педагогічна діяльність викладача, – студенти – не очікують від нього рішення винен чи не винен, як це відбувається у суді; очікування студентів радше стосуються, з одного боку, сфери нових відкриттів, пізнання незнаного, обдумування необміркованого, розширення наукових та життєвих горизонтів, а з

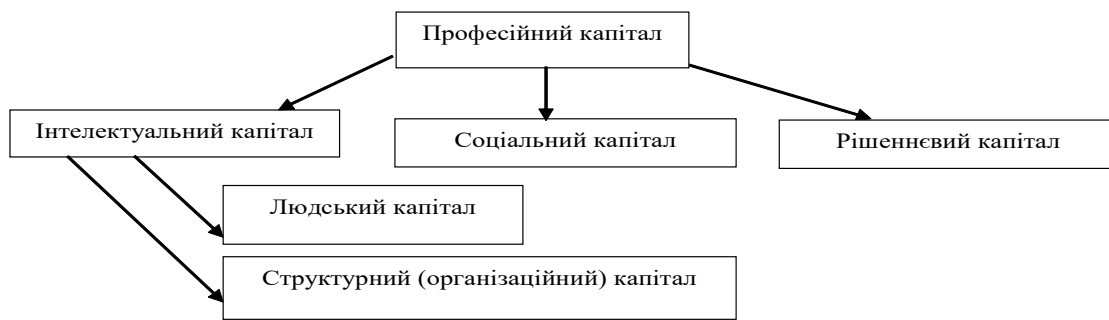


Рис. 1. Структура професійного капіталу у вищій школі

іншого – об’єктивного й неупередженого ставлення. Отож, вважаємо, що рішеннєвий капітал викладача повинен ґрунтуватися як на досвіді, так і на його психолого-емоційних характеристиках, морально-етичних цінностях і навичках.

Таким чином, ґрунтуючись на структурному підході до трактування поняття професійного капіталу у галузі вищої освіти, можна стверджувати, що його складовими є інтелектуальний капітал, рішеннєвий капітал та соціальний капітал (див. рис. 1).

Спираючись на функціональний підхід, можна сформулювати визначення професійного капіталу як педагогічної категорії: **професійний капітал** у вищій школі – це здатність забезпечувати високу якість вищої освіти, соціальні, інтелектуальні та рішеннєві ресурси вищої школи чи закладу вищої освіти репрезентовані особистісними характеристиками, знаннями та досвідом професорсько-викладацького складу, студентів, адміністрації та інших стейкхолдерів вищої освіти, їх взаємовідносинами, досягненнями і здатністю приймати рішення та природою таких рішень.

Висновки. Запропоноване трактування категорії “професійний капітал” у вищій школі охоплює ті нематеріальні цінності закладів вищої освіти, які гарантують забезпечення високої якості вищої освіти та генерують структуроване бачення напрямів розвитку і збагачення цих нематеріальних ресурсів. Отож, можемо вважати, що професійний капітал є однією з основних передумов забезпечення якісної вищої освіти. Аналіз цього поняття та його складових, дає змогу переосмислити й систематизувати ті напрями та аспекти науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи, які потребують постійного вдосконалення. Тільки той викладач, який може змінюватися, розвиватися й адаптуватися до нових моделей навчання, економічних умов та новітніх технологій шляхом збагачення і вдосконалення професійного капіталу, є найбільшою цінністю університету, гарантом

забезпечення якісної вищої освіти. Оскільки професійний капітал також охоплює усю мережу взаємовідносин між усіма стейкхолдерами освітніх програм закладів вищої освіти та вищої школи загалом, вивчення розвитку й ефективності таких взаємовідносин сприятиме зростанню рівня професійної підготовки студентів закладів вищої освіти в Україні, зміцнить співпрацю між стейкхолдерами, які беруть участь в освітньому процесі, а також окреслить напрями розвитку таких взаємовідносин з метою забезпечення високої якості вищої освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

- Hargreaves, A., Fullan, M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College, Columbia University. 2012. 222 p.
- Бех Ю.В. Інтелектуальний капітал організації: структурно-функціональний підхід. *Політологічний вісник*. 2014. В. 74. С. 86 – 97.
- Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. Київ, 2001. 254 с.
- Грішнова О.А. Нагромадження людського, інтелектуального і соціального капіталу підприємства як основна форма його капіталізації. *Вісник Донецького університету економіки і права*. 2011. № 1. С. 10–13.
- Іванілов О.С. Економіка підприємства. Київ, 2009. 728 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Ivanilov_Oleksandr/Ekonomika_pidpryemstva.pdf
- Завадський Й.С., Осовська Т.В., Юшкевич О.О. Економічний словник. Київ, 2006. С. 355. URL: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMIC_SL_2006.pdf
- Словарь современной экономической теории. Науч. ред. А. Г. Пивоваров. Москва, 1997. 608 с.
- Харчук Т.В. Управління розвитком людського капіталу в організаціях системи вищої освіти: дис. ... канд. економ. наук: 08.06.01. Київ, 2005. 184 с.
- Шульга Ж.О. Інтелектуальний капітал як об’єктивна економічна категорія. *Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу*. 2010. № 2(10). С. 106–111.

REFERENCES

- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College, Columbia University, 222 p. [in English].

**ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ
ДЛЯ ДІТЕЙ І ЮНАЦТВА У ФОРТЕПІАННІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ**

2. Hrishnova, O.A. (2001). *Liudskiy kapital: formuvannya v systemi osvity i profesiynoi pidhotovky* [Human capital: formation in the system of education and professional training]. Kyiv, 254 p. [in Ukrainian].
3. Bekh, Yu.V. (2014). *Intelektualnyi kapital orhanizatsiyi: strukturno-funktsionalnyi pidkhid* [Intellectual capital of an organization: structural and functional approach]. *Politology Bulletin*. 2014. Vol. 74. pp. 86–97. [in Ukrainian].
4. Hrishnova, O.A. (2011). *Nahromadzhennia liudskoho, intelektualnoho i sotsialnoho kapitalu pidpnyemstva yak osnovna forma yoho kapitalizatsii* [Accumulation of human, intellectual and social capital of the enterprise as the main form of its capitalization]. *Bulletin of the Donetsk University of Economy and Law*. No. 1. pp. 10–13. [in Ukrainian].
5. Ivanilov, O.S. (2009). *Ekonomika pidpnyemstva* [Economy of an Enterprise]. Kyiv, 728 p. [in Ukrainian].
6. Zavadskiy, Y.S., Osovska, T.V. & Yushkevych, O.O. *Ekonomichnyi slovnyk* [Economic Dictionary]. Kyiv. 2006. p. 355. Available at: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMIC_SL_2006.pdf [in Ukrainian].
7. *Slovar sovremennoy ekonomicheskoy teorii* (1997). [Dictionary of contemporary economic theory]. (Ed.). A.H. Pivovarov. Moscow, 608 p. [in Russian].
8. Kharchuk, T.V. (2005). *Upravlinnia rozvytkom liudskoho kapitalu v orhanizatsiyakh systemy vyshchoi osvity* [Management of the development of human capital in institutions of higher education]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 184 p. [in Ukrainian].
9. Shulha, Zh.O. (2010). *Intelektualnyi kapital yak obyektivna ekonomichna katehoriya* [The intellectual capital as an objective economic category]. *Bulletin of Berdyansk University of Management and Business*. No. 2(10). pp. 106–111.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2020

УДК 378:37.011.3-051:780.616.432:781.5-053.5/6
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223080>

Ірина Новосядла, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри методики музичного виховання та диригування
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

**ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ
ДЛЯ ДІТЕЙ І ЮНАЦТВА У ФОРТЕПІАННІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ**

У статті актуалізовано питання оновлення репертуару студентів з предмету “Профільний інструмент фортепіано”. Розглянуто художні особливості композицій сучасних авторів, проаналізовано вибрані п’єси як приклади втілення образного змісту засобами модерної композиторської мови; охарактеризовано їх стильові риси. Зазначено, що вивчення творів різних жанрів і стилів сприяє розширенню світогляду студентів, збагаченню їх уявлень про сучасну українську музику, ознайомленню з творчістю маловідомих композиторів, а також розвитку піаністичних навичок і творчого мислення.

Ключові слова: сучасна українська фортепіанна музика для дітей і юнацтва; заклад вищої освіти; навчання гри на фортепіано; дидактичний репертуар; музично-педагогічна діяльність; розвиток творчого мислення.

Літ. 8.

Iryna Novosyadla, Ph.D.(Art Science), Associate Professor of the
Music Education and Conducting Methods Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**ON USING CONTEMPORARY UKRAINIAN COMPOSERS' WORKS FOR CHILDREN
AND YOUTH IN PIANO TRAINING OF FUTURE MUSICIANS AND EDUCATORS**

The article defines the contemporary priorities of choosing the teaching material for training the musician and educator. On the one hand, the material must meet the key requirements of the national education and upbringing, and, on the other hand, it must bring the requirements of the globalized community into conformity with its cultural artistic integration processes. The article deals with the issue of enriching the repertoire of the students of speciality 014. Secondary Education (Musical Art) on the subject “Piano as the Major Instrument” with the works for children and youth created by contemporary Ukrainian composers. During the last decades, a number of multi-genre interesting compositions for the piano have been included into Ukrainian teaching literature. They have been created by such professional composers, teachers-pianists and concert Jazz performers as S. Sukhoshcheyeva, Ia. Bobalik, L. Pratsyuk, E. Brylin, K. Maydenberg-Todorova, N. Lahodyuk, O. Saratskiy and others. Taking into consideration the tastes of the contemporary younger generation, authors actively turn to various types of jazz music, use modern music related vocabulary, resort to tone painting and special timber effects. The present research

has considered the artistic peculiarities of compositions, whose studying can be useful for the future musical and pedagogical activity of students. There have been analyzed compositions by N. Lahodyuk, O. Lychkina, V. Manyk, A. Boyko, O. Nezhyhay, V. Telychko as examples of manifestation of figurative content by means of the contemporary composers' language. The stylistic and compositional peculiarities of the selected pieces of music have been characterized. There has been highlighted the essential didactic role of contemporary Ukrainian composers' works in teaching piano playing to future musicians and educators. It has been emphasized that learning compositions of various genres and styles contributes to broadening the students' outlook, enriching their knowledge of contemporary Ukrainian music, acquainting them with the creative activity of little-known composers, and developing piano playing skills.

Keywords: *contemporary Ukrainian piano music for children and youth; higher education institution; piano playing learning; the didactic repertoire; musical and pedagogical activity; developing of creative thinking.*

Постановка проблеми. Сучасні орієнтири у підготовці культурно-освіченого музиканта-педагога зумовлюють відповідні пріоритети у виборі навчального матеріалу, який повинен, з одного боку, відповідати ключовим вимогам національно-патріотичного виховання, а з іншого – бути суголосним запитам глобалізованого суспільства з його культурно-мистецькими інтеграційними процесами. У цьому сенсі фортепіанне навчання володіє значним потенціалом для формування як національної свідомості, так і розширення світогляду студентів, розвитку їх художнього мислення, розкриття індивідуальних творчих можливостей. Крім того, процес навчання з предмету “Профільний інструмент фортепіано” передбачає ефективне використання міждисциплінарних зв’язків, що позитивно впливає на розвиток професійних якостей студентів музично-педагогічних факультетів.

Сьогодні склалася ситуація, коли до закладів вищої освіти на спеціальність 014. “Середня освіта (Музичне мистецтво)” вступає молодь з різним рівнем музичної підготовки, часом, не маючи початкової музичної освіти. Ці обставини зумовлюють потребу у внесенні змін до навчальних програм у класі фортепіано, зокрема, в оновленні репертуару студентів, який, крім обов’язкового вивчення класичних творів, повинен враховувати смаки теперішнього покоління, сприяти прищепленню любові до рідної музики і водночас знайомити з модерновими тенденціями музичного мистецтва. З огляду на це сприятливим і ефективним матеріалом для формування і розвитку практичних умінь студентів, а також збагачення їх теоретичних знань є сучасна українська фортепіанна музика для дітей і юнацтва, представлена композиціями різних жанрів і стилів. За останні десятиріччя виразно проявилась тенденція, коли до поповнення педагогічного репертуару долучаються музиканти, котрі поєднують викладацьку і композиторську діяльність, працюючи у музичних закладах освіти різних ступенів (С. Острова, Е. Брилін, Л. Працюк, Н. Лагодюк, Г. Без’язичний,

О. Нежигай, Я. Бобалік, Л. Волошина, О. Личкіна та ін.). Можна провести аналогії з 20–30-ми роками минулого століття, коли українські митці – композитори, піаністи-педагоги, фундатори професійної музичної освіти (С. Людкевич, В. Барвінський, М. Колесса та ін.) – відчували гостру потребу у педагогічному репертуарі, зверталися до написання дитячої музики. Сьогодні це є абсолютно закономірним, оскільки, по-перше, створюючи свої опуси, автори враховують уподобання і виконавські можливості юних піаністів, а, подруге, новий час кидає інші виклики: сучасне підрастаюче покоління прагне новизни у музичній мові, образному змісті. Вивчення цих творів у процесі фортепіанної підготовки майбутніх музикантів-педагогів допоможе розв’язати кілька завдань одночасно: поповнити їх уявлення про сучасну українську музику, ознайомити з творчістю маловідомих композиторів, розвинути піаністичні навички. Знайомство студентів з музичними творами, що відображають різнобарвний світ дитинства, викликають відповідні емоції і залишають яскраві враження, стане корисним для збагачення їхньої ерудиції і застосування у майбутній музично-практичній діяльності – педагога-піаніста в дитячій музичній школі, музичного керівника в закладі дошкільної освіти чи викладача музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть такий значний пласт української музики, як фортепіанна література для дітей, привертає до себе увагу музикознавців. Якщо порівнювати кількість статей, монографій чи посібників, написаних до 90-х р. ХХ ст., з науковими дослідженнями від початку періоду незалежності, сьогодні бачимо суттєве зростання інтересу. Зокрема, естетико-психологічні засади фортепіанної творчості для дітей українських піаністів-педагогів ХХ ст. розглядаються у дисертації З. Юзюк; дослідженню фортепіанних циклів українських композиторів для дітей присвячені праці О. Тимошук, О. Фрайт; виховні можливості сучасної української музики, написаної для юних піаністів,

стали предметом наукових публікацій Н. Мозгалової, С. Глушкової, Л. Данілішиної, К. Гаран та ін. Сучасні тенденції формування українського фортепіанного педагогічного репертуару висвітлено автором пропонованої статті у дисертації і низці публікацій. Але якщо українська дитяча фортепіанна музика ХХ ст. висвітлена ґрунтовніше, сучасний педагогічний репертуар, котрий від початку ХХІ ст. стрімко розвивається, інспірує до нових наукових розвідок. Також зауважимо, що результати експериментального дослідження З. Ластовецької-Соланської щодо музичних пріоритетів у системі ціннісних орієнтацій молоді свідчать про значне зниження інтересу до класичної музики, її витіснення пластом розважальної музики. Авторка піднімає питання необхідності переоцінки завдань сучасної музичної освіти, в якій основний акцент слід перенести з демонстраційної, концертно-показової спрямованості художньо-виховної практики на стратегії культуротворчості, формування національної свідомості української молоді, розвитку її художньо-естетичної культури.

Тому, **метою статті** є обґрунтувати національно-виховний, пізнавальний і дидактичний потенціал фортепіанних творів сучасних українських композиторів початку ХХІ ст. у формуванні фахових навичок майбутніх музикантів-педагогів. У статті використано власний досвід викладання дисципліни “Профільний інструмент фортепіано” в роботі зі студентами Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Виклад основного матеріалу. Твори для дітей і юнацтва посідають вагоме місце у величезній за обсягом українській фортепіанній музиці. Понад століття композитори проявляли інтерес до цієї ділянки творчості, з великою відповідальністю ставлячись до своєї праці, адже усвідомлювали важливість впливу музичних творів на формування естетичних смаків юних музикантів, збагачення їх світогляду та розвиток піаністичних умінь.

Від початку 90-х р., із проголошенням незалежності нашої держави, почався процес національного відродження, котрий вплинув на розвиток культури: зріс попит на український продукт, українську музику [8]. Це спричинило появу великої кількості різножанрових творів вітчизняних композиторів – як академічної, так і популярної музики. У перше десятиліття ХХІ століття цей процес став ще інтенсивнішим. Поява величезної кількості різноманітних конкурсів і фестивалів дитячої виконавської майстерності посприяла зростанню інтересу до

сучасної української музики, тож, відповідно, значний попит не міг не викликати відповідні пропозиції. До написання нових творів, крім композиторів старшого покоління, долучились молоді митці – переможці конкурсів композиторської творчості, педагоги-піаністи. Для декого написання фортепіанних опусів стало підсумком педагогічного досвіду і результатом наукових пошуків [1]. Музика сучасних українських авторів, оновлена сьогоденним сприйняттям дітей та молоді, новітніми досягненнями в засобах музичної виразності, спрямованими на вирішення оригінальних образних задумів, презентує цікаві творчі знахідки.

Найпоширенішим в українській фортепіанній музиці для дітей є жанр мініатюри: програмної – яка детермінує образно-асоціативний напрям сприйняття, і непрограмної, традиційна ознака якої – використання народних пісенно-танцювальних джерел чи жанрово-стильових особливостей західноєвропейської музики [4]. Композитори об’єднують мініатюри у поліжанрових збірках – як, наприклад, “Дитячий альбом” (І. Щербаківа, О. Личкіної, С. Острової, В. Теличка), “Мозаїка” Г. Саська, “Музичний дивосвіт” Л. Волошиної, “Музичне сузір’я” Я. Бобалік, “Дитяча мозаїка” М. Ластовецького, “Ліричний зошит” Л. Сухощєєвої, “Фортепіанні п’єси для дітей та юнацтва” В. Маника, “Юному віртуозу” Е. Бриліна, “Джазові хвилинки” Н. Лагодюк, “Магія фортепіано” Ю. Білковського тощо; у сюїтах (“Мої іграшки”, “Цирк” Л. Шукайло, “Андрійкові забавки” О. Костіна, “Дитяча сюїта”, “Портрети”, “Навколосвітня подорож” В. Маника, “Граю джаз” Г. Саська, “Будні юного музиканта або життя, як воно є” О. Нежигая, “Старовинні танці” О. Яковчука та ін.); а також у моножанрових циклах (“Українські ноктюрни” Г. Мартиненко, цикли прелюдій “Пори року” В. Маника, “Осінні акварелі” О. Герасименко, “Характерні п’єси у формі етюдів” Г. Без’язичного і т.п.).

Сьогодні ідеї вітчизняної освіти актуалізують використання національних культурних надбань, зокрема українських традицій та музичного фольклору, перетворюючи їх на пріоритетні засоби виховання дітей та молоді. Тож міцні спадкоємні зв’язки поколінь композиторів відслідковуються у шанобливому ставленні до рідних витоків. Український фольклор активно використовується в авторських обробках, які пронизані інтонаціями народної пісні та ритмічним колоритом танцювальної музики. Для національної музичної мови характерна етнічна манера інтонування, котра у професійній музиці “переплавляється”

крізь призму стилю композитора [3]. Звертаючись до першоджерела, сучасні митці, сміливіше, порівняно з попередниками, підходять до його опрацювання: не обмежуючись простою гармонізацією мелодії, вони видозмінюють її, використовуючи багаті колористичні можливості інструмента, цікавий ритмічний малюнок тощо. Серед таких прикладів – “Дощик, дощик”, “Ягілочка” Л. Сухощєєвої, “Ой, на горі калина” А. Потапова, “Ой, Марічко, чичері”, “Я в середу родилася”, “Ой, кіт воркне” А. Бойко, “Несе Галя воду” Е. Бриліна, цикл ноктюрнів Г. Мартиненко, композиції М. Ластовецького (“Бойківські образки”, цикли “Веснянки”, “Колискові”, “Два танці”, сюїта “Мелодії бойківського весілля”), збірки “Наші веснянки”, “Наші колядки” Р. Никифоріва. Репрезентуючи багату жанрову палітру української музичної традиції в найпопулярніших жанрах – лірична, жартівлива, колискова, обрядова пісня (колядка, веснянка, гаївка, весільна), танець, марш, – в інтонаційно-образних перевтіленнях основних тем композитори поєднують характерні стильові властивості народної музики з сучасними виразовими прийомами фактури, гармонії, поліфонії: використовують елементи довільної імітації, атоналізму, дисонансні альтернативні акорди, кластери та інші модернові засоби виразності; широко застосовують звуконаслідування народного інструментального музикування – гри на бандурі, скрипці, цимбалах, сопілці, трембіті, дрімбі тощо, а також традиції пісенно-хорового мистецтва. Так, наприклад, із художньою стилізацією архаїчного жанру – веснянки – студенти можуть познайомитись на прикладі “Веснянки” з “Дитячої сюїти” В. Маника та “Веснянки” № 4 М. Ластовецького. В основі змісту обох п’єс – обряд зустрічі весни, спільними з народною музикою є ладова палітра, ритмо-інтонаційний рисунок, прийоми розвитку, проте кожен митець демонструє власне бачення образного змісту, використовуючи сучасну музичну мову. Мелодія п’єси В. Маника будується на повторюваності мотивів-поспівок – перегуків закликів-прохань до природи, до Весни-красни. Витриманий бас і наступні акорди в акомпанементі створюють ефект церковних дзвонів. У “Веснянці” М. Ластовецького більш виражена інтеграційна синкретична природа жанру, його язичницькі корені. На думку дослідниці творчості композитора О. Фрайт, М. Ластовецький трактує цю п’єсу “...як нероздільне ритуальне дійство, що увібрало в себе магію пісні, танцю й обряду” [7, 79].

Серед фольклорних жанрових танцювальних

різновидів традиційно увагу митців привертає коломийка (“Коломийка” М. Ластовецького, В. Теличка, “Навесні” Л. Працюк, “Буковинський візерунок” Н. Лагодюк тощо). У п’єсі “Коломийка-Роксолана” І. Тараненка елементи гуцульського фольклору (характерні “коломийкові” поспівки, ладове забарвлення, своєрідна ритмічна пульсація) поєднуються з виразовими засобами сучасної естрадної музики (свінговий ритм, поліритмія, різкі акценти, синкопи).

Оригінальне перевтілення фольклорного матеріалу демонструють варіації на теми українських народних пісень: “Вийди, вийди, Іванку”, “Налетіли журавлі”, “Було літо”, “Ой, чий то кінь стоїть” А. Бойко, “Ніч яка місячна” Г. Мартиненко, “Цвіте терен” С. Острової, “Ой, на горі калина” В. Маника та ін.). Зокрема, неоромантичною стилістикою вирізняються варіації на тему “Ой, чий то кінь стоїть” А. Бойко. Лірична пісенність основної теми змінюється бравурною вальсовістю у першій варіації, енергійною експресією – в другій, “мерехтінням” тріольних візерунків – у третій, нестримною емоційністю – у четвертій і драматичною напругою – у кодї. Розвинений віртуозний стиль варіацій А. Бойко, що виражений стрибками, гамоподібними пасажами, стрімкими злетами у швидкому темпі, широким регістром охопленням, філігранною орнаментикою, сягає корінням в романтичний піанізм західноєвропейських композиторів ХІХ ст. Водночас, вдаючись до експериментів в опорі на фольклорну мелодику, композиторка майстерно поєднує елементи народного інструментального музикування, колоритні модуляції, альтерації, імпровізаційність. В основі джазових “Варіацій на тему української народної пісні” Н. Лагодюк – жартівлива пісня “Ти до мене, ти до мене не ходи”: мелодійна, динамічно гнучка тема набуває нових обрисів за рахунок зміни фактури та ритмічної імпровізаційності (з елементами свінгу, бугі-вугі та регтайму).

Зауважимо, що джазові обробки фольклорних мелодій сьогодні є надзвичайно популярними. Різновиди джазу послуговували інтонаційно-ладовою та ритмічною основою для імпровізацій на теми українських народних пісень у творах Н. Лагодюк, О. Саратського, О. Нежигая. Так, цікавий приклад трансформації відомої української народної пісні “По садочку ходжу” демонструє п’єса “Мрійливий настрої” Н. Лагодюк, в якій журливий, ліричний образ першоджерела набуває цілком інших обрисів. Імпровізаційна манера викладу тематичного матеріалу, нарочита безтурботність відповідають закладеній у назві

програмі твору. У п'єсі "Ой, коте, коточку" О. Нежигая інтонації відомої колискової "Котику сіренький" поєднуються з ритмікою і ладово-гармонічними особливостями блюзу. Великою популярністю у студентів користуються джазові обробки О. Саратського – "Чорнії брови, карії очі", "Коломийка", "Ой, у вишневому саду" та ін., в яких автор поєднав фольклор, джаз та академічну музику.

У сучасній українській фортепіанній літературі широко представлена тематика, пов'язана зі світом дитячих забав, іграшок, захоплень, образами улюблених тваринок [2]. Залучення до репертуару студентів таких мініатюр, як "Ляльковий театр" Е. Бриліна, "Ляльки танцюють" Л. Шукайло, "Клоуни в інших, може бути багатofункціональним. Їх можна використовувати як для розвивального навчання (нескладна фактура п'єс, прості піаністичні завдання сприяють удосконаленню навичок читки з листа), так і в майбутній практичній діяльності студентів – в дошкільному закладі чи на уроках музичного мистецтва з молодшими школярами. Гра – один із засобів пізнання дитиною навколишньої дійсності, і присутній у мініатюрах елемент гри з цікавістю і захопленням сприймається дітьми [5]. Особливо, коли йдеться про п'єси, в яких яскрава образність досягається звукообразними засобами: наприклад, у п'єсі "Поні" Л. Шукайло "цокання" копит маленької конячки, що їздить по колу, передається постукуванням олівцем по дереву, а одночасно з мелодією відбиття ритму ногою і постукування руками по корпусу фортепіано створюють ефект "передражнювання" в "Папузі" О. Костіна.

Оригінальною музичною лексикою і багатством звукопису вирізняються твори, об'єднані тематикою подорожей: 12 мініатюр з циклу "Наволоствітня подорож", тв. 87 В. Маника, ансамблеві п'єси з "Дитячого альбому" В. Теличка, "Подорож країнами Європи" Л. Волошиної. Кожна композиція семантично пов'язана зі звуковими образами музичної культури різних народів. Яскравий колорит створюється за допомогою використання характерної для фольклору тієї чи іншої країни мелодики та ритмічного малюнка, ладових особливостей чи наслідування звучання народних інструментів. Так, характерні мелодичні інтонації перуанської флейти чуємо в тематизмі п'єси "Вітер з гір" (Перу), гітарні награвання "фламенко" – "Про що співає гітара" (Іспанія) з циклу В. Маника; тридольний танцювальний ритм та інтонації австрійського йодлю змальовують в уяві слухача квітучі галявини Альп в мініатюрі "Про Австрію" В. Теличка, а у викладі мелодії в пентатоніці на

основі використання чорних клавіш вгадується особливий колорит Країни Сонця, що Сходить ("Про Японію" цього ж композитора). Вивчення п'єс сприяє опануванню різних видів фактури, ритмічного малюнка, тембральних особливостей, а також розширить як власний світогляд студентів, так і їх майбутніх вихованців, збагативши останніх новими звуковими враженнями. П'єси з "Дитячого альбому" В. Теличка для виконання у чотири і шість рук є цікавою знахідкою для ансамблевого репертуару студентів. Крім того, використання мініатюр на тему подорожей у музичній грі-вікторині допоможе розвинути образно-асоціативне мислення.

Яскраві асоціації пробуджують також твори, в яких композитори застосовують майстерність звукопису. Фортепіанна ілюстративність супроводжує різні образи: відтворення голосів природи у п'єсах "Бурхливий водоспад" Я. Бобалік, "Елегія моря" А. Бойко, "Лісовий оркестр" Е. Бриліна, звуконаслідування в таких мініатюрах як "Надокучлива муха", "Годинник показує ніч" В. Плушкіна, "Комарине полонання" К. Майденберг-Тодорової, "Музична скринька" Е. Бриліна та ін.

Емоційний відгук у студентів знаходять ліричні композиції сучасних авторів – елегійно-мрійливі "З думкою про пісню" Н. Лагодюк, "Мелодія" О. Нежигая, "Ліричний настрій" К. Майденберг-Тодорової, "Роздуми" Ю. Білковського, чуттєві "Самотній птах", "Камертон душі" Я. Бобалік та ін. Також різні відтінки ліричного настрою передають непрограмні композиції, написані у жанрах романтичної музики (елегія, поема, прелюдія, ноктюрн, баркарола, інтермеццо). Поетична образність характерна для "Елегії", "Маленької поеми" і "Ноктюрна" Л. Сухощєєвої, "Інтермеццо" Л. Шукайло, Е. Бриліна, "Баркароли" Л. Працюк, "Ноктюрна" Н. Лагодюк, Е. Бриліна. Контрастні настрої – від медитативної споглядальності до відкритої емоційності – панують у циклі прелюдій "Осінні акварелі" О. Герасименко: тяжіння автора до картинності визначає задум композицій, де розвиток матеріалу є мозаїчним, а образна концепція полягає у втіленні "пасторальних" відтінків настрою. Вивчення п'єс є ефективним для розвитку творчої уяви, кантиленної техніки, оскільки вимагає гнучкого фразування, відповідного туше, майстерності педалізації тощо.

Споглядальна лірика представлена в п'єсах "Ранкове місто" К. Майденберг-Тодорової, "Осінь у моєму місті" Я. Бобалік, "Фарби осені" Л. Волошиної, "Біля озера", "Осінній пейзаж" Н. Лагодюк, "В степу" Е. Бриліна та багато ін. Щоб відобразити картини мальовничої природи

у різні пори року, які калейдоскопічно змінюють одна одну, композитори звертаються до різних жанрів – нокturnу циклі “Пори року” Г. Мартиненко (“Весняні потоки”, “Купальська ніч”, “Осінь пісня” та “Різдвяна заметіль”), прелюдії – у циклі “Пори року” В. Маника (“Веснянка”, “Літній вітерець”, “Пожовкле листя” та “Зимовий шлях”) та О. Герасименко (“Зимова казка”, “Подих весни”, “Сонячні зайчики”). Зразками використання сонорних ефектів є п’єси В. Маника і К. Майденберг-Тодорової. Авторі експериментують з фактурою, збагачуючи звучання оригінальними педальними і регістровими знахідками, колористичні ефекти проявляються у застосуванні кластерів. Так, створюючи атмосферу ранкового міста в однойменній п’єсі, авторка передає світанковий серпанок регістровими тембровими зіставленнями, кластерами, густою педалізацією, а рух міста, що пробуджується після сну, – політональними поєднаннями мелодії і гармонії, поліритмічними візерунками.

Сьогодні продовжується тенденція, започаткована М. Скориком, а саме – зближення розважального і класичного мистецтва [6]. Сучасні композитори активно використовують джазову стилістику та естрадні ритми: “Регтайм”, “Рок-н-рол” О. Личкіної, “Блюз”, “Джаз-вальс”, “Регтайм” (із сюїти “Граю джаз – 1”) та “Балада”, “Bossa nova” та “Бугі-вугі” (з сюїти “Граю джаз – 2”) Г. Саська, “Джаз-вальс”, “Спогади” О. Нежигая. На прикладі п’єс “Нижній смуток”, “Сум” (“Джазові та естрадні мініатюри”) Н. Лагодюк, написаних у стилі блюз, студенти знайомляться з його специфікою: “блюзовою сіткою”, альтерованою ладовістю, характерним ритмічним малюнком. П’єси розвивають навички виконання джазової музики, що полягають у “дихаючому” фразуванні, ритмічній організації акомпанементу та імпровізаційній свободі мелодики, відчутті колористики. У “Веселій трембіті” композиторка використовує музичну стилістику регтайму, поєднуючи її з інтонаціями українського фольклору (на це вказують гуцульський лад, коломийкові поспівки у мелодії). Мініатюра розвиває відчуття поліритмії, акордову техніку і техніку “стрибків”. Популярністю у репертуарі студентів-піаністів користується п’єса О. Личкіної “Ледачий Джо”, також написана в блюзовому стилі. Характер музики зазначений в авторській ремарці – *pigramente pezante* (в перекл. з італ. – *ліниво, важко*). В уяві постає образ лінивого ковбоя, який не оминає нагоди подрімати – чи у затінку під деревом, чи в сідлі свого коня. Ритмічна вибагливість музики визначається постійним

синкопуванням, несиметрична будова композиції створює відчуття імпровізаційності, невимушеності розвитку музичної думки, що підкреслює легковажний характер ковбоя.

Крім вищезгаданих п’єс, відчуття специфіки стилю, оволодіння своєрідними прийомами виконання джазових творів, пов’язаних із особливостями ритміки, інтонування та фразування, прищеплюють інші мініатюри Н. Лагодюк (із збірок “Веселий джаз”, “Школа джазового виконавства”, “Джазові етюди”, “Джазові хвилинки” тощо), композиції В. Журавицького, О. Науменка. Композитори ніби експериментують із композиційною технікою, міксуючи традиційну музичну лексику з джазовими метро-ритмічними прийомами та стилістичними елементами інших музичних культур.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Сучасна українська фортепіанна музика для дітей та юнацтва увірала в себе творчі пошуки і розмаїття художніх принципів композиторів різних поколінь, відповідаючи своєму основному призначенню – педагогічному. Композитори здійснюють активні пошуки у сфері виразових, насамперед тембрових можливостей фортепіано, пріоритетними стають тембр та фонічне забарвлення, які значно еволюціонували, відтак звукопис став одним із елементів сучасної музичної лексики, а сонористика – активно задіяним видом композиторської техніки. У формуванні фактури творів це особливо позначилось на значенні педалізації, використанні широкого регістрового діапазону інструмента, застосуванні кластерів тощо. Для втілення образного змісту, який розвиває художню уяву, збуджує творчу фантазію, композитори ставлять перед виконавцем низку завдань. Дидактичне значення творів – розвинути піаністичні вміння – є визначальними як у легких мініатюрах, так і в п’єсах концертного плану. На прикладі творів студенти мають змогу познайомитись з широкою жанрово-образною палітрою, різними композиторськими техніками, творчою манерою авторів; опанувати такі форми розвивального навчання, як читка з листа та ескізне опрацювання навчального матеріалу. Крім того, у творах сучасних авторів робиться акцент на імпровізації як дієвому способі активізації художнього мислення, розвитку творчої ініціативи майбутніх музикантів-педагогів. Вищезазначені якості української фортепіанної музики для дітей та юнацтва сприяють її успішному розвитку. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні різних

**ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ
ДЛЯ ДІТЕЙ І ЮНАЦТВА У ФОРТЕПІАННІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ**

шляхів і форм, що сприятимуть не лише популяризації творів вітчизняних композиторів, а й з допомогою їх використання – підготовці музиканта-педагога, наділеного необхідними професійними компетентностями, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грінченко Т. Музично-педагогічна спадщина Едуарда Бриліна у вимірі потреб сучасної мистецької освіти. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 62. С. 187–192.
2. Данілішина М. Українська дитяча фортепіанна музика та її дидактично-виховні можливості. *Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць ХГПА*. Вип. 15. Хмельницький, 2016. С. 21 – 25.
3. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Львів : НГШ, 2000. 141 с.
4. Новосядла І. Цикли фортепіанних п'єс для дітей у творчості сучасних українських композиторів: художньо-образний аспект. *Мистецтвознавчі записки: збірка наукових праць*. Вип. 18. Київ : Міленіум, 2010. С. 81–89.
5. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2010. 274 с.
6. Простак Ю. Джаз и педагогіка. *Мистецька освіта*. Київ : ДАКККіМ, 2007. С. 98–99 .
7. Фрайт О. Фортепіанні альбоми та цикли українських композиторів для дітей: історія і сучасність. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка, 2010. 94 с.
8. Шульгіна В. Українська музична педагогіка. Київ: ДАКККіМ, 2005. 271 с.

REFERENCES

1. Hrinchenko, T. (2020). Muzychno-pedahohichna spadshchyna Eduarda Brylina u vymiri potreb suchasnoi mystetskoї osvity [Eduard Brylin's musical

and pedagogical heritage in measuring of necessities of modern artistic education]. *Scientific notes. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. No.62. pp. 187–192. [in Ukrainian].

2. Danilishyna, M. (2016). Ukrainiska dytiacha fortepianna muzyka ta yii dydaktychno-vykhovni mozhylyvosti [Ukrainian piano music for children and its didactic and educational opportunities]. *Current issues of Art Pedagogy: collection of scientific works of Khmel'nytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy*. No.15. pp. 21 – 25. [in Ukrainian].

3. Kozarenko, O. (2000). Fenomen ukrainskoi natsionalnoi muzychnoi movy [The phenomenon of the Ukrainian musical language]. L'viv: Shevchenko Scientific Society. 141 p. [in Ukrainian].

4. Novosiadla, I. (2010). Tsykly fortepiannykh pies dlia ditei u tvorchosti suchasnykh ukrainskykh kompozytoriv: khudozhno-obraznyi aspekt [Cycles of piano pieces in the contemporary Ukrainian composers' creativity: artistic aspect]. *Art notes: collection of scientific works*. Kyiv: Millenium. No. 18. pp. 81–89. [in Ukrainian].

5. Padalka, H. (2010). Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Art Pedagogics (the Theory and Methodic Art subjects teaching)]. Kyiv: Ukrainian Education. 274 p. [in Ukrainian].

6. Prostak, Yu. (2007). Dzhaz y pedahohika [Jazz and Pedagogy]. *Art Education*. Kyiv: National Academy of Culture and Arts management. pp. 98–99. [in Ukrainian].

7. Frait, O. (2010). Fortepianni albomy ta tsykly ukrainskykh kompozytoriv dlia ditei: istoriia i suchasnist [Ukrainian composers' piano albums and cycles for children: history and modernity]. Drogobych: editorial and publishing department of Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University. 94 p. [in Ukrainian].

8. Shulgina, V. (2005). Ukrayinska muzychna pedahohika [Ukrainian music Pedagogy]. Kyiv, 271 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.09.2020



“Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини”.

Василь Сухомлинський

український педагог, публіцист, письменник

“Все, що я хочу сказати, сказано в моїй музиці. Якщо мені захочеться додати ще щось, я напишу пісню”.

Пол Маккартні

британський співак, композитор



УДК 37.091.12:005.963:37.013.83

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.214942>

Володимир Піддячий, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто методологічні засади розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти. Вказано, що розвиток андрагогічної компетентності педагогів спрямований на підвищення готовності до роботи з дорослою аудиторією. Зазначено, що використання фундаментальної, загальнонаукової та конкретнонаукової методології є основою для наукового обґрунтування результатів дослідження проблеми розвитку андрагогічної компетентності педагогів, визначення наукових принципів і підходів, на основі яких воно базується, а також здійснення вибору пізнавальних засобів, методів і прийомів.

Ключові слова: методологія; розвиток; андрагогічна компетентність; педагог; заклад вищої освіти.
Лім. 16.

Volodymyr Pidtyachiy, Ph.D. (Pedagogy), Senior Researcher of the Andragogy Department,
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF DEVELOPING ANDRAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The methodological bases of developing an andragogical competence of teachers in higher educational establishments are considered in the article. It is noted that in the conditions of dynamic socio-economic changes and gradual transition to reproductive resources, transformation and redistribution of different types of capital there is a demand for moral and socio-professionally developed personality who is able to solve problems of different levels of complexity.

It is indicated that the development of andragogical competence of teachers in higher educational establishments is aimed at increasing readiness to work with adult audiences, which includes the ability to identify the educational needs and requests, take into account the motivation, learning, group dynamics of adult audiences, apply moderation, facilitation, mentoring the audience to interaction during learning, to determine the learning outcomes, to encourage the audience to reflect.

It is noted that the use of fundamental methodology (the principle of dialectics, determinism, and isomorphism) contributes to understanding the essence of the development of andragogical competence of teachers and its purpose. It is pointed out that the methodological basis of research at the level of general scientific methodology are laws, principles, general logical and empirical methods that reveal the patterns of development of andragogical competence of teachers in higher educational establishments. It is noted that they allow agreeing on the conceptual apparatus, to determine the factors, preconditions, as well as approaches aimed at solving the research problem. The essence of historical, terminological and cognitive principles, as well as activity, an informational, axiological (value), competence, individual and andragogical approach to the study of the development of andragogical competence of teachers is revealed. It is noted that the methodological basis of the research at the specific scientific level is the concept of pedagogical skill of I. Zyazyun. Based on it, the emphasis is put on the importance for the teacher: 1) to carry out lifelong learning; 2) to update knowledge, skills and abilities; 3) to develop professional and personal qualities; 4) to gain new experience; 5) to master the scientific methodology.

Keywords: methodology; development; andragogical competence; a teacher; an institution of higher education.

Постановка проблеми. Поступовий перехід до відтворювальних видів ресурсів та динамічні соціально-економічні зміни, викликані трансформацією і перерозподілом різних видів капіталу, спонукають до аналізу проблем, пов'язаних із розбудовою українського суспільства і держави. У сучасних умовах є запит на моральну та соціально-професійно розвинену особистість, здатну

розв'язувати проблеми різного рівня складності [13, 108]. Особливої уваги потребують проблеми, що пов'язані із підготовкою компетентних фахівців, здатних до самонавчання, самовиховання і саморозвитку з метою формуванням загальнолюдських цінностей і якостей, оволодіння сучасними засобами, формами та методами роботи [14, 11]. Основними чинниками, які це обумовили, є: 1) природне старіння населення та демографічна криза;

2) зовнішня трудова міграція; 3) дисбаланс на ринку праці; 4) недостатній рівень компетентності людей старших 45 років для працевлаштування і залучення до соціальних процесів [5, 7–8].

Окреслені проблеми зумовлюють важливість освіти впродовж життя, складовою якої є освіта дорослого населення.

Аналіз досліджень. Упродовж дослідження проблеми розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти, з метою визначення його методологічних засад, було проаналізовано і узагальнено праці вітчизняних та зарубіжних вчених (С. Гончаренко, І. Зязюна, О. Крушельницької, Н. Кушнарєнко, А. Леонтьєва, В. Лунячек, Л. Набока, В. Пуцова, М. Смирнова, В. Шейко та ін.).

Науковці стверджують, що визначення методологічних основ дослідження: 1) сприятиме осмисленню мети, сутності та закономірностей розвитку андрагогічної компетентності педагогів; 2) дасть змогу узгодити понятійний апарат, визначити чинники, передумови, а також підходи, спрямовані на розв'язання проблеми дослідження; 3) допоможе встановити пріоритетні напрями розвитку андрагогічної компетентності педагогів.

Мета статті – дослідити методологічні засади розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку зі зростанням ролі андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання та запитам науки і практики щодо необхідності професійної перепідготовки дорослих важливого значення набувають питання, пов'язані з розвитком андрагогічної компетентності педагогів.

Андрагогічну компетентність педагогів ми розглядаємо як готовність до роботи з дорослою аудиторією, що передбачає вміння визначати освітні потреби і запити, урахувати особливості мотивації, навчання, групової динаміки дорослої аудиторії, застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії впродовж навчання, визначати результати навчання, спонукати аудиторію до рефлексії [9].

Методологічні засади розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти розглядаємо як сукупність наукових принципів і підходів, на основі яких базується його дослідження та проводиться вибір пізнавальних засобів, методів і прийомів. Її застосовуємо на трьох рівнях:

- фундаментальному (філософському). Його основа – філософські знання, що є підґрунтям для дослідження розвитку андрагогічної компетентності

педагогів у закладах вищої освіти. Вони мають науковий характер, оскільки виражають спрямованість на досягнення об'єктивної істини. Водночас, їм притаманні ціннісне спрямування, що виражається у визначенні мети діяльності та світоглядних основ, які не завжди можуть мати логічне обґрунтування. Філософські знання є інтегративними, оскільки філософія досліджує Всесвіт. Вони розкривають зв'язок світоглядних уявлень про навколишній світ, суспільство та місце особистості в ньому з педагогічною дійсністю. У цьому контексті філософія і педагогіка є взаємопов'язаними. Фундаментальна (філософська) методологія сприяє осмисленню сутності розвитку андрагогічної компетентності педагогів та його мети. Впродовж дослідження цього явища на рівні фундаментальної методології, ми застосовували принципи: 1) діалектики, згідно з яким розвиток явищ дійсності є взаємозумовленим і суперечливим; 2) детермінізму – полягає в об'єктивній причинній зумовленості явищ; 3) ізоморфізму – відображає відношення об'єктів, що відбивають тотожність їх побудови та ін. [16, 57–59]:

- загальнонауковому. Його змістом є закони, принципи, загальнологічні та емпіричні методи, теоретичні концепції, що розкривають закономірності розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти. Вони дали змогу узгодити понятійний апарат, визначити чинники, передумови та підходи, спрямовані на розв'язання проблеми дослідження. Для дослідження розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти на рівні загальнонаукової методології ми застосовували: 1) історичний, термінологічний та когнітивний принципи; 2) діяльнісний, інформаційний, аксіологічний (ціннісний), компетентнісний, індивідуальний і андрагогічний підходи [1, 88].

Історичний принцип використаний з метою дослідження виникнення та еволюції поняття андрагогічної компетентності педагогів. Це пов'язано з тим, що перш ніж вивчати сучасний стан необхідно проаналізувати генезис та розвиток предмета дослідження та його основні категорії. Адже найкращі і прогресивні знання щодо поняття андрагогічної компетентності педагогів накопичені впродовж певного історичного періоду модернізуються і стають новими, набуваючи смислів і дієвості на сучасному рівні. Водночас вони перебувають у діалектичній взаємодії. Застосування історичного підходу дало змогу дослідити виникнення і еволюцію поняття андрагогічної компетентності

педагогів з метою виявлення закономірностей та суперечностей, а також зовнішніх і внутрішніх зв'язків.

Термінологічний принцип застосований з метою вивчення історії ключових понять дослідження, уточнення змісту та обсягу, встановлення взаємозв'язку і субординації, визначення їхнього місця в понятійному апараті дослідження розвитку андрагогічної компетентності педагогів. Для забезпечення термінологічного принципу використано методи термінологічного аналізу та операціоналізації понять. Формування структури і змісту поняттєвого апарату дослідження базувалось на довідковій та спеціальній літературі. Обсяг і зміст понять визначались через родову ознаку і найближчу видову відмінність. При визначенні понять дотримано правила: 1) розмірності, відповідно до якого обсяг поняття, що визначається, має відповідати обсягу поняття, яке визначає; 2) правило неповторюваності – нове поняття не повинно бути тавтологічним; 3) чіткості і однозначності.

Діяльнісний підхід застосований з метою розгляду педагога як активного суб'єкта взаємодії. В його основі є предметна діяльність педагога, що спрямована на розвиток андрагогічної компетентності. Вона характеризується активністю й динамічністю взаємодії із зовнішнім середовищем, задоволенням потреб та досягненням свідомо поставлених цілей. Професійно удосконалюючись, педагог стає суб'єктом свого розвитку [12, 140–146] і змінює довкілля. У контексті поглядів О. Леонтьєва розвиток андрагогічної компетентності забезпечується через систему діяльностей, що змінюють одна одну [7, 181]. Одиницею діяльності є дія. Їй властива така структура: 1) потреба; 2) мотив; 3) ціль; 4) об'єкт спрямованості; 5) набір операцій і образів для реалізації [3, 9]. Розвиток андрагогічної компетентності педагогів є діяльністю, що розширює його систему знань, норм і правил професійної діяльності, а також формує психологічний досвід.

Інформаційний підхід застосований з метою виявлення найхарактерніших інформаційних аспектів розвитку андрагогічної компетентності педагогів. Його основою є принцип інформаційності. У контексті нашого дослідження він передбачає, що розвиток андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти має інформаційну основу, яка є носієм смислу всіх процесів, пов'язаних із професійною діяльністю. Взаємозв'язки педагога із суб'єктами професійної взаємодії мають інформаційний характер, оскільки пов'язані зі створенням, накопиченням, обміном

та використанням інформації. Застосування інформаційного підходу дало змогу дослідити якості, загальні властивості та закономірності, важливі для розуміння сутності розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти.

Аксіологічний (ціннісний) підхід застосований з метою визначення основних загальнолюдських (добро, краса, істина, справедливість і сім'я), національних (патріотизм, державний суверенітет, національна безпека та національна культура) та європейських (природні права людини, демократія та верховенство права) цінностей, що становлять основу андрагогічної компетентності педагогів і здатні задовольнити його особистісні потреби та очікування суспільства, у якому він живе і активно працює.

Компетентнісний підхід застосований з метою спрямування розвитку андрагогічної компетентності педагогів на набуття спеціальних знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначають його здатність успішно соціалізуватися, проводити професійну або подальшу навчальну діяльність [2; 11, 145]. Він сприяв окресленню основних вимог до андрагогічної компетентності педагогів. Серед них можна виокремити: 1) здатність успішно розв'язувати професійні завдання, пов'язані із навчанням, вихованням і розвитком особистості дорослого суб'єкта учіння; 2) сформованість мотивації до професійної діяльності; 3) досягнення майстерності на засадах розвитку професійно важливих якостей, спираючись на норми та еталони професії.

Індивідуальний підхід застосований з метою врахування індивідуальних особливостей педагога та умов професійного середовища впродовж розвитку андрагогічної компетентності. Його використання сприяло: 1) вивченню діяльності й індивідуальних особливостей особистості педагога; 2) визначенню найближчих конкретних і віддалених цілей та завдань професійного розвитку; 3) формуванню у педагога професійно важливих якостей; 4) застосуванню оптимальних форм, методів і засобів навчання з урахуванням особливостей професійної діяльності; 5) визначенню і обліку труднощів, помилок, і недоліків.

Андрагогічний підхід застосований з метою виокремлення принципів розвитку андрагогічної компетентності педагогів: 1) пріоритет самостійності навчання і спільної діяльності; 2) спираючись на психологічний досвід; 3) індивідуалізацію, системність, елективність та контактність навчання, актуалізація його результатів; 4) розвиток освітніх потреб; 5) усвідомлення навчання [15, 17–

18]. Це сприяло виявленню умов його ефективного здійснення: 1) орієнтація на особистісні і професійні потреби; 2) об'єктивне оцінювання й переосмислення професійних дій; 3) спонукання до активності; 4) застосування андрагогічної компетентності у професійній діяльності [8].

- конкретно-науковому. Його змістом є загально визнані концепції провідних учених, а також сукупність методів, принципів і процедур дослідження, які застосовуються у певній галузі науки. Вони поєднують собі елементи фундаментальної і загальнонаукової методології [6, 57–65; 1, 88, 281–282].

Методологічною основою дослідження розвитку андрагогічної компетентності педагогів на конкретно-науковому рівні є концепція педагогічної майстерності І. Зязюна. Згідно з нею, педагогу впродовж розвитку андрагогічної компетентності, важливо: 1) здійснювати неперервне навчання; 2) оновлювати знання, уміння та навички; 3) розвивати професійно-особистісні якості; 4) отримувати новий досвід; 5) опанувати наукову методологію. У зазначеному контексті серед основних напрямів професійно-педагогічного розвитку виокремлюємо:

1) світоглядну підготовку, що передбачає: а) розвиток національних, європейських та загальнолюдських цінностей; б) усвідомлення духовної і біоенергетичної сутності людини; в) визнання важливості освіти впродовж життя; г) вивчення концепції сталого розвитку; д) гуманістичне ставлення до суб'єктів учіння тощо;

2) формування здатності до метапредметного осмислення навчального матеріалу та опанування сучасних методів наукового пізнання;

3) удосконалення інформаційно-цифрової та іншомовної комунікативної компетентності;

4) формування готовності до ефективної та творчої організації учіння;

5) удосконалення рівня педагогічної майстерності, яка передбачає володіння спеціальними професійними якостями і універсалізмом [4, 88–89; 10, 104].

Висновки. Розвиток андрагогічної компетентності педагогів сприятиме подоланню труднощів, що пов'язані із підготовкою та перепідготовкою дорослих фахівців, оскільки підвищуватиме якість їхньої роботи з дорослою аудиторією на засадах удосконалення умінь: 1) визначати освітні потреби і запити; 2) урахувати особливості мотивації навчання та групової динаміки дорослої аудиторії; 3) застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства; 4) залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії впродовж навчання; 5) визначати результати навчання; 6) спонукати аудиторію до рефлексії.

Використання фундаментальної (принцип діалектики, детермінізму, ізоморфізму), загальнонаукової (історичний, термінологічний та когнітивний принципи; діяльнісний, інформаційний, аксіологічний (ціннісний), компетентнісний, індивідуальний, андрагогічний підходи) та конкретно-наукової (концепція педагогічної майстерності І. Зязюна) методології дало змогу науково обґрунтувати результати дослідження проблеми розвитку андрагогічної компетентності педагогів, визначити наукові принципи і підходи, а також здійснити вибір пізнавальних засобів, методів і прийомів.

До перспектив подальших досліджень відносимо аналіз тенденцій розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. *Методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця, 2010. 308 с.

2. Закон “Про освіту”. Відомості Верховної Ради, 2017. № 38–39. 380 с.

3. Зязюн І. А. Історичні витоки психологічної педагогіки. *Рідна школа*, 2013. № 11. С. 3–12.

4. Зязюн І. А. Педагогічна професія в контексті двох парадоксів. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр., укр.-пол. щорічник*. Вип. XIV, 2012. С. 88–89.

5. Колишко Р., Лазоренко О. Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? *Аналітичний звіт*. Київ, 2018. 52 с.

6. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень. Київ: Кондор, 2006. 206 с.

7. Леонтьев А. А. Слово в речевій діяльності. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва: Наука, 1965. 245 с.

8. Лунячек В. Е., Смирнова М. Є. Формування управлінською компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки. *Теорія та методика управління освітою*, 2010. № 3. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/19.pdf (дата звернення: 23.10.2020).

9. Наказ МОН “Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках” (2018). URL: zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text (дата звернення: 23.10.2020).

10. Піддячий В. М. Дослідження сутності професіоналізації педагогів. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: збірник матеріалів Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, 2020. 147 с.

11. Піддячий В. М. Професійні параметри майбутнього вчителя. Наукові записки. Київ: Вид-во

НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. СХІІІ (113), 2013, С. 156–165. URL: lib.iitta.gov.ua/8963/1/5.pdf (дата звернення: 23.10.2020).

12. Піддячий В.М. Професійні самоосвіта та самовиховання майбутнього вчителя. Наукові записки. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. СХІІ (112), 2013, С. 140–146. URL: lib.iitta.gov.ua/11406/1/7.pdf (дата звернення: 23.10.2020).

13. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. Конін – Ужгород – Бельсько-Бяла – Київ: Посвіт, 2019. URL: lib.iitta.gov.ua/718203/1/Піддячий%20М.І._Теzy_27.11.2019.pdf (дата звернення: 23.10.2020).

14. Піддячий М. І. Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2010. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717244/1/Піддячий%20М.І._ДисДоктор_Довідки_Відзиви_2010.pdf (дата звернення: 23.10.2020).

15. Пуцов В. І., Набока Л. Я. Особливості навчання дорослої людини. Київ: ЦПППО АПН України, 2004. 56 с.

16. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ: Знання, 2006. 295 с.

REFERENCES

1. Honcharenko, S. U. (2010). Pedagogichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research. Methodological advice for young scientists]. Kyiv; Vinnytsia, 308 p. [in Ukrainian].

2. Zakon “Pro osvitu” (2017). [Law “On Education”]. Information of the Verkhovna Rada, No. 38–39, 380 p. [in Ukrainian].

3. Ziaziun, I. A. (2013). Istorychni vytoky psykholohichnoi pedahohiky [Historical origins of psychological pedagogy]. *Native school*, No. 11, pp. 3–12. [in Ukrainian].

4. Ziaziun, I. A. (2012). Pedagogichna profesiia v konteksti dvokh paradoksv [The teaching profession in the context of two paradoxes]. *Vocational education: pedagogy and psychology: pol.-ukr., kr.-pol. yearbook*, pp. 88–89. [in Ukrainian].

5. Kolyshko, R. & Lazorenko, O. (2018). Yakoiu maie buty polityka navchannia doroslykh v Ukraini? Analychnyi zvit [What should be the policy of adult education in Ukraine? Analytical report]. Kyiv, 52 p. [in Ukrainian].

6. Krushelnytska, O.V. (2006). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific research]. Kyiv, 206 p. [in Ukrainian].

7. Leontev, A. A. (1965). Slovo v rechevoj deyatelnosti. Nekotorye problemy obshchej teorii rechevoj deyatelnosti [Word in speech activity. Some problems of the general theory of speech activity]. Moscow, 245 p. [in Russian].

8. Luniachek, V. E. & Smyrnova, M. Ye. (2010). Formuvannia upravlinskoiu kompetentnosti kerivnyka

zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu na zasadakh andrahohiky [Formation of managerial competence of the head of a secondary school on the basis of andragogy]. *Theory and methods of education management*, No.3. [in Ukrainian].

9. Nakaz MON “Pro zatverdzhennia Oriientovnoi navchalnoi prohramy pidhotovky treneriv dlia navchannia pedahohichnykh pratsivnykiv, yaki navchatymut uchniv pershykh klasiv u 2018/2019 i 2019/2020 navchalnykh rokakh” (2018). [Order of the Ministry of Education and Science “On approval of the Indicative curriculum for the training of trainers for the training of teachers who will teach first-graders in the 2018/2019 and 2019/2020 academic years”]. Available at: zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text [in Ukrainian].

10. Pidliachyi, V. M. (2020). Doslidzhennia sutnosti profesionalizatsii pedahohiv [Research of the essence of professionalization of teachers]. Career guidance: state and prospects of development: a collection of materials of the 10th anniversary All-Ukrainian psychological and pedagogical readings dedicated to the memory of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Borys Oleksiyovych Fedoryshyn. Kyiv: Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education, 147 p. [in Ukrainian].

11. Pidliachyi, V.M. (2013). Profesiini parametry maibutnoho vchytelia [Professional parameters of the future teacher]. *Scientific notes*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. Vol. CXIII (113), pp. 156–165. Available at: lib.iitta.gov.ua/8963/1/5.pdf [in Ukrainian].

12. Pidliachyi, V.M. (2013). Profesiini samoosvita ta samovykhovannia maibutnoho vchytelia. Scientific notes [Professional self-education and self-education of the future teacher]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. Vol. CXII (112), pp. 140–146. Available at: lib.iitta.gov.ua/11406/1/7.pdf. [in Ukrainian].

13. Pidliachyi, M. I. (2019). Sotsialno-profesiinyi rozvytok: kompetentnosti starshoklasnykiv ta studentiv [Socio-professional development: competencies of high school and university students]. Development of modern education and science: results, problems, prospects. Volume VII: Identity and Freedom in Education and Science. Konin – Uzhhorod – Bielsko-Biala – Kyiv: Posvit. Available at: lib.iitta.gov.ua/718203/1/Pidliachyi%20M.I._Tezy_27.11.2019.pdf. [in Ukrainian].

14. Pidliachyi, M. I. (2010). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky starshoklasnykiv do profesiinoi diialnosti v umovakh profilnoho navchannia [Theoretical and methodical bases of preparation of senior pupils for professional activity in the conditions of profile training]. *Doctor's thesis*. Kyiv. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/717244/1/Pidliachyi%20M.I._DysDoktor_Dovidky_Vidzyvy_2010.pdf. [in Ukrainian].

15. Putsov, V. I. & Naboka, L. Ya. (2004). Osoblyvosti navchannia dorosloi liudyny [Features of adult learning]. Kyiv, 56 p. [in Ukrainian].

16. Sheiko, V.M. & Kushnarenko, N.M. (2006). Orhanizatsiia ta metodyka naukovykh doslidnytskoi diialnosti [Organization and methods of research activities]. Kyiv, 295 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.08.2020

Світлана Цюра, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
Анастасія Терзалова, студентка магістратури
Львівського національного університету імені Івана Франка

НОРМАТИВНЕ ЗАКРІПЛЕННЯ ПОНЯТЬ “ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ”, “ОСВІТНІЙ ПРОСТІР”, “ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС” У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті розглянуто трактування змісту та співвідношення понять “освітній простір”, “освітнє середовище”, “освітній процес” у наукових джерелах, проаналізовано процес нормативного закріплення нових термінів у законах України в сфері освіти (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) та їх смислові акценти в контексті основних педагогічних категорій, з’ясовано, що зміни термінології відображені в документах про освіту, де вони витіснили поняття “навчально-виховний процес”, “навчально-виховне середовище”.

Ключові слова: освітній простір; освітнє середовище; освітній процес.

Літ. 14.

Svitlana Tsyura, Ph.D.(Pedagogy), Associated Professor of the
General Pedagogy Department, Lviv Ivan Franko National University
Anastasiya Terzalova, Master Student of Lviv Ivan Franko National University

NORMATIVE CONSOLIDATION OF THE CONCEPTS “EDUCATIONAL ENVIRONMENT”, “EDUCATIONAL SPACE”, “EDUCATIONAL PROCESS” IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL TERMINOLOGY

It is specified that the normative consolidation of the concepts “educational space”, “educational environment”, “educational process” is determined by the influence of integration processes, and requires their coordination with the main pedagogical categories. It is defined that the concept “educational space” is a debatable category in the literature, which is not enshrined in law. The term “educational environment” with the definition “safe” was first used as a term in Article 1 of the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” (2020).

We agree with the arguments of researchers who interpret the “educational environment” as a broader term, which include a set of all subject and item characteristics, which are divided into: a) pedagogically determined and purposeful, b) unfocused, socially related, which take place under certain conditions. A broad and narrow interpretation of the term “educational space” is formulated. The first is the functioning and interaction of all processes that take place in the socio-cultural environment wherever there are act formal and non-formal educational organizations, institutional and non-institutional ones, learning and education processes take place, – the subjects of pedagogical interaction influence on each other and evolve. The second – the educational space of the school, class, and study group – is a self-organizing educational environment, which: is formed by the activity and interaction of the subjects of the pedagogical process; it expresses, develops and preserves socio-cultural and pedagogical.

It is defined that in accordance with the legislative changes of recent years, in the context of similar documents of European countries, the term “education” is derived from the defined by a state regulator borders of goal and objectives of education and activities of educational institutions, which should be taken into account when compiling textbooks and manuals.

Keywords: an educational space; an educational environment; an educational process.

Актуальність проблеми дослідження. Поняття “освітнє середовище”, “освітній простір”, “освітній процес”, “освітня діяльність” використовуються в сучасних педагогічних джерелах для окреслення певним чином визначеної цілісності педагогічних явищ і процесів та конкретизуються за різними сферами їх вираження.

Розроблення й удосконалення законодавчо-нормативної бази України періоду незалежності стосувалося усіх сфер суспільного життя. На

початку 90-х р. ХХ ст. було прийнято низку законів щодо урегулювання суспільних відносин в освіті, які багато в чому пролонгували законодавство про освіту пізнього СРСР, педагогіку авторитарного суспільства, предметно орієнтовану, типові плани та програми, централізоване управління освітою. Але виховання у школі розглядалося уже як важливе соціальне завдання держави з національною та громадянською складовою його мети.

Українські педагоги-компаративісти кінця ХХ

ст. стикнулися із загальним завданням наукових шкіл – узгодження професійних термінів з англійськими. Вихідною точкою для педагогіки стало питання узгодження терміна “виховання”, а саме встановлення його співвідношення з терміном “education”, що трактувався лише у значенні “навчання” з установкою на те, що школи розвинених країн не наголошують на вихованні, як завданні у переліку цілей діяльності закладів освіти, залишаючи його, як і значну частину моральних, релігійних цінностей приватною справою сім’ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових дослідженнях освітній простір найчастіше розмежовують на організаційно-інституційний та суб’єктно-діяльнісний (С. Гершунський, О. Леонова, Н. Рибка, В. Слободчиков, Т. Ткач, І. Шендрик, Т. Чернецька). Контент-аналіз трактування дослідниками поняття “освітній простір” та характеристику механізмів його утворення провела А. Цимбалару; становлення та сутність поняття “простір освіти” у контексті філософському проаналізував В. Коновальчук, як місцезорганізаційно-педагогічних відносин – О. Разуменко, як підсистему соціального простору – А. Семенова.

Метою дослідження є аналіз особливостей нормативного закріплення та розмежування понять “освітній простір”, “освітнє середовище”, “освітній процес” у контексті педагогічної термінології та основних педагогічних категорій.

Виклад основних результатів дослідження.

Проблема співвідношення понять визначається тими змінами у педагогічній термінології, що відбуваються в українському просторі в контексті загальних інтеграційних процесів. Нормативні документи України про освіту, прийняті за період незалежності урегульовують різні сторони суб’єктної діяльності у цій галузі, структурують відповідну систему соціальних відносин. При визначенні змісту названих термінів доцільно взяти до уваги Преамбулу Закону України “Про освіту” (2017) – “Цей Закон регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов’язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти” [8].

Урегулювання, вживання й розмежування термінів “освітній простір”, “освітнє середовище”.

Аналіз документів виявив, що поняття “освітнього простору” не є усталеною категорією і не має єдиного законодавчо визначеного

закріплення чи визначення. Стаття 1 Закону України “Про освіту” (2017) гласить поняття “освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей” та “освітня діяльність – діяльність суб’єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті” [8]. Водночас немає логічного продовження – того, що освітній процес та освітня діяльність суб’єктів реалізуються в освітньому просторі та освітньому середовищі, тобто дефініції “освітнє середовище” та “освітній простір” не визначені.

Встановлено, що дискусії щодо смислового наповнення терміна “освітній простір” в наукових джерелах тривають уже певний час, особливо щодо співвідношення його з поняттям “освітнє середовище”. Словник пропонує розглядати поняття “середовище” як: “Речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера.... Сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якогось організму. ... Соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення. ... Сукупність людей, зв’язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.” [12, 137]. У педагогічних розвідках поняття “освітнє середовище” конкретизовано через дефініцію “умови”, і у низці досліджень та контексті використання охоплює як оточення матеріальне, так і соціально-психологічне, психолого-педагогічне. Так, “освітнє середовище” як засіб набуття різноманітних компетентностей фахівцями досліджували В. Артеменко, А. Кух, Н. Морзе, С. Мякішев, В. Слободчиков, В. Ясвін та інші. Організацію діяльності студентів у інформаційно-освітньому просторі вивчали А. Алексюк, А. Вербицький, М. Головань, Г. Гецов, І. Ільясов, В. Козаков, В. Якунін.

Дослідниця Т. Гуркова щодо співвідношення понять “освітній простір”, “середовище”, “освітнє середовище” навела низку прикладів їх тлумачення й зробила висновок: “Таким чином, проведений нами аналіз існуючих підходів засвідчив відсутність єдиного розуміння щодо трактування понять “освітній простір”, “середовище”, “освітнє середовище” та з’ясування взаємозалежностей між ними” [5]. Дуже чітко, на нашу думку, смислові акценти поняття “освітнього середовища” окреслила Н. Гонтаровська – сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освіти.

Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово предметному оточенні [4].

Нормативно поняття “освітнє середовище” з означенням “безпечне” вжито у Статті 1 Закону України “Про повну загальну середню освіту” (2020) – “безпечне освітнє середовище – сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди”, “шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо)”, нанесення шкоди шляхом “пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору” [10]. Отже опосередковано через “безпечне освітнє середовище” отримуємо початок нормативного урегулювання терміну “освітнє середовище” як сукупності матеріальних та соціально-психологічних й соціально-педагогічних умов, обставин для протікання освітнього процесу й освітньої діяльності.

Тлумачення поняття “простір” у словнику української мови таке: “Одна з основних об’єктивних форм існування матерії, яка характеризується протяжністю і обсягом” [12, 298]. Усталеними термінами, які вживаються як означення з дефініцією “простір” є такі: “економічний простір”, “інформаційний простір”, “повітряний простір”, “соціальний простір”, “культурний простір”, “географічний простір” тощо. Частина із них має як наукову, так і юридичну характеристику, як от “повітряний простір України”, “повітряний простір держави”, “повітряний простір у міжнародному праві” тощо – означення, які окреслюють суб’єкта діяльності. У нормативних та концептуальних джерелах термін освітній простір найбільш традиційно характеризують у поєднанні з суб’єктивним означенням та приналежністю – глобальний (світовий) освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, український освітній простір, освітній округ, освітній простір школи, освітній простір класу.

Поняття “освітній простір”, як інституційний, що “характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості” [13, 42] та “індивідуальний – визначається як можливість і наявність формування особистісного простору суб’єкта освітнього процесу” широко розглянула А. Цимбалару [13, 44].

Аналіз основних публікацій з проблеми

співвідношення термінів “освітній простір” та “освітнє середовище” також виявив, що дослідники, які надають перевагу трактуванню поняття середовище як простішому, а простір як складнішому конструкту, що може включати кілька середовищ, цитують при цьому переважно монографію О. Артюхіної [1].

Особливості формулювання терміна у різних науковців досить суттєво відрізняються, а тому ми провели аналіз метою якого було виділення смислових акцентів визначень, що їх запропонували дослідники. Лінгвістичною одиницею аналізу визначено ключовий, смислоутворювальний термін поняття, який є основою авторської інтерпретації. Відповідно узагальнимо, що дослідники, визначаючи трактування терміна “освітній простір” акцентують на таких його характеристиках як: загальнодержавна єдність; взаємозв’язок та спадковість структур; система умов (Г. Коджаспирова, О. Коджаспиров) [6, 93]; підсистема соціального; суб’єкти у структурованих взаємовідносинах відкрита самоорганізовувана система (А. Семенова) [11]; об’єднання всього, що забезпечує простір для активності та можливості педагогічної взаємодії (І. Беккер, В. Журавчак) [2]; особистий простір суб’єктів; соціально-освітній простір; духовно-педагогічний простір; єдиний освітній простір людської цивілізації (Ю. Бріль) [3]; “педагогічна реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) навколишніх її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб’єктивізацію і прогресивний розвиток об’єктів (фігурантів і предметів). Освітній простір як система педагогічних факторів та умов освоєння особистістю у процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища може бути об’єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, формування” (А. Цимбалару) [14].

Проілюструємо низку особливостей вживання понять “освітній простір” та “освітнє середовище” в англійській термінології, врахувавши лише залежність від суб’єктного чи предметного контексту. Розгляд низки понять: educational space – освітній простір; educational classroom space – освітній простір класу та синонім – learning space – навчальний простір; educational space of the country” – освітній простір країни, показує, що вживання прийменника є лише на рівні широкого соціального середовища. Термін “освітнє середовище” має ширший спектр educational environment – освітнє середовище; educational environment of the class – освітнє середовище

класу; educational environment of the country – освітнє середовище країни – приємники використовують уже на рівні класу. Вживають також синоніми educational area – освітня область, learning environment – середовище навчання, learning environments – навчальне середовище.

Це дає підставу погодитися із дослідниками, які трактують освітнє середовище як ширший термін, що включає сукупність усіх предметних і суб’єктних характеристик, які можна розмежувати на а) педагогічно обумовлені та цілеспрямовані; б) нецілеспрямовані, соціально супутні, що мають місце, або бажані за певних умов. Уважаємо доцільним провести розмежування *широкого й вузького трактування терміна “освітній простір”*. У найширшому розумінні поняття освітнього простору у світовому чи вітчизняному вимірі – це функціонування й взаємодія усіх процесів, що відбуваються в соціокультурному середовищі всюди, де діють освітні організації формального й неформального характеру, інституційні й неінституційні, протікають процеси навчання та виховання, впливають один на одного й еволюціонують суб’єкти педагогічної взаємодії. У вузькому розумінні *освітній простір шкільного закладу, класу, навчальної групи* – це те самоорганізоване освітнє середовище, яке: утворюється діяльністю та взаємодією суб’єктів певного педагогічного процесу; виражає, розвиває й зберігає соціокультурні та педагогічні акценти широкого простору з усім його сучасним глобалізованим й традиційним контекстом. Саме освітній простір як систему педагогічних факторів у спеціально організованому педагогічному середовищі регулюють нормативні документи про освіту.

Вживання термінів “навчально-виховний процес”, “освітній процес”.

Традиційно в українських підручниках та навчальних посібниках з курсу “Педагогіка”, як порівняно нових (Н. Волкова, К., 2007; Н. Мойсеюк, К., 2007; М. Фіцула, 2009 “Академвидав”), так і у всіх попередніх вчені розглядали три основні педагогічні категорії традиційно для української педагогіки, коли поняття виховання у широкому значенні включає освіту і навчання. Нормативні документи, що характеризували простір педагогічної діяльності, містили усталений, загальноживаний, термін, що інтегрував усю педагогічну діяльність і взаємодію – “навчально-виховний процес”. Коротко, як загальновідоме, нагадаємо, що поняття “виховання” в підручниках та посібниках “Педагогіка” трактується у трьох значеннях – широкому соціальному, широкому педагогічному, вузькому педагогічному. У частині

підручників є четверте, гранично вузьке розуміння – тобто умовна одиниця педагогічної взаємодії (деякі автори підручників виокремлювали шість значень “виховання”). Термін “освіта” розглядали як процес, результат, систему, цінність.

Для розуміння того, що педагогічна емпірія інших країн також запропонувала різні терміни для характеристики явищ виховання, а також мала одне, ймовірно, найдавніше поняття, розглянемо співвідношення термінології, яке проілюструємо на прикладі використання терміна “education” для понять: виховання – *education, upbringing, training, nurture, breeding, tutelage*; вихованість – *education, manners, decorum, civility, behavior, bringing up*; вишкіл – *education, discipline*; дресування – *education, training, breaking-in*; навчання – *education, teaching, instruction, study, tuition, school*; освіта – *education, schooling, background, enlightenment*; освіченість – *education, erudition, enlightenment, accomplishments, instruction, civility*; – підготовка – *education, preparation, training, background, schooling, preparative*. Ці приклади вживання одного терміна слугують ілюстрацією для розуміння того, що традиційне використання різнопланового поняття “виховання” не є винятком україномовної термінології.

Для того, щоб простежити зміни значень та акцентів з “навчально-виховного середовища” та “навчально-виховного процесу” на “освітній процес”, “освітнє середовище” та “освітній простір закладу” розглянемо, як формулювали мету освіти основні нормативні документи: Закон України “Про освіту” (1991) та Закон України “Про освіту” (2017); Закон України “Про загальну середню освіту” (1999), Закон України “Про повну загальну середню освіту” (2020), виокремивши (*підкреслення й курсив – наше*) такі ключові відмінності.

Звернемо увагу, що Стаття 50 Закону (1991) мала назву “Учасники навчально-виховного процесу”, а Стаття 52 Закону (2017) – “Категорії учасників освітнього процесу”. Доцільно також розглянути нормативні зміни статусу такого учасника освітнього процесу, як “учень”.

Ключовим акцентом для подальшого аналізу означеної проблеми є термін з основних положень Закону (2017), а саме: Стаття 1, пункт 16. “Освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей” [8] – термін за сутністю ніяк не тотожний традиційному трактуванню явища і поняття “навчально-виховний процес”. Таким чином, згідно з нормативними змінами останніх років термін виховання, що є основною

**НОРМАТИВНЕ ЗАКРІПЛЕННЯ ПОНЬЯТЬ “ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ”, “ОСВІТНІЙ ПРОСТІР”,
“ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС” У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

<p><i>Закон України “Про освіту” (1991) Прембула</i></p>	<p><i>Закон України “Про освіту” (2017) Прембула</i></p>
<p>“Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, <i>формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями</i>” [9].</p>	<p>“Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, <i>виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян для забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору</i>” [8].</p>
<p><i>Закон України “Про загальну середню освіту” (1999)</i></p>	<p><i>Закон України “Про повну загальну середню освіту” (2020)</i></p>
<p>“Завданнями загальної середньої освіти є: <i>виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів (вихованців) до подальшої освіти і трудової діяльності; виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов’язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формулювання політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншини та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй</i>” [7]</p>	<p>“Система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення: <i>всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; формування в учнів компетентностей, визначених Законом України “Про освіту” та державними стандартами</i>” [10].</p>

педагогічною категорією виведений за рамки завдань освіти й освітньої діяльності, що відповідає світовій практиці розвинених країн і що потрібно враховувати, як в укладенні підручників та посібників з педагогічних курсів та спецкурсів,

з урахуванням того, як законодавець регулює суспільні відносини в контексті права людини на освіту, прав та обов’язків осіб, які беруть участь у реалізації цього права та компетенцію державних й місцевих органів у сфері освіти.

<p><i>Закон України “Про загальну середню освіту” (1999)</i></p>	<p><i>Закон України “Про повну загальну середню освіту” (2020)</i></p>
<p><i>особа, яка навчається і виховується в одному із закладів загальної середньої освіти</i> [7].</p>	<p><i>особи, зараховані до закладу загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої чи вищої освіти, які здобувають у будь-якій формі початкову, базову середню чи профільну середню освіту</i> [10]</p>

**НОРМАТИВНЕ ЗАКРІПЛЕННЯ ПОНЯТЬ “ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ”, “ОСВІТНІЙ ПРОСТІР”,
“ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС” У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

Висновки. Аналіз особливостей нормативного закріплення та розмежування понять “освітній простір”, “освітній процес”, “освітнє середовище”, “освітня діяльність”, їх співвідношення у контексті основних педагогічних категорій дав змогу з’ясувати, що зміни в українськомовній педагогічній термінології уже зафіксовано державним регулятором в основних документах про освіту. В офіційному, соціальному й широкому педагогічному контексті вони витісняють поняття “навчально-виховний процес”, “навчально-виховне середовище”, “навчально-виховна діяльність”, тим самим залишають термін “виховання” у межах приватного простору, середовищі міжособистісної взаємодії, педагогічної взаємодії. У контексті педагогіки партнерства нові терміни розглядаються як більше урівноважені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монография. Волгоград, 2006. 237 с.
2. Беккер И. Л., Журавчик В. Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория. *Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского*. 2009. № 12 (16). С. 132 – 140.
3. Бриль Ю.О. Становлення освітнього простору як складової професійної підготовки фахівців-документознавців. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 59 – 68.
4. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 40с.
5. Гуркова Т. Дефініції понять “освітній простір”, “середовище”, освітнє середовище. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 114 – 118.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений : Москва, 2001. 176 с.
7. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999р. № 651-ХІV. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed19990513#Text>.
8. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017р. № 2145- VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
9. Про освіту: Закон УРСР від 23 травня 1991р. № 1060-ХІІ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.#Text>
10. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 01.08.2020 Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
11. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. д-ра педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2009. 42 с.
12. Словник української мови: в 11 томах. Т. 8, 1977. С. 298; Т. 9, 1978. С. 137.
13. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41 – 50.
14. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 2014. 41 с.

REFERENCES

1. Artyukhina, A. I. (2006). *Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskii fenomen : monografiya* [The learning environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon: monograph]. Volgograd, 237 p. [in Russian].
2. Bekker, I. L. & Zhuravchik, V. N. (2009). *Obrazovatel'noe prostranstvo kak sotsial'naya i pedagogicheskaya kategoriya* [The learning space as a social and pedagogical category]. No. 12 (16). pp. 132 – 140. [in Russian].
3. Bryl, Yu.O. (2017). *Stanovlennia osvithnoho prostoru yak skladovoi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv-dokumentoznavtsiv* [The formation of the learning space as a component of professional training of document specialists]. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after VO Sukhomlynsky. Series: Pedagogical sciences*. No. 4. pp. 59 – 68. [in Ukrainian].
4. Hontarovska, N.B. (2012). *Teoretychni i metodychni zasady stvorennia osvithnoho seredovyscha yak faktoru rozvytku osobystosti shkoliara* [Theoretical and methodological principles of creating a learning environment as a factor in the development of the pupil's personality]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 40 p. [in Ukrainian].
5. Hurkova, T. (2019). *Definitsii poniat "osvitnii prostir", "seredovyshe", "osvitnie seredovyshe"* [Definitions of such concepts as “learning space”, “environment”, and “learning environment”]. *Youth & market*. No.4 (171), pp. 114 – 118. [in Ukrainian].
6. Kodzhaspirova, G.M. & Kodzhaspirov, A.Yu. (2001). *Pedagogicheskii slovar: dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy* [The Pedagogical Dictionary about the General Secondary Education]. Moscow, 176 p. [in Russian].
7. *Pro zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 13 travnia 1999 r.* [The Law of Ukraine “On Education”] № 651-ХІV. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed19990513#Text>. [in Ukrainian].
8. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017r.* [The Law of Ukraine “On Education”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
9. *Pro osvitu: Zakon URSR vid 23 travnia 1991r.* [The Law of Ukraine “On Education”]. № 1060-ХІІ. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.#Text> [in Ukrainian].
10. *Pro povnu zahalnu seredniu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.08.2020* [The Low of USSR “On the General Secondary Education”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
11. Semenova, A. V. (2009). *Teoretychni i metodychni*

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ (кінець ХХ поч. ХХІ ст.)

zasady zastosowania paradygmalnego modelowania u protesi profesijnoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Theoretical and methodological principles of the application of the paradigmatic modeling in the process of future teachers' professional training]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Ternopil, 42 p. [in Ukrainian].

12. Slovnyk ukraïnskoi movy: v 11 tomakh [The Dictionary of Ukrainian language]. Kyiv. Vol. 8, 1977, p. 298; Vol. 9, 1978, p. 137. [in Ukrainian].

13. Tsymbaluru, A. D. (2016). Osvitnii prostir: sutnist,

struktura i mekhanizmy stvorennia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [The learning environment: essence, structure, and a principle of creation]. No. 1, pp. 41 – 50. [in Ukrainian].

14. Tsymbaluru, A. D. (2014). Teoretychni ta dydaktyko-metodychni zasady pedahohichnoho proektuvannia osvithnoho prostoru v shkoli I stupenia [Theoretical and didactic-methodical principles of the pedagogical planning of the learning environment in a primary school]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 41 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.09.2020

УДК 37.015.31:373.01-057.8(477)'19/20'

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223085>

Леся Терлецька, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри практики англійської мови
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ (кінець ХХ поч. ХХІ ст.)

У статті розглянуто окремі принципи навчальної діяльності, які найефективніше впливають на формування пізнавальної активності учнів. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, який свідчить, що у контексті дослідження шляхів реалізації принципів формування пізнавальної активності учнів у навчанні не існує однозначного тлумачення сутності цього поняття. Однак можна стверджувати, що пізнавальна активність учнів у навчальній діяльності заснована на засадах гуманізації й демократизації, індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, у якому враховуються вікові та індивідуальні особливості його учасників, а характеристикою кінцевого результату здобуття освіти вважають компетентність.

Ключові слова: пізнавальна активність; принципи; реалізація; учні; навчальна діяльність.

Літ. 12.

**Lesya Terletska, Ph.D.(Pedagogy), Senior Researcher of the English Language Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University**

WAYS TO IMPLEMENT THE PRINCIPLES OF FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE (end of XX beginning of XXI century)

The article considers some principles of educational activity that most effectively influences the formation of cognitive activity of pupils. The analysis of theoretical works of domestic and foreign teachers and psychologists is carried out, which shows that in the context of research there is no unambiguous interpretation of essence of this concept. However, it can be argued that the cognitive activity of pupils in learning is based on the principles of humanization and democratization, individualization and differentiation of the educational process, which takes into account the age and individual characteristics of its participants, and the end result of education is considered to be the competence.

In the late twentieth and early twenty-first century, the idea of educating in pupils the active learning was one of the fundamental progressive ideas of pedagogy. Scientists were well aware that the school is an instrument of transformation of society. Educators sought to change the very technology of learning: to involve the pupil in the active "creation" of himself, replacing the old reproductive methods with active cognitive activity. The aim was to create a new ideal school, built on the principles that would implement the formation of cognitive activity of pupils in terms of competence, individualization, focus on multilevel, problem-based, developmental, educational learning and creativity, which in turn would provide training for active, independent people, ready to working life and armed with the necessary knowledge and skills.

Today the issues of democratic and humanistic guidelines of modern Ukrainian education, personality-oriented education and upbringing are being actively developed. They are manifested in the principles of formation of cognitive activity of pupils and educational relations, moral culture of participants in the educational process,

educational training and more. This means to ensure such an educational process, which is focused on improving both the surrounding reality and each individual in particular.

Keywords: *cognitive activity; principles; realization; pupils; an educational activity.*

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток сучасного суспільства на засадах гуманізації й демократизації зумовлює нагальну необхідність у вихованні представників підростаючого покоління як ініціативних, високоморальних особистостей, які беруть активну участь у різних сферах його життєдіяльності та активно взаємодіють з іншими людьми. Виявом гуманізації формування пізнавальної активності є зосередженість на актуальних і перспективних інтересах особистості, створення умов для індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, засвоєння традицій, історії народу тощо.

Упродовж 90-х рр. XX ст. та на початку XXI ст. ведуться дослідження шляхів реалізації принципів формування пізнавальної активності учнів, що стосуються забезпечення компетентності, індивідуалізації, орієнтації на різномірне, проблемне, розвивальне, виховне навчання та творчість. Ці орієнтири створюють можливість успішного застосування на практиці, у майбутній науково-дослідницькій і громадській роботі.

Аналіз досягнень з проблеми. У науковій літературі питання реалізації принципів формування пізнавальної активності особистості отримало певне висвітлення. Відтак теоретичне обґрунтування демократичних та гуманістичних процесів і принципів в українській системі освіти та її інтегрування до єдиного освітнього простору, а також важливі тенденції й перспективи відображені у працях А. Алексюка, О. Вишневського, І. Зязюна О. Квас, О. Кобрій, О. Савченко та ін. Водночас на принципі урахування вікових та індивідуальних особливостей акумулюється увага таких учених, як І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, І. Подласий та ін. [2], [4], [5]. Принцип компетентності був предметом дослідження у працях О. Овчарук, О. Савченко, А. Маркової, А. Петровського, Ю. Татура, А. Хуторського, які характеристикою кінцевого результату здобуття освіти вважають компетентність [6], [8], [11]. Важливим принципом формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності є індивідуалізація та проблемність, які зазначені у працях М. Фіцули, А. Фурмана та ін. У цьому контексті принцип творчості чи креативності не є новим у педагогічній думці досліджуваного періоду. На необхідності розвитку творчої особистості наполягали такі вчені як Д. Богоявленська, Е. Помиткін, Г. Костюк, А. Маслоу, С. Максименко, В. Щадриков, В. Ямницький

та ін., які пов'язували творчість не лише з творчими здібностями. Спробу обґрунтування усіх цих принципів як основних у формуванні пізнавальної активності учнів у навчанні зробила Л. Терлецька [9].

Водночас упродовж тривалого періоду шляхи реалізації принципів формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності комплексно не розглядалися. Отже, актуальність обраної теми зумовлюється потребами практики і недостатністю науково-педагогічної розробки з цього питання.

Мета статті – розкрити шляхи реалізації принципів формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності загальноосвітніх шкіл України у другій половині XX – на початку XXI ст.

Основний матеріал дослідження. Процес розвитку педагогічної науки позначений різним обґрунтуванням системи дидактичних принципів і трактування окремих з них [10, 113]. Оскільки під “принципами навчання” (принципами дидактики) розуміють визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, установок до процесу навчання, виконання яких забезпечує ефективність практичної діяльності [3, 222], то принципами формування пізнавальної активності учнів у навчанні загальноосвітніх шкіл України вважатимемо систему ідей, які лежать в основі дидактики. Йдеться про основні, вихідні положення, які впливають зі встановлених наукою закономірностей і стосуються усього педагогічного процесу у загальноосвітніх школах України [9].

Принцип демократизації формування пізнавальної активності учнів означає вільний вибір з урахуванням їх можливостей і потреб, включення діяльнісно-творчого компонента, що забезпечують виховання і розвиток особистості. Сучасні дослідники, як зазначає Б. Ступарик, твердять про визнання українськими педагогами ідей вільного виховання особистості (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський та ін.) і захисту процесу становлення яскравої індивідуальності (О. Дзерович, В. Пачовський та ін.) [7]. Відтак, виявом демократизації у формуванні пізнавальної активності учнів є орієнтація на сформованість таких якостей характеру, як працьовитість, самостійність, ініціативність, які, безперечно, потребують насамперед досвіду трудової діяльності. Звідси у статтях О. Кобрій знайшло відображення намагання акцентувати увагу на

вихованні працьовитості, а не любові до праці [1].

Метою навчання та виховання є очікування зміни особистості в результаті реалізації системи навчально-виховних дій, становлення різнобічно, гармонійно розвиненої людини. У контексті цього принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності забезпечує планомірний, поступовий розвиток.

Так, Г. Костюк виходив з того, що індивід є частиною біологічної системи, яка визначає його фізичний розвиток, і водночас соціальної, що зумовлює становлення його як особистості: “Особистість по відношенню до суспільства – “підсистема”, але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов’язаних між собою, ієрархізованих” [2, 133]. Учений стверджував, що особистості, яка формується, необхідний рух – від нижчих до вищих рівнів її онтогенетичного розвитку. В цьому висхідному русі “зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови”, у ньому виявляється незворотна послідовність основних стадій історії розумового розвитку дитини, що здійснюється у процесі її навчання і виховання [2]. Таким чином, урахування специфічних законів розумового розвитку зводиться до врахування послідовності стадій розвитку інтелекту, від яких, на нашу думку, залежить порівняне формування пізнавальної активності учнів у навчанні.

Вікові особливості (і можливості) учня, звісно, визначаються не тільки попереднім навчанням, а й рівнем дозрівання, працездатності нервової системи, яка є визначуване генотипом послідовне становлення всіх систем організму. Навчання сприяє дозріванню нервової системи. Ці внутрішні процеси теж пов’язані із взаємовідносинами дитини з навколишнім середовищем, її виховання. “Вищу межу” вікових можливостей, за І. Бехом і С. Максименком, визначає генотипічна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей [4, 32]. Водночас І. Подласий зазначає, що врахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети та змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Вчений стверджує, що такого підходу потребують насамперед важкі вихованці, малоздібні учні, а також діти з чітко вираженою затримкою розвитку [5, 123]. Такий підхід створює

найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, схильності й обдарувань кожного учня, формування пізнавальної активності, яка на різних вікових етапах має свої особливості, без урахування яких неможливий подальший розвиток дитини.

Відтак необмеженість можливостей людського мозку покладено в основу концепції розвивального навчання, розробленої педагогами і психологами. Її сутність – правильно організоване навчання може і повинно стимулювати розвиток учнів. Досвід такого навчання переконує, що залучення учнів до активної розумової діяльності значною мірою сприяє розвитку інтелектуальних задатків і здібностей [10, 53]. З оволодінням інформацією пов’язана така вимога, як орієнтація на принцип компетентності, що є виявом компетентнісного підходу формування пізнавальної активності у навчальній діяльності учнів. Так, О. Овчарук та О. Савченко пропонують створювати особистісний зміст навчання із залученням досвіду діяльності та емоційного ставлення до неї, відтак підкреслюючи значення досвіду діяльності [6].

Перелік ключових компетентностей, визначений на симпозіумі Ради Європи, присвяченому цьому питанню проаналізував А. Хуторський. Уміння одержувати користь із досвіду, пов’язувати знання, розв’язувати проблеми, а також самостійно здобувати інформацію, досліджувати документи, виявляти стійкість у висловлюванні своєї позиції, співпрацювати, домовлятися, братися за справу і нести відповідальність за неї, адаптуватися до умов та знаходити нові рішення тощо мають достатньо креативну спрямованість [11, 109–110]. Педагог пояснює значення понять компетенції та компетентності, зазначаючи, що остання є результатом оволодіння певною компетенцією і включає особистісне ставлення до предмета діяльності [11, 111–112].

Зауважимо, що А. Маркова, як і А. Петровський, Ю. Татур, А. Хуторський, характеристикою кінцевого результату здобуття освіти вважають компетентність, що поширюється на різні сфери життєдіяльності людини – педагогічну, соціально-психологічну, комунікативну, інформаційну, професійну тощо. Це свідчить про узагальнену модель якості і значне розповсюдження діяльності фахівця, оскільки компетентність, окрім знань, умінь, навичок, включає його ціннісні орієнтації, здатність особистості до діяльності [8, 23–26].

Важливим принципом формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності є індивідуалізація та проблемність. Так, М. Фіцула стверджує, що від природи діти мають різні

інтелектуальні здібності. Тому шкільні навчальні програми передбачають створення однакових умов для розвитку задатків і здібностей усіх учнів, наявних у кожного в різному поєднанні [10, 54]. Звідси для урахування індивідуальних відмінностей в інтелектуальному розвитку вчителі керуються принципом індивідуального підходу до кожного вихованця, організації диференційованого навчання.

Реалізуючи цей принцип, учитель ураховує рівень розумового розвитку дітей, їх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності. Вчитель повинен уважно вивчати кожного учня, знати його індивідуальні інтереси та здібності, розвиток і домашні умови та ін. [10, 118]. Водночас значної уваги потребує виявлення причин відхилень у навчально-пізнавальній діяльності окремих учнів та їх усунення. Таким чином, учитель повинен не тільки організувати індивідуальне навчання, але й надати реальну допомогу, враховуючи всі ці особливості.

Принцип індивідуалізації та проблемності формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності передбачає, що межа можливостей у кожної особистості індивідуальна. Уже сама постановка завдання (визначення його проблеми) для кожного учня зокрема дає йому змогу включитися у пошукову чи дослідницьку роботу, напружити психічну, духовну, соціальну чи фізичну сфери, долати труднощі, вдосконалюватися.

Відтак, розв'язуючи проблемну ситуацію, яка викликає труднощі, учень повинен проявити свою пізнавальну активність, на формування якої і впливає ця ситуація. А отже, вчитель повинен давати не тільки кількісну, але й якісну оцінку завданням. Саме він має підібрати систему навчальних завдань оптимальної проблемності для кожного учня. Тільки в цьому випадку досягається глибоке розуміння матеріалу, розвиток пізнавальної мотивації та інтелектуально-вольових здібностей, формування пізнавальної активності у навчальній діяльності [9].

Принцип самостійності формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності тісно пов'язаний з самою діяльністю. Адже формування пізнавальної активності учнів забезпечується, зокрема, і використанням методів, форм організації навчання, які спонукають учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Система знань при цьому засвоюється не в готовому вигляді, а в процесі активної самостійної розумової діяльності учня, у результаті чого знання стають його досягненням і дають йому змогу в певних умовах здійснювати творчу діяльність [3, 232].

Відтак Г. Щукіна, аналізуючи активізацію діяльності учнів, стверджує, що це не тільки процес управління активністю учнів, але й процес активізації діяльності самими учнями, тобто їх самостійність. Працездатність та саморегуляція учня, як наголошує педагог, залежить від його діяльної позиції у навчальному процесі, у ситуаціях, які спонукають до самостійних рішень і самостійних дій, до вільного вибору завдань, до творчої діяльності, у самоперевірці й аналізі результатів своєї діяльності, у висловлюванні суджень та їх обґрунтуванні [12, 135–137]. Звідси поєднання різних видів діяльності в навчальному процесі, безумовно, підвищує його ефективність, адже спонукає учнів до активності та самостійності учнів.

Принцип творчості чи креативності не є новим у педагогічній думці досліджуваного періоду. На необхідності розвитку творчої особистості наполягали такі вчені, як Д. Богоявленська, Г. Костюк, А. Маслоу, С. Максименко, В. Щадриков, В. Ямницький та ін., які пов'язували творчість не лише з творчими здібностями [2], [4]. Саме тому принцип творчості є одним з проведених у формуванні пізнавальної активності учнів.

Творча індивідуальність дитини виявляється насамперед у пізнавальній діяльності, при цьому активність – це показник якісної характеристики особистісних пізнавальних потреб. Розвиток і стан таких потреб дитини має соціально-історичний характер і реалізується тільки при взаємодії з дорослими [2]. А отже, особливе місце посідає проблема взаємодії учителя й учнів, роль спільної діяльності, спілкування та діалогу у процесі формування творчої пізнавальної активності.

Висновки. Отже, у кінці XX – на початку XXI ст. ідея виховання в учнів активності у навчанні належала до фундаментальних прогресивних ідей педагогіки. Вчені цілком усвідомлювали, що школа є знаряддям перетворення суспільства. Освітня прагнули змінити саму технологію навчання: залучити учня до активного “створення” самого себе, замінюючи старі репродуктивні методи на активну пізнавальну діяльність. Прагнулося створити нову ідеальну школу, збудовану на принципах, які реалізовували б формування пізнавальної активності учнів, що стосуються забезпечення компетентності, індивідуалізації, орієнтації на різномірне, проблемне, розвивальне, виховне навчання та творчість, що своєю, чергою, забезпечувало б підготовку активних, самостійних людей, готових до трудового життя і озброєних необхідними знаннями й навиками.

Відтак сьогодні активно розробляються питання демократичних і гуманістичних орієнтирів сучасного українського виховання, особистісно орієнтованого навчання й виховання. Вони виявляються у принципах формування пізнавальної активності учнів та виховних відносин, моральної культури учасників навчально-виховного процесу, виховному навчанні тощо. Це означає забезпечення такого освітнього процесу, який зорієнтований на вдосконалення як навколишньої дійсності, так і кожної особистості зокрема. Водночас ставляться вимоги забезпечення підготовки до повноцінної життєдіяльності, якісної освіти впродовж усього життя, що мали б стосуватися навчальних дисциплін та успішного розв'язання життєвих проблем.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають узагальнення усіх цих підходів та комплексне дослідження демократизації формування пізнавальної активності учнів у навчанні в руслі ідей демократизації освіти. Питання формування пізнавальної активності учнів у навчанні також потребує використання цього досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобрій О. Проблема змісту виховання працьовитості особистості у трудовій діяльності. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, 2006. № 6 (21). С. 55 – 58.
2. Костюк Г. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ, 1963. С. 46 – 52.
3. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. 2-ге вид., випр. і доп. Харків, 2002. 400 с.
4. Максименко С. Д. Проблема психічного розвитку особистості і вдосконалення навчального процесу. Київ, 1979. № 7 – 8. С. 28 – 32. С. 20 – 25.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 576 с.
6. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ, 2004. С. 34 – 47.
7. Ступарик Б. Національна школа : витоки, становлення : навч.-метод. посіб. Київ, 1998. 336 с.
8. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20 – 26.
9. Терлецька Л. П. Формування пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності загальноосвітніх шкіл України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2015. 213 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагог. закладів освіти. Київ, 2001. 528 с.
11. Хуторський Ф. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва, 2003. 416 с.
12. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пос. для студентов пед. ин-тов. Москва, 1979. 160 с.

REFERENCES

1. Kobriy, O. (2006). Problema zmistu vyhovannia praziovytosti osobystosti u trudoviy dialnosti [The problem of the content of education of person's diligence in labor activity]. "Youth and Market". *Monthly scientific-pedagogical journal*. Drohobych. Vol.6 (21), pp. 55–58. [in Ukrainian].
2. Kostyuk, G. (1963). Zdibnosti ta yix pozvytok u ditei [Abilities and their development in children]. Kyiv. pp. 46 – 52. [in Ukrainian].
3. Lozova, V. I. (2002). Teoretychni osnovy vyhovannia i navchannia : navch. posib. dlia stud. ped, navch. zakl. [Theoretical foundations of education and training]. Kharkiv, 400 p. [in Ukrainian].
4. Maksymenko, S. D. (1979). Problema psyhichnoho rozvytku osobystosti i vdoskonalennia navchalnoho procesu [The problem of mental development of personality and improvement of educational process]. Kyiv, no. 7 – 8. pp. 28 – 32. pp. 20 – 25. [in Ukrainian].
5. Podlasy, I.P. (2000). Pedahohika. Novyi kurs : uchebnik dlia stud. ped vuzov : v 2 kn. Kn. 1: Obshchie osnovy. Proces obuchenia [Pedagogy. New course: in 2 books. Book. 1: General basics. The learning process]. Moscov, 576 p. [in Russian].
6. Savchenko, O. Y. (2004). Uminnost vchytysia yak klyuchova kompetentnist zahalnoyi serednoyi osvity [Ability to learn as a key competence of general secondary education]. *Competence approach in modern education: the world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy* (Ed.). O. V. Ovcharuk. Kyiv. pp. 34 – 47. [in Ukrainian].
7. Stuparyk, B. (1998). Nacionalna shkola : vytyky, stanovlennia : navch. metod. posib. [National school: origins, formation]. Kyiv. 336 p. [in Ukrainian].
8. Tatur, Yu. G. (2004). Kompetentnost v ctrukture

**ОРГАНІЧНІСТЬ ФУНКЦІОНУВАННЯ МУЗИЧНОГО АСПЕКТУ
В ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ПАВЛА ТИЧІНИ**

modeli kachestva podgotovki specialista [Competence in the structure of the model of quality of specialist training]. *Higher education today*. No. 3. pp. 20 – 26. [in Russian].

9. Terletska, L. P. (2015). Formuvannia piznavalnoyi aktyvnosti uchniv u navchalniy diialnosti zahalnoosvitnich shkil Ukrainy (dryha polovyna XX – pochatok XXI st.) [Formation of cognitive activity of pupils in the educational activity of secondary schools of Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. *Candidate's thesis*. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Drohobych, 213 p. [in Ukrainian].

10. Fitsula, M. M. (2001). *Pedahohika : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych pedahoh. zakladiv osvity* [Pedagogy: A textbook for students of higher education. educational institutions]. Kyiv. 528 p. [in Ukrainian].

11. Khutorsky, F V. (2003). *Didakticheskaia evristika. Teoriia i tehnologiiia kreativnogo obychnia* [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. Moscow. 416 p. [in Russian].

12. Shchukina, G. I. (1979). *Aktivizaciia poznavatelnoyi deiatelnosti uchashchihcia v uchebnoy procese : ucheb. pos.* [Activation of cognitive activity of students in the educational process]. Moscow. 160 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 14.09.2020

УДК 821.161.2:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223086>

Ірина Кузьміна, викладач словесних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу
Юлія Коляда, викладач музичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

**ОРГАНІЧНІСТЬ ФУНКЦІОНУВАННЯ МУЗИЧНОГО АСПЕКТУ В ПОЕТИЧНІЙ
ТВОРЧОСТІ ПАВЛА ТИЧІНИ**

У статті розглянуто окремі аспекти органічності функціонування музичного аспекту в поетичній творчості Павла Тичіни. Висвітлено сучасні концептуальні підходи до поезії та музичного мистецтва. Проведений комплексний аналіз життєвого шляху автора. Розкрито особливості поетично-музичної творчості П. Тичіни. Схарактеризовано сприятливі соціальні й психологічні умови, в контексті музичної діяльності, розвитку творчої поетики, що засвідчує високий професійний рівень автора.

Ключові слова: синтез музики; ритм; форма; гармонія; поліфонізм; П. Тичіна.

Лит. 8.

Iryna Kuzmina, Lecturer of the Verbal Disciplines
Lutsk Pedagogical College
Yuliya Kolyada, Lecturer of the Music Disciplines
Lutsk Pedagogical College

**ORGANICITY OF FUNCTIONING OF THE MUSICAL ASPECT IN PAVLO TYCHYNA'S
POETIC CREATIVITY**

Music and poetry have a lot in common in their nature, because in poetry there are patterns of musical art. It is a state of mind, a key to understanding the surrounding space, the perfection of works of art, the history of its people – all this we can see in the work of Pavlo Tychna, especially in his early works.

Examining the life of the famous poet, publicist, literary critic, translator Pavlo Tychna, we found the little-known facts about the poet's creative path. The versatility of his poetic genius is deeply intertwined with musical creativity. Based on the analysis of the creative path, it was found that the figure of Pavlo Tychna, in the context of musical activity, is insufficiently studied, and requires a detailed analysis, which led to the concept of this research. That is why the aim of the article was to analyze the organic functioning of P. Tychna's musical origins in poetic creativity. It was discovered that he by nature had an absolute ear, played many musical instruments, sang in the bishop's choir. It should be noted his talent as a musicologist. He wrote his reviews of musicians and composers, edited a multi-volume collection of works by Ukrainian composer K. Stetsenko, translated librettos of operas. Pavlo Tychna promoted works by Ukrainian composers M. Lysenko, M. Leontovych, as well as world music classics. His professional activity had high reviews among musicians and musicologists.

So, we can see several diverse talents of Pavlo Tychna's personality: he was a musician, a conductor, a musicologist, and even Tychna-composer. In order to feel how free the poet felt in this area, it is worth turning the

pages of his diary, which are filled with musical analogies and parallels that reveal the artist's musical worldview, and critical notes and assessments that indicate a high professional level of the author.

Keywords: a poet; a musicologist; a conductor; music synthesis; rhythm; form; harmony; polyphony.

Постановка проблеми. Розглядаючи творчість П. Тичини, звертаємо увагу на те, що митець працював як поет і як музикант. У його поезіях присутні музикальність, музичне світосприйняття, творчість.

Зупинимось на лірико-музичній творчості поета. Історичні факти з біографії митця говорять про те, що власні музичні композиції були підписані псевдонімом Лялич, і, можливо, саме тому збереглися лише ті записи, із якими він виступав прилюдно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В аспекті цього дослідження (Васіної-Гроссман [2], К. Руч'євської [10], Н. Інюточкиної [7]) звертаємо увагу на співвідношення поезії з музикою у ритмі, інтонації, форми, фортепіанної партії з відтворенням образно-сміслового плану вірша.

У працях (Г. Ключек [1], В. П'янов [2], С. Тельнюк [5] та ін.) акцентується на тому, що рання творчість П. Тичини перегукується синтезом музики та слова. Прослідковується різнобічний талант митця у музичній освіті з поєднанням (кінець XIX – поч. XX ст.) виражальних форм у мистецтві Європи.

Проте незважаючи на низку потужних студій, взаємодія слова та музики є недостатньо розробленою, що можна пояснити багатогранністю природи музичного начала у творах поета П. Тичини.

Метою нашого дослідження є аналіз органічності функціонування музичних витоків у поетичній творчості П. Тичини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед зазначимо, що П. Тичина у своєму словесному вираженні ліричного переживання належить до когорти тих ліриків, що становлять загущеність, синтезуючі образності метафор та символів. Зазначимо, що поет був обдарованою людиною: володів п'ятнадцятьма мовами, любив живопис, музику, поезію, що, звичайно, знайшло відбиток у його віршованих працях живописних та образних за змістом і музичними за ритмічною структурою. Любов до пісні прищепили батьки, старші сестри, перша вчителька Серафима Морачевська [4].

Саме вчителька порадила відвезти Павла до Чернігова і влаштувала в один із архієрейських хорів. У хорі Єлеського монастиря разом із П. Тичиною співав і Г. Верьовка, майбутній засновник знаменитого хору. Улюбленим музичним інструментом хлопця був кларнет, на якому він грав у духовому оркестрі. Грав він і на інших інструментах: скрипці, сопілці, гобої. Для друзів та рідних грав на бандурі, роялі. Один із викладачів

Чернігівської семінарії сказав, що Павло був настільки обдарованим, що хотів навчитися грати на всіх 30-ти інструментах, які були в оркестрі.

Також його запам'ятали як неперевершеного диригента: він диригував зведеними хорами в Чернігівському народному домі.

Вартий уваги і той факт, що П. Тичина пропагував твори українських композиторів М. Лисенка, М. Леонтовича, а також світову музичну класику. У доробках поета є відредаговані зібрання К. Стеценка, переклад лібрето опер.

Аналізуючи науковий фонд творчості П. Тичини ми, натрапили на його щоденник з музичними аналогіями й паралелями, що заховалися в музичне світосприйняття митця, та критичними замітками й оцінками, котрі свідчать про високий професійний рівень автора.

Окрім зазначеного, автор уміло оперує музичною термінологією та критичною оцінкою після прослуханих музичних творів.

Слід зауважити, що музичне світовідчуття поета, яке увиразнилось і посилилося здобутою музичною дає йому змогу адекватно самовиражатися.

Отже, вищезазначені приклади дають підставу говорити про те, що в поетичній творчості П. Тичини присутня органічність функціонування музичного першоджерела.

Індивідуальна творчість прослідковується в першій книзі "Сонячні кларнети". Мальовничі, витончені пейзажі, які світловими відтінками перегукуються з фольклором, випромінюючи добро та гуманізм. Особлива музичність, виражена в численних звукових образах, що зумовила назву багатьох творів, притаманна книзі "мажорних тонів".

Зокрема, "Енгармонійне" перегукується з музичними асоціаціями станів природи та націлюють на сприйняття віршів – "Туман", "Сонце", "Вітер", "Дош".

У кожному вірші присутня символічність, котра вимагала від композитора пошуку відповідних музично-мовних засобів та відбивається у своїй своєрідності як внутрішній підтекст і усвідомлення багатозначності її смислів. Можемо прослідкувати з'єднання віршованого та музичного ритмів у романсах поета "Золотий гомін", "Арфами, арфами...", "Дзвінкоблакитне", "Гей, вдарте в струни, кобзарі...", "В космічному оркестрі", симфонія

“Сковорода” та ін.) у поєднанні двох різних принципів вокалізації поетичного тексту.

Подібний синтез музичної виразності ми можемо спостерігати у музичних п'єсах, у співній (хоровій) партії, як-от у вірші “Озався дзвін...”, композиційному характері музичної теми з варіаціями (“Закучерявилися хмари...”), де розгортається драматичне співіснування двох антитектичних настроїв, або “Арфами, арфами...”.

Поєднуючи поетичний та музичний ритми, П. Тичина використовує різні принципи втілення поетичного тексту: декламаційність, речитативність, кантиленність, зустрічний ритм, що дає змогу тонко відтворити усі настрої та емоційні зміни у вірші. Прикладом цього твердження є поезія “Закучерявилися хмари”.

Закучерявилися хмари

Лягла в глибінь блакить...

О милий друже, – знов недуже –

О любий брате, – розіп'яте –

Недуже серце моє, серце, мов лебідь той ячить.

Закучерявилися хмари...

Ля-сі (*вгору*) – ре-фа-сі (*униз*)...[3]

Власне музичний прийом, адаптований до літературного й спроектований у поетичному тексті, стає одним із засобів, що створює ефект поліфонії, стає музичним супроводом основної теми вірша, тобто набуває статусу вертикальнорухливого контрапункту [8]. У музиці це від поліфонічного викладу, що заснований на переміщенні голосів, шляхом перетворення верхнього голосу в нижній і навпаки.

Зазначимо, що поліфонія, в музиці (одночасне поєднання двох або більше тонів або мелодійних ліній) може бути адаптованою до літературно-поетичного твору. Таким чином, навіть один інтервал, що складається з двох одночасних тонів або акорд з трьох одночасних тонів, є елементарно поліфонічним. Однак, як правило, багатоголосся асоціюється з контрапунктом, поєднанням різних мелодійних ліній. У поліфонічній музиці дві або більше одночасних мелодійних ліній сприймаються як незалежні, навіть якщо вони пов'язані між собою. У західній музиці поліфонія, як правило, включає контрапунктальний поділ мелодії та басу. Текстура є більш суто поліфонічною і, отже, більш контрапунктною, коли музичні лінії ритмічно диференційовані. Підкатегорія поліфонії, яка називається гомофонією, існує в чистому вигляді, коли всі голоси або партії рухаються разом в одному ритмі як у структурі акордів блоків. Ці терміни аж ніяк не взаємовиключні, і в творчості П. Тичини мають різноманітні текстири від складного багатоголосся до ритмічно однорідної

гомофонії, навіть у межах одного твору. Він сподівався на адекватне розуміння своїх текстів, наприклад, тлумачив цикл “Енгармонійне” грою на роялі, втішався, коли В. Косенко, поклавши на музику вірш “На майдані”, по-новому витлумачив те, що було “написано словами” [4]. За спогадами М. Рильського, свого “Кожум'яку” читав так, як грав би О. Скрябін – “обертонами, нюансами, напівпомітними вібраціями”. Натякаючи на один із присутніх ключів свого стилю, поет зазначав: “Хто в партитурі читає не вмє, тому годі щонебудь і в природі розібрати. Завше він тримається якоїсь однієї партії: баса, тенора тощо” [4].

Звертаємо увагу на те, що фонічний компонент симфонії “Сковорода”, здатний максимально впливати на зміст виразу, його естетичне оформлення, емоційно-виразне забарвлення. Звук висококваліфікованого креслення тексту, включаючи мистецтво, – загальний фон, його зовнішнє оздоблення оболонки і одночасно – проєкція на смислове сприйняття декодування повідомлюваного. Поєднання звукових елементів досягається моделюванням форми та змісту тексту. Тому звук, кваліфікований як найменший компонент естетичного почуття та вимірюванням кольору тексту, де присутні художні та виразні можливості звучання, у поезії Павла Тичини об'єднані.

Зокрема, емоційне та експресивне значення повторення звуків (асонанс, алітерація) у поетичних текстах, описує асоціативний та символічний зв'язок онічних елементів. Присутня фонетична функція, звучання слів для створення стилістичного ключового тексту в реалізації задуму автора.

Дуже важливим є використання стилістичної гри звуку, характерної для творчої манери майстра слова, введенням до текстів спеціальних термінів: “По березі гуси – білим *ritardanto*. Гуси – біле *ritartando*, – кажу я, – чого ви не вгамуете?”. Сад стоїть унизу, а вітер з ним якусь п'єсу розучує [6]. Синтетизований характер художньо-виразних засобів мови спостерігається на всіх рівнях ідіостилу П. Тичини.

Принагідно зауважимо, що повторення звуків мовою поезії підтримується аматором семантикою слова-образу загалом, підсилюють потенційні ритмічні та синтаксичні фігури тощо. Зокрема, просодія показує талант розуміння художником тонкої матерії мовлення. Однак це переконливі докази з повітряних мовотворних форм (“*Allegro giocoso*”, “*Grave*”, “*Risoluto*”, “*Finale*”).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному

**ОРГАНІЧНІСТЬ ФУНКЦІОНУВАННЯ МУЗИЧНОГО АСПЕКТУ
В ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ПАВЛА ТИЧІНИ**

напрямку. Мотив музики П. Тичини змінювався протягом багатьох років завдяки історичним подіям, доки майже повністю не зник під тиском обставин. Він був упевнений, що здійснить свій задум і що незабаром житиме у вільній державі, творитиме симфонію свободи. У цьому позитивному ключі, очікуванні і відчутті чистого щастя, він написав найкрасивіші вірші. Поєднуючи кольори та звуки, він створює таку атмосферу, що неможливо не уявити поетичні образи, які хоче викликати автор. А ритм, якого він досягає у своїх віршах, робить їх динамічними, легкими для читання та цікавими за змістом. Йому вдалося поєднати красу зі змістом – що мало кому вдається зробити. П. Тичина писав музичними образами, спираючись на досвід попередників-модерністів.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребують аспекти розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку засобами музичної творчості П.Тичини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клочек Г. “Душа моя сонця намріяла...”: поетика “Сонячних кларнетів” Павла Тичини. Київ: Дніпро. 1986. 365с.
2. П’янов В. Я. На струнах вічності: нарис та есеє. Київ: Укр. письменник, 2002. 217с.
3. Погрібний А. Вибрані твори: У 2 т. Київ: Українська енциклопедія, 2011. Т. 1. С. 5–41.
4. Про Павла Тичину: статті, нариси, спогади. Київ: Рад. письменник, 1976. 291 с.
5. Тельнюк С. Молодий я, молодий: поетичний світ Павла Тичини (1906–1925). Київ: Дніпро, 1990. 417 с.
6. Тичина П. Г. Зібрання творів: у 12 т. Київ: Наук. думка, 1983 – 1990.

7. Тичина П. З минулого – в майбутнє. Київ. 2010.

8. Фока М. Поетичне слово П. Тичини на межі музики й архітектури. Українська література в загальноосвітній школі. 2014. №1. С. 12–14.

REFERENCES

1. Klochek, G. (1986). “Dusha moja soncyu namriyala...”: poetyka “Sonyachnyh klarnetiv” Pavla Tychyny [“My soul dreamed of the sun...”: the poetics of “Solar Clarinets” by Pavel Tychyna]. Kyiv, 36p. [in Ukrainian].
2. Pyanov, V. Ya. (2020). Na strunax vichnosti: narys ta eseyi [On the strings of eternity: essays and essays]. Kyiv, 217 p. [in Ukrainian].
3. Pogribnyj, A. (2011). Vybrani tvory: U 2 t. [Selected works: In 2 vols]. Kyiv. Vol. 1. pp. 5–41. [in Ukrainian].
4. Pro Pavla Tychynu: statti, narysy, spogady [About Pavlo Tychyn: articles, essays, memoirs]. Kyiv, 291 p. [in Ukrainian].
5. Telnyuk, S.(1990). Molodyj ya, molodyj: poetychnyj svit Pavla Tychyny (1906–1925) [Young I, Young: The Poetic World of Pavel Tychyna (1906–1925)]. Kyiv, 417p. [in Ukrainian].
6. Tychyna, P. G. (1983–1990). Zibrannya tvoriv: u 12 t. [Collection of works: in 12 volumes]. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Tychyna, P. (2010). Z mynulogo – v majbutnye [From the past to the future]. Kyiv, 150p. [in Ukrainian].
8. Foka, M. (2014). Poetychne slovo P. Tychyny na mezhi muzyky j arxitektury [P. Tychyna’s poetic word on the border of music and architecture]. *Ukrainian literature in secondary school*. No.1. pp. 12–14. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.08.2020



*“Слухаю мелодій
Хмар, озер та вітру.
Я бриню, як струни
Степу, хмар та вітру”.*

*Павло Тичина
український поет, перекладач, публіцист*

*“Ми насолоджувалися красою українського слова, яке... грало, співало, бриніло,
лилося зі сторінок незабутньої тієї книги”.*

*Ми́кола Бажа́н
український поет, перекладач, літературознавець*



УДК 372.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.215799>

Тетяна Мастеркова, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
Комунального закладу “Житомирський ОППО” Житомирської обласної ради

АСПЕКТИ ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНОГО КАПІТАЛУ УЧНІВ- ПЕРЕМОЖЦІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗМАГАНЬ

У статті висвітлено підходи до пошуку обдарованих дітей та створення умов для їх розвитку, як складної спільної планомірної діяльності закладу освіти. Представлено систему підбиття підсумків проведення інтелектуальних змагань школярів, окремі аспекти визначення якості діяльності освітніх закладів з підготовки майбутніх переможців. Запропоновано авторський підхід формування рейтингу загальноосвітніх закладів на регіональному рівні. Потреба суспільства у видатних, активних і обдарованих громадянах, оновленні національної свідомості привела до появи нових підходів виявлення і розвитку обдарованих учнів у загальноосвітніх закладах, підготовки їх до участі в інтелектуальних змаганнях.

Ключові слова: компетентності; інтелектуальні змагання; кваліметрія; інституціалізація.

Рис. 2. Літ. 6.

*Tatyana Masterkova, Lecturer of the Social and Humanitarian
Disciplines Department of Communal Educational Institution
“Zhytomyr Regional In-Service Teachers’ Training Institute”*

ASPECTS OF INSTITUTIONALIZATION OF CULTURAL CAPITAL OF STUDENTS- WINNERS OF INTELLECTUAL COMPETITIONS

The article presents a system of summarizing the results of intellectual competitions of schoolchildren.

The society’s need for outstanding, active and gifted citizens, renewal of national consciousness, from the birth of spirituality led to the emergence of new approaches of identifying and developing the gifted students in educational institutions, preparing them to participate in the intellectual competitions.

The gifted children are children who are sharply distinguished from their peers by high mental development, which is a consequence of both natural inclinations and favorable conditions of upbringing. They express themselves in intellectual activity; achieve academic success in creativity, communication and leadership.

The article highlights the approaches of finding gifted children and creating conditions for their development as complex joint planned activities of the educational institution.

In order to identify a gifted child as early as possible, parents and teachers should remember that such a child needs special attention, because it has special character traits, features in the field of thinking and learning. The gifted children have a good memory, personal outlook.

However, participation in intellectual competitions does not always bring them satisfaction with their results, many gifted children, having gained the first experience of such competitions, lose interest in them.

All gifted children are intelligent, but not all intelligent children are gifted. And it is very difficult for parents of smart children to understand that the fact that the child receives excellent grades, but is not gifted, in addition to frustration and brings parents a deep sense of confusion and surprise. Grades are not always a reliable measure of the student’s abilities. Not every child who exceeds the appropriate level of education is gifted. For example, many students have exceptional results in mathematics or language, but do not show high achievements in intellectual competitions.

The article offers some aspects of summarizing the results of intellectual competitions, forms of celebrating the achievements of the winners, determining the ratings of educational institutions to prepare gifted children to participate in competitions, contests.

Keywords: competencies; intellectual competitions; qualimetry; institutionalization.

Постановка проблеми. Для забезпечення якісних змін у системі освіти України найважливішою об’єктивністю інформації про стан освітнього процесу у загальноосвітніх закладах. Упровадження системи підтримки, відзначення досягнень переможців інтелектуальних змагань створює інформаційну систему відслідковування якості освіти та результатів діяльності освітнього закладу. Важливою

характеристикою таких досліджень є прогностичний характер висновків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку обдарованості учнів, зокрема їх індивідуальних відмінностей вивчали Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн. Розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості розглядали В. Дружинін, С. Максименко, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Сисоєва, О. Кульчицька

та інші. Характеристику розвитку обдарованості особистості на різних вікових етапах знаходимо у дослідженнях А. Брушлінського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Н. Лейтес, О. Кульчицької [1; 2].

Мета статті – охарактеризувати на регіональному рівні систему підтримки якості освіти за результатами інтелектуальних змагань здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Система вивчення якості загальної середньої освіти – це спеціальна система збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про стан загальної середньої освіти, інтерпретація зібраних фактів та прогнозування на їх підставі динаміки і основних тенденцій її розвитку, розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень з метою найкомфортнішого сприяння розвитку учнівської особистості.

Загалом основу вивчення якості освіти складають масові точні педагогічні вимірювання (відповідно до певної мети). Проведення таких досліджень на національному рівні дає змогу визначити стан освіти на певному етапі, загальні освітні тенденції, раціональність педагогічних засобів, що їх використовуватимуть, міру їх відповідності поставленим цілям, ефективність функціонування системи освіти взагалі та окремих педагогічних технологій зокрема.

Така робота допомагає виявити обдарованих учнів, динаміку їх особистісного розвитку, зокрема, серед учасників олімпіад.

За результатами цих змагань можна визначити обдарованих дітей, побудувати їх педагогічну та наукову підтримку, інституціоналізувати їх досягнення у певних предметах та сприяти продовженню навчання у закладах вищої освіти.

У реаліях сучасного інформаційного суспільства рівень та якість отриманої людиною освіти відкривають для неї широкі можливості професійної й особистої самореалізації в соціальному житті.

Значною мірою це залежить від отримання та формування індивідом під час навчання так званого “культурного капіталу”.

Культурний капітал та його відношення до соціального значення людини детально було досліджено французьким соціологом і філософом П. Бурдьє. Власне саме поняття “культурний капітал” було введено до широкого наукового дискурсу в його праці “Нарис теорії практичної дії” (1972).

Учений вважав, що культурний капітал є сукупною інтелектуальних здібностей, освіченості, вмінь, кваліфікаційної підготовки окремої особистості, яка використовується у процесі

здійснення соціальної діяльності, і при цьому підтверджує володіння нею певним статусом [3].

Водночас культурний капітал становить реалізоване в практичній діяльності багатство у вигляді освіченості, інтелектуальних, морально-ціннісних та соціальних характеристик, втілене у професійній компетентності людини, і здатне приносити своєму носієві додаткові прибутки і привілеї.

Саме система освіти підтверджує культурний капітал людини, адже в ній знаходять відображення процеси набуття і засвоєння культурного капіталу та отримання академічних кваліфікацій. Освіта на думку вченого, – це поле, що найбільш орієнтоване на відтворення культурного капіталу, враховуючи те, що самі агенти (індивіди – авт.) достатньо компетентні для такого відтворення. Освіта у вигляді легітимних знань та вмінь, спільно з особистим культурним рівнем людини виступає складовою культурного капіталу особистості [3].

Одна із форм культурного капіталу доповнюється інституціоналізацією рівня досягнень особистості, яка підтверджує результати учасників освітнього процесу в інтелектуальних змаганнях дипломами, сертифікатами, що засвідчують важливість та цінність сформованого у них культурного капіталу.

Перед вчителем закладу загальної середньої освіти постає завдання розпізнати у дитини талант, націлити її на його реалізацію та інституціоналізувати його, щоб роки навчання у школі стали стартовим майданчиком для реалізації культурного капіталу у подальшому навчанні та професійній діяльності. Саме школа має підготувати обдаровану дитину до розуміння того, що свій талант вона має бути готова конвертувати в академічні кваліфікації.

Майбутнє сучасного учня залежить від здобутих у стінах закладів загальної середньої освіти знань та компетентностей. Шлях до закладів вищої освіти лежить через зовнішнє незалежне оцінювання, зміст та форми якого викликають багато нарікань через тестовий формат завдань. Визначити справжній рівень компетентностей без виконання завдань відкритого типу досить складно. Але такі завдання практикуються лише з української мови та літератури, математики й іноземних мов.

Тому залишається актуальною підтримка прагнення учня до здобуття нових знань та їх глибокого закріплення. Мозку дитини, навіть найобдарованішої, потрібне постійне тренування. Це завдання розв’язується включенням учнів,

починаючи з початкової школи, зі системи інтелектуальних змагань.

Загалом Міністерством освіти і науки України проводяться та підтримуються такі інтелектуальні змагання для учнів закладів середньої освіти:

- Всеукраїнські учнівські олімпіади з 26 навчальних дисциплін (у тому числі 8 мов національних меншин, включаючи польську);
- Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів;
- Всеукраїнські Інтернет-олімпіади з 8 навчальних предметів;
- Всеукраїнські турніри з 11 предметів;
- мовнолітературні конкурси імені Петра Яцика та імені Тараса Шевченка;
- в 11 номінаціях проводяться Всеукраїнські та міжнародні конкурси “Левеня”, “Кенгуру”, “Турнір чемпіонів”, “Лелека”, “Колосок”, “Геліантус” та інші.

Організатори останніх дають можливість брати участь у змаганнях всім охочим школярам 1–11 класів. У багатьох учнів перші відзнаки за успіхи в інтелектуальних змаганнях з’являються саме за їх результатами. У такий спосіб дитина отримує інституціоналізоване підтвердження своїх інтелектуальних досягнень.

Всеукраїнські учнівські турніри формують у школярів навички командної роботи, які реалізують одну з ключових компетентностей, визначених Державними стандартами загальної середньої освіти [4].

Мовно-літературні конкурси імені Петра Яцика та імені Т. Шевченка створюють умови виявлення обдарованої молоді, розвитку її потенціалу, поваги до мови і традицій свого народу. Переможці конкурсів інституціоналізують свої досягнення у вигляді щорічних стипендій Президента України.

Звичайно, головними документами, які інституціоналізують, підтверджують набуті учнем у школі знання, вміння та навички є атестат про середню освіту та сертифікат про складання зовнішнього незалежного оцінювання. Відображені у цих документах оцінки забезпечують можливість продовження навчання у закладах вищої освіти. Причому, перевага надається саме результатам зовнішнього незалежного оцінювання, які враховуються по трьох предметах, результат атестата не може перевищувати 10 % від загальної суми балів.

Детальніше зупинимося на Всеукраїнських учнівських предметних олімпіадах, які організовує у Житомирській області комунальний заклад “Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Житомирської обласної ради.

Проаналізуємо, як приклад, результати III

етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових предметів 2019 р. у Житомирській області та участі школярів області у IV етапі.

Аналіз стосується кількісних та якісних показників стосовно окремих предметів, територіальних одиниць, закладів освіти та учнів.

Для їх виміру застосовуються різні підходи, а саме:

- порівняння рейтингів відносно результатів на III етапі окремих команд та на IV етапі окремих предметів;
- порівняння кількісних показників набраних балів відносно результатів окремих закладів освіти та школярів;
- кваліметрична оцінка якості виконання завдань під час III етапу (шкала кваліметрії включає чотири рівні: “високий” – 75 і більше відсотків; “достатній” – від 50 до 75 %; “середній” – від 25 до 50 %; “низький” – менше 25 %).

Олімпіади відбуваються відповідно до Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.09.2011 року № 1099, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 17.11.2011 року за № 1318/20056, та наказів управління освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації “Про організацію та проведення в області заходів Всеукраїнських учнівських олімпіад з навчальних предметів”.

Розрахунок рейтингів та набраних балів здійснюється відповідно до Положення, при якому переможці III етапу олімпіад з навчальних предметів нагороджуються дипломами 1, 2 та 3 ступенів окремо за класами у кількості, яка не перевищує 50 % числа учасників змагань відповідного класу (курсу) з орієнтовним розподілом кількості дипломів у співвідношенні 1 : 2 : 3. Переможцем не може бути учасник, який за сумарним результатом виступів на всіх обов’язкових турах відповідного етапу олімпіади набрав менше ніж третину від максимально можливої сумарної.

Якісною оцінкою результатів, показаних на III етапі учнівських олімпіад, може слугувати вимірювання, яке розраховується відсотком виконання завдань. Відповідно до них можна зробити висновки про рівень складності олімпіадних завдань та рівень підготовки учасників.

Рівень завдань, які пропонуються на III та IV етапах олімпіад, досить складний, виходить за



Рис. 1. Відзнаки для закладів освіти Житомирської області та для випускників

рамки шкільної програми та потребує копійкою роботи у позаурочний час. Не всі, навіть обдаровані учні, готові до цього. Тому більше половини учасників ІІІ етапу обмежуються участю лише в одній олімпіаді. Із 717 учнів, які закінчили навчання у школі у 2019 р., таких – 362. Більша частина з них – 257 школярів або 68 % не потрапили до числа переможців і втратили інтерес до цього виду інтелектуальних змагань. Інші 105, які в першій своїй олімпіаді отримали диплом переможця (у тому числі третього – першого ступеня), не знайшли мотивації до продовження боротьби за визнання свого інтелектуального капіталу.

Лише кожен п'ятий учасник ІІІ етапу олімпіад продовжив шлях до вершин, взявши участь не менше ніж у чотирьох олімпіадах. Серед випускників 2019 р. таких 139 або майже 20 % від загальної кількості учасників. Лише 13 або 9,3 % не отримали жодного диплома переможця. У той же час 89 або 64 % школярів ставали переможцями у кожній другій олімпіаді.

Завданням педагогів та організаторів предметних олімпіад є підтримка інтересу учнів до участі у інтелектуальних змаганнях. В умовах змішаного навчання актуальним є використання цифрових платформ для проведення додаткових занять в синхронному режимі, консультацій майбутніх учасників інтелектуальних змагань. Такі форми організації підготовки та підтримки учнів поряд із традиційними (відбіркові навчальні збори, консультації) залишаються затребуваними і в 2020–2021 навчальному році.

Одним із напрямів роботи зі стимулювання школярів до участі у таких змаганнях може бути зрозуміла система підведення їх підсумків.

Протягом останніх років підбиття підсумків

предметних олімпіад у комунальному закладі “Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Житомирської обласної ради проходить у рамках “Свята обдарованої дитини”.

Якщо ще декілька років назад це свято передбачало лише вручення подарунків переможцям ІV етапу олімпіад, то тепер на ньому підбиваються підсумки ІІІ етапу та визначаються найуспішніші заклади загальної середньої освіти і найуспішніші учні, випускники, які присвятили багато часу свого шкільного життя саме олімпіадним змаганням, принісши перемогу своєму закладу. Такий підхід сприяє підтримці в учнів інтересу до участі в олімпіадах, відкриває перед ними перспективу досягнення певних особистих висот, та підвищення рейтингів освітніх закладів, у яких вони навчаються.

Згідно із законом України “Про освіту” освітні заклади мають стати інститутом розвитку обдарованості кожної особистості. Творчий потенціал особистості є історичним резервом, актуалізація якого дає змогу значно підвищити якість будь-яких суспільних реформ. Обдарованість є одним із основних факторів економічного розвитку України в умовах переходу її до нових відносин; творчість і обдарованість є невід’ємною частиною людської духовності, соціальним механізмом, який протидіє регресивним лініям розвитку суспільства [5; 6].

У 2019 р. на ІІІ етапі олімпіад були представлені 289 закладів загальної середньої освіти. Саме серед цих закладів визначалися найкращі.

При визначенні переможця у номінації “Кращий заклад загальної середньої освіти” за підсумками олімпіад 2019 р. враховувався внесок у результат команди області на Всеукраїнському етапі [5].

Система нарахування балів була наступною: на III етапі – за диплом переможця (1 ст. – 5 балів, 2 ст. – 3 бали, 3 ст. – 1 бал), на IV етапі застосовувався коефіцієнт 2 (відповідно 1 ст. – 10 балів, 2 ст. – 6 балів, 3 ст. – 2 бали) плюс 1 бал за участь.

На IV етапі предметних олімпіад брали участь 69 школярів із 40 ЗСО.

Учні із 23 закладів загальної середньої освіти вибороли 31 диплом переможця.

Таким чином, отримані результати свідчать, що головним завданням залишається організація постійної роботи з обдарованими учнями протягом навчального року, обов'язковий аналіз системи роботи освітніх закладів щодо підготовки учасників інтелектуальних змагань.

Висновки та пропозиції. Отже, дослідження містять інформацію щодо сутності аспектів інституціоналізації культурного капіталу учнів-переможців інтелектуальних змагань, форм вимірювання й підходів до оцінювання діяльності закладів освіти по створенню цілісної системи підтримки учасників інтелектуальних змагань на регіональному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.С. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007.

2. Бандура Л. Педагогічні умови використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО. *Молодь і ринок*. №1 (180), 2020. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/196220/196472>

3. Бурдье П. Форми капітала. Соціологія образования: теории, исследования, проблемы. Казань. 2004. С.17–27.

4. Державні стандарти загальної середньої освіти. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

5. Закон України “Про освіту”. Відомості Верховної ради України. 2019. №2657-VIII. 2661 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

6. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності, затвердженого

наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22. 09. 2011 року № 1099, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 17. 11. 2011 року за № 1318/20056. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1318-11#Text>

REFERENCES

1. Antonova, O.Ye. (2007). *Teoretychni ta metodychni zasady navchannia pedahohichno obdarovanykh studentiv: Monohrafiia* [Theoretical and methodological principles of teaching pedagogically gifted students: Monograph]. Zhytomyr, 472 p. [in Ukrainian].

2. Bandura, L. (2020). *Pedahohichni umovy vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi ZVO* [Pedagogical conditions for the use of innovative technologies in the educational process of free economic zone]. *Youth & market*. №1 (180). Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/196220/196472> [in Ukrainian].

3. Burde, P. (2004). *Formy kapitala. Sotsiologiya obrazovaniya: teorii, issledovaniya, problem* [Forms of capital. Sociology of education: theories, research, problems]. Kazan, pp.17–27. [in Russian].

4. *Derzhavni standarty zahalnoi serednoi osvity* (2020). [State standards of general secondary education]. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukrainian].

5. *Zakon Ukrainy “Pro osvitu”* (2019). [Decree of Ukraine “On Education”]. Information of Verkhovna Rada of Ukraine. №2657-VIII. 2661. VIII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

6. *Polozhennia pro Vseukrainski uchnivski olimpiady, turniry, konkursy z navchalnykh predmetiv, konkursy-zakhysty naukovo-doslidnytskykh robit, olimpiady zi spetsialnykh dystsyplin ta konkursy fakhovoi maisternosti, zatverdzhеноho nakazom Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 22. 09. 2011 roku № 1099, zareiestrovanoho v Ministerstvi yustytzii Ukrainy 17. 11. 2011 roku za № 1318/20056* [Regulations on All-Ukrainian Student Olympiads, tournaments, competitions in academic subjects, competitions-defense of research works, Olympiads in special disciplines and competitions of professional skills, approved by the order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine from 22. 09. 2011. № 1099]. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.08.2020



УДК 371.2:378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352>**Віталій Козуля, аспірант Інституту вищої освіти НАПН України****ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ**

У статті розглядаються сутність інклюзивного освітнього середовища та особливості його впровадження в заклади вищої освіти України для забезпечення права кожної особи на освіту. Інклюзивне освітнє середовище визначається як спеціальне середовище, спрямоване на забезпечення сприятливих умов для навчання і всебічного розвитку учнів (студентів) з різним рівнем здоров'я та освітніми потребами. Створення інклюзивного середовища спрямоване на гармонійне поєднання психолого-педагогічних умов, технічних засобів і ресурсів закладу освіти для організації освітнього процесу з особами, які мають особливі освітні потреби.

Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти сприятиме появі експериментальних закладів вищої інклюзивної освіти; підвищенню кваліфікації педагогічних працівників з організації інклюзивного навчання студентів з особливими потребами; підвищенню толерантності суспільства до осіб з особливими потребами; розширенню можливостей професійної орієнтації та працевлаштування молоді з особливими потребами.

Ключові слова: вища освіта; заклад вищої освіти; інклюзія; інклюзивне освітнє середовище; середовище; студент з особливими освітніми потребами; університет.

Лит. 15.*Vitaliy Kozulya, Postgraduate Student of the Institute of Higher Education NAPS of Ukraine***INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ESSENCE AND FEATURES**

The article considers the essence of an inclusive educational environment and the peculiarities of its implementation into higher education institutions of Ukraine to ensure the right of every person to education. An inclusive educational environment is defined as a special environment aimed at providing favorable conditions for the learning and comprehensive development of pupils (students) with different levels of health and educational needs. Creating an inclusive environment is aimed at a harmonious combination of psychological and pedagogical conditions, technical means and resources of the educational institution for the organization of the educational process with people with special educational needs. However, in modern conditions, the implementation of an inclusive environment in universities remains at a low level, it faces contradictions and difficulties, including: the lack of a legal framework for the regulation of inclusive education in the higher education system; lack of an adapted model for organizing inclusive education at universities; lack of a system of consistent support for inclusive education from schools to universities; insufficient awareness of students with special educational needs and their parents about the possibilities of higher inclusive education; problems of practical organization of inclusive environment in universities. Effective measures to overcome these difficulties in introducing an inclusive educational environment into higher education institutions are: the development of regulatory support for higher inclusive education; ensuring the availability of inclusive education for students with special educational needs, creating conditions for the development of their personality and socialization; an implementation of structural changes at the university; professional development of teachers who teach students with special needs. The organization of an inclusive educational environment in higher education institutions will promote the emergence of experimental institutions of higher inclusive education; advanced training of teaching staff in the organization of inclusive education of students with special needs; increasing society's tolerance for people with special needs; expanding opportunities for vocational guidance and employment of young people with special needs.

Keywords: higher education; higher education institution; inclusion; inclusive educational environment; an environment; a student with special educational needs; university.

Постановка проблеми. Серед останніх реформаційних положень, які торкнулися всієї системи освіти України, крім інтегрування національної освітньої системи до європейського та світового простору, особливої уваги заслуговує впровадження інклюзивного підходу до навчання і виховання дітей з особливими потребами.

Особливо цінним є «втілення у практику ідеї створення інклюзивного освітнього простору

кожного навчального закладу та впровадження інклюзивної освіти (П. Таланчук [9]).

Саме інклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти, на думку Т. Кузьменко, є фундаментом гармонійно розвитку майбутніх фахівців та їх емоційної стабільності, якісної підготовки до успішної професійної самореалізації в суспільстві [5, 30]. Водночас попри те, що сучасна психолого-педагогічна наука і практика ставить перед інклюзивною освітою завдання

задоволення освітніх і соціальних потреб молоді з особливими освітніми потребами, аналіз стану трансформації освітніх закладів для цієї категорії студентів засвідчив відсутність цілісного, ґрунтовного підходу щодо імплементації інклюзивної освітньої політики у закладах вищої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.

У філософських, соціологічних, психолого-педагогічних працях останнім часом зростає науково-дослідницький інтерес до створення інклюзивного середовища в освітніх закладах, що потенційно гармонізує становлення й розвиток фізичних і розумових сил, здібностей дітей і молоді з особливими освітніми потребами. У працях Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук та інших науковців інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливість для ефективного саморозвитку, передбачає розв'язання проблеми освіти дітей та молоді з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат в навчальному колективі і закладі, обладнання приміщень для потреб всіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі.

Дослідники А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна і П. Таланчук, М. Чайковський та інші дали наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища в школі розкриваються у працях сучасних науковців М. Андреевої, Л. Коваль, І. Малишевської, О. Рассказовой та ін.

Теоретичні аспекти проблеми організації інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти та забезпечення супроводу навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі висвітлюють К. Кольченко, Т. Кузьменко, П. Таланчук та ін. Практичні особливості інклюзивного освітнього середовища в українських університетах аналізують Т. Кузьменко, М. Чайковський та ін.

Незважаючи на це, знайдено лише поодинокі праці вчених, присвячені пошуку стратегій розвитку сучасного інклюзивного середовища вищої освіти в Україні. Недостатність теоретико-методологічних даних, що розкривають сутність організації інклюзивного освітнього середовища

в закладах вищої освіти, актуалізує проблему вивчення його сутності та особливостей впровадження в українських університетах.

Метою даної статті є визначення сутності та особливостей інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти в Україні. Для цього виконано завдання щодо: виділення сутності інклюзивного освітнього середовища; визначення особливостей впровадження інклюзивного освітнього простору в українських університетах.

Виклад основного матеріалу. Зі зростанням кількості дітей та молоді, які мають особливі освітні потреби, відбувається актуалізація проблеми забезпечення їх прав на отримання якісної освіти та створення інклюзивного середовища в освітніх закладах на всіх рівнях – від дошкільного до вищого професійного.

Саме інклюзія, завдяки гнучкій організації освітнього процесу, здатна запропонувати дітям і молоді з особливими освітніми потребами адекватну форму навчання. Навчання в інклюзивному просторі надає змогу особам з особливими освітніми потребами набути знання і соціальний досвід, що приводить до усунення дискримінації за станом здоров'я, інтелектуального чи психофізичного розвитку [6, 21].

Розглянемо визначення інклюзивного освітнього середовища. Під поняттям “середовище розглядається безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її функціонування і життєдіяльності, міжособистісних відносин з людьми, що комплексно впливає на розвиток людини. Саме таке тлумачення середовища як соціальної категорії, на думку І. Малишевської, доводить, що середовище сприяє особистісному розвитку людини, забезпечуючи взаємодію навчання і виховання [6, 21].

Щодо терміна “освітнє середовище – у педагогічній науці ним називають “сукупність умов, що впливає на формування і функціонування особистості в суспільстві, на її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість [10]. Вчений В. Ясвін, характеризуючи “освітнє середовище в розрізі соціокультурних інститутів, зауважує, що воно здатне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку всіх учасників освітнього процесу [10].

Щодо “інклюзивного освітнього середовища І. Малишевська пропонує його розуміння як певну технологію інклюзивного навчання, спрямовану на досягнення кінцевого результату – успішну соціалізацію дітей і молоді з особливими освітніми потребами. За її твердженням, “інклюзивне

освітнє середовище ґрунтується на принципах інклюзії, враховує об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямоване на досягнення чіткої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання дітей та молоді з ООП [6, 22]. Інклюзивне освітнє середовище передбачає впровадження інноваційної методики і засобів для організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Для повної характеристики інклюзивного освітнього середовища у дослідженні О. Рассказової [8] виділяються його внутрішній та зовнішній структурні елементи, об'єднані спільною метою – надання освіти всім учням (здоровим та з особливими потребами), створення перспектив повноцінного соціального життя для кожного вихованця. Особливість внутрішнього компоненту інклюзивного середовища пролягає в його спрямованості на організацію освітнього процесу, що задовольняє потреби всіх дітей; розробку системи надання спеціальних освітніх послуг для учнів і студентів з ООП; створення позитивного клімату у внутрішньому середовищі школи чи ЗВО. Зовнішній компонент інклюзивного середовища, за О. Рассказовою, спрямований на створення “можливостей для застосування набутих знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності” [8].

Отже, можемо зробити висновок, що створення інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти передбачає забезпечення різноспрямованих умов для навчання і всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді – як здорових, так і з особливими потребами. Тобто інклюзивне середовище передбачає не окрему роботу з учнями чи студентами з ООП, а з усім колективом, надаючи освітні послуги і реалізуючи освітні потреби кожного вихованця. Інклюзивне освітнє середовище забезпечує реалізацію права кожної особи на освіту, що відповідає її потребам і можливостям, незалежно від регіону проживання, ступеня порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння ценового рівня освіти і типу освітньої організації.

На основі вивчення теоретико-методологічних положень інклюзивної освіти (А. Колупаєва, І. Малишевська, С. Наход, М. Чайковський та ін.) встановлено, що в основу створення інклюзивного освітнього середовища покладено принцип доступності освіти в плані її пристосування до різних потреб усіх учнів і студентів, а також

виключення дискримінації за станом здоров'я, інтелектуального чи психофізичного розвитку. Водночас мають створюватися особливі умови, що забезпечують повноцінний освітній процес і надають доступ до освіти для студентів із особливими освітніми потребами.

Вивчаючи особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти, підтримуємо думки І. Малишевської [6], щодо переваг організації інклюзивної освіти в українські університети. Завдяки створенню інклюзивного освітнього середовища в ЗВО можна: 1) досягти реалізації права кожної особи з ООП на освіту, її зміст та вибір установи, яка надає освітні послуги; розширити можливості професійної орієнтації та працевлаштування молоді з ООП з вищою освітою; 2) створити безбар'єрне фізичне і психологічне середовище освітнього закладу (спеціальні умови для навчання студентів з ООП, що передбачають також наявність реальних умов для їх соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції); 3) забезпечити доступність ресурсів освітнього середовища (дидактичних, методичних) для усіх студентів; 4) індивідуалізувати освітній процес (через використання спеціальних освітніх маршрутів для осіб з ООП, застосування адаптованого змісту освіти, спеціальних навчальних засобів, навчально-методичного і дидактичного матеріалу відповідно до потреб цих осіб); 5) сприяти виникненню нових векторів професійного розвитку фахівців, які працюють з молоддю з ООП (вчителів-дефектологів, логопедів, корекційних педагогів та ін.); 6) згуртувати батьківське співтовариство у розв'язанні спільних завдань навчання, виховання, соціалізації студентів з ООП; 7) мінімізувати дискримінації та соціальні стереотипи; створити умови для формування моральних якостей та соціального інтелекту усіх студентів; формувати в суспільстві навички толерантності, поваги до молоді з ООП.

Розглядаючи особливості інклюзивного освітнього середовища вищої освіти, варто звернути увагу на перешкоди, загрози успішності його впровадження в українських ЗВО. Однією з найголовніших загроз успішного впровадження інклюзії в систему вищої освіти вважаємо неготовність університетів до створення інклюзивного освітнього середовища. Для розвитку інклюзивної практики у вищій освіті потрібні системні інституційні зміни, які стосуються не тільки мислення і кваліфікації педагогів, безбар'єрного середовища, а й недостатності спеціальних освітніх технологій і методик роботи зі студентами, що мають

особливі потреби, труднощами економічного та фінансового плану організації інклюзивного середовища в університетах.

Крім того, за нашими спостереженнями, кількість осіб з особливими освітніми потребами, які вступають до закладів вищої освіти, вкрай низька. Молодь неохоче залучається до професійного навчання і отримання кваліфікації, що частково пояснюється недостатністю розумової підготовки до зростання навантажень, технічною складністю отримання професійної освіти в необладнаних закладах, де не враховані фізичні потреби таких здобувачів освіти. Найчастіше аудиторії закладів освіти не обладнані приладами і засобами, відповідними до потреб молоді з порушеннями психофізичного розвитку, і далі, ніж до холу університету, вони не можуть потрапити через відсутність пандусів всередині закладу (особи з порушеннями опорно-рухового апарату), не можуть якісно засвоїти навчальний матеріал через недостатню освітленість чи неправильну ехо-локацію кабінетів (слабозорі і слабочуючі студенти) тощо.

Часткове підтвердження своєї думки знаходимо у праці Т. Кузьменко, яка засвідчує, що часто мотивація студентів із ООП до вступу в університети є зниженою. За спостереженнями дослідниці, молодь з особливими освітніми потребами, маючи досвід інтегрованого чи інклюзивного навчання в школі, не поспішає вступати до закладів вищої освіти, оскільки знає, що її потреби не враховуються, обладнань для ефективного навчального процесу недостатньо [5, 32].

Також за даними досліджень І. Малишевської [6], О. Мартинчук [7] та ін. помічаємо, що до труднощів впровадження інклюзивного середовища у заклади вищої освіти України належать: не сформованість нормативно-правової бази щодо регламентування інклюзивної освіти у системі вищої освіти; відсутність адаптованої моделі організації інклюзивної освіти в ЗВО; відсутність системи послідовної підтримки інклюзивної освіти від шкіл до університетів; недостатня інформованість студентів з ООП та їх батьків про можливості інклюзивної освіти у закладах вищої освіти; проблеми практичної організації інклюзивного середовища у ЗВО (зокрема, не готовність і недостатня мотивація викладачів ЗВО до інклюзивного навчання студентів з ООП, низька якість підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей, підлітків, молоді з ООП у системі шкільної та вищої освіти).

Аналізуючи труднощі впровадження інклюзивного освітнього середовища в реалії українського суспільства, підтримуємо думку

Н. Ашиток про те, що “ефективна інклюзія можлива лише за умови тісної взаємодії систем загальної та спеціальної освіти, їх постійного удосконалення, ліквідації існуючих меж між ними [2, 15].

За О. Мартинчук, нині спостерігаються нагальні суперечності між не розробленістю належних науково-теоретичних і практичних засад організації інклюзивного навчання в закладах освіти та об’єктивною необхідністю створення інноваційної системи підготовки педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища у школі та в ЗВО. Також виділяються суперечності “між суспільним запитом до компетентності спеціальних педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей, підлітків і молоді з особливими освітніми потребами у контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті та недостатнім врахуванням цього факту у процесі професійної підготовки студентів [7, 47].

Звісно, якщо вчасно не врегулювати суперечності, впровадження інклюзивного освітнього середовища в заклади вищої освіти може зіткнутися з численними труднощами, до яких Н. Ашиток [2] та С. Горбунова [3] відносять: зниження якості навчання для здорових студентів; ризик погіршення умов інклюзивного навчання для осіб з ООП, які потребують спеціальних педагогічних умов; ризик погіршення умов праці науково-педагогічних працівників ЗВО, яким, крім організації навчання студентів, необхідно розв’язувати проблеми впровадження інклюзивного освітнього середовища у ЗВО; ризик руйнування досягнень системи спеціальної освіти в підготовці дітей з ООП при подальшому їх самостійному навчанні у вищій школі (недостатність використання викладачами ЗВО спеціальних методик; недоліки трудової підготовки студентів з ООП; відсутність належної корекційної допомоги); ризик проведення формальної інклюзії студентів з ООП в освітньому середовищі університету (не правильне визначення освітнього маршруту студентів з ООП, неможливість матеріально і технічно оснастити заклад освіти під потреби цих студентів); ризик особистісної та соціальної дезадаптації і дисгармонії молоді з ООП в студентському середовищі тощо [2; 3].

Відповідно до вказаного, слушно вважаємо думку К. Кольченко і Г. Нікуліної про необхідні заходи з організації інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти: 1) формування пакету нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти; 2) підготовка навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в

умовах інклюзивного навчання студентів із ООП; 3) забезпечення доступності інклюзивного освітнього середовища; 4) забезпечення розвитку особистості студентів з особливими потребами та їх соціалізації; 5) здійснення структурних змін в закладі вищої освіти; 6) підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти [4, 17–18].

У праці М. Андреевої наголошено на необхідності підвищенні якості підготовки фахівців до роботи з дітьми і молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища у школі та в університеті. Дослідниця пропонує три підходи до розв'язання цієї проблеми через:

1) визнання провідної ролі “інклюзивного освітнього середовища у професійній підготовці та роботі фахівців сфери інклюзивної освіти, формування їх вмінь і навичок щодо організації сприятливих умов для всіх учнів і студентів (здорових та з ООП);

2) визначення і чітке розмежування обов'язків різних фахівців соціальної сфери, покликаних забезпечувати успішну інтеграцію осіб з різним рівнем здоров'я до інклюзивного освітнього простору;

3) ґрунтовну підготовку педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей і молоді, до створення інклюзивного освітнього середовища у закладі освіти, що включає розвиток власної інклюзивної компетентності, оволодіння технологіями роботи з учнями і студентами із захворюваннями різних нозологій, а також набуття досвіду організації освітньої, виховної та дозвілєвої діяльності осіб з різним рівнем здоров'я та особливими освітніми потребами [1, 66–67].

Вказані заходи вважаємо ефективними для подолання труднощів впровадження інклюзивного освітнього середовища в заклади вищої освіти України, що сприятиме забезпеченню комплексного підходу до врахування особливих потреб студентів, якісної організації їх освітнього процесу, залучення всіх учасників освітнього процесу для розв'язання проблеми наступного працевлаштування та професійної самореалізації.

Висновки. Інклюзивне освітнє середовище розглядається нами як специфічне середовище закладу освіти, спрямоване на забезпечення сприятливих умов для навчання і всебічного розвитку учнів (студентів) з різним рівнем здоров'я та освітніми потребами.

Серед позитивних характеристик інклюзивного середовища вищої освіти України виділено такі особливості: забезпечення права кожної особи з ООП на отримання якісної освіти; створення спеціальних умов для навчання студентів з ООП;

наявність умов для їх соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції; розширення можливостей професійної орієнтації та працевлаштування молоді з ООП та ін. Очікуваними наслідками впровадження інклюзивного освітнього середовища в українські університети є: поява експериментальних закладів інклюзивної вищої освіти; підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників з організації інклюзивного навчання студентів з ООП; підвищення толерантності суспільства до осіб з ООП, зростання готовності соціальної спільноти до прийняття цих людей на професійних місцях.

Перспективним напрямом дослідження є практичний аналіз передового досвіду впровадження інклюзивного освітнього середовища в експериментальних закладах вищої освіти в Україні для визначення стратегій вдосконалення організації інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами в системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева М. Методологічні основи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Молодь і ринок*, 2017. № 12 (155), С. 62–67.
2. Ашиток Н. Суперечності становлення інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*, 2019. № 1 (178), С.1–5.
3. Горбунова С.Г. Інклюзивное образование: риски и задачи. *Молодой ученый*, 2017. №13. С.540–542.
4. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами*, 2013. № 10 (12). С.12–21.
5. Кузьменко Т.М. Створення інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти як основа емоційної стабільності особистості студента. “Практична психологія в інклюзивному середовищі”: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (21 грудня 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 30–34.
6. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2016. №3. С. 19–26.
7. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2010.
8. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків: ФОП Шейніна О. В. 2012.
9. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф.

Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник. Київ: Соцінформ. 2004.

10. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. Москва: Смысл. 2001.

REFERENCES

1. Andreyeva, M. (2017). Metodolohichni osnovy pidgotovky maybutnikh fakhivtsiv sotsialnoyi sfery do roboty v inklyuzyvnomu osvithomu prostori [Methodological foundations of training future professionals in the social sphere to work in an inclusive educational space]. *Youth & market*, Vol.12 (155), pp. 62–67. [in Ukrainian].

2. Ashytok, N. (2019). Superechnosti stanovlennya inklyuzyvnoyi osvity v Ukrayini [Contradictions in the formation of inclusive education in Ukraine]. *Youth & market*, Vol.1 (178), pp. 11–15. [in Ukrainian].

3. Gorbunova, S.G. (2017). Inklyuzivnoye obrazovaniye: riski i zadachi [Inclusive Education: Risks and Challenges]. *A young scientist*, Vol. 13, pp. 540–542. [in Russian].

4. Kolchenko, K.O. & Nikulina, H.F. (2013). Kontseptualni pidkhody do vprovadzhennia inklyuzyvnoyi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Conceptual approaches to the implementation of inclusive education in higher education institutions]. The current problems of education and upbringing of people with special needs, Vol. 10 (12), pp. 12–21. [in Ukrainian].

5. Kuzmenko, T.M. (2019). Stvorennia inklyuzyvnoho osvithoho prostoru zakladu vyshchoi osvity yak osnova emotsiinoi stabilnosti osobystosti

studenta [Creating an inclusive educational space of a higher education institution as a basis for emotional stability of a student’s personality]. *Praktychna psykholohiia v inklyuzyvnomu seredovyshchi: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (21 hrudnia 2019 r.)*. – “Practical psychology in an inclusive environment”: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Internet Conference (December 21, 2019). (pp. 30–34). Pereiaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

6. Malyshevska, I.A. (2016). Inklyuzyvne osvitnie seredovyshche: heneza poniattia [Inclusive educational environment: the genesis of the concept]. *A special child: an education and upbringing*, No.3. pp. 19–26 [in Ukrainian].

7. Martynchuk, O.V. (2010). Osnovy korektsiyanoi pedahohiky [Fundamentals of correctional pedagogy]. Kyiv, 287 p. [in Ukrainian].

8. Rasskazova, O.I. (2012). Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inklyuzyvnoyi osvity: teoriya ta tekhnolohiya: monohrafiya [Development of students’ sociality in the conditions of inclusive education: theory and technology: monograph]. Kharkiv, 468 p. [in Ukrainian].

9. Talanchuk, P.M., Kolchenko, K.O. & Nikulina, H.F. (2004). Suprovid navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy v intehrovanomu osvithomu seredovyshchi : navchalno-metodychnyi posibnyk [Supporting the education of students with special needs in an integrated educational environment: a textbook]. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].

10. Yasvyn, V.A. (2001). Obrazovatelnaia sreda. Ot modelyrovaniya k proektyrovaniyu [Educational environment. From modeling to design]. Moscow, 366 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 28.08.2020



“Будь-яке навчання людини, є не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку”.

*Йоганн Генріх Песталоцці
видатний швейцарський педагог-новатор*

“Наука ніколи не була і не буде закінченою книгою. Кожен важливий успіх задає нові питання. Будь-який розвиток виявляє з часом усе нові й глибші труднощі”.

*Альберт Ейнштейн
один з найвизначніших фізиків ХХ століття. Лауреат Нобелівської премії 1921 року*

“... Один із секретів педагогічної творчості в тому, щоб пробудити у викладача інтерес до пошуку до аналізу власної роботи.”

*Василь Сухомлинський
український педагог, публіцист*



УДК 780.616.432.087.1.089.8:781.62](045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223088>

Наталія Павлинська-Клеймьонова, магістр факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
завідувач фортепіанного відділу Дніпровської дитячої музичної школи №19

ОСНОВИ ІНТОНАЦІЙНОЇ ПРИРОДИ МУЗИКИ: СУТНІСТЬ, НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗВ'ЯЗКИ

У статті розглянуто сутність інтонаційної природи музики як науково-теоретичної категорії, яка представлена з різних наукових позицій. Комплексний підхід до вивчення інтонування у фортепіанному виконавстві є важливим та наукоємним; історичний аспект розкриття цієї проблеми та її розвиток, шляхи подолання є підґрунтям подолання багатьох питань, що виникають у процесі відтворення музичної ідеї фортепіанного твору; розкрито наукову сутність поняття “інтонація” та визначені зв'язки з іншими поняттями та висновками. Визначена єдина природа звукової інтонації з мовою людських рухів і спорідненість музичної та мовної інтонації; “інтонування” представлено у значенні висотної організації музичних тонів, яка існує в музиці лише в єдності з ритмом, та як конкретна манера музичного висловлювання.

Ключові слова: музична інтонація; інтонування; інтонаційна форма; лад; ритм.

Лит. 9.

Nataliya Pavlynska-Kleymonova, Master Student of the Faculty of Arts named after Anatoliy Avdiyevskiy,
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University, Head of the
Piano Department at Dnipro Children's Musical School No. 19

THE BASICS OF THE INTONATIONAL NATURE OF MUSIC: MEANING, SCIENTIFIC-THEORETICAL CONNECTIONS

This article was written about the meaning of intonational nature of music as a scientific-theoretical category that presented from different points of view which were considered differently in various times. Thus, a music scientist B. Yavorskiy called intonation as “the smallest (from construction) monophonic sound form in time” and defined the intonation system as “one of the forms of public consciousness”. B. Asafiyev summarized and developed in his numerous labors ideas of musicians about intonational nature of music, it's connections with intonation of speech, the role of the existing intonation of the era and created “intonation theory” of musical creativity, performance and perception and in addition created principles of intonational analysis of music. Outstanding theorist and musicologist V. Medushevskiy developed theory about intonational form; composer and scientist V. Dashkevych presented his intonation theory concept.

On the basis of analysis of the scientific literature retrospective review of the musical intonation in theory and the history of music have been done. An integrated approach to studying intonation in piano performance is important and scientifically capacious; historical aspect of the problem disclosure and its development, solutions are a foundation for overcoming many issues that are being arisen in the process of reproduction of the musical idea of a piano composition; the scientific meaning is revealed for “intonation”, the meaning of which was rethought as horizontal organization of musical tones that really exists in music only in unity with rhythm; manner of musical expression and each of the smallest specific combinations of tones in a musical expression. The meaning of these definitions reveals the versatility of the meaning of “musical intonation”.

Pre-intonational foundation combines music with life – with speech, thinking, plastic, with the experience of painting. Similar features are revealed on its semantic function and on some structural features where both intonation in music and speech intonation represents the process of pitch changes of sounds that expresses emotions and adjustable in speech and vocal music with patterns of respiration and muscular activity of the vocal cords; the dependence of the musical intonation from this patterns in the construction of pitch, melodic line and in the articulation of musical intonation is considered.

Consideration and study of the intonational nature of music is an integral part of the formation of musical culture of the person and it gives opportunity of the understanding of music, its nature and content.

Keywords: musical intonation; an intonation; intonation form; a mode; a rhythm.

Постановка проблеми. Питання про інтонаційну природу музики, сутності музичного інтонування, спорідненість і відмінності музичної і мовної інтонації хвилювали музикантів, вчених і педагогів не одне століття.

Найбільш плідно вони розроблялися в ті періоди, коли проблема взаємодії музичної і мовної інтонації ставала особливо актуальною для музичної творчості (хоча в багатьох випадках без застосування терміна “інтонація”). Частково вони

були порушені вже в музичній теорії та естетиці античності (у Аристотеля, Діонісія Галікарнаського), а потім середньовіччя (Джон Котон) і Відродження (В. Галілеї). Великий внесок у їх розробку внесли французькі музиканти XVIII ст., що належали до Просвітництва (Ж.-Ж. Русо, Д. Дидро, А. Гретрі, К. Глюк). Теорія інтонації розроблялася російськими композиторами і критиками XIX ст., особливо О. Даргомижським, О. Серовим, М. Мусоргським і В. Стасовим.

На початку XX ст. вчення про інтонацію розробив український вчений-музикант Б. Яворський, який називав інтонацією “найменшу (з побудови) одноголосну звукову форму в часі” і визначав систему інтонування як “одну з форм суспільної свідомості”. Ідеї музикантів про інтонаційну природу музики, про її зв'язки з інтонацією мови, про роль інтонацій епохи узагальнені і розвинені в численних працях Б. Асаф'єва, який створив “інтонаційну теорію” музичної творчості, виконавства і сприйняття і вивчив принципи інтонаційного аналізу музики.

У другій половині XX ст. питання музичної інтонації, інтонаційної форми в музиці продовжують хвилювати уми вчених. Так, теоретик та музикознавець В. Медушевський на початку 80-х р. XX ст. розробив теорію про інтонаційну форму [6]; а композитор і вчений В. Дашкевич у книзі “Теорія інтонації” (кінець 80-х – початок 90-х рр. XX ст.) представив свою концепцію.

Питання комплексного підходу до вивчення інтонування у фортепіанно-виконавському мистецтві і досі залишається дуже важливим та, на нашу думку, не до кінця розкритим. Тому історичний аналіз формування проблематики виразного інтонування в теорії та практиці фортепіанного виконавства, її розвиток та пошук шляхів для її розв'язання видатними теоретиками та практикаками є ключем до подолання багатьох питань, що виникають у процесі відтворення музичної ідеї фортепіанного твору.

Метою статті є розкриття сутності поняття “інтонація” як наукової категорії та визначення зв'язків з іншими науково-теоретичними поняттями і висновками.

Інтонація живе і розвивається стільки ж, скільки живе і розвивається біологічний світ. Людина спочатку навчилася видавати найпростіші інтонаційні сигнали, наслідуючи тваринам – мукання, гарчання. При цьому вона висловлювала свій емоційний стан – гнів і радість, біль або блага. Це і були першоінтонації, – те, що передувало музичній інтонації в сучасному розумінні цього терміна, випереджало її. Значну роль тут відігравали мисливські та військові

ритуали. В їх основі лежить імітація перемоги над ворогом, утвердження своєї сили і твердості. Тут домінує інтонація владна, волева, заклична. Вельми часто у фольклорі різних народів зустрічаються також ситуації прохання або блага. Це може бути випрошування подарунків у нареченого у весільному обряді, дарів у господаря під час колядування, прохання про врожай, про дарування успіху. Тут домінує інтонація, що має характер ліричний, благальний. Ситуації молитовної зосередженості, спокою, де переважає інтонація монотонна, розмірена, і ситуації ігрові, жартівливі – від весільних ігор до дитячого фольклору – також включаються у своєрідний “метасловар” музичної виразності, що спирається на фольклорні джерела. Архетипічні базисні форми, що є первинними психомузикальними формуваннями, де певна комунікативна ситуація тягне за собою певний моторно-пластичний і просторово-часовий образ, лежать в основі універсального психомузикального словника сприйняття. Хранителем цього словника первинних музичних значень виступає інтонаційний слух. Існування таких значень, закодованих у базисних формах, є підтвердження думки В. Медушевського, що “... вищі сучасні соціально-духовні смисли виростають зсередини найпростіших і найдавніших” [5, 105].

На першому етапі інтонаційного спілкування відбулося явище, що наблизило інтонацію до музики – це був ритм. В основі музичної мови лежать два початково дані людині засоби спілкування і передачі певної духовної інформації – словесна мова і мова рухів. Музика будується не тільки на основі словесних інтонацій, а й на моторних, які відображають рух усього навколишнього світу і насамперед людини. Дослідники виділяють два основні начала музичного мистецтва – рух і слово. Так, Б. Асаф'єв у праці “Музична форма як процес” наголошував, що “процес інтонування, щоб стати музикою, або зливається з мовною інтонацією, або, минаючи слово, але відчуваючи вплив “німої інтонації” пластики і рухів людини, стає музичною мовою” [1, 211–212]. В. Холопова виділила дві “глобальні концепції музики”, які забезпечують її існування – “мелодійну і ритмічну” [9, 26]. Ще філософи Давньої Греції виділили два самостійні види музичних побудов: ритмопея (моторне інтонування) та мелопея (мовленнєве інтонування), причому першій вони віддавали перевагу [3, 141]. Спорідненість руху музичного і психічного підштовхнула античних мислителів до міркувань про здатність музики виражати різні емоції й рухи душі, а не зображати їх,

як це відбувалося в інших видах мистецтвах. Тож давньогрецькі філософи приділяли багато уваги ритмам і ладам, оскільки вважали, що ті мають здатність безпосередньо впливати на психоемоційний стан людини, формуючи у неї певні переживання, змінюючи настрій. Так був закладений фундамент античної теорії музичного етносу, у якій здійснювалася спроба об'єднати людину, світ і мистецтво [2, 268–277]. Взагалі музична культура різних націй та в різні епохи проявляється такими показниками, як звуко-інтонаційність і ритмо-інтонаційність. Вчений та кінорежисер С. Ейзенштейн відзначає: “Інтонація – це стадія руху тіла в цілому, витончений ступінь того ж виразного руху, що моделює звучання голосу, який, своєю чергою, теж є рухом людських органів – голосових зв'язок та інших. Але рух такої частоти і тонкості, що сприймається вже не зоровими переміщеннями, а звучаннями. Ритм у музиці – це слід вихідних тілесних рухів праці чи танцю, які передували тому, що потім, стало власне музикою”. Б. Асаф'єв стверджував, що є дві загальні форми інтонації – зорова (жест, міміка, пантоміма) і звукова. У своїй книзі він писав: “Думка, щоби стати звуковираженою, інтонується. Інтонування ж або зливається з мовною інтонацією, перетворюючись на єдність слова-тону, або... з німою інтонацією пластики, стаючи чисто музичною інтонацією” [1, 211]. В. Медушевський зазначив, що музична інтонація – це єдність праінтонаційної і структурно-аналітичної сторін [6]. Праінтонаційна організація поєднує музику із життям – з мовленням, мисленням, пластикою, з досвідом живопису. С. Скребков зауважив: “У далекій старовині, на зорі людської культури, зародки музичної інтонації народилися в колективній дії танцю, супроводжуваного вигуками...” І далі: “Музика, широко кажучи, вийшла з танцю, тому метро-ритмічний, моторно-танцювальний початок, об'єднуючий рухи колективу людей, навіки залишився у музичному мистецтві” [8, 399].

Два мільйони років тому людина інтонувала, співала, ритмічно грала на бубні. Але людина інтенсивно розвивалася, і скоро їй знадобилося назвати все, що оточувало її у світі. Близько п'ятдесяти тисяч років тому вона опанувала слово. Перші слова вона проспівувала, бо її гортань не була пристосована для мовлення, а в мозку не було мовного відділу. Так почався другий етап інтонаційного спілкування – музично-поетична інтонація, яка внесла в інтонаційну мову нову виразність – поетичне слово, поєднане з ритмом і гармонією. Музика стала магічним, ні з чим не порівняним засобом впливу на психіку.

Поступово перші слова почали накопичуватися в мовному відділі мозку людини, а її гортань змогла впоратися з їх вимовою без проспівування. З'явився третій етап інтонаційного спілкування – Мова, Слово. Якщо музика й інтонація були мовою підсвідомості, то слово стало мовою свідомості. Адже ми сприймаємо не тільки те, що сказано (слово), а й те, як сказано (інтонація).

Розглянемо появу понять “інтонація”, “інтонування”.

Згідно з однією версією, коренева частина всіх родинних термінів сходиться до давньогрецького *tónoξ*, у перекладі – “натяг, напруження”; інша версія вказує на латинське *tono, toni* (“тримати”) [4]. Цей корінь в ході еволюції видозмінювався. Так, завдяки додаванню з вказівною приставкою утворилося *intono*; його переклад стосовно мови, – “голосно промовляти”. У результаті подальшого розростання з'явилося *tonatio* (букв. “гуркіт, напруга”), потім *intonatio* (“перебування в тоновій напрузі”). Дієслово *intonieren* (нім.) – пізнього походження; воно найімовірніше послужило, основою дієслова “інтонувати” [7, 18].

Термін “інтонування” починає широко використовуватися у професійній лексичі приблизно з середини XIX ст. До цього часу в основному використовуються терміни “тон” і “інтонація”. Вперше вони представлені Йоханнесом Тінкторісом в “Словнику музичних термінів” (бл. 1472–1475) із зазначенням значень: “*Intonatio* – введення в початок співу”; “*Tonus* – інтонація в співі”. В українській мові під визначенням *tonus* прийнято сприймати: “Тривале скорочення або напруження м'язів і тривале збудження нервової системи, для яких характерні дуже мала стомлюваність м'язів і нервових центрів та незначні енергетичні витрати організму. Під *tonus*ом взагалі розуміють підвищену життєдіяльність організму”. У Тінкторіса *tonus* “... позначає мелодійний інтервал, дисонанс, інтонацію і модус”.

З плином часу видозмінюється поняття “інтонація”. У “Музичному словнику” Г. Рімана інтонація тлумачиться вже як “... “підстроювання”, “вирівнювання” тонів ... згладжування невеликих нерівностей в звуковій забарвленості щодо людського голосу ... під ним розуміється “подача звуку”, особливо коли мається на увазі висота тону (чиста, нечиста інтонація; остання відома також під назвою детонування)”. Стосовно церковного співу “говорять також: інтонувати псалом; священник інтонує “*Gloria*” [7, 19]. Слово *Intonieren* в даному контексті перекладається як “зробити, здійснити, виконати”.

Ці зміни в понятті базуються на результатах

досліджень з акустики і психофізіології сприйняття у другій половині XIX ст. Одна з фундаментальних праць цього напрямку музичної науки “Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа для теорії музики” (1870), автор якої Г. Гельмгольц поставив перед собою завдання обґрунтувати “зв’язок фізичної і фізіологічної акустики з музичною наукою і естетикою”. Звідси і вимога точності і чистоти тону, хоча мова йде про формальності: адже в протилежному випадку утворюється не тон, а звук з розсіяною висотною позицією, що в європейській музиці не вважається нормою (“Не всякий звук є тоном, але будь-який тон завжди звук”, – вказує Є. Назайкінський).

У “Музичному словнику” Х. Зеєгера *intonatio* трактується вже як “спосіб звуковидобування ... який передбачає точну звуковисотність (*Tonhöhe*)”. В “Енциклопедичному словнику Ф. Брокгауза і І. Ефрона” (1890–1907) представлені такі значення поняття “інтонація”: “витвір звуку за допомогою людського голосу або струнного або духового інструмента без клавішей”, де “при вірній інтонації кожен звук цілком узгоджується з необхідним ладом. Якщо інтонація вище або нижче його, то відбувається фальш”; – “вигуки або спів священнослужителя, за якими вступає хор”; – інтонувати (*intonare*) у капельмейстерів означає “задавати хору тон перед початком виконання”. У “Словнику іноземних слів, що увійшли до складу російської мови” О. Чудінова, (1910) термін “інтонація” позначає 1) задавання тону; 2) вигуки священнослужителя, який встановлює тональність. 3) особливості наголосу при вимові слів.

Як ми бачимо, в західноєвропейській історії музики протягом сотень років термін “інтонація” розумівся як вступна частина до григоріанських піснеспівів, що служила налаштуванням на певну ладову висоту, виконувана спочатку голосом (кантора чи священника), потім доручена органу. Вона послужила основою інструментального жанру, а також жанрів токати, прелюдії, які закарбували в собі імпровізаційний характер звучання.

У версії британського “Словника музики та музикантів Гроува” (перші видання словника почали виходити з 1879 р.) кілька значень поняття “інтонація” (від лат. *intono* – “заспіваю”), в числі яких “ступінь музичної та акустичної точності відтворення звуку співаком або інструменталістів”, а також “центральний термін музично-теоретичної концепції Асаф’єва (який запозичив його у Яворського); вказує на музично осмислені звукові феномени”. Уміщено такий переклад: “... італ. *intonare* – “музично відтворювати”, “інтонувати”

...”. Тут ми бачимо перелом в осмисленні поняття інтонування та відсилання до робіт Б. Асаф’єва.

Протягом перших десятиліть XX ст. вчені, що належали до різних шкіл і напрямів, Е. Розен і С. Волконський, Б. Яворський та Б. Ейхенбаум, В. Всеволодський-Гернгросс, і Е. Курт та ін., аналізуючи закономірності людської мови, поезії, музики, виявляли найважливіший компонент, іменованій інтонацією.

Важливий прорив у методології музичного інтонування XX ст. зробив Б. Асаф’єв у вченні про інтонацію. У своїх працях учений переосмислив поняття “інтонація”, “інтонування”; обґрунтував і розкрив зв’язок виконання музики з композиторською творчістю і слухацьким сприйняттям.

У “Музичній енциклопедії” Ю. Келдиша (1974) наведено кілька розгорнутих значень поняття “інтонація” (від лат. *intono* – голосно вимовляю), серед яких: “Дуже важливе музично-теоретичне і естетичне поняття, що має три взаємопов’язаних значення”. На думку редактора, перше значення – це висотна організація музичних тонів по горизонталі, що реально існує в музиці лише в єдності з ритмом й утворює мелодію. Наголошується спорідненість за походженням та аналогії музичної та мовної інтонації (зміни звучання (“тони”) голосу і передовсім його висоти (“мелодія мови”). Виявлені схожі риси за змістовною функцією і за деякими структурними особливостями, де інтонація в музиці, як і мовна інтонація, є процесом висотних змін звуків, що виражає емоції і регульований у мові і вокальній музиці закономірностями дихання і м’язової діяльності голосових зв’язок; розглянута залежність музичної інтонації від цих закономірностей в побудові звуковисотної, мелодійної лінії і в членуванні музичної інтонації (цезури і ін.).

Зв’язок мовної та музичної інтонації було проаналізовано багатьма теоретиками, скажімо Є. Назайкінський виділяв за слуховою асоціацією з мовою декламаційну, речитативну та оповідальну мелодіку. Б. Асаф’єв відтворив висхідний від мови до музики ряд у своїй книзі “Мовна інтонація”.

Друге значення поняття “інтонація” в “Музичній енциклопедії” визначається як манера (“лад”, “склад”, “тонус”) музичного висловлювання, “якість осмисленої вимови” в музиці (за Б. Асаф’євим) та полягає у комплексі характерних особливостей музичної форми (висотних, ритмічних, тембрових, артикуляційних і ін.), які обумовлюють її семантику, тобто емоційне, смислове значення для сприймаючих. У цьому значенні інтонація розглядається як один з

найглибших шарів форми в музиці, найбільш близький до змісту, що безпосередньо і повно виражає його. Таке розуміння музичної інтонації аналогічне розумінню мовної інтонації як виразник тону мови, емоційного забарвлення її звучання, що залежить від мовної ситуації і виражає становлення мовця до предмета висловлювання, а також риси його індивідуальності, національної та соціальної приналежності. Виявляються різні значення музичної інтонації – експресивне (емоційне), логічно-змістове, характеристичне і жанрове. Втілення мовної інтонації в музичну відбувається безперервно усього розвитку музичного мистецтва і багато в чому визначає здатність музики втілювати різні емоції, думки, вольові устремління і риси характеру, передавати їх слухачам і впливати на останніх. Та чи та інтонація музичного висловлювання вирішальною мірою визначається композитором. Виявлення виконавцем (котрим може бути і автор) композиторської інтонації, тобто інтонування, і є реальним буттям музики. Завершується друге значення однією з тез Б. Асаф'єва – “явище інтонації пов'язує в єдність музична творчість, виконавство і слухання”.

Третє взаємопов'язане значення означає кожне з найменших конкретних сполучень тонів у музичному вислові, що володіє відносно самостійним виразним значенням; семантична одиниця в музиці, що зазвичай складається з 2–3 і більше звуків в одноступі або співзвуччі. Розглянута залежність кожної інтонації від її оточення, від музичного контексту, в який вона входить; також від її виконавського тлумачення і від слухачького сприйняття. Інтонацію іноді метафорично називають музичним “словом” (Б. Асаф'єв). Також включені такі поняття, як “інтонаційна мова”, що означає, за аналогією зі словесною мовою, систему інтонацій, які зустрічаються у творчості будь-якого композитора, групи композиторів, в музичній культурі будь-якого народу та ін.; “інтонаційний словник”, що утворюється з сукупності типових інтонацій, характерних для певного композитора і складають основу, матеріал його “інтонаційного мови”. Сукупність же типових інтонацій, що існують в суспільній практиці конкретної епохи, що перебуває у цей історичний період “на слуху” нації або багатьох націй, утворює відповідно національний або міжнародний “інтонаційний словник епохи”, який включає як основу інтонації народної і побутової музики, а також інтонації професійної музичної творчості, засвоєні суспільною свідомістю (Б. Асаф'єв). Наведено зв'язок “інтонаційного словника епохи” з

існуючими в дану епоху жанрами, її “жанровим фондом”. Втілення його типових рис у творчості визначає зрозумілість музики для слухачів (А. Альшванг).

Отже, сучасні наукові трактування походження мови загалом, зокрема, музичної мови, говорять про єдину природу звукової інтонації та мови людських рухів й спорідненість та єдність музичної та мовної інтонації. Розглянувши й проаналізувавши процес розвитку понять “інтонація”, “інтонування”, можна побачити як з терміна, який розумівся у музичній теорії декількох століть як налаштування на певну ладову висоту, його сутність стала більш глибокою та всеохопною завдяки плідній праці теоретиків та вчених. Зміст терміна “інтонація”, “інтонування” переосмислювався до таких значень як висотна організація музичних тонів по горизонталі, яка реально існує в музиці лише в єдності з ритмом; манера музичного висловлювання та кожне з найменших конкретних сполучень тонів у музичному вислові. Сутність цих значень розкриває багатогранність сенсу “музичне інтонування”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б. Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.
2. Вишинський В. Поняття руху в музично-педагогічних системах першої третини ХХ ст. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття: матер. Міжнар. наук.-практ. конф.*, (Київ, 16–17 жовт. 2014 р.). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. С. 268–277.
3. Вороновська О. Актуальні аспекти проблеми генезису знаків музичної мови. *Наукові записки*. Випуск 39. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. с. 139–149.
4. Единая интонология. Сборник “Академические тетради”. Выпуск 13. Составитель – Т.Я.Радионова. Москва: Независимая Академия эстетики и свободных искусств, 2009. 487 с.
5. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. Москва: 2003 г., 368 стр.; с. 105.
6. Медушевский В. Интонационная форма музыки: Исследование. Москва: Композитор, 1993. 262 с.
7. Ментюков А. О понятии “Музыкальное интонирование”. *Юж.-Рос. муз. альм.* 2016. №1. С. 18–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyatyi-muzykalnoe-intonirovanie> (дата звернення: 17.04.2020)
8. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей. Москва, 1973. 448 с.; с. 399
9. Холопова В. Музыка как вид искусства. Москва: Научно-творч. центр “Консерватория”, 1994. 260 с.; с. 26.

REFERENCES

1. Asafev, B. (1971). *Muzykalnaya forma kak protsess*

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

[Musical form as a process]. Leningrad, 376 p. [in Russian].

2. Vyshynskiy, V. (2014). Poniattia rukhu v muzychno-pedahohichnykh systemakh pershoi tretyny XX st. [The concept of movement in the musical and pedagogical systems of the first third of the twentieth century]. *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittia: mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., (Kyiv, 16–17 zhovt. 2014 r.)*. – Professional art education and art culture: challenges of the XXI century: mater. International. scientific-practical Conf., (Kyiv, October 16–17, 2014). Kyiv. B. Hrinchenko Univ. (pp. 268–277.). Kyiv. [in Ukrainian].

3. Voronovska, O. (2018). Aktualni aspekty problemy henezysu znakiv muzychnoi movy [The actual aspects of the problem of genesis of musical language signs]. *Proceedings. Issue 39. Series: Pedagogical Sciences. Kirovohrad*, pp. 139–149. [in Ukrainian].

4. Yedinaya intonologiya. Sbornik “Akademicheskije tetradi” [The unified intonology. Collection “Academic

notebooks”]. Vol. 13. (Ed.). T. Ya. Radionova. Moscow, 2009. 487 p. [in Russian].

5. Kirnarskaya, D. K. (2003). *Psikhologiya muzykalnoy deyatel'nosti. Teoriya i praktika* [Psychology of musical activity. Theory and practice]. Moscow, 368 p.; p. 105. [in Russian].

6. Medushevskiy, V. (1993). Intonatsionnaya forma muzyki: issledovanie [The intonational form of music: Research]. Moscow, 262 p. [in Russian].

7. Mentyukov, A. (2016). O ponyatii “Muzykalnoe intonirovaniy” [About the concept of “Musical intonation”]. *South Russian Musical Almanac*. No. 1. pp. 18–23. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-muzykalnoe-intonirovanie> (Accessed 17 Apr. 2020) [in Russian].

8. Skrebkov, S. (1973). *Khudozhestvennye printsipy muzykalnykh stiley* [The artistic principles of musical styles]. Moscow, 448 p.; p. 399. [in Russian].

9. Kholopova, V. (1994). *Muzyka kak vid iskusstva* [Music as a kind of Art]. Moscow, 260 p.; p. 26. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 20.08.2020

УДК 37.091

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223090>

Юрій Берчук, магістрант інституту іноземних мов
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано особливості волонтерської діяльності крізь призму її виховного потенціалу. Визначено завдання волонтерської діяльності. Подано класифікацію її форм. Перелічено напрями сучасної волонтерської діяльності. На основі аналізу наукової літератури визначено форми волонтерської діяльності, які найбільше імпонують підліткам та молоді. Визначено аспекти волонтерства, що є вельми цінними для виховання. Доведено, що участь у волонтерській діяльності сприяє різнобічному розвитку особистості волонтера, а тому залучення підлітків та молоді до такої діяльності має стати важливим завданням вихователів.

Ключові слова: волонтер; волонтерство; волонтерська діяльність; добродійна діяльність; виховання.

Лім. 8.

Yuriy Berchuk, Master Student of the Institute of Foreign Languages
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

EDUCATIONAL POTENTIAL OF VOLUNTEER ACTIVITY

The article analyzes the features of volunteering through the prism of its educational potential. The tasks of volunteering are defined (assistance in involving a significant number of people in social problems at the local level, ensuring personal, social and professional development of volunteers, promoting their search for desired activities, forms of self-expression and vocation, solving employment problems through various forms of volunteering, etc.). The classification of its forms according to the criteria of subjectivity, purpose and objects is given. The directions of modern volunteering are listed (assistance to disadvantaged, unemployed or homeless people in need of social rehabilitation, large families; taking care of the sick, elderly, lonely people with disabilities and those in need of support; assistance to victims of natural disasters, environmental, technogenic and other catastrophes, social conflicts, accidents, as well as victims of crime and refugees; environmental protection and measures aimed at preserving cultural heritage, historical and cultural environment, historical and cultural monuments, burial places; assistance in carrying out activities related to the organization of mass sports, cultural and other entertainment and social events, etc.). Based on the analysis of the scientific literature, the forms of volunteer activity that are most suitable for adolescents and young people are identified (assistance of socially unprotected people or organizations engaged in socially significant activities; an organization of youth voluntary events aimed at helping children in social protection institutions, economic services and city institutions, cleaning gardens and parks, landscaping, organization of holidays and labor raids in orphanages, boarding schools and nursing homes,

assistance in the restoration of monuments and historical sites, as well as other humanitarian events). The aspects of volunteering that are very valuable for education (zero cost, voluntarism, benefits to others, etc.) are identified. It is proved that participation in volunteer activities contributes to the diverse development of the volunteer's personality, and therefore the involvement of adolescents and young people in such activities should become an important task for educators.

Keywords: a volunteer; volunteering; volunteer activity; charitable activity; an education.

Постановка проблеми. Становлення України як незалежної держави та будівництво громадянського суспільства в ній супроводжуються значними проблемами в політичній, соціально-економічній та духовній сферах. З одного боку, ці проблеми викликані низьким рівнем моральності, падінням рівня економіки, а з іншого – зовнішніми чинниками, зокрема іноземною агресією, пандемією COVID-19 тощо.

Відтак сучасне українське суспільство стикнулося з масовим зубожінням населення, зростанням масштабів внутрішньої міграції, збільшенням кількості осіб з особливими потребами, військовими діями і, як наслідок останнього, великою кількістю поранених бійців, збільшенням кількості сімей, в яких діти ростимуть без батьків, потребами матеріальної допомоги армії тощо.

Проте водночас на тлі цих негативних явищ яскраво проявилось масштабне явище безкорисливої допомоги та моральної й матеріальної підтримки іншим людям: хворим та немічним, соціально незахищеним та безпритульним тощо. Сучасне українське волонтерство як соціальне явище охопило всю країну, сконсолідувавши народ насамперед перед загрозою зовнішнього втручання.

Згідно із Законом України “Про волонтерську діяльність” “волонтерська діяльність – це добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги”, тобто робіт та послуг, які виконуються і надаються волонтерами та волонтерськими організаціями на безоплатній основі. З цього можна резюмувати, що волонтерська діяльність є формою благодійництва [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання волонтерської діяльності досліджуються у працях В. Голуба [1], Л. Киреєвої [4], В. Коблика [5], Н. Логінової [6] та ін.

Зокрема, В. Голуб переконаний, що “волонтерська діяльність – це соціальне явище системного, добровільного, усвідомленого, організованого, суспільно корисного застосування знань, умінь та навичок людини (людей) у вільний від основної зайнятості час, яке не передбачає

фінансової винагороди” [1, 28]. Основну увагу автор звертає на нормативно-правове забезпечення волонтерської діяльності.

Натомість В. Коблик аналізує волонтерство крізь призму виховної діяльності. Автор переконаний у позитивному впливі волонтерської діяльності на розвиток загальної культури особистості вихованця, адже вона здатна забезпечити єдність мотивів, дій та результатів. “Альтруїстичні мотиви спонукають до щирих добродійних справ та породжують цінний для кожного суб’єкта взаємний результат” [5, 4]. Мусимо, однак, відзначити, що волонтерство автор розглядає насамперед крізь призму формування у вихованців ціннісного ставлення до праці.

Дослідниці Л. Киреєва [4] та Н. Логінова [6] зосереджуються на презентації категоріального базису дослідження сучасного волонтерства.

У контексті зазначеного вище вважаємо за доцільне зосередитися на розгляді специфічних ознак волонтерства як засобу різнобічного розвитку особистості, що й буде **метою** цієї розвідки.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства зростає роль волонтерської діяльності, до якої долучається щоразу більше людей та організацій, готових надавати посильну допомогу потребуючим.

До завдань волонтерської діяльності, зокрема належать: сприяння залученню значної кількості людей до соціальних проблем на локальному рівні, забезпечення особистісного, соціального та професійного розвитку волонтерів, сприяння їхньому пошуку бажаних видів діяльності, форм самовираження і покликання, розв’язання проблем зайнятості через різні форми волонтерської діяльності тощо [6, 155].

Усі форми волонтерської діяльності поділяють за критеріями суб’єктності, а також мети і об’єктів.

За першим параметром виділяють:

- дитяче волонтерство – добровільна діяльність, яка здійснюється дітьми самостійно або через участь у роботі дитячих організацій чи дитячих об’єднань, а також у дошкільних чи освітніх установах;

- індивідуальне волонтерство – діяльність, здійснювана громадянином самостійно;

- компенсаторне волонтерство – форма діяльності, за якої волонтер безкоштовно надає соціальні послуги, але отримує компенсацію за витрачений час;

- молодіжне волонтерство – діяльність, що здійснюється молодими людьми самостійно або через участь у роботі молодіжних організацій та об'єднань;

- студентське волонтерство – частина позааудиторної роботи молоді, що відповідає критеріям волонтерства;

- сімейне волонтерство – діяльність і добровільна праця двох і більше членів сім'ї;

- корпоративне волонтерство – дії комерційних організацій, спрямовані на схвалення і підтримку безкоштовної участі працівників у житті місцевого співтовариства при збереженні робочого місця і частковому/повному збереженні заробітної плати.

За другим:

- арт-волонтерство, що має на меті підтримку музеїв, історичних і культурних пам'яток, некомерційної виставкової діяльності;

- пожежне волонтерство, спрямоване на конкретні форми боротьби зі стихійними лихами;

- пошукове волонтерство, що розв'язує завдання увіковічення загиблих та зниклих людей;

- правозахисне волонтерство, здійснюване для розширення соціальних можливостей захисту прав і свобод людини і громадянина;

- екологічне волонтерство, задля запровадження підтримки чи відновлення екологічної рівноваги на локальному рівні чи на місці екологічних катаклізмів [6, 153].

Волонтерство може виявлятися у взаємодопомозі чи самодопомозі, благодійності чи служінні на благо інших, самоуправлінні; просвіті чи пропаганді певних питань, що торкаються певних суспільних груп. При цьому волонтерська діяльність здійснюється, щоб допомогти іншим членам своєї або чужої соціальної групи чи співтовариства [7].

Законом “Про волонтерську діяльність” деталізуються напрями здійснення волонтерської діяльності. Зокрема, вона може реалізуватися у процесі:

- надання допомоги малозабезпеченим, безробітним, багатодітним, безпритульним особам, які мають потребу соціальної реабілітації;

- здійснення догляду за хворими, літніми, самотніми людьми з обмеженими можливостями та іншими особами, що потребують підтримки та допомоги;

- надання допомоги особам, постраждалим унаслідок стихійного лиха, екологічних, техногенних та інших катастроф, у результаті

соціальних конфліктів, нещасних випадків, а також жертвам злочинів, біженцям;

- проведення природоохоронних, а також заходів, спрямованих на збереження культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання;

- допомога при проведенні заходів, пов'язаних з організацією масових спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів тощо [3].

До найбільш поширених форм участі у волонтерській діяльності належать: допомога літнім, безхатькам, людям з обмеженими можливостями, бездоглядним дітям, мігрантам, біженцям, колишнім ув'язненим тощо; впорядкування дворів, скверів, міських вулиць; допомога тваринам, добровільна допомога зоопаркам та заповідникам; просвітницькі профілактичні бесіди щодо наркоманії, СНІДу, підліткової злочинності; благодійні концерти і театральні виступи; екологічні рейди, прибирання сміття; пропаганда здорового способу життя; Інтернет-волонтерство, до якого належить також поповнення даних на Інтернет-ресурсах; технічна підтримка Інтернет-користувачів [4, 22].

Очевидно, що з усього розмаїття форм і видів волонтерської діяльності є ті, які підліткам та молоді імпонують найбільше. Серед таких, на переконання І. Григор'єва: збір і поширення інформації серед молоді; надання допомоги соціально-незахищеним людям чи організаціям, що займаються соціально значущою діяльністю; організація молодіжних добровільних акцій допомоги вихованцям закладів соціального захисту населення, господарським службам та установам міста, прибирання садів і парків, озеленення територій, організація свят і трудових рейдів в дитячих будинках, інтернатах і будинках для літніх людей, допомога в реставрації пам'яток історичних об'єктів та інші гуманітарні акції [2, 103]. Додамо, що на види волонтерської діяльності, притаманні молоді, великою мірою впливають потреби часу. Так, українські волонтери надавали значну допомогу під час проведення міжнародних заходів (спортивних чемпіонатів, пісенних конкурсів), сьогодні ж роблять посильний внесок у розвиток української армії тощо. Виділяється також така форма, як волонтерство у н закладах освіти, яке може бути канікулярним та міжнародним. Канікулярне волонтерство – це діяльність молоді, що суміщається з канікулами і спрямована на надання добровільних послуг. Міжнародне волонтерство молоді цікаве в тому плані, що, крім надання допомоги потребуючим, молоді люди мають можливість практикувати та

вдосконалювати мовні навички, знайомитися з культурою та звичаями інших країн, розвивати комунікабельність і толерантність [8, 24].

Натомість В. Коблик тематичну спрямованість добродійної діяльності школярів пов'язує насамперед із:

- екологічною діяльністю;
- культурологічною діяльністю або залученням школярів до вивчення історії і географії рідного краю, традицій, відродження народних ремесел; організація творчих експедицій з метою збирання (запису) пісень та обрядів регіональної народної творчості тощо;
- благодійною діяльністю або проведенням благодійних концертів і показ самодіяльних вистав для тих, хто перебуває в лікарнях, притулках для неповнолітніх, інтернатних закладах тощо;
- вшануванням ветеранів війни і праці, жертв голодомору, догляд за могилами воїнів;
- допомогою дітям-сиротам і вихованцям притулків, людям похилого віку;
- підтримкою людей похилого віку, з особливими потребами (інвалідів) та тих інтернатних закладів, в яких вони перебувають;
- психологічною підтримкою тих неповнолітніх, що опинилися за ґратами;
- сприянням у соціальній адаптації осіб з особливими потребами;
- поповненням фондів дитячих, шкільних бібліотек сучасними українськими книжками;
- збором іграшок та книжок для закладів дошкільної освіти, дитячих будинків і центрів соціально-психологічної реабілітації дітей;
- збором коштів на підтримку покинутих дітей, що перебувають у дитячих відділеннях лікарень, придбання діагностичної медичної апаратури;
- популяризацією ідей волонтерства тощо [5, 16].

Волонтерська діяльність зазвичай здійснюється на безоплатній основі. В її основі – добра воля особи, що відчуває відповідальність перед суспільством. Цінність волонтерської діяльності пов'язується з користю, яку вона приносить. Ці аспекти волонтерства є вельми цінними для виховання. Дуже часто добродійна діяльність із періодичної стає постійною. Особа, яка відчула задоволення від зроблених нею добрих справ, відчуває потребу робити їх й надалі.

Оскільки добродійна діяльність може бути реалізованою у різних сферах суспільного життя, кожен охочий може обрати для себе ту нішу, яка для нього буде важливою. Волонтер може працювати з людьми, може реалізувати свої потреби у добродійності, у спілкуванні з природою.

Очевидно, що участь у волонтерській

діяльності сприяє формуванню як моральних, так і вольових якостей особистості волонтера, спонукає його ставати діяльним та активним. Результатом безкорисливої допомоги іншим може стати формування працелюбності, акуратності та відповідальності за зроблену справу тощо. Робота в природі здатна позитивно впливати на формування екологічної і валеологічної свідомості особистості тощо.

Уважаємо, що з огляду на сказане, надзвичайно важливо спонукати підлітків та молодь до участі у різноманітних благодійних акціях та заходах. При цьому педагог-вихователь має й сам бути активним волонтером та відчувати потребу допомагати людям, які опинилися у скрутній ситуації та потребують підтримки, реалізувати природоохоронну чи пошукову діяльність тощо.

Висновки. Отже, волонтерство як добровільна добродійна діяльність є давньою традицією для багатьох народів. Адже соціальна природа людей змушує їх відгукувати на чужі потреби чи горе. Відтак волонтерство корисне не лише для тих, хто отримує допомогу, але й для тих, хто її надає. Адже вони отримують можливість для реалізації ідеалів добра, справедливості, взаємопідтримки, здатність для самореалізації та самоздійснення часто в умовах нових соціальних відносин.

Перспективними для наступних досліджень є питання історичних аспектів використання добродійної діяльності як засобу різнобічного виховання особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб В. Л. Ключові поняття та категорії державного управління у сфері волонтерської діяльності. *Філософія, методологія, теорія та історія державного управління. Вісник НАДУ*. 2014. № 1. С. 25–30.
2. Григорьев И. Н. Специфика организации волонтерства в молодежной среде. *Вестник ТГУ*. 2008. Вып. 12 (68). С. 100–104.
3. Закон України “Про волонтерську діяльність”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>
4. Киреева Л. В. Феномен современного добровольчества. *Вестник ПСТГУ : Педагогика. Психология*. 2011. Вып. 2 (21). С. 19–25.
5. Коблик В. *Добродійна позаурочна діяльність як засіб виховання в підлітків ціннісного ставлення до праці*. Умань: ВПЦ “Візаві”, 2018. 100 с.
6. Логинова Н. В. Добровольчество как социальное явление: опыт презентации концептуального словаря. *Политическая лингвистика*. 2012. № 3. С. 149–156.
7. Носова Ю. И. Волонтерство как социально-культурный феномен: генезис и основные характеристики. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2012. № 3–1. С. 62–65.
8. Перминова М. С. Специфика формирования

КОГНІТИВНІ СТИЛІ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

социальной активности молодежи в условиях волонтерской деятельности. *Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология*. 2016. Т. 16. Вып.1. С. 22–25.

REFERENCES

1. Holub, V. L. (2014). Kliuchovi poniattia ta katehorii derzhavnogo upravlinnia u sferi volonterskoi diialnosti [Key concepts and categories of public administration in the field of volunteering]. *Philosophy, methodology, theory and history of public administration. Bulletin of NAPA*. No.1, pp. 25–30. [in Ukrainian].
2. Grigorjev, I. N. (2008). Specifika organizacii volonturstva v molodezhnoj srede [The specifics of organizing volunteering among young people]. *TSU Bulletin*. Vol.12 (68), pp.100–104. [in Russian].
3. Zakon Ukrainy "Pro volontersku diialnist" [Law of Ukraine "On Volunteering"]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>. [in Ukrainian].
4. Kireeva, L. V. (2011). Fenomen sovremenogo dobrovolchestva [The phenomenon of modern

volunteering.]. *Bulletin of PSTGU: Pedagogy. Psychology*. Vol.2(21), pp.19–25. [in Russian].

5. Koblyk, V. (2018). Dobrodiina pozaurochna diialnist yak zasib vykhovannia v pidlitkiv tsinnisnoho stavlennia do pratsi [Charitable extracurricular activities as a means of educating adolescents to value work]. Uman, 100 p. [in Ukrainian].

6. Loginova, N. V. (2012). Dobrovochestvo kak socialnoe yavlenie: opyt prezentacii konceptualnogo slovaryia [Volunteering as a Social Phenomenon: The Experience of Presenting a Conceptual Vocabulary]. *Political linguistics*. No. 3, pp.149–156. [in Russian].

7. Nosova, Yu. I. (2012). Volonterstvo kak socialno-kulturnyj fenomen: genezis i osnovnye kharakteristiki [Volunteering as a socio-cultural phenomenon: genesis and main characteristics]. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*. No. 3–1, pp.62–65. [in Russian].

8. Perminova, M. S. (2016). Specifika formirovaniya socialnoj aktivnosti molodezhi v usloviakh volonterskoj deyatelnosti [The specifics of the formation of social activity of young people in terms of volunteer activities]. *Bulletin of the Saratov University. Series: Sociology. Political science*. Vol.16(1), pp.22–25. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020

УДК [378.091.212:004]:159.924.7

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.218108>

Андрій Сендер, аспірант кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

КОГНІТИВНІ СТИЛІ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

У роботі проведено глибинний аналіз наявних сьогодні наукових розробок у векторі використання та врахування когнітивних стилів студентів в освітньому процесі. Автор наголошує на потребу розробки навчально-методичних комплексів із врахуванням когнітивних стилів студентів з метою підвищення рівня сприйняття ними інформації. У ході дослідження автор наводить своє визначення термінів "когнітивний підхід" і "процесуально-когнітивний підхід", як планує використовувати у подальших дослідженнях та пропонує рекомендації до розробки методичних матеріалів для навчання майбутніх інженерів-програмістів із врахуванням когнітивних стилів в підставі визначених у ході дослідження чотирьох типологій студентів.

Ключові слова: когнітивний розвиток; когнітивний стиль; інженер-програміст; якість освіти; інтенсифікація освіти; заклад вищої освіти.

Лім. 11.

Andriy Sender, Postgraduate Student of the Informatics and Cybernetics Department,
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University

COGNITIVE STYLES AS A MEANS OF INTENSIFYING THE TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS

The paper provides an in-depth analysis of existing the scientific developments in the vector of use and consideration of cognitive styles of students in the educational process, during which the authors determined that most of them are only informative and do not disclose cognitive styles in terms of methodological recommendations, the psychological and pedagogical aspects of the fundamental type, in connection with which they conclude about the relevance and need for further research in order to develop the recommendations for the creation of methodological complexes. The author emphasizes the need to develop the educational and methodological complexes taking into account the cognitive styles of students in order to increase the level of perception of information by students. The author sees the problem in the contradiction between the pace of training of highly qualified personnel and the ever-increasing need of employers for workers, which leads to the immediate need to

reduce training time and further reduce the quality of knowledge of young professionals. Researcher say that the solution to the problem can be partially achieved by taking into account the cognitive styles of students at the stage of developing new or editing existing guidelines, which will accelerate the pace of information perception by students. In the course of the research, the authors cite the meaning of the terms "cognitive approach" and "procedural-cognitive approach", which they plan to use in further research and offer recommendations for developing methodological materials for training future software engineers based on cognitive styles, typologies of students. The author emphasizes that all the results of the work were made during the experimental study of learning outcomes during the study of the discipline "Object-Oriented Programming".

Keywords: *cognitive development; cognitive style; software engineer; a quality of education; an intensification of education; an institution of higher education.*

Вступ. Однією із головних сучасних потреб освітнього середовища як виду людської діяльності є проблема у глобальній інтенсифікації всіх виробничих процесів. Аналізуючи сучасні тенденції розвитку промислового та виробничого спектрів людської діяльності, можемо стверджувати, що питання прискорення процесів адміністрування, виробництва та підготовки високоякісних робочих кадрів є актуальним і затребуваним роботодавцями передовсім. В умовах сучасного світу визначені тенденції найбільш проявляються саме у сфері ІТ-технологій, у зв'язку зі стрімким розвитком цього спектру людської діяльності та постійної інформатизації людського життя. Звертаючись саме до Українського сегменту освіти, ми можемо спостерігати невпинний розвиток наукових досліджень власне у питаннях інтенсифікації та прискорення освітнього процесу. Велика кількість науковців акцентують увагу на засобах та методах інтенсифікації освітнього процесу. Водночас ми спостерігаємо суперечність у питаннях підготовки майбутніх фахівців, а саме: якісна та глобальна підготовка фахівця потребує збільшення часу його підготовки та розширення умов отримання практичного досвіду виробництва, а роботодавці наголошують про потребу у висококваліфікованих робочих кадрах "саме зараз". Це суперечить і наголошує актуальність проблеми розробки нових підходів до викладання у процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів з метою прискорення процесу навчання та інтенсифікації їх навчального навантаження з урахуванням індивідуальних когнітивних стилів кожного окремого студента.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналізуючи наукові студії з питань використання чи проблеми впровадження когнітивних стилів в освітній процес, можемо вносити такі групи наукових розробок:

Проблемі вивчення когнітивних стилів у руслі диференціальної психології присвячені дослідження Н. Горли [1], яка звернула увагу на проблему недостатньої кількості досліджень щодо вивчення факторів, які впливають на

зрозумілість типів подання, таких як текстові подання, таблиці рішень тощо. Крім того, авторка наголошувала, що до проведення її досліджень, у науковців були розбіжності у питаннях переваг зрозумілості типів подання з точки зору користувачів. У своїх роботах вона провела педагогічний експеримент із залученням 180 студентів спеціальності бізнесу та провела аналіз впливу чотирьох факторів (когнітивний стиль користувачів, характеристики типу подання, розмір поставленої проблеми та складність завдання, призначеного користувачам). У ході її аналізу було з'ясовано, що врахування когнітивних стилів має вагомий фактор під час процесу сприйняття інформації, однак її дослідження не є вичерпним щодо загального та чіткого впливу когнітивних стилів на освітній процес та не розв'язує проблеми відсутності розкритого апарату врахування когнітивних стилів під час підготовки ІТ-фахівців.

У соціальній психології ця проблема частково висвітлена в дослідженнях Д. Сусіловатті, І. Номана, С. Дегенга, П. Сетіосарі та С. Улфи [2], які зосереджували увагу на об'єднанні групового підходу до навчання із врахуванням когнітивних стилів учасників навчальних груп під час вивчення дисципліни "Програмування". У своїй роботі вони окреслили проблемні сторони вивчення дисципліни "Програмування" та акцентували наявність безпосередньої важливості вибору стратегії навчання і її вагомого зв'язку із когнітивним стилем. Хоча їхні дослідження зосереджується більше на проектно-груповому підході і не розв'язують загальну проблему відсутності методології використання когнітивних стилів, однак створюють продуктивну базу для роздумів та надають приклад одного з можливих підходів. Також важливим у нашому дослідженні вважаємо роботу К.А. Сапронга та Дж.К. Арсура [4], спрямовану на визначення причин невдач студентів на курсах з комп'ютерного програмування. І хоча їх дослідження має більше реферативний характер, однак безпосередньо окреслює аспекти врахування психологічних, соціальних та когнітивних особливостей учнів, що надає нам базу подальшого дослідження саме

методології використання когнітивних стилів як засобу інтенсифікації освітнього процесу під час навчання студентів ІТ-спеціальностей.

Аналізуючи фундаментальні дослідження питань когнітивних стилів у ІТ-сфері, неможливо обминути роботу Л. Геррі та М. Сівітанідеса [3], звернули свою увагу саме на психолого-педагогічні основи теорії відносин між когнітивними вимогами мов комп'ютерного програмування та когнітивними характеристиками програмістів. Вони наголосили: "якщо когнітивні вимоги до мови програмування виходять за межі когнітивних характеристик студента-програміста, студент може перегоріти". Згідно зі своїм дослідженням науковці наголосили, що формальний оперативний когнітивний розвиток є необхідною когнітивною характеристикою людей для вивчення процедурного програмування. Правда, їх наукове дослідження не може бути вичерпним, адже ми сьогодні ще не зможемо визначити когнітивні характеристики учнів, що призвело б до збільшення рівня успіху студентів під час навчання.

Узагальнюючи проведений аналіз літературних джерел можемо стверджувати про наявність великої кількості досліджень з питань когнітивних стилів в навчанні, але більшість з них має інформативний характер та не розкриває когнітивні стилі з точки зору методологічних рекомендацій, обмежуючись лише психолого-педагогічними аспектами фундаментального типу, що зі свого боку підтверджує актуальність нашого дослідження з метою визначення методологічних засад використання когнітивних стилів як засобу навчання майбутніх інженерів-програмістів.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є визначення методологічних засад використання когнітивних стилів як засобу навчання майбутніх інженерів-програмістів.

Задля досягнення заданої мети, нами було сформульовано три завдання:

1. Проаналізувати методичні підходи до інтенсифікації освіти із використанням когнітивних стилів.
2. Визначити особливості теорії когнітивних стилів.
3. Розробити на основі аналізу рекомендації щодо використання когнітивних стилів під час навчання майбутніх інженерів-програмістів для подальшої розробки методичних комплексів.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети та при реалізації поставлених завдань нами було використано засоби інформаційної підтримки та методи наукового дослідження:

- *теоретичні*: теоретичний аналіз джерела з питань використання когнітивних стилів в освітньому процесі, аналіз джерел з питань інтенсифікації освіти та особливостей когнітивних стилів;

- *емпіричні*: проектування та моделювання результатів освітнього процесу із використанням когнітивних стилів; інтерпретаційні методи, які дають можливість узагальнення і пояснення встановлених фактів і їх взаємозв'язку.

Першочерговим етапом було визнано доцільним окреслити наявні в наш час методичні підходи до інтенсифікації освіти із використанням когнітивних стилів. У рамках цього, можна стверджувати, що розробка і реалізація нових концепцій навчання і розвитку, залежать від професійної підготовки фахівця ІТ-технологій у закладі вищої освіти. Зазначимо, що головними з-поміж напрямків, що оптимізують професійну підготовку, є когнітивний підхід та процесуально-когнітивний підходи. Проводячи аналіз дослідження Т. Бушуєвої та А. Авер'янова [6] з точки зору методичної складової освітнього процесу, можемо вивести значення термінів "когнітивний підхід" та "процесуально-когнітивний підхід", на які спиратимемось надалі.

Когнітивний підхід – це напрям у навчанні, що спирається саме на положення когнітивної лінгвістики, яка передовсім зосереджується, на змістовій частині методичної розробки та визначає своїм головним компонентом "зміст", а також на положення когнітивної психології, яка впливає на підвищення рівня глибинного проникнення до суті досліджуваного об'єкта на всіх етапах обробки інформації.

Процесуально-когнітивний підхід – це напрям у навчанні, заснований на методі послідовної обробки інформації з урахуванням повного залучення до когнітивного процесу особистості того, хто навчається, його ментальних можливостей (думок, відносин, оцінок, уявлень, знань тощо).

Аналізуючи можливості процесуально-когнітивного підходу з точки зору вивчення дисциплін ІТ-сфери, можна наголосити про наявність неочевидного, однак значного впливу на якість вивчення різних мов програмування. У навчальному процесі зазначений підхід зосереджується на вивченні мови та зумовлює методичку її викладання. Передовсім він передбачає розвиток інтелектуальних здібностей (роздум, інтерпретація, неоднозначне бачення) в області засвоєння мови, бо загалом очевидно, що простого "вивчення" мови (мови програмування) недостатньо для її правильного і глобального

використання в умовах постійного розширення функціональних можливостей та потреб ІТ-середовища. Головним завданням когнітивного навчання у рамках нашого дослідження визначимо формування в учня інтелектуальних здібностей, спрямованих на активізацію пізнавальної активності в процесі вибору моделі для розв'язання визначеної задачі в кожній конкретній ситуації. Під час використання когнітивного підходу у ході експериментальних занять було відзначено збільшення рівня засвоєння знань студентами ІТ-напрямку (заняття з дисципліни "Об'єктно-орієнтоване програмування"), у зв'язку із їх напрямом роботи у векторі мовної складової навчання (мови програмування, використання професійного лексикону та ін.).

Важливим уважаємо відзначити що поняття "когнітивний стиль", яке у загальному сенсі позначає індивідуальні підходи до сприйняття та обробки інформації людиною, є поняттям психології людини та психології сприйняття, що робить його одним із ключових аспектів освітнього процесу як у загальному сенсі, так і при навчанні студентів ІТ-сфери, яка має низку специфічних проблем. Однак індивідуальність побудови розумових процесів кожної людини не зводиться до виняткової виваженості когнітивних стилів, їх можна розглядати як одну із форм індивідуальних пізнавальних стилів. Серед цих стилів можна також виділити: кодування інформації, постановку і розв'язання проблеми, пізнавальне ставлення до світу. Зауважимо, що діяльнісна складова навчання із врахуванням когнітивних стилів забезпечує позитивну динаміку в розвитку професійних знань, про що неодноразово наголошувалось у роботах В. Осадчого та К. Осадчої [10], а також формування умінь і навичок студентів та визначає процесуальну сторону розроблюваного підходу у навчанні, що було підтверджено у ході проведення експериментальних занять з дисципліни "Об'єктно-орієнтоване програмування".

Для розв'язання другого завдання роботи було проведено глибинний аналіз наукових розробок зарубіжних науковців, з метою визначення особливостей теорії використання когнітивних стилів в освітньому процесі. На основі аналізу можемо впевнено стверджувати, що теорія когнітивних стилів має безпосередній та ключовий вплив на практичну складову сучасної освіти (проблема підвищення рівня якості загального та професійного навчання). Це, зі свого боку, створює умови для постановки питання про визначення когнітивних (пізнавальних) стилів у навчальній діяльності з точки використання його

як індивідуалізованого підходу до засвоєння інформації під час навчання, що, як наголошено у роботі О. Малихіна та А. Гавриленко [11], є одним із найважливіших факторів сучасної освіти.

Когнітивний стиль можна умовно віднести до моделі обробки людиною пізнавальних завдань (сприйняття, запам'ятовування, мислення тощо), підтвердженням того можна вважати ті риси особистості, пов'язані з розумінням, запам'ятовуванням і когнітивною обробкою, які передаються у ході раннього навчання чи від батьків до дитини [7]. Зосереджуючись на підготовці ІТ-фахівців, можемо акцентувати увагу на контексті навчання студентів програмуванню, і у цьому випадку когнітивні стилі мають широкий спектр підходів та результатів навчання, методів підходу до розв'язання проблем, передачі навчальної інформації, оформлення та подання навчальних методичних матеріалів та безпосередньої поведінки учасників освітнього процесу.

Когнітивний стиль як окрема складова освітнього процесу може бути використаний для обробки когнітивних завдань (до них класично відносять: розуміння, запам'ятовування та мислення). Як зазначає у своєму дослідженні В. С. Бурнетта [8], когнітивний стиль можна використовувати як окремий характерний індивідуалізований режим функціонування людини, який проявляється у поведінці мислення під час процесу прийняття рішень.

Згідно з проведеним у ході дослідження експериментом, студенти з різними когнітивними стилями чітко проявилася низка відмінностей у виконанні предметного навчання. Так, їх можна було умовно поділити на чотири групи, які згенерувались самостійно, виходячи із когнітивних особливостей кожного окремого студента (ті, хто самостійно та швидко виконали роботу, ті, хто аналітично підійшли до розв'язання проблеми, ті, хто звернувся до попередніх наробок та ті, хто розв'язував завдання шляхом приведення аналогій). З іншої точки зору маємо наголосити, що результати діяльності студентів залежно від сфери діяльності відносно погіршувались у тих студентів, які отримували навчальну стратегію від викладача, що безпосередньо суперечила їх когнітивним стилям. Отже, можемо стверджувати, що індивідуалізоване навчання, відповідно до когнітивних стилів кожного окремого студента, є важливим з точки зору ефективності навчання. Проведене дослідження засвідчило, що врахування під час розробки методичних рекомендацій когнітивних стилів, або ж створення декількох методичних рекомендацій під кожен групу студентів та їхнє попереднє тестування з

метою визначення особливостей, може якісно вплинути на рівень результатів навчання. Серед цих результатів можна виділити: алгоритмічне мислення, побудови стратегії роботи, якість та швидкість процесу сприйняття інформації. На додаток до визначення підходів до навчання та розв'язання навчальних завдань, когнітивний стиль може створити умови для подальшої професійної орієнтації студента. Діагностичні рекомендації можуть використовуватися для подолання сучасних дефіцитів висококваліфікованих кадрів шляхом розробки індивідуалізованого освітнього процесу із врахуванням сильних і слабких сторін кожного окремого студента.

Результатом розуміння індивідуальних і групових особливостей студентів є стратегії засвоєння навчальної інформації та навчання загалом. Ці заходи вживаються для досягнення результату у навчальному процесі. Умовно можна визначити та поділити студентів на такі напрями введення стратегій до програми навчання з метою поліпшення їх результатів:

1. Студенти, які вміють вичленити нову інформацію і свідомо співвідносити її з попередніми знаннями.

2. Студенти, які вміють користуватися стратегіями та ефективніше організують власне навчання.

Надалі стратегії, які застосовуються для виконання одного завдання, можуть бути успішно модифіковані для нових завдань.

На основі всього вищесказаного та спираючись на фундаментальні наукові дослідження, можемо впевнено стверджувати, що студентів умовно можна поділити на два важливих напрями: сприйняття (почуття – мислення) і виконання (участь – спостереження). Окрім цього, перші можуть бути віднесені до чотирьох великих стилів навчання:

- обдаровані багатую уявою студенти, сприймають інформацію конкретно і рефлексивно її обробляють;

- аналітично обдаровані студенти сприймають інформацію абстрактно і рефлексивно її обробляють;

- розсудливі студенти, сприймають інформацію абстрактно і активно її обробляють, а також схильні бути прагматичними у процесі навчання;

- динамічні студенти, сприймають інформацію конкретно і обробляють її активно, найчастіше схильні об'єднувати досвід з його безпосереднім практичним застосуванням і з великим ентузіазмом ставляться до всього нового, підштовхуючи викладача до розширення і поглиблення навчальної інформації.

Висновки. Тож вважаємо доцільним розробляти методичні матеріали для навчання майбутніх інженерів-програмістів із урахуванням когнітивних стилів на підставі визначених чотирьох типологій. Рекомендується побудова освітнього процесу студентів із вибором стратегії сприяння розвитку їх когнітивного потенціалу. Ми вважаємо, що, використовуючи цю типологію, викладач збільшить розумові та соціальні здібності студента, створюючи умови для швидкого старту і подальшого функціонування в навчальних моделях, які є сьогодні ще недостатньо звичні. Окрім цього, рекомендуємо проведення початкового тестування, перед вивченням навчальної дисципліни з метою визначення когнітивних стилів студентів. Для цього вважаємо достатнім використання низки простіших тестів, наприклад, ті, що були використані у ході експерименту у рамках дисципліни "Об'єктно-орієнтоване програмування", більш детально описаних у роботі Г. Бушак [9]. Завдання викладача – представити студентам цілісний образ всієї картини навчального курсу до того, як зможуть сприйняти деталі. Наведені у пропонованій статті спостереження є лише початком великої і складної роботи з розробки якісного пакету методичних рекомендацій для різних груп студентів. Очевидно, що когнітивний стиль – це один з головних аспектів, завдяки якому викладач може створювати навчальні програми, враховуючи індивідуальні особливості студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gorla N. The role of cognitive style in the comprehension of systems analysis tools. *International Journal of Advanced Computational Engineering and Networking*, 2015. ISSN: 2320-2106, 3(5).

2. Susilowati D., Degeng I. N. S., Setyosari P., & Ulfa S. Effect of collaborative problem solving assisted by advance organisers and cognitive style on learning outcomes in computer programming. *World Trans. on Engng. and Technol. Educ*, 2019. 17(1), 35–41.

3. White G. L., & Sivitanides M. P. A theory of the relationships between cognitive requirements of computer programming languages and programmers' cognitive characteristics. *Journal of information systems education*, 2002. 13(1), 59.

4. Sarpong K. A. M., Arthur J. K., & Amoako P. Y. O. Causes of failure of students in computer programming courses: The teacher-learner Perspective. *International Journal of Computer Applications*, 2013. 77(12).

5. Yen J. C., & Liao W. C. Effects of Cognitive Styles on Learning Performance and Gaming Behavior in a Programming Board Game. In *2018 7th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)* 2018, July. pp. 334–337.
6. Бушуєва Т., Авер'янова А. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 2020. С. 36–47.
7. Theodoropoulos A., Antoniou A., & Lepouras G. How do different cognitive styles affect learning programming? Insights from a game-based approach in Greek schools. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 2016. 17(1). С. 1–25.
8. Burnett III, W. C. Cognitive style: A meta-analysis of the instructional implications for various integrated computer enhanced learning environments. *Indiana University of Pennsylvania*. 2010.
9. Буцзак Г. А. Когнітивно-стильові характеристики та їх вплив на репертуар інтелектуальної поведінки особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : зб. наук. Праць*, 2012. 37 (61), С. 318–321.
10. Осадчий В. В., Осадчая Е. П. Анализ проблемы профессиональной подготовки программиста и пути ее решения. *Образовательные технологии и общество*, 2014. 17(3).
11. Малихін О., Гавриленко А. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. *Молодь і ринок*, 2018. № 11, С. 28–32.
4. Sarpong, K. A. M., Arthur, J. K., & Amoako, P. Y. O. (2013). Causes of failure of students in computer programming courses: The teacher-learner Perspective. *International Journal of Computer Applications*, 77(12). [in English].
5. Yen, J. C., & Liao, W. C. (2018, July). Effects of Cognitive Styles on Learning Performance and Gaming Behavior in a Programming Board Game. In *2018 7th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)* (pp. 334–337). IEEE. [in English].
6. Bushuyeva, T., Averyanova, A. (2020). Kohnityvnyy styl ta vlastyvoli uvahy osobystosti. [Cognitive style and personality attention properties]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences: Coll. Science*, 36–47. [in Ukrainian].
7. Theodoropoulos, A., Antoniou, A., & Lepouras, G. (2016). How do different cognitive styles affect learning programming? Insights from a game-based approach in Greek schools. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 17(1), pp.1–25. [in English].
8. Burnett III, W. C. (2010). Cognitive style: A meta-analysis of the instructional implications for various integrated computer enhanced learning environments. *Indiana University of Pennsylvania*. [in English].
9. Bushchak, G. A. (2012). Kohnityvno-stylistychni kharakterystyky ta yikh vplyv na repertuar intelektualnoyi povedinky osobystosti [Cognitive-stylistic characteristics and their influence on the repertoire of intellectual behavior of the individual]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences: Coll. Science*, 37 (61), pp. 318–321. [in Ukrainian].
10. Osadchiy, V.V., & Osadchaya, K.P. (2014). Analiz problemy professionalnoy podgotovki programmista i puti yeye resheniya [Analysis of the problem of professional training of a programmer and ways to solve it]. *Educational Technologies and Society*, 17 (3). [in Russian].
11. Malikhin, O., & Gavrilenko, A. (2018). Dydaktychni umovy formuvannya indyvidualnykh stratehiy navchannya studentiv filolohichnykh spetsialnostey [Didactic conditions for the formation of individual learning strategies for students of philological specialties]. *Youth and the market*, Vol.11. pp.28–32. [in Ukrainian].

REFERENCES

Стаття надійшла до редакції 17.09.2020

УДК 781.1:37.013.43

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223096>

Лі Хуйфан, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

РОЗВИТОК МУЗИКАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Аналізується феномен музикальності у психолого-педагогічному та естетико-музикознавчому векторах. Музикальність розглядається з теоретичних позицій: у зіставленні з поняттям спеціальних музичних здібностей, в контексті музичної діяльності, як інструмент музичного мислення і формування музично-естетичної свідомості. Як різновиди музичної діяльності, розглянуто музичне сприймання та виконавство. З'ясовано інтегральну сутність музикальності стосовно особистісного розвитку, що важливо для діагностування музичного обдарування учнів і вибудовування стратегій навчання музики.

Ключові слова: музикальність; спеціальні музичні здібності; музична діяльність; музичне мислення; музично-естетична свідомість.

Лит. 15.

Li Huifang, Postgraduate Student of Faculty of Arts named after Anatoliy Avdiyevskiy,
National Mykhaylo Drahomanov Pedagogical University

DEVELOPMENT OF MUSICAL PERSONALITY AS A PROBLEM OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

The article deals with the phenomenon of musicality in the psychological, pedagogical, aesthetic and musicological dimensions.

Three main theoretical principles were chosen for consideration: 1) comparison of the essence of musicality with the concept of special musical abilities; it allows to define mechanisms of interrelation of the phenomena that is necessary for diagnosing specificity of talent of the young person towards musical creativity; 2) functioning of musicality in the context of various types of musical activities, especially musical perception and performance; the author relies on the idea of psychology on the conditionality of personality development by specific activities and motivation for it and focuses on the manifestation of musicality during the decoding of the meanings of the musical text and stage performance as the embodiment of the idea; positioning of musicality as an instrument of musical thinking and formation of the person's musical and aesthetic consciousness, which corresponds to the nature of music as art of intoned meaning that unfolds over time.

The author's interpretation of musicality as a syncretic personal phenomenon is proposed, which is integral to the complex of musical abilities, the specificity of which is determined by the procedural nature of music, and the target of which is the musical culture of the individual and the ability to influence the culture. It is proved that the integrator is the person's ability to emotionally experience the means of musical expression and decode the meanings of the musical work during the creation of the individual interpretation. The content of structural components (constructs) of musicality such as emotional-motivational, operational-activity, artistic-communicative, cognitive-reflexive is defined and described.

The novelty of the article is the theoretical projection of the essence of musicality on diagnosing the students' musical talent and building learning strategies, which requires the development in future of pedagogical mechanisms (methods, technologies) of the students' complex musical development.

Keywords: musicality; special musical abilities; musical activity; musical thinking, musical and aesthetic consciousness.

Постановка проблеми. Проблема музикальності особистості є однією зі стрижневих для музичної педагогіки. Музикознавці і музиканти-практики намагаються з'ясувати природу, структуру явища. Уточнення сутності феномена в контексті навчання музики учнів мистецьких шкіл передбачає охоплення таких *вихідних позицій*: 1) зіставлення (взаємозумовленість) “музикальності” з комплексним поняттям “музичні здібності”;

2) конкретизація способу виявлення музикальності в музичній діяльності і впливу на успішність; 3) окреслення ролі музикальності в музично-естетичній свідомості особистості. Ця позиція вбачається важливою, оскільки потенціал особистості опредмечується у діяльності, реалізується в художньому образі, впливаючи на художню свідомість.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У зіставленні феноменів “музикальність” та

“здібності” спираємось на фундаментальне дослідження Б. Теплова, а також на сучасні наукові розвідки щодо ідентифікації і розвитку музичних здібностей та музикальності (А. Готсдінер, О. Комаровська, С. Науменко, К. Тарасова, А.Торопова та ін.). Для розуміння взаємозв’язку музикальності і музичної діяльності суб’єкта важливими є положення психології щодо зумовленості розвитку особистості в конкретній діяльності (О. Асмолов, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.); безпосередніми теоретичними орієнтирами для аналізу музикальності в контексті музичної діяльності можуть слугувати праці Л. Бочкарьова, М. Давидова, Є. Назайкінського та ін. Для уточнення ролі музикальності як інструменту музичного мислення і музично-естетичної свідомості вагомими є висновки естетико-філософських досліджень (О. Катрич, С. Шип та ін.).

Мета статті – уточнити сутність музикальності на перетині *психолого-педагогічного* та *естетико-мистецтвознавчого векторів* для визначення ефективних методичних механізмів розвитку цієї якості в учнів музичних шкіл.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, для діагностування обдарування учнів сучасна музична педагогіка послуговується висновками Б. Теплова [12, 304–305], який виокремлює три основні музичні здібності: 1) ладове чуття; цю здібність учений пов’язує зі здатністю емоційного розрізнення ладових функцій мелодії, акцентуючи тотожність цієї здатності з відчуттям “емоційної виразності звуковисотного руху”, а також вказує на роль ладового чуття як основи емоційного відгуку на музику; 2) здатність до слухових уявлень як спроможність відтворювати музику. Б. Теплов вказує на зв’язок цієї здатності з ладовим чуттям при тому, що вона утворює основу (ядро) музичної пам’яті і музичної уяви; 3) музично-ритмічне чуття як “здатність активно “рухово” переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно його відтворювати”. Звернімо увагу на ще одну важливу тезу Б. Теплова: “музично-ритмічне чуття разом із ладовим чуттям утворюють основу здатності емоційного відгуку на музику” [12, 305]. Саме ці музичні здібності й утворюють “ядро музикальності”. А власне музикальність постає як комплекс здібностей, що необхідні для успіху будь-якого виду музичної діяльності.

Спираючись на цю тезу Б. Теплова, О. Комаровська, С. Науменко уточнюють: музичні здібності важливі для успіху, але

музикальність не є результатом механічного поєднання здібностей, а власне якість (рівень, глибина тощо) музикальності не визначається кількісними проявами окремих здібностей [6]. С. Науменко експериментальним шляхом доходить висновку, що спрямований розвиток музичних здібностей не обов’язково матиме наслідком розвиток музикальності; більше того, часто діти навіть у процесі наполегливих занять залишаються “емоційно глухими до музики, не можуть орієнтуватися в її художній цінності” [9, 86]. Чинником, який “переплавляє” різні здібності в “музикальність”, постає згадувана Б. Тепловим здатність емоційного переживання засобів музичного висловлювання, що і є музикальністю: саме ця здатність, а не окремі, навіть яскраво виражені здібності визначають обдарування музиканта.

Описуючи прояви музикальності в яскраво обдарованих дітей, А. Готсдінер підтверджує, що ця “емоційна сприйнятливність” як якісна своєрідність переживання музики” визначає перебіг емоційних та інтелектуальних процесів, породжує асоціації, активізує творчий потенціал людини і складає “основний психологічний зміст музикальності” [2, 35].

Натомість сучасні дослідники все частіше додають до структури музикальності інтелектуальний компонент. Так, К. Тарасова розглядає музикальність як комплексне явище, зумовлене суспільно-історичною практикою [11]. Можемо погодитись, адже музикальність як особистісна якість опредмечується в художньому продукті (композиторському творі, інтерпретації виконавській або інтерпретації-сприйманні), а отже, із залученням тих якостей особистості, які допомагають сформувати цей художній образ. Саме в цьому і проступає інтелектуальне начало.

Узагальнювальною щодо різних поглядів на структуру музикальності вбачається запропонована А. Тороповою трифакторна модель музикальності як цілісного утворення психіки, що складається з трьох величин, які розташовуються на шкалах між полюсами, а саме: “когнітивний – афективний тип (“холодне” інтелектуальне осягнення музичних смислів на противагу “гарячому” імпульсивному резонуванню); *безпосередній* – *опосередкований* тип (розрізняється за походженням емоційної реакції на: а) емоційність “первинно-біологічну” (базові емоції) і б) емоційність “вторинну”, художню, що викликана реакцією на досконалість або оригінальність художніх форм; *активний-пасивний тип* (стосовно музичної діяльності”) [13, 20]. Погоджуємось, що ця модель охоплює різні варіанти проявів

музикальності і в різних поєднаннях типів, що доцільно враховувати при діагностуванні розвиненості цієї якості у конкретної особистості.

Психолого-педагогічне виокремлення здатності емоційного переживання як інтегратора музичних здібностей у структурі музикальності підтверджується *естетико-музикознавчими дослідженнями*, що розкривають природу різних видів мистецтва, а стосовно музики на перший план виносять саме її процесуальність і здатність моделювати перебіг емоцій і переживань. Як пояснює О. Катрич, за кожним музичним висловлюванням стоїть “почуттєвий рівень інформації, який і формує його ауру”, саме тому жодне з мистецтв не здатне втілювати “емоційно-почуттєвий рівень роботи людського духу так безпосередньо, як музика” [5, 7].

Отже, сутність музикальності особистості невід’ємна від її здатності безпосередньо емоційно переживати саме музику і “вилучати” з цього переживання сенси, закладені в музичні твори; розвиток кожної із музичних здібностей відокремлено від стимулювання в особистості емоційного відгуку на музику насправді не матиме наслідком розвитку музикальності. Але й розвиток спеціальної сфери музиканта поза розвитком спеціальних музичних здібностей також не означатиме розвитку музикальності.

Зіставляючи музикальність із *видами музичної діяльності*, в яких вона себе реалізує, виходимо з того, що “діяльність є динамічною системою взаємодії суб’єкта зі світом, у процесі якої відбувається поява і втілення в об’єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відношень суб’єкта в предметній діяльності” [7, 84]. Тобто, в музичній діяльності реалізується музикальність особистості і втілюється художній задум як відображення світу суб’єкта діяльності. При цьому психологія знову, в центр музичної діяльності виносить її розуміння як процесу “пристрасного, інтелектуально-емоційного відображення, оцінки, активної переробки зовнішніх і внутрішніх впливів, смислоутворення у відповідності з можливостями особистості і вимогами діяльності” [1, 53]. Тобто переживання як основоположна категорія музичної діяльності пов’язується зі специфічним предметом мистецтва як універсальної форми втілення багатоманіття і динаміки почуттів та переживань, що інтегрують “ефект впливу інших регуляторів: мотивів, цілей, установок, потреб, смаків, художніх еталонів” [1, 62].

Зрозуміло, що для розвитку музикальності особистість має бути мотивованою до музичної діяльності в певній сфері творчості. Зосередимось

на музичному сприйманні та виконавстві, невід’ємних від інтерпретації.

Зауважимо, що під “музичним сприйманням” розуміємо осягнення значень музичного твору, що поєднує “власне сприймання (перцепцію) музичного матеріалу в сукупності з даними музичного і загального життєвого досвіду (апперцепцію), пізнання, емоційне переживання і оцінку твору” [8, 481]. Очевидно, що багатоскладовість сприймання не реалізується поза емоційністю переживання виразних засобів, і смислів, які за ними виникають, тобто поза дією музикальності особистості. Логічно припустити: що більш розвинутою є музикальність людини, то ширшим буде спектр її музичного сприймання. Отже, розвиваючи сприймання, особистість розвиває свою музикальність і навпаки; інтерпретація твору за цією логікою постає як зовнішній вияв “внутрішнього” перебігу сприймання та осмислення і також є проявом музикальності.

Виконавство уможливує реалізацію задуму музиканта, виявляє його індивідуальність, активізує емоційну сферу, зрештою, спираючись на здібності, розвиває їх і одночасно сприяє розвитку музичного мислення та загальної естетичної свідомості, віддзеркалюючи цей розвиток [6]. Прочитуючи нотний запис твору, виконавець декодує смисли, закладені в ньому композитором, пропускаючи крізь власний досвід – емоційно-чуттєвий і когнітивний, вступаючи в різнопланову художню комунікацію. Такий погляд на виконавську інтерпретацію пояснює безкінечність інтерпретацій творів різними виконавцями, які “вилучають” із них суголосні саме їхньому внутрішньому світові підтексти. Однак зрозуміло, що для успіху виконавства музикальність потребує доповнення саме в тих здібностях, що дають змогу втілювати художній задум у конкретних формах конкретними засобами; тобто розвинутої психомоторної сфери, яка детермінує формування конкретних виконавських умінь, які полегшують прояви музикальності [2, 112].

Як відомо, виконавська діяльність музиканта реалізується під час публічного (сценічного) виступу, в якому процесуально олюднюється виконавська інтерпретація як внутрішній художній задум. У зв’язку із цим, педагоги-музиканти і теоретики виконавства акцентують увагу на артистизмі як здатності впливати на аудиторію, емоційно заражати слухачів інтерпретацією, залучаючи їх до співпереживання у процесі розгортання музичної тканини твору [3, 95]. Тобто, артистизм як свого роду інструмент досягнення мети виконання – повноцінного донесення до

публіки задуму, спирається не лише на підготовленість музиканта до виступу, а й на мотивацію виступу, комунікативні здібності, але найперше – на музикальність виконавця, що допомагає йому виявляти артистизм як комплекс суто сценічних якостей [14].

Як бачимо, виконавська творчість музиканта базується, як і сприймання, на комплексі музичних здібностей та переживанні смислів музики, тобто на музикальності; ще точніше – синтезує музикальність як переживання, художню рефлексію як осмислення художнього результату, художню комунікацію.

У виконавстві, невід’ємному від музичного сприймання та інтерпретації творів, найяскравіше зовні виявляє себе музичне мислення і музична свідомість. Дослухаємось до думки О. Самойленко про те, що “умови музичного сприйняття і впливу стають і умовами мислення про музику – музичними засобами” [10, 9], чим підкреслюється всеохопність цього поняття і загалом певна дифузність процесів сприймання, творення, інтерпретації. “Мислення художніми образами – це сама суть створення, виконання і сприймання творів мистецтва” [15, 32].

Отже, музичне мислення є проявом та одночасно інструментом пізнання, поштовхом для якого стає переживання – як віддзеркалення музикальності особистості, і процесом формування музично-естетичної свідомості. Зважаючи на те, що музично-естетична свідомість становить підґрунтя для формування загальної музичної культури особистості, наведемо й суттєве для нас тлумачення Дін Юнь. Так, музична культура особистості – це “динамічне та комплексне утворення, яке характеризується певним рівнем музичного розвитку, музично-естетичною свідомістю і передбачає поступове накопичення музичного досвіду в різних видах виконавської діяльності” [4, 34]. У цьому контексті музикальність розглядається Дін Юнь як підсистема музичної культури особистості, а “сфера музикальності полягає не тільки у всебічному розвитку музичних здібностей, а й здатності до музично-естетичного сприйняття, виконання та інтерпретації музики” [4, 21].

Таким чином, музикальність розглядаємо як синкретичний особистісний феномен, що є інтегральним стосовно спеціальних музичних здібностей на підставі емоційного переживання засобів музичного висловлювання та інтонування смислів у звуковому розгортанні музичних творів. Цей феномен характеризується динамічною структурою, зумовленою процесуальною природою музики; розвивається в музичній

діяльності на підґрунті збагачення емоційної сфери, поглиблення мотивації до пізнання музичного мистецтва; розвитку креативності, артистизму; зрештою, виступає підґрунтям для музичного мислення та суттєвим інструментом формування музично-естетичної свідомості особистості. Відтак, виокремлюємо змістові *компоненти (конструкти) феномена*, впливаючи на які, досягаємо ефективного розвитку цієї якості в учнів: *емоційно-мотиваційний* (глибина емоційності переживання смислів музики в інтонаційному розгортанні; мотивація до художнього пізнання в єдності сприймання та виконавства); *операційно-діяльнісний* (розвиненість і комбінації спеціальних музичних здібностей, психомоторика; сформованість виконавських умінь; артистизм); *художньо-комунікативний* (потреба в художній комунікації з образами музичного твору – їх чуття, розуміння, індивідуально-образне трактування та зі слухачами (здатність відчувати і реагувати на слухачьке сприймання); *когнітивно-рефлексивний* (уявлення та знання у сфері музичного мистецтва і виконавства зокрема; сформованість музичного мислення і музично-естетичної свідомості (у формах ставлення до музики – інтересу, уподобань, смаків, оцінок, цінностей); здатність адекватного самооцінювання й окреслення перспектив саморозвитку; осмислення художніх музичних образів).

Висновки і перспективи дослідження. Запропонований автором статті комплексний аналіз феномена музикальності вбачається перспективним, оскільки, по-перше, дає змогу уточнити його відмінність від звичного трактування обдарування учня як комплексу спеціальних музичних здібностей, а отже, уможлиблює більш точне діагностування особливостей обдарованості юного музиканта і далі вибудувати лінію педагогічного коригування розвитку; по-друге, дає підстави для проєкції феномена на специфіку конкретних видів музичної діяльності і при цьому виокреслює способи організації такої діяльності індивідуально для кожного учня як неповторної особистості; по-третє, доводить, що поза спрямуванням на цілісний естетичний розвиток особистості музиканта діагностування його здібностей поза розвитком музикальності нівелюється, оскільки результати музичної діяльності пов’язані і з саморозвитком, і зі здатністю впливати на музичну культуру оточення. Тому перспективним вбачається розроблення педагогічних механізмів розвитку музикальності учнів одночасно в зазначених векторах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 1997. 352 с.
2. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва: МИП “НВ Магистр”, 1993. 193 с.
3. Давидов М.А. Аспекты фахового мислення музиканта-виконавця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип.7. 2013 С. 93–118.
4. Дін Юнь. Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти: дис. ...канд. пед.наук: 13.00.02. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 231 с.
5. Катрич О. Музичне виконавство як інспіруючий чинник інтонаційної атмосфери музичного твору. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*. 2015. № 35. С.6–12.
6. Комаровська О.А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 412 с.
7. Краткий психологический словарь. Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва, 1985. С.84.
8. Назайкинский Е.В. Психология музыкальная. *Муз.энцикл*. Москва: Сов энцикл. 1978, Т.4 с. 481.
9. Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности. *Вопросы психологии*. 1982. № 5. С. 85 – 93.
10. Самойленко О. І. Категорія музичного мислення у понятійному контексті психології мистецтва: про єдність філософсько-естетичного та мистецтвознавчого методів пізнання. *Музичне мистецтво і культура*. 2018. Вип. 26. С. 7 – 17.
11. Тарасова К. Онтогенез музыкальных способностей. Москва: Педагогика, 1988. 176 с.
12. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва – Ленинград. 1947. 335 с.
13. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр “ГРАФ-ПРЕСС”, 2008. 200 с.
14. Хуан Ханьцзе. Методика підготовки майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства у процесі ансамблевого виконавства. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. 2018. № 4. С. 135–139.
15. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю. Київ: Заповіт, 1998. 368 с.
16. muzykanta-vykonavtsia [Aspects of professional thinking of a musician-performer]. *Current issues of humanities*. Vol.7, pp. 93–118. [in Ukrainian].
17. 4. Din Yun. (2016). Formuvannia muzychnoi kultury molodshykh shkolariv u protsesi fortepiannoho navchannia v mystetskykh pozashkilnykh zakladakh osvity [Formation of musical culture of primary schoolchildren in the process of piano education in art out-of-school educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 231 p. [in Ukrainian].
18. 5. Katrych, O. (2015). Muzychne vykonavstvo yak inspiruiuchy chynnyk intonatsiinoi atmosfery muzychnoho tvoru [Musical performance as an inspiring factor in the intonation atmosphere of a musical work]. *Scientific collections of Lviv National Music Academy named after M.V. Lysenko*. No 35, pp.6–12. [in Ukrainian].
19. 6. Komarovska, O. (2014). Khudozhno obdarovana osobystist: sutnist, realii, rozvytok [Artistically gifted personality: Essence, realities, development]. *Ivano-Frankivsk*, 412 p. [in Ukrainian].
20. 7. Petrovskiy, A. & Yaroshevskiy, M. (Eds.). (1985). *Kratkii psikhologicheskii slovar* [A brief psychological dictionary]. 84 p. [in Russian].
21. 8. Nazaikinskii, E. (1978). *Psikhologiiia muzykalnaia* [Musical psychology]. Moscow. Vol. 4. 481 p. [in Russian].
22. 9. Naumenko, S. (1982). Individualno-psikhologicheskie osobennosti muzykalnosti [Individual psychological features of musicality]. *Questions of psychology*. No. 5, pp. 85–93. [in Russian].
23. 10. Samoilenko, O. (2018). *Katehoriia muzychnoho myslennia u poniatiiinomu konteksti psykhologii mystetstva: pro yednist filosofsko-estetychnoho ta mystetstvovznachoho metodiv piznannia* [The category of musical thinking in the conceptual context of art psychology: The unity of philosophical-aesthetic and art methods of cognition]. *Musical art and culture*. Vol. 6, pp. 7–17. [in Ukrainian].
24. 11. Tarasova, K. (1988). *Ontogenez muzykalnykh sposobnostei* [Ontogenesis of musical abilities]. Moscow, 176 p. [in Russian].
25. 12. Teplov, B. (1947). *Psikhologiiia muzykalnykh sposobnostei* [Psychology of musical abilities]. Moscow–Leningrad, 335 p. [in Russian].
26. 13. Toropova, A. (2008). *Muzykalnaia psikhologiiia i psikhologiiia muzykalnogo obrazovaniia* [Music psychology and psychology of music education]. *Uchebno-metodicheskii izdatelskii tsentr “HRAF-PRESS”*, 200 p. [in Russian].
27. 14. Khuan Khantsze (2018). *Metodyka pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky do stsenichnoho partnerstva u protsesi ansamblevoho vykonavstva* [Methods of preparing future music teachers for stage partnership in the process of ensemble performance]. *Youth and market*. No. 4, pp. 135–139. [in Ukrainian].
28. 15. Shyp, S. (1998). *Muzychna forma vid zvuku do stiliu* [Musical form from sound to style]. Kyiv, 368 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.08.2020

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ “МОЛОДЬ І РИНОК”

1. Приймаються одноосібні статті (співавтори). Текст обсягом 8 – 12 друкованих сторінок із ілюстраціями (рисуноками, таблицями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. Потрібно уникати повторів, зайвих подробиць та загальновідомих положень, на які можна посилатися, вказуючи відповідний номер у списку літератури, що додається.

2. Електронний варіант статті виконується в редакторі Microsoft Word, причому файл має бути збережений в форматі *.doc. Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір шрифту – 14 кегль. Розмір полів: ліве – 3,0 см; праве – 1,5 см; верхнє – 2,0 см; нижнє – 2,0 см; інтервал – 1,5.

ДО РУКОПISУ ДОДАЮТЬСЯ:

- УДК;
 - анотація українською мовою 500 друкованих знаків, анотація англійською мовою розширена, обсяг 1800-2000 друкованих знаків, до англійської анотації додається в окремому файлі український переклад;
 - ключові слова (українською, англійською мовами), перелік ключових слів від 5 до 10;
 - рисунки, таблиці з підписаними підписами;
 - оформлення списку літератури – за міжнародним бібліографічним стандартом АРА; кількість літературних джерел має складати не менше 5 та не більше 15. Цитувати необхідно як класичні, так і найновіші публікації (останніх 3-5 років) опублікованих у провідних профільних виданнях. У кінці статті подається транслітерований список літератури (references).
 - відомості про автора (авторська карточка: прізвище, ім'я та по-батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання, адреса (службова, домашня), телефони.
3. До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензій не потрібно.
4. Таблиці повинні мати назви та порядковий номер. Одночасне використання таблиць та графіків для пояснення одних і тих же положень не рекомендується.
5. Статті підписуються всіма авторами із зазначенням домашньої адреси, номерів домашнього та службового телефонів автора, який буде листуватися з редакцією з приводу цієї статті.

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог:

Відповідно до вимог Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій необхідно дотримуватися таких елементів написання статей: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття; формування мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Сфера розповсюдження та категорія читачів:

- загальнодержавна, зарубіжна;
- викладачі університетів, ЗВО всіх рівнів акредитації, студенти, аспіранти, науковці, фахівці освітньої діяльності, які підвищують свої професійні компетенції в галузі освіти та педагогічних наук.

Програмні цілі (основні принципи) або тематична спрямованість:

Ознайомлення із питаннями наукових досліджень із загальної педагогіки, історії педагогіки, теорії та методики навчання, корекційної педагогіки, теорії та методики професійної освіти, соціальної педагогіки, теорії та методики управління освітою, теорії та методики виховання, дошкільної педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та науці.

Комп'ютерний набір та верстка

Наталія Примаченко, к.пед.н., член Національної спілки журналістів України
Іван Василиків, к.пед.н., член Національної спілки журналістів України