

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 5-6 (191-192) травень-червень 2021

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/10.24919/2617-0825.5/191.2021>

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., Куявсько-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: molodirynok@gmail.com; веб-сайт: <http://mir.dsru.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол №7 від 20.05.2021 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 24.05.2021 р. Ум. друк. арк. 19,11.

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, 2021

Молодь і ринок

№5-6 (191-192) травень-червень 2021

ЗМІСТ

Галина Білавич, Ірина Дідух, Олег Довгий, Ірина Данилів Казки та оповідання Василя Сухомлинського як чинник морального виховання особистості дитини...6
Олексій Тимошенко, Валентин Лукіяничук Ефективність методики розвитку координаційних здібностей молодших школярів з порушенням постави...12
Анатолій Мартинюк Формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України.....17
Вікторія Стинська, Зіновій Ящишин, Олена Янків, Володимир Стинський Використання цифрових освітніх платформ у процесі підготовки майбутніх викладачів ЗВО.....21
Оксана Товканець Особливості управління освітою в центральноевропейських країнах на регіональному і національному рівнях...25
Борис Савчук, Наталія Салига Рецепція феномену педагогічних конфліктів західних науковців у моделюванні професійної підготовки фахівця.....32
Oksana Chaika Systemic approach underlying methodology to educate and cultivate polyculturality with (of) future LSP teachers in foreign language instruction.....37
Оксана Яців Чинники становлення світогляду молодих людей у творчій спадщині М. Шлемкевича.....41
Марія Багрій, Світлана Довбенко Роль українських письменників Західної України в розвитку навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (XIX – початок XX ст.).....45
Ярослав Слуцький Інституційно-законодавчий етап розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США (1961–1974).....50
Юрій Безрученков Педагогічний контроль в системі цифрової освіти.....56
Оксана Тютюнник, Ярослав Крупський Дистанційне навчання математики в сучасних умовах пандемії із використанням навчального середовища JetIQ.....62
Іван Василиків Праксеологічна спрямованість формування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів...67
Володимир Салій, Наталія Сторонська Педагогічні умови підготовки до концертного виступу музиканта-виконавця.....73
Олеся Власій Можливості використання ігрових технологій для підготовки майбутніх учителів до формування цифрової компетентності школярів.....77
Тетяна Росул Формування “4К” – компетенцій майбутніх вчителів початкових класів засобами оперного мистецтва...83

Світлана Гордійчук, Ірина Махновська, Валентина Коваленко Шляхи вдосконалення якості освіти при підготовці магістрів громадського здоров'я у Житомирському медичному інституті Житомирської обласної ради.....	88
Таміла Гризоглазова Сутність умінь самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті інструментально-виконавської підготовки.....	93
Вікторія Прокопчук, Юлія Тарчинська, Лариса Яковенко Спектр наукових досліджень у дисертаціях викладачів кафедри гри на музичних інструментах інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.....	97
Лариса Довгань “Перевернуте навчання” як студентоцентрикований підхід до викладання іноземних мов.....	104
Ірина Новосядла, Тетяна Гуцол Практичне застосування моделі інтегрованого навчання школярів на прикладі вивчення фортепіанних творів українських композиторів.....	108
Олена Ігнатова, Олеся Жовнич Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії.....	114
Ірина Миськів Нові підходи до використання інструментів навчання в умовах дистанційної освіти.....	119
Неля Кінах, Наталія Рубльова Цифрова компетентність як умова формування професійно-педагогічного підприємництва педагога...	123
Вікторія Лучкевич, Галина Кутасевич Особливості використання активних методів навчання іноземних мов у закладах вищої освіти (на прикладі французької мови).....	130
Світлана Лозинська, Неля Сірант, Марта Проц Естетичне оцінювання діяльності як актуальний напрям розвитку здібностей у дітей.....	135
Галина Медведик Відображення релігійних та історичних мотивів в українській духовній пісні XVII–XVIII ст.	139
Наталія Фещенко Творча діяльність та життєвий шлях провідних дизайнерів одягу світового рівня, у контексті проєкційного самовдосконалення студентів факультету дизайну.....	144
Тетяна Багрій Орієнтири інноваційної підготовки майбутнього педагога-музиканта.....	150
Наталя Галицька Практична реалізація розвитку дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін.....	154
Євгеній Гарбар Структурно-функціональна модель системи виховання громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти.....	160
Леся Рутьян Історія і розвиток домашнього насильства над жінкам як наукового поняття.....	167
Чжоу Сіньюй Принцип опори на європейський музично-історичний досвід у формуванні поліфонічного слуху студентів з КНР у процесі фортепіанного навчання.....	172
Чжоу Тінтін Культурна компетентність як результат фахової підготовки вчителів музичного мистецтва.....	177

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№5-6 (191-192) May-June 2021

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/10.24919/2617-0825.5/191.2021>

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: molodirynok@gmail.com; website: <http://mir.dspu.edu.ua>

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University (protocol № 7, 20.05.2021)

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 24.05.2021

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, 2021

Youth & market

№5-6 (191-192) May-June 2021

CONTENTS

- Halyna Bilavych, Iryna Didukh, Oleh Dovhiy, Iryna Danyliv**
Fairy tales and short stories of Vasyl Sukhomlynskiy as a factor of moral education of the child's personality.....6
- Oleksii Tymoshenko, Valentyn Lukiianchuk**
Efficiency of methods of the coordination abilities development of junior schoolchildren with posture disorders...12
- Anatolii Martyniuk**
Formation of a creative personality's worldview in the conditions of the educational space of Ukraine.....17
- Viktoriia Stynska, Zinovii Yashchyshyn, Olena Yankiv, Volodymyr Stynskyi**
Digital education platform using in preparation process of future HEI teacher.....21
- Oksana Tovkanets**
Peculiarities of education management in central European countries at regional and national levels.....25
- Borys Savchuk, Natalia Salyha**
Reception of the phenomenon of pedagogical conflicts of western scientists in simulation of professional training of the future specialist.....32
- Oksana Chaika**
Systemic approach underlying methodology to educate and cultivate polyculturality with (of) future LSP teachers in foreign language instruction.....37
- Oksana Yatsiv**
Factors influencing the formation of young people's worldview in the creative heritage of M. Shlemkevych...41
- Mariya Bahriy, Svitlana Dovbenko**
The role of Ukrainian writers of Western Ukraine in the development of educational and methodological support of educational process (XIX – early XX century).....45
- Yaroslav Slutskyi**
Institutional and legislative period of development of the system of foreign students' social and pedagogical support in the USA (1961–1974).....50
- Yuriy Bezruchenkov**
Pedagogical control in the process of digital education.....56
- Oksana Tiytiynnyk, Yaroslav Krupskyi**
Distance learning for teaching mathematics in modern conditions of a pandemic with the use of the JetIQ learning environment.....62
- Ivan Vasylykiv**
Practiceological orientation of formation of professional training of future primary school teachers.....67
- Volodymyr Salii, Nataliia Storonska**
Pedagogical conditions of preparation for the concert performance of the musician-performer.....73
- Olesia Vlasii**
Possibilities of using game technologies in preparing future teachers for the formation of school students' digital competence.....77

Tetiana Rosul Forming the “4C”– competences of future primary school teachers by means of opera.....	83
Svitlana Hordiichuk, Iryna Makhnovska, Valentyna Kovalenko Ways of improving the quality of education in the training of masters of public health speciality in Zhytomyr medical institute of Zhytomyr region council.....	88
Tamila Hryzohlazova The essence of the abilities of independent work of the future teacher of musical art in the context of instrumental and performance training.....	93
Viktoriia Prokopchuk, Iuliia Tarchynska, Larysa Yakovenko Spectrum of scientific research in the dissertation of a teacher of the department of playing musical instruments at the institute of arts of the Rivne state university of humanities.....	97
Larysa Dovhan “Flipped learning” as a student-centered approach to teaching foreign languages.....	104
Iryna Novosiadla, Tetiana Hutsol The practical use of integrative learning model of schoolchildren on the example of studying piano works by Ukrainian composers.....	108
Olena Ihnatova, Olesia Zhovnych The self-reflexion of a foreign language lesson as a way of professionalization by experience of using the practice and research project.....	114
Iryna Myskiv New approaches to the use of teaching instruments in the conditions of distance education.....	119
Nelia Kinakh, Natalia Rubliova Digital competence as a condition for the formation of professional and pedagogical entrepreneurship teacher...	123
Viktoriia Luchkevych, Halyna Kutasevych Features of the use of active methods of teaching foreign languages in the higher education (on the example of French).....	130
Svitlana Lozynska, Nelya Sirant, Marta Prots Aesthetic assessment of activity, a promising path in children’s skill development.....	135
Halyna Medvedyk Representation of religious and historical motives in the Ukrainian spiritual songs of the 17–18th centuries....	139
Natalia Feshchenko Creative activity and life path of the world level fashion leading designers in the context of self projection and self improvement of students in the faculty of design.....	144
Tetiana Baqriy Guidelines of innovative training of the future teacher-musician.....	150
Natalia Halytska Practical implementation of the development of research skills in lessons of natural and mathematical disciplines.....	154
Yevhenii Harbar Structural-functional model of the system of education of civil responsibility of future officers of military institutions of higher education.....	160
Lesya Rutyan History and development of domestic violence against women as a scientific concept.....	167
Zhou Xinyu The principle of reliance on European music-historical experience in the formation of Chinese students’ polyphonic hearing in the process of piano leaning.....	172
Zhou Tingting Cultural competence as a result of professional training of music teachers.....	177

УДК 37.015.31:17.022

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239262>

Галина Білавич, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти
Прикарпатського національний університету імені Василя Стефаника

Ірина Дідух, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національний університету імені Василя Стефаника

Олег Довгий, кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Прикарпатського національний університету імені Василя Стефаника

Ірина Данилів, студентка
Прикарпатського національний університету імені Василя Стефаника

КАЗКИ ТА ОПОВІДАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЧИННИК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Стаття присвячена літературній спадщині Василя Сухомлинського. Автори наголошують на місці та ролі оповідань і казок видатного українського педагога в процесі виховання морально-етичних якостей дітей. Показано невикористані потенційні можливості художнього спадку педагога-новатора для формування духовного світу школяра за умов сьогодення, його автори справедливо відносять до когорти дитячих письменників. Актуалізовано казки та оповідання, наукові праці вченого, які вирізняються великою виховною силою: будь-яка казка чи оповідання – це своєрідна азбука моральності, програма морального виховання й духовного розвитку дитини. Зроблено висновок про широке використання в закладах освіти літературної спадщини В. Сухомлинського.

Ключові слова: казки; оповідання; Василь Сухомлинський; моральне виховання; гуманістична педагогіка; педагог-новатор.

Лім. 13.

Halyna Bilavych, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Pedagogy of Primary Education Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Iryna Didukh, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor; Associate Professor of the
Social Pedagogy and Social Work Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Oleh Dovhiy, Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor;
Associate Professor of the Primary Education Pedagogy Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Iryna Danyliv, Student of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

FAIRY TALES AND SHORT STORIES OF VASYL SUKHOMLYNSKIY AS A FACTOR OF MORAL EDUCATION OF THE CHILD'S PERSONALITY

V. Sukhomlynskiy's multifaceted creative heritage consists of 48 books, 500 scientific articles, more than 1500 fairy tales and short stories. The creative achievement of a humanist teacher is actively republished: only at the beginning of the XXI century, 65 works by V. Sukhomlynskiy were published with a total circulation of over 15 million copies. The works of the scientist have been translated into 59 languages. Important works of V. Sukhomlynskiy include "Spiritual world of a schoolboy", "One hundred tips for a teacher", "Work and moral education", "Parental pedagogy", "Letters to the son", "Book of love", "Pavlyk secondary school", "I give my heart to the children" (published in 1969, translated into 32 languages, contains 55 editions) and others. The problem of education of a comprehensively developed personality plays the leading role in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynskiy. For the first time in the history of Soviet pedagogy, the scientist substantiated this idea in the form of his concept. This idea was successfully implemented by the teacher-innovator in the work of Pavlyk secondary school.

Among the mental, moral, aesthetic, labor and physical education, the scientist singles out the moral sphere of the personality. V. Sukhomlynskiy actualizes the problem of education of moral feelings. In the creative heritage of the outstanding Ukrainian teacher, a great place is occupied by fairy tales and short stories devoted to the moral education of the person. There is a great need for an in-depth analysis of these works of art for children as a factor of learning and moral education of the person. Tales and stories of the director of Pavlyk school are timeless; they are dedicated to the eternal problem of mankind – the preservation of spirituality. V. Sukhomlynskiy brings the

КАЗКИ ТА ОПОВІДАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЧИННИК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

concept of "morality" to a high (spiritual) level of its understanding, and this gives grounds to claim that the scientist raises moral education of the child to the level of Christian morality, which is based on love to neighbor and good deeds. Works for children are organically interspersed in the thorough works of V. Sukhomlynskiy. For example, it may be seen in the book "I give my heart to children" (1968, 1969), which has about 40 literary texts, to a slightly lesser extent – in the work "Birth of a citizen" (1970) and others.

Keywords: *fairy tales; short stories; Vasyl Sukhomlynskiy; moral education; humanistic pedagogy; teacher-innovator:*

Постановка проблеми. Гуманістична педагогіка В. Сухомлинського сьогодні, як ніколи, активно затребувана в житті нової української школи. Біля витоків будь-якого досягнення завжди стоїть учитель, на плечах якого, за твердженням В. Сухомлинського, лежить величезна відповідальність – любити дітей, віддавати їм своє серце, розуміти їхню душу, виховати їх справжніми людьми. За сучасних умов розвитку українського суспільства це завдання є надскладним. Сьогодні Україна переживає не тільки нестабільність соціально-економічної ситуації, спричиненої, окрім іншого, і перебуванням у стані ведення військових дій на сході держави, трудовою міграцією українців за кордон, що призводить до появи такого явища, як соціальні діти-сироти, соціальної незахищеності багатьох верств населення, наслідками чого, окрім іншого, є падіння моралі, підміна духовно-моральних орієнтирів, утрата цінностей як у громадському, так і в особистісному сенсі людського життя. У зв'язку з цим моральний компонент визнається значущим і найважливішим чинником буття всіх сфер життєдіяльності соціуму. Проблема виховання моральної відповідальності особистості продиктована й тим, що у XXI ст. висувається теза про зміну "людини розумної" "людиною відповідальною" (С. Капіца); про виховання відповідальної людини зі сформованими громадянськими компетентностями йдеться і в Концепції Нової української школи. Тому важливо виховати юну особистість як відповідальну, чесну, сумлінну людину, що володіє значно більшою, ніж раніше, відповідальністю, здатною самостійно ухвалювати рішення у ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки, діяльну особистість, відповідальну за себе, свою сім'ю, теперішнє і майбутнє України, урешті, майбутнє людства.

Однак сучасна освітня ситуація ускладнюється тим, що самоочевидність моральної відповідальності в шкільному середовищі перестає бути обов'язковою. Багато учнів у своїй діяльності керуються миттєвими бажаннями, а не загальноприйнятими моральними принципами і нормами. На жаль, сучасна сім'я в силу різних причин мало уваги приділяє морально-духовному вихованню дітей. Понад те, уроки християнської моралі сьогодні в початковій школі не є

обов'язковими, а інтегровані курси, до прикладу, українська мова і читання, не дають широкої можливості для здійснення повною мірою морального виховання. Література як жанр мистецтва, що здатна формувати духовний світ людини, утрачає свій потенціал. Водночас у творах В. Сухомлинського можна віднайти відповідь на будь-яке запитання, що стосується виховання моральної особистості: учений створив своєрідну абетку моральності, яка може слугувати відправною точкою у вихованні справжньої людини для всіх: учнів, педагогів, батьків тощо. У зв'язку з цим виникає необхідність звернення до історико-педагогічного досвіду, авторської системи морального виховання особистості В. Сухомлинського, яку він успішно апробував упродовж тридцятих років, провідні педагогічні ідеї якого варто актуалізувати за умов сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська педагогічна думка велике значення надає аналізу творчої спадщини В. Сухомлинського. У науці (педагогічній біографістиці) започатковано цілий напрям – сухомлиністика (М. Антоненко, Л. Березівська, Л. Боднар, В. Давилова, Н. Дічек, Л. Заліток, Г. Ткаченко, О. Петренко, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.), де спадщина В. Сухомлинського досліджується в контексті різних наукових проблем. Велика роль у вивченні творчих надбань видатного українського педагога, популяризації ідей і практичного понад тридцятирічного досвіду Павлиського директора належить фахівцям Державної наукової педагогічної бібліотеки ім. В. О. Сухомлинського, яку очолює член-кореспондент НАПН України О. Сухомлинська [6].

Мета статті – проаналізувати творчий потенціал літературної спадщини В. Сухомлинського для дітей та обґрунтувати педагогічні умови реалізації ідей ученого щодо морального виховання учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Багатоаспектна творча спадщина В. Сухомлинського становить 48 книг, 500 наукових статей, понад 1500 казок та оповідань. Творчий здобуток педагога-гуманіста активно перевидається: тільки на початку XXI ст. вийшло 65 творів В. Сухомлинського загальним накладом понад 15 млн примірників. Твори вченого перекладено 59 мовами світу, до найгрунтовніших і найвагоміших з яких належать

“Духовний світ школяра”, “Сто порад учителям”, “Праця і моральне виховання”, “Батьківська педагогіка”, “Листи до сина”, “Книга про любов”, “Павлівська середня школа”, “Серце віддаю дітям” (1969 р., видана 32 мовами світу, має 55 видань) та ін. [3].

Художні надбання В. Сухомлинського є помітним складником його великої педагогічної спадщини. В Україні юнацтво, люди середнього віку більше знають В. Сухомлинського саме як дитячого письменника, а не як педагога, позаяк упродовж майже тридцяти років у різних видавництвах часто з’являються художні твори педагога-гуманіста (збірки казок та оповідань), також ці твори є складником навчальної літератури для закладів дошкільної освіти, початкової школи, різних читанок, хрестоматій, книг до читання, тобто твори для дітей стали частиною вітчизняного освітнього простору.

Передовсім наголосимо: оповідання та казки В. Сухомлинського відносимо до категорії літератури для дітей (дитячої літератури) як художні, науково-популярні тексти, створені дорослими та спеціально адресовані дітям, які враховують їхні вікові особливості, розвиток, мають не тільки емоційно-ціннісне забарвлення, а й велику виховну та освітню спрямованість. Позаяк вони невеликі за обсягом, лаконічні (небагатослівні), написані простою й доступною для розуміння мовою, ми відносимо їх до творів-притч, оскільки вони таять у собі глибоку мораль.

Утім, як показали результати контент-аналізу чинних підручників для початкової школи з інтегрованого курсу українська мова та читання для НУШ [2; 4; 12], казки та оповідання В. Сухомлинського або не вміщено в навчальних книгах для дітей [2; 12], або вони є в незначній кількості [4]. Отже, величезний морально-етичний, духовний потенціал безсмертних творів

В. Сухомлинського за умов сьогодення абсолютно не використаний.

Твори для дітей органічно вкраплені в ґрунтовних працях В. Сухомлинського. До прикладу, книга “Серце віддаю дітям” (1968, 1969) налічує близько 40 художніх текстів [9], дещо менше – у праці “Народження громадянина” (1970) [8] та ін. Так, у книзі “Народження громадянина” педагог наголошує на своєму авторстві в написанні оповідань та казок: “Я написав хрестоматію “Думки про людину”. Це коротенькі оповідання й казки, які викликають у дітей роздуми про людину, співчуття до її горя і нещастя” [8, 34].

Наведена цитата увиразнює виховне та освітнє значення художніх творів для дітей морального

змісту, якому педагог-гуманіст надавав першорядного значення у вихованні. А також підкреслює те, що така робота активно велася в Павлівській школі, до літературної творчості учений постійно залучав учнів, разом з педагогом вони створювали різного роду хрестоматії, присвячені важливим проблемам, з-поміж яких – “Думки про людину”, “З чого починається для мене Батьківщина”, “Твори учнів Павлівської середньої школи 1968–1969 н.р.”, “Хрестоматія моральних цінностей” та ін. [3, 123–125]. У 1960-х рр. розпочинається поширення авторської системи

В. Сухомлинського в ділянці морального виховання, засобами якого виступають казки та оповідання для дітей і про дітей, його починають поцінювати і як дитячого письменника. Знаковою подією, – зазначає науковець Л. Старикова, – для сприйняття В. Сухомлинського як дитячого письменника стала вихід у світ 1990 р. його “Хрестоматія по етике”, до якої ввійшли 542 мініатюри [3, 124]. Це досі найповніше видання оповідань та казок педагога; його наклад становив 100 тис. примірників.

Одним із найвагоміших і значущим видань упродовж усіх років літературного життя педагога-новатора є книга “Я розповім вам казку. Філософія для дітей” (2016) [11], що відкриває новий етап у розумінні і освоєнні художнього світу, створеного В. Сухомлинським для дітей, – поєднання художніх образів із пізнанням дитиною світу і самої себе, коли педагогіка подається через художні образи, емоційно-ціннісне сприйняття художнього твору і педагогічні приписи об’єднані в один твір. Це найповніше видання художніх мініатюр В. Сухомлинського із нині опублікованих (679 одиниць) [3, 124].

Науковці [1; 3; 13] справедливо зауважують, що в педагогічній спадщині В. Сухомлинського особливе місце належить літературним творам, адресованим дітям. У жанровому вимірі їх можна розділити на казки, розповіді, нариси. Це невеликі за обсягом тексти, читання яких, самостійне / або з дорослими, займає не більше десяти хвилин. Це читання, яке викликає в серці дитини гарячий емоційний відгук, духовне очищення, спонукає її до роздумів, саморефлексії, викликає глибокі духовно-моральні почуття. Твори для дітей В. Сухомлинського варті уваги й переоцінки за умов сьогодення насамперед тому, що в них знайшли бескомпромісне розв’язання важливі моральні питання. По суті, кожна мініатюра Великого Гуманіста ХХ сторіччя підносить читачеві неоціненний моральний урок. Твори В. Сухомлинського для дітей – це кодекс моралі, настільна книга, яку читати потрібно щодня, це

своєрідні педагогічні заповіді того, як стати Людиною.

У педагогічних працях ученого ці уроки докладно розроблені. Звертаючись до колег і батьків, педагог акцентує їхню увагу на найголовнішому – “святині душі”. Не можна забувати про те, що для педагога була надзвичайно важлива ідея комуністичного виховання школярів, тому для визначення виховної домінанти в спадщині В. Сухомлинського, на нашу думку, правильніше було б використовувати термін “моральне”, аніж “духовне”, хоча поняття “духовний”, “духовність”, “душа” незмінно в центрі його уваги. Для нас, людей, що живуть в епоху відродження християнських цінностей у вихованні, це уточнення є істотним.

Учитуючись у рядки казок В. Сухомлинського [6; 11], аналізуючи створені ним образи, можна побачити в текстах і щось більш глибоке, дещо таке, що сягає корінням у далеке минуле. Те значення, яке надавав педагог казкам для дітей, також потребує окремого розгляду.

Традиційно в системі української народної педагогіки велике місце посідала казка. Спочатку вона була не зовсім адресована дітям, а слугувала передачі знань про світ і людину прийдешнім поколінням. “Казка – це духовні багатства народної культури, пізнаючи які дитина пізнає серцем рідний народ” [9, 154], – зазначав педагог. Казка завжди знаходила відгук у дитячих серцях. Спитаючись на споконвічний досвід українства, В. Сухомлинський, український філолог за освітою, відроджує її значення: “Слово казки живе в дитячій свідомості... Я не уявляю собі навчання в школі не тільки без слухання, а й без створення казки...” [9, 154]. Глибокий знавець дитячої психології, В. Сухомлинський зазначав: “Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але відгукується на події і явища навколишнього світу, висловлюючи своє ставлення до добра і зла” [9, 154].

У його Павлівській школі була обладнана Кімната казок, де діти себе могли відчутти у світі казкових образів. Про що ж казки В. Сухомлинського? Насамперед про людину і її внутрішній світ. Це правда про людську душу. Це завжди моральний урок. Універсальність проблематики казок, “тяжіння до глибинної премудрості”, алегорична форма й особливий символізм образів дає змогу визначити жанр багатьох літературних творів В. Сухомлинського як казку-притчу [1].

Казки-притчі про красу посідають чільне місце серед усієї літературної спадщини педагога, у творах “Красиве і потворне”, “Хлопчик і дзвіночки конвалій”, “Нехай будуть соловей і жук”

та багатьох інших звучить одна надзвичайно важлива думка: краса – не тільки зовнішня досконала оболонка людини, краса має бути в душі людини, вона завжди несе добро. І головне її призначення – порятунок. Порятунок душі. І, навпаки, “найпотворніше, коли людина стає злою, безсердечною” (“Красиве і потворне”) [6]. Краса у В. Сухомлинського завжди розчинена в природі і має джерело в її довершеності й мудрості.

Образ природи в спадщині В. Сухомлинського має надзвичайно глибокий зміст. Природа виступає мудрим учителем-наставником (“Пелюстка і квітка”, “Бджола і гарбузова квітка”, “Чому голуби прилетіли до Олега”). Природа завжди справедлива (“Зайчик і горобина”, “Крила матері”, “Зозулине горе”) [6]. В образах природи прихована справжня народна мудрість, яка людині відкривається не відразу і не кожному.

У казці “Зозулине горе” письменник пропонує непростий урок тим, хто звик мислити стереотипами, сліпо вірить громадській думці, хто не обтяжує себе увагою до живого почуття. Зозуля ввійшла в культуру і фольклор як образ несумлінної матері, яка покидає своїх дітей. Поіншому радить поглянути на цей стереотип В. Сухомлинський. “Усі вважають мене жорстокою. Лише тільки зазелене ліс, вилазить зі своїх лялечок гусінь. Багато з’являється в лісі гусені – великої, волохатої, зеленої, отруйної. Жодні птахи їх не їдять, а я їм. Якби не їла я цих хижаків, загинув би ліс. З’їла б усе листя гусінь. Коли мені пташенят виводити ...”, – відкриває правду про своє горе нещасна, згорьована за своїми дітьми зозуля [6].

У цій та багатьох інших казках-притчах звучить і найсокровенніша для В. Сухомлинського тема – тема батьківської любові і любові дітей до батьків. “Якби мене запитали, що найважче в нашій роботі, я б відповів: говорити з дитиною про його батька і матір. Тут найменше невміння, помилка, неточність можуть призвести до згубних наслідків”, – писав педагог у своєму “Слові до батьків” [10]. Для розмови на цю важку і надважливу тему педагог-новатор вибрав особливі стиль та мову. “Материнська любов”, “Крила матері”, “Легенда про матір”, “Зозулине горе”, “Дві матері”, “Як врятувалася Ластівка” – у цих та інших казках-притчах у реальних і алегоричних образах відтворено образ самовідданої материнської любові, яка уособлює самопожертву, самозречення, глибоке усвідомлення своєї відповідальності за майбутнє. І сильнішою за неї немає сили на світлі. Багато притч про матерів мають драматичний сюжет, звучать трагічно, а тому катарсично впливають на юного читача.

При цьому педагог-письменник порушує проблему зради, цинічного, споживацького ставлення дітей щодо старших. Образ сина-зрадника виведений, до прикладу, у “Легенді про материнську любов”, “Мамині синочки”, “Гарному і потворному”, оповіданні “Собаці – собача смерть”, “Людина без імені”, цей образ морально огидний і естетично потворний, тому що “немає в цієї людини нічого святого за душою. Не болить її душа ні за матір, ні за землю рідну” (“Людина без імені”) [6]. Ницістю, боягузством, егоїзмом відрізняються вчинки розпечених у дитинстві негативних героїв казок-притч. “Серце його жило тільки своїми радощами, жодне бажання не виходило за рамки власних задоволень. Тому він і виріс безсердечним людиною, байдужим до горя і турбот, тривоги і хвилювань інших людей”, – такий діагноз ставить педагог-письменник одному з героїв (“Мамин синочок”) [6]. Антигерой у В. Сухомлинського завжди протиставлений відданим родині, батькам, батьківщині дочкам і синам. Моральна чистота – риса, що консолідує цих героїв.

Героями казок-притч виступають у В. Сухомлинського і люди, і пахи, і тварини, і рослини. Найчастіше це алегоричні образи, замислюючись над якими читач доходить розуміння універсальності і надчасової моральної проблематики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Провідною у педагогічній спадщині В. Сухомлинського є проблема виховання всебічно розвиненої особистості, яку вчений уперше в історії педагогіки радянської доби порушив та глибоко обґрунтував у вигляді розгорнутої авторської концепції, вона знайшла практичне втілення у розвитку та досвіді Павлівської середньої школи. Педагог-новатор серед компонентів цього процесу виокремлює розумове, моральне, естетичне, трудове і фізичне виховання, а системоутворювальним чинником – моральну сферу особистості,

В. Сухомлинський актуалізує проблему виховання моральних почуттів. У творчій спадщині видатного українського педагога велике місце посідають праці, присвячені моральному вихованню особистості. Є велика потреба в глибокому аналізі творчого потенціалу творів для дітей як чинника навчання та морального виховання особистості дитини. Їх поцінуємо як дороговказ у формуванні моральних цінностей дітей, юнацтва, дорослих, вони повинні стати моральним кодексом для майбутнього педагога, кожного вчителя, кожного батька та матері. Казки та оповідання Павлівського директора позбавлені прикмет часу, а тому – понадчасові, позаяк

звернені до вічної проблеми людства – збереження духовності. В основі морального виховання педагог називає турботу / опіку людини про людину, відповідальність людини за людину; виводить поняття “моральність” на високий (духовний) щабель його розуміння, а це дає підстави стверджувати, що моральне виховання вчений підносить на рівень християнської моралі, в основі якої – любов до ближнього, батьків, Батьківщини, добрі справи людини.

Перспективами подальшого дослідження ми вбачаємо в тому, щоб розглядати процес виховання моральних якостей школярів засобами творів для дітей В. Сухомлинського в навчально-виховному середовищі закладу освіти, у тісній співпраці сім’ї, школи, громадськості, церкви; у розробці проблеми морального виховання учнів початкової школи в позашкільних закладах освіти; тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білавич Г. В. “Казки школи під голубим небом” В. Сухомлинського як засіб етико-екологічного виховання. *Проблеми дитинства у контексті сучасної педагогіки: зб. наук. праць на пошану Василя Сухомлинського* / за ред. М. Чепіль, М. Ярушак. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. С. 14–19.
2. Пономарьова К. І., Гайова Л. А. Українська мова та читання: підручник для 3 класу. Частина 1. Київ: Оріон, 2020. 162 с.
3. Старикова Л. В. Оповідання та казки Василя Сухомлинського та їх розповідження в Україні і світі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Випуск 5(91). С. 122–127.
4. Савченко О. Українська мова та читання: підручник для 3 класу. Частина 2. Київ: Оріон, 2020. 144 с.
5. Сухомлинський Василь Олександрович. URL: <http://dnrb.gov.ua/ua>.
6. Сухомлинський В. Казки Школи під голубим небом. Київ: Радянська школа, 1991. 178 с.
7. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності. Київ: Рад. шк., 1966. 232 с.
8. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Київ: Рад. шк., 1970. 288 с.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Харків: Акта, 2012. 545 с.
10. Сухомлинський В. О. Слово до батьків. *Правда*. 1970. 5 січня.
11. Сухомлинський В. О. Я розповім вам про казку... Філософія для дітей. *Збірка творів*/укл.

**КАЗКИ ТА ОПОВІДАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО
ЯК ЧИННИК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ**

Ольга Сухомлинська. Київ: Видавничий дім “Школа”, 2016. 575 с.

12. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури в 3, 4 класах серії “Шкільна бібліотека”/укл. Тетяна Стус. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. 192 с.

13. Чепіль М. Ідея добра і любові у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Молодь і ринок*. 2012. № 1. С. 37–41.

REFERENCES

1. Bilavych, H. V. (2018). “Kazky shkoly pid holubym nebom” V. Sukhomlynskooho yak zasib etyko-ekolohichnoho vykhovannia [“Fairy tales of the school under the blue sky” by V. Sukhomlinsky as a means of ethical and ecological education]. *Problems of childhood in the context of modern pedagogy: coll. Science. works in honor of Vasyl Sukhomlynsky*. (Ed.). M. Chepil, M. Yarushak. Drohobych. pp. 14–19. [in Ukrainian].

2. Ponomarova, K. I., & Haiova, L. A. (2020). *Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 3 klasu* [Ukrainian language and reading: a textbook for 3rd grade]. Part 1. Kyiv, 162 p. [in Ukrainian].

3. Starykova, L. V. (2017). Opovidannia ta kazky Vasylia Sukhomlynskooho ta yikh rozpovsiudzhennia v Ukraini i sviti [Stories and tales of Vasyl Sukhomlynsky and their distribution in Ukraine and the world]. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical sciences*, Vol. 5(91). pp. 122–127. [in Ukrainian].

4. Savchenko, O. (2020). *Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 3 klasu* [Ukrainian language

and reading: a textbook for 3rd grade]. Part 2. Kyiv, 144 p. [in Ukrainian].

5. Sukhomlynskyi Vasyl Oleksandrovych (2008). [Sukhomlynskyi Vasyl Oleksandrovych]. Available at: <http://dnpb.gov.ua/ua> [in Ukrainian].

6. Sukhomlynskyi, V. (1991). *Kazky Shkoly pid holubym nebom* [Tales of the School under the blue sky]. Kyiv, 178 p. [in Ukrainian].

7. Sukhomlynskyi, V. O. (1966). *Moralni zapovidi dytynstva i yunosti* [Moral precepts of childhood and adolescence]. Kyiv, 232 p. [in Ukrainian].

8. Sukhomlynskyi, V. O. (1970). *Narodzhenia hromadianyna* [Birth of a citizen]. Kyiv, 288 p. [in Ukrainian].

9. Sukhomlynskyi, V. O. (2012). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to children]. Kharkiv, 545 p. [in Ukrainian].

10. Sukhomlynskyi, V. O. (1970). *Slovo do batkiv* [A word to parents]. *Truth*. 5 January. [in Ukrainian].

11. Sukhomlynskyi, V. O. (2016). *Ya rozpovim vam pro kazku... Filosofiiia dlia ditei. Zbirka tvoriv* [I will tell you about a fairy tale... Philosophy for children. Collection of works]. (Ed.). O. Sukhomlynska. Kyiv, 575 p. [in Ukrainian].

12. *Khrestomatiiia suchasnoi ukrainskoii dytiachoi literatury v 3, 4 klasakh serii “Shkilna biblioteka”* (2016). [A textbook of modern Ukrainian children’s literature in grades 3, 4 of the series “School Library”]. (Ed.). T. Stus. Lviv, 192 p. [in Ukrainian].

13. Chepil, M. (2012). *Ideia dobra i ljubovi u pedahohichnii spadshchyni Vasylia Sukhomlynskooho* [The idea of goodness and love in the pedagogical heritage of Vasyl Sukhomlynsky]. *Youth and the market*, Vol. 1. pp. 37–41. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.05.2021



“*Не в кількості знань полягає освіта, а в повному розумінні й майстерному застосуванні всього того, що знаєш*”.

*Адольф Дістервег
німецький педагог-демократ*

“*Секрет гарного викладання в тому, щоб розглядати інтелект дитини як родюче поле, в якому можуть бути посіяні насіння щоб вирости в теплі палаючого уяви*”.

*Марія Монтесорі
італійський педагог, лікар, філософ*

“*В силу самої своєї природи наука і логічне мислення ніколи не здатні судити, що можливо, а що – ні. Їх єдине призначення – пояснювати те, що було зафіксовано досвідом і спостереженнями*”.

*Рудольф Штайнер
австрійський вчений, філософ*



УДК 796.011.3:616-071.2-053.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.235669>

Олексій Тимошенко, доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
Валентин Лукіяничук, аспірант кафедри теорії та методики фізичного виховання
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ПОСТАВИ

У статті викладено зміст, засоби і методи розвитку координації рухів дітей 7–10 років, які мають дефекти постави з урахуванням виду порушення. Розкрито результати перевірки ефективності розробленої методики розвитку координаційних здібностей молодших школярів з порушенням постави на уроках фізичної культури, показано річну динаміку показників координації рухів хлопчиків 7–10 років. Представлено оздоровчий ефект застосування фізичних навантажень координаційної спрямованості в аспекті зменшення дефектів постави учнів початкової школи протягом навчального року.

Ключові слова: молодші школярі; порушення постави; координаційні здібності; сколіотична постава; кіфотична постава; урок фізичної культури.

Табл. 1. Літ. 5.

Oleksii Tymoshenko, Doctor of Science (Pedagogy), Professor,
Dean of the Faculty of Physical Education, Sports and Health
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University
Valentyn Lukiianchuk, Postgraduate Student of the
Theories and Methods of Physical Education Department
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University

EFFICIENCY OF METHODS OF THE COORDINATION ABILITIES DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH POSTURE DISORDERS

The article is devoted to the features of effective development of motor coordination of children with incorrect posture. The negative impact of incorrect posture on children's physical development and health has been described. The authors highlight the need to pay more attention to the problem of posture in primary school age, as well as the presence of a close relationship between posture disorders and physical fitness of children, including motor coordination.

The article presents the content, means and methods of development of coordination of movements of 7–10 years old children, who have posture defects, taking into account the type of disorder. Peculiarities of taking into account age anatomical-physiological and mental aspects of development of children aged 7–10 in the content of coordination exercises are presented. Peculiarities of differentiation of the content of coordination loads taking into account the type of disorder, namely scoliotic or kyphotic posture are shown.

The results of checking the effectiveness of the developed method of development of coordination abilities of junior schoolchildren with postural disorders in physical education lessons are revealed, the annual dynamics of indicators of coordination of movements of boys aged 7–10 is shown. The analysis of the dynamics of the development of coordination abilities of primary school students with posture defects showed a significant improvement in the boys of the experimental group in all studied indicators.

The health-improving effect of the application of physical loads of coordination orientation in the aspect of reduction of posture defects of primary school students during the school year is presented. It was found that as a result of the introduction of the method the number of cases of postural disorders in primary school boys decreased by 6,5 % (from 26,2 % to 19,7 %). Regarding the peculiarities of posture disorders in primary school children, the number of cases of stooping (kyphotic posture) decreased by 18.3% in the size of the shoulder index, the number of children with scoliotic posture in different variants of vertical curvature of the spine decreased by 3,8 %.

Keywords: junior schoolchildren; posture disorders; coordination abilities; scoliotic posture; kyphotic posture; physical education lesson.

Постановка проблеми. Виховання підростаючого покоління фізично здоровим – важливе завдання нашої держави [4]. Однак наразі значна частка

школярів мають низькі показники здоров'я. У структурі захворюваності дітей та підлітків порушення постави займають одне з провідних місць, причому спостерігається позитивна

динаміка цієї ортопедичної патології протягом шкільного навчання [3]. Порухення постави поряд із косметичним дефектом створює передумови для погіршення стану здоров'я, зниження темпів фізичного розвитку, виникнення патологічних процесів в організмі школярів. Ризик виникнення порушень у формуванні фізіологічних вигинів хребта підвищується у школярів під впливом спадкових конституційних особливостей, індивідуального розвитку рухової функції, а також надмірного статичного навантаження протягом навчальної діяльності та нераціонально організованої рухової активності.

Специфічні умови навчальної діяльності й анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку є передумовами появи порушень постави у зв'язку з неправильним стереотипом звичної статичної пози, ослабленням м'язового корсету, що утримує тіло у симетричному вертикальному положенні, через відсутність фізичних навантажень, спрямованих на розвиток м'язової сили і координації. Однак цей вік є сприятливим для розвитку більшості рухових якостей і тому активним періодом розвитку рухової функції, а відхилення у розвитку постави у цьому віці мають нестійкий характер і успішно піддаються педагогічному впливу.

Поряд із достатньою розробленістю проблеми формування постави школярів, профілактики і корекції її порушень засобами фізичних вправ досліджень, присвячених особливостям розвитку координаційної складової рухової функції дітей молодшого шкільного віку з відхиленнями у розвитку постави, у сучасній педагогічній теорії та практиці недостатньо.

Аналіз основних досліджень. У дітей 6–10 років активно розвивається рухова функція, зокрема її координаційна складова – уміння узгоджувати рухи й управляти ними. Формування постави у дітей відбувається у тісному взаємозв'язку з розвитком рухової функції. Порухення постави, на думку І. Боднар [1, 124], тісно корелюють із низькими показниками фізичної підготовленості, фізичного розвитку й низькою функціональних показників. Наявність неправильного стереотипу постави зумовлює порушення у біомеханічній структурі пози та рухів за рахунок погіршення взаємодії механізмів, які відповідають за координацію рухових процесів [5]. За даними Г. Борейши та ін. [2], відставання у розвитку рухових якостей підвищує ризик формування неправильного рухового стереотипу постави і навпаки, у дітей з відхиленнями у розвитку постави спостерігається ускладнення процесу засвоєння рухових умінь і навичок,

недостатній розвиток окремих груп м'язів, порушення функції рівноваги, координації рухів.

Координаційні здібності та постава взаємопов'язані, оскільки у механізмі їх розвитку беруть участь одні й ті самі морфофункціональні та психофізіологічні показники організму; недостатній розвиток рухової координації зумовлює порушення у розвитку постави і, навпаки, дефекти постави негативно впливають на координацію рухів. Це, а також високі темпи фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку та пластичність їх організму, тобто легка піддатливість педагогічному впливу, обґрунтовують доцільність розробки методики розвитку координаційних здібностей учнів початкової школи з порушенням постави на уроках фізичної культури.

Мета дослідження – розробити методику розвитку координаційних здібностей учнів початкової школи з порушенням постави на уроках фізичної культури та перевірити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Головна ідея методики – акцентований вплив передусім на вестибулярний, руховий та зоровий аналізатори за допомогою системи вправ, спрямованих на управління рухами в просторі в умовах статичних положень і під час руху. Зміст методики будувався за принципом сполученої дії на рухову координацію та корекцію м'язової асиметрії, що полягає у варіативному застосуванні фізичних навантажень, пов'язаних відтворенням просторових, ритмічних, динамічних, пластичних характеристик статичних поз або рухів.

Вирішальне значення для організації методики має урахування анатомо-фізіологічних та психічних особливостей розвитку організму дітей молодшого шкільного віку, виду порушення постави і дотримання методичних особливостей розвитку координаційних здібностей. Урахування вікових особливостей фізичного розвитку передбачало забезпечення біологічної потреби у русі, сполученого розвитку координаційних здібностей і формування органів руху – скелетних м'язів, кісток, сухожилків та суглобово-зв'язкового апарату, планування адекватних параметрів навантажень м'язового апарату, акцент на симетричному розвитку м'язів правої та лівої сторони тулуба і кінцівок, а також навчання правильно дихати під час виконання вправ. Урахування психічних особливостей дітей молодшого шкільного віку ґрунтувалося на пріоритетному концентруванні уваги на зовнішні особливості координаційної вправи, ніж на її смислову сутність завдяки наочно-образному характеру мислення, тісно пов'язаному з

діяльністю уяви (утотоження поз та рухів з поведінкою тварин, маніпулювання уявними предметами, вживання образних висловів у методичних вказівках до виконання вправ тощо); обов'язковому поєднанні зорової та словесної наочності, забезпечуючи якісний показ основних елементів рухів, закріплюючи їх сприйняття за допомогою образного слова і зважаючи на те, що ритмічний, силовий та просторовий параметри рухів учні сприймають передусім у власних відчуттях та узагальнених враженнях; забезпеченні ігрового характеру рухової діяльності. Диференціація змісту фізичних навантажень забезпечувалася урахуванням виду порушення постави та пов'язаних ним характерних особливостей асиметрії хребта, а також найбільш інформативних різновидів координаційних здібностей, пов'язаних із конкретним видом відхилення у розвитку постави хлопчиків та дівчаток. Дотримання методичних особливостей розвитку координаційних здібностей полягало в урахуванні чутливих періодів розвитку рухових якостей дітей 7–10 років, механізмів прояву окремого різновиду рухової координації і факторів, що впливають на її розвиток, застосування вправ різної координаційної структури, та спиралося на провідні методичні положення розвитку координаційних здібностей.

Зважаючи не те, що за більшістю показників координації рухів та пропорціями тіла дівчатка і хлопчики молодшого шкільного віку достовірно не відрізняються, статеві диференціації передбачала врахування найбільш інформативних показників координаційних здібностей школярів та школярок 7–10 років, які мають сколіотичну або кіфотичну поставу. Так, зміст методики розвитку координаційних здібностей хлопчиків молодшого шкільного віку зі сколіотичною поставою передбачав вправи переважно на розвиток координованості рухів, молодших школярів із кіфотичною поставою – вправи на розвиток статичної і динамічної рівноваги, координованості рухів та просторової орієнтації. Зміст методики розвитку координаційних здібностей учениць початкової школи зі сколіотичною поставою включав вправи для розвитку статичної і динамічної рівноваги, координованості рухів, дівчаток молодшого шкільного віку, які мають кіфотичну поставу, – вправи для розвитку статичної рівноваги, координованості рухів та просторової орієнтації.

Для розвитку координаційних здібностей молодших школярів з відхиленнями у розвитку постави використовувалися методи стандартно-повторної вправи, варіативної вправи, ігровий, їх

варіації та комбінації. Методом стандартно-повторної вправи послуговувалися у процесі застосування рухових завдань підвищеної координаційної складності шляхом багаторазового їх повторення у відносно стандартних умовах. За методом варіативної вправи працювали у випадках, коли координаційна вправа була невисокої складності, але акцент робили на поліпшення рухових відчуттів і сприйняття за рахунок варіювання окремих характеристик, способів та умов виконання вправи. Так, застосовувалося: строге варіювання окремих параметрів або всієї вправи (зміна темпу, амплітуди, напрямку руху, розміру або форми предмета тощо); варіювання вихідного, проміжного або кінцевого положення; варіювання або поступове ускладнення умов або способів виконання вправи; включення додаткових рухів або завдань.

Застосування ігрового методу розвитку координаційних здібностей важливе для молодших школярів. Так, на уроках фізичної культури, застосовувалися спеціально спрямовані рухливі ігри, зміст яких передбачав вправи на рівноваги, просторову орієнтацію, координованість рухів.

Вправи координаційної спрямованості поєднувалися із вправами для корекції порушень у розвитку постави. У випадку сколіотичної постави слід дотримуватися такої послідовності реалізації завдань: розтягнення ураженої частини парних м'язів – підвищення рухливості хребта – скорочення протилежної частини парних м'язів – зміцнення м'язового корсету у новому положенні. Так, при фронтальних порушеннях (сколіотична постава) важливо використовувати симетричні й асиметричні вправи. При сагітальних відхиленнях (кіфотична постава, сутулість) м'язові навантаження передбачали зміцнення м'язів, що утримують тіло у вертикальному положенні, симетричний розвиток грудних та спинних м'язів; розвантаження хребта від ваги плечового поясу і тулуба у положенні лежачи з точною його фіксацією. При застосуванні коригувальних вправ дотримувалися такої послідовності реалізації завдань: розтягнення м'язів грудної клітки і поглиблення дихання – збільшення рухливості грудного відділу хребта, суглобів плечового поясу і кута нахилу таза – зміцнення м'язів живота – зміцнення ослаблених м'язів спини та плечового поясу. У випадку кіфотичної постави показані активні і пасивні вправи, вправи біля опори, з предметами, з обтяженнями і без.

Методика розвитку координаційних здібностей учнів початкової школи з порушенням постави

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ПОСТАВИ

застосовувалася у першій половині основної частини уроку у вигляді комплексів вправ координаційної спрямованості та частково у підготовчій частині під час стройових і загальнорозвивальних вправ у русі та на місці. Оскільки координаційні здібності розвиваються і

нараховувала 68 хлопчиків, до складу ЕГ увійшли 72 хлопчики.

Так, протягом навчального року відбулися позитивні зміни у розвитку координаційних здібностей дітей 7–10 років, які мають порушення постави (табл. 1).

Таблиця 1.

**Річна динаміка розвитку координаційних здібностей
хлопчиків 7–10 років з порушенням постави**

Функціональні індекси	Групи	$\bar{X} \pm m \bar{x}$		% приріст показника	p
		На початку	Наприкінці		
Хлопчики 7-8 років					
Статична рівновага, балів	КГ	2,0±0,3	2,6±0,8	26,1	p≤0,05
	ЕГ	1,8±0,6	4,0±1,2	75,9	p≤0,05
Динамічна рівновага, с	КГ	20,6±1,1	21,2±0,8	2,9	p>0,05
	ЕГ	20,7±0,8	21,9±1,0	5,6	p≤0,05
Здібність довільного розслаблення м'язів, бали	КГ	1,4±0,5	1,5±0,6	6,9	p>0,05
	ЕГ	1,6±0,6	2,3±0,3	35,9	p≤0,05
КЗ при зміні положення тіла, разів	КГ	5,6±0,6	5,8±0,4	3,5	p>0,05
	ЕГ	5,3±0,4	7,2±0,5	30,4	p≤0,05
Координованість рухів, с	КГ	20,9 ± 0,2	21,2 ± 0,3	1,4	p>0,05
	ЕГ	21,1 ± 0,3	22,6 ± 0,5	6,9	p≤0,05
Хлопчики 9-10 років					
Статична рівновага, балів	КГ	2,1±0,7	2,8±0,9	28,6	p≤0,05
	ЕГ	2,2±0,8	4,3±1,1	64,6	p≤0,05
Динамічна рівновага, с	КГ	23,0±1,2	23,3±0,9	1,3	p>0,05
	ЕГ	22,8±1,0	25,4±1,1	10,8	p≤0,05
Статична сила, с	КГ	35,5±1,5	36,3±1,3	2,2	p>0,05
	ЕГ	35,9±1,1	41,7±2,1	14,9	p≤0,05
Здібність довільного розслаблення м'язів, бали	КГ	1,5±0,5	1,7±0,4	12,5	p≤0,05
	ЕГ	1,4±0,6	2,3±0,6	48,6	p≤0,05
КЗ при зміні положення тіла, разів	КГ	6,0±0,3	6,3±0,5	4,9	p>0,05
	ЕГ	6,2±0,4	7,7±0,8	21,6	p≤0,05
Координованість рухів, с	КГ	19,0 ± 0,8	19,4 ± 0,6	2,1	p>0,05
	ЕГ	19,2 ± 0,6	21,3 ± 1,1	10,4	p≤0,05

під час навчання нових рухів з різних розділів навчальної програми з фізичної культури для учнів 1–4-тих класів, і під час застосування вправ для розвитку інших фізичних якостей (сили, швидкості, гнучкості, витривалості), то поза методикою вплив на поліпшення координації рухів відбувався паралельно протягом усього уроку фізичної культури.

Ефективність застосування методики визначалася за допомогою формувального етапу педагогічного експерименту протягом навчального року на базі шкіл Києва. В експерименті брали участь учні 1–4-тих класів, які були поділені на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. На початку дослідження статистично доведено однорідність контингенту досліджуваних за відсутністю достовірної відмінності за показниками розвитку координаційних здібностей (p>0,05). КГ

Аналіз динаміки розвитку координаційних здібностей учнів початкової школи з дефектами постави показав достовірне поліпшення у хлопчиків ЕГ за всіма досліджуваними показниками. Так, приріст показника статичної рівноваги становить 75,9 % та 64,6 % у хлопчиків ЕГ 7–8 років та 9–10 років відповідно при p ≤ 0,05, рівень прояву динамічної рівноваги у хлопчиків ЕГ 7–8 років та 9–10 років достовірно поліпшився відповідно на 5,6 % та 10,8 % при p ≤ 0,05. Здібність довільного розслаблення м'язів у школярів 7–8 років та 9–10 років, які входили до ЕГ, поліпшилася на 35,9 % та 48,6 % відповідно при p ≤ 0,05. Рівень прояву координаційних здібностей при зміні положення тіла учнів ЕГ 7–8 років та 9–10 років протягом навчального року поліпшився на 30,4 % та 21,6 % відповідно при p ≤ 0,05. Приріст показника координованості рухів у ЕГ хлопчиків 7–8 років та 9–10 років

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ПОСТАВИ

становив відповідно 6,9 % та 10,4 % при $p \leq 0,05$.

Щодо хлопчиків КГ, то виявлено позитивну динаміку розвитку координаційних здібностей протягом навчального року, проте достовірними зафіксовано лише прирости показника статичної рівноваги: 26,1 % та 28,6 % у школярів КГ 7–8 років та 9–10 років відповідно при $p \leq 0,05$.

Оскільки у переважній більшості дітей дефекти постави мають набутий характер, тому цікавими є результати упровадження спеціальних методик корекції стереотипу їх постави та поліпшення рухових можливостей за допомогою дозованих фізичних навантажень різної спрямованості. Так, встановлено, що в результаті впровадження методики розвитку координаційних здібностей молодших школярів з порушенням постави кількість випадків порушень постави у хлопчиків початкової школи зменшилася на 6,5 % (з 26,2 % до 19,7 %). Щодо особливостей порушень постави молодших школярів, то на 18,3 % зменшилася кількість випадків сутулості (кіфотичної постави) за величиною плечового індексу, на 3,8 % зменшилася кількість учнів 1–4-х класів, які мають сколіотичну поставу у різних варіантах вертикального викривлення хребта. Отримані результати соматометрії підтверджені візуальною оцінкою постави учнів початкової школи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, поліпшення показників рухової координації та регресійний характер розвитку дефектів постави молодших школярів підтверджують оздоровчу ефективність запропонованої методики. Викладені результати дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми фізичного виховання учнів початкової школи з порушеннями постави, а є одним із можливих підходів до питання розвитку рухової функції дітей, які мають цю ортопедичну патологію. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у розробці критеріїв оцінювання розвитку координаційних здібностей учнів початкової школи з вадами постави.

ЛІТЕРАТУРИ

1. Боднар І. Р. Теорія, методика і організація фізичного виховання учнів спеціальної медичної групи : навч.-метод. посіб. Львів : Українські технології, 2005. 48 с.
2. Боре́йша Ю.С., Боре́йша Е.А., Дорохов Е.В., Усачёва Е.А. К вопросу о состоянии осанки, физическом развитии, уровне здоровья школьников 10–11 лет и коррекции выявленных

нарушений. *Успехи современного естествознания*. 2013. № 9. С. 24–25.

3. Михно Л. І. Дослідження проблеми поширеності порушень постави в дітей молодшого шкільного віку. *Молода спортивна наука України*, 2014. Т. 3. С. 133–138.

4. Мудрян В. Черненко С., Малахова Ж. Суть фізичного виховання, його роль у формуванні гармонійно розвиненої особистості. *Молодь і ринок*. 2017. № 8. С. 145–150.

5. Шкляренко А. П., Ульянов Д. А., Коваленко Т. Г. Комплексный подход в использовании физических упражнений при нарушениях осанки у детей 8–11 лет. *Вестник ВолГУ. Серия 11. Естественные науки*. 2016. №2 (16). С. 22–27.

REFERENCES

1. Bodnar, I.R. (2005). Teoriya, metodyka i orhanizatsiya fizychnoho vykhovannya uchniv spetsialnoyi medychnoyi hrupy [Theory, methods and organization of physical education of students of a special medical group]. Lviv, 48 p. [in Ukrainian].
2. Boreysya, Y.S. & Boreysya, E.A., et.al. (2013). K voprosu o sostoyanii osanki, fizicheskom razvitii, urovne zdorovya shkolnikov 10–11 let i korrektsii vyyavlennykh narusheniy [On the question of the state of posture, physical development, the level of health of schoolchildren aged 10–11 and the correction of identified violations]. *Successes of modern natural science*, no.9, pp.24–25. [in Russian].
3. Mudryan, V., Chernenko, S. & Malakhova, Zh. (2014). Sut fizychnoho vykhovannya, yoho rol u formuvanni harmoniyno rozvynenoyi osobystosti [The essence of physical education, its role in the forming of harmonic development of person]. *Youth & market*, Vol.8, pp.145–150. [in Ukrainian].
4. Mykhno, L.I. (2014). Doslidzhennya problemy poshyrenosti porushen postav v ditey molodshoho shkilnoho viku [Research of the problem of the prevalence of posture disorders in children of primary school age]. *Young Sports Science of Ukraine*. Vol. 3, pp.133–138. [in Ukrainian].
5. Shklyarenko, A.P., Ulyanov, D.A. & Kovalenko, T.G. (2016). Kompleksnyy podkhod v ispolzovanii fizicheskikh uprazhneniy pri narusheniyakh osanki u detey 8–11 let [A comprehensive approach to the use of exercise in posture disorders in children 8–11 years]. *Bulletin of Volga State University. Series 11. Natural sciences*, no.2 (16). pp.22–27. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 11.05.2021

УДК 37.015.31(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239263>

Анатолій Мартинюк, доктор педагогічних наук,
професор кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
ДВНЗ “Університет Григорія Сковороди в Переяславі”

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

У статті розглянуто формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України. Проаналізовано творча і мистецька діяльність відомих вітчизняних філософів, педагогів, мистецтвознавців, письменників, музикантів, що вплинуло на формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору. Узагальнюючи вищесказане, можемо стверджувати, що за допомогою науково-методичної спадщини вітчизняних педагогів в освітньому просторі створюється позитивна ціннісна орієнтація навчання, тобто формується світогляд творчої особистості.

Ключові слова: освітній простір; світогляд; творча особистість; педагог; спадщина.

Літ. 10.

Anatolii Martyniuk, Doctor of Science (Pedagogy),
Professor of the Art Disciplines and Teaching Methods Department,
SHEI “Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav”

FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY'S WORLDVIEW IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE

In the article it is considered the process of forming of the creative person's worldview in the educational space of Ukraine. The creative and artistic activity of famous domestic philosophers, teachers, art critics, writers, musicians, public figures, which influenced the formation of the worldview of the creative personality, is analyzed. The theoretical and practical aspects of modern pedagogical and art studies are revealed. It is pointed out that the pedagogical heritage of the educational space of Ukraine contributes to the development of educational processes in the system of modern education. Scientific works that have influenced the formation process of a creative personality's worldview in the educational space of Ukraine are an important component of the array of historical and pedagogical research.

It is determined that the heritage of the pedagogical activity of prominent teachers, writers, historians, philosophers, musicians, public figures, which contributes to the formation of a creative personality's worldview are relevant today. Researchers emphasize that of particular importance in shaping the worldview of the creative personality is the spread of creative opportunities that need to be formed among students in the process of educational work, namely: imagination, intuition, unconscious components of mental activity and the need for self-actualization. An emphasis is placed on the need for a fundamental study of the historical and pedagogical experience of the past to identify innovative concepts and clarify their role in the development of the modern education system.

Summarizing the information obtained during the analytical research, it is argued that a creative personality's worldview formation in the educational space of Ukraine involves the traditional pedagogical experience of prominent artists, which contributes to the development and transmission of the heritage of pedagogical education and culture. With the help of scientific and methodological heritage of domestic teachers in the educational space, a positive value orientation of learning is created, i.e. a creative personality's worldview is formed.

Keywords: educational space; worldview; creative personality; teacher; heritage.

Постановка проблеми. На сучасному етапі актуальною постає проблема гармонійного, всебічного розвитку особистості в умовах освітнього простору України. Процес формування творчої особистості неможливий без фундаментального дослідження історико-педагогічного досвіду минулого для визначення інноваційних концепцій і з'ясування їх ролі у розвитку сучасної системи освіти. Особливий вплив на перетворення освітнього простору України набуває розв'язання теоретичних й практичних аспектів мистецтвознавчих та

педагогічних досліджень, а саме: процесів розвитку національного мистецтва, музично-педагогічної спадщини вітчизняних педагогів, навчально-виховні процеси закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційний процес формування світогляду творчої особистості в умовах українського освітнього простору розглядали відомі філософи, педагоги, мистецтвознавці, письменники, музиканти, громадські діячі, а саме: М. Березовський, Д. Бортнянський, П. Грінченко, М. Драгоманов, Ф. Колесса, М. Лисенко, М. Леонтович,

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

Н. Нижанківський, О. Русова, Г. Сковорода, Леся Українка, Т. Шевченко, Б. Яворський та ін.

Поняття “освітній простір” досліджуваної проблеми розглядають Г. Бутенко, А. Евтодюк, О. Леонова, Н. Рибка, А. Цимбалару та інші; вагомий внесок був зроблений представниками педагогіки і психології, які досліджували проблему творчого мислення: Б. Ананьєв, Дж. Гілфорд, Дж. Піаже, А. Рахімов, З. Фройд та інші; питання формування творчої особистості, педагогічні умови і особливості її діяльності висвітлюють такі дослідники: Є. Антонович, Г. Буш, І. Глинська, Л. Гармаш, С. Железняк, О. Ковальов, О. Леонтєва, Н. Ляшова, Ж. Марчук, Л. Масол, Я. Пономарьова, Г. Полякова, В. Рагозіна, С. Рубінштейн, О. Тихомирова, Л. Фесенко П. Якобсон, Л. Яценко та інші.

Отже, **метою статті** є висвітлення формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України.

Виклад основного матеріалу. Сучасні умови пов'язані з величезним прагненням людини до синтезу буття і культури, покликані суттєво удосконалити спосіб її життя, підняти її свідомість на якісно новий рівень. Реалізація цих історично закладених пропозицій можлива лише через освіту.

У світовому просторі життєвий і освітній процеси відрізняють рівнозначну роль у ціннісно-смысловому аспектах. Життя людини стає важливою частиною і умовою освіти, яке осмислюється як спосіб буття у світі і набуває ознак просторовості, поширюючи межі фізичної й інтелектуальної досяжності світу. Отже, освітній простір формує здатність до організації життя, соціуму, культури, тобто світогляд кожної особистості.

Тлумачення поняття “освітній простір” надає видатний теолог, педагог, письменник Я. Коменський, який наголошує на тому, що освітній простір повинен будуватися, з одного боку, як певний розподіл наукового знання, з іншого – як чітка система шкіл. Видатний педагог стверджував, що “мистецтво навчання не потребує нічого іншого, окрім майстерного розподілу часу, предметів, методу” [3, 46]. Отже, педагогічні ідеї Я. Коменського стали поштовхом до перетворення педагогіки на самостійну галузь із власним методологічним апаратом, сприяли зміцненню системного, наукового підходу до педагогічної проблематики.

Доведено, що освітній простір, в якому відбувається формування світогляду творчої особистості, становить фундаментальну позицію у структурі культури, що динамічно розвивається. З цього приводу сучасний філософ В. Кремень визначає світогляд як “своєрідну інтегративну

цілісність знань і цінностей, розуму і почуття, інтелекту і дії, критичного сумніву і свідомої недосконалої” [4, 17–18].

Історичні факти свідчать, що на процес формування світогляду творчої особистості впливає досвід фундаторів у галузі національної освіти, відображений у вітчизняних джерелах, який забезпечує об'єктивність наукових висновків й аргументації щодо витоків, структури, змісту формування світогляду творчої особистості. У зв'язку з цим схилиємось до думки науковця Ю. Кузьменко, що “у пошуках нових шляхів вирішення проблем гуманізації виховання та навчання, відповідності рівня освіченості до вимог ринку праці, сучасна педагогічна наука звертається до різних джерел, зокрема, до педагогічного досвіду прогресивних педагогів минулого. Їх педагогічна спадщина зберігає дієвість і в умовах розбудови сучасної національної школи, а творче використання допомагає вчителям виховувати і навчати молодь” [5, 215].

Вагому роль у процесі формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України відіграла концепція П. Юркевича, яка залишається недостатньо вивченою і мало задіяною в сучасний культуротвірний процес. Мислитель створив свій варіант філософської антропологічної системи, якій дослідники його творчості дали назву “філософія серця” [9, 189]. Педагогічна теорія П. Юркевича, сформульована на засадах Істини, Добра, Краси, Гармонії, є органічним продовженням його філософсько-антропологічного вчення. Тобто він розглядає людину як само цінну особистість, яка розвивається за вічними законами і нормами. З цього приводу дослідник І. Юрас зазначає, що “мету виховання можна сформулювати на основі врахування “трьох начал виховання”: особливостей духу вихованця; необхідності виконання ним обов'язку у відношенні до церкви, родини, держави; його майбутнього покликання” [10, 187].

П. Юркевич висловлював думку про те, що процес засвоєння знань, в якому створюється певні почуття, переживання, може стати великою енергією духовного світогляду людини, тому що процес розвитку особистості тісно пов'язаний зі становленням системи ставлень до дійсності. Таким чином, проаналізувавши творчу спадщину П. Юркевича, можемо стверджувати, що його ідеї філософсько-антропологічного вчення не втратили актуальності і можуть бути використані у формуванні світогляду творчої особистості.

В українській історіографії згадується ім'я М. Корфа, який визнається засновником земської

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

школи, її організації. Видатний педагог розглядав педагогічні умови формування світогляду творчої особистості, розвиток та вдосконалення навчально-виховного процесу початкової освіти [1, 26].

Загальновідомо, що початкова освіта є найпершою ланкою в системі загальноосвітньої підготовки, в якій формується навчальний потенціал особистості, закладаються духовні та емоційно-вольові якості дитини

М. Корф зумів здійснити комплексний підхід (розробка всіх організаційних та педагогічних аспектів, нормативно-правова база, матеріальне забезпечення, підбір кадрів, контроль і керівництво, підвищення кваліфікації фахівців, взаємодію із соціальним середовищем) до розвитку початкових сільських шкіл у XIX ст. на півдні України.

Отже, науково-методична спадщина М. Корфа, а саме: “Керівництво по навчанню грамоті за звуковим способом”, “Наш друг”, “Малютко” і “Наша шкільна справа”, “Наші педагогічні питання”, “Керівництво для недільних шкіл”, “Як навчати грамоті дітей і дорослих”, “300 письмових робіт” у сукупності склали вагомий підґрунтя сучасного науково-методичного комплексу забезпечення навчального та виховного процесу, дало можливість збагатити зміст початкової освіти України, спрямувати на формування світогляду творчої особистості.

Дослідження означеної проблеми сприятиме актуалізації в українській науковій діяльності поглядів талановитого педагога, етнографа і фольклориста, бібліографа, мовознавця, перекладача, критика, освітнього і громадського діяча – Б. Грінченка. Видатний митець особливу увагу надавав знанню української мови як невичерпного джерела педагогічної культури.

Аналізуючи спадщину видатних науковців, які винесли любов до українського народу, його традицій і звичаїв, педагог знаходив це в середовищі простого люду: слухав мелодичну українську мову, збирав етнографічні та лексичні матеріали. У зв’язку з цим Б. Грінченко писав: “Наша мова зветься українською мовою. Наша земля зветься Україною. Свою рідну українську мову ми любимо найбільше од усіх мов на світі... Але ми повинні і других усіх людей любити і поважати. А всім другим людям повинні робити добро” [7, 62]. Особливу роль Б. Грінченко відводить публікаціям етнографічно-фольклорних творів, які містять народний світогляд, показують природні схильності українців, спонукають до любові.

Отже, літературна спадщина Б. Грінченка тісно пов’язана з проблемами виховання

підростаючого покоління, тобто сприяли формуванню світогляду творчої особистості і подальшому розвитку української науки і культури.

Науковці зазначають, що важливого значення у формуванні світогляду творчої особистості набуває поширення творчих можливостей, які формуються в учнів у процесі навчально-виховної роботи, а саме: уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, а також потреба в самоактуалізації. Підкреслемо, що творчу особистість ми розглядаємо як таку, для якої існує мотивація та спрямованість на творчість, що проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально й особистісно значущих результатів у одній або кількох видах діяльності [8].

Варто зазначити, що в наш час простежується інтерес до спадщини митців музичного мистецтва, яка сприяє формуванню світогляду творчої особистості в освітньому просторі України.

Творча діяльність українського композитора, хорового диригента, педагога, громадський діяч, музичного критика К. Стеценка сприяє формуванню світогляду творчої особистості, адже його мистецька спадщина ґрунтується на створенні і популяризації української культурно-мистецької платформи на основі національних надбань та світової класики [2]. Саме ця ідея сприяла створенню музичних творів Кирила Григоровича, а саме: митець обирає жанри, пов’язані зі словом, тому хори, обробки народних пісень, кантати та опери складають основу жанрової палітри композитора.

Таким чином, музична спадщина і творча діяльність К. Стеценка впливає на сучасну музичну, виконавсько-хорову та загальнокультурну сфери освітнього простору України.

Формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України пов’язане з ім’ям видатного музикознавця, педагога, музичного діяча – Б. Яворського.

Наукові дослідження видатного вченого, його методологічні підходи до вивчення музичного мистецтва, створена ним теоретична система ладу зберігають свою актуальність до нашого часу. Глибина і масштабність мислення, системний підхід до вивчення музики, широка джерельна база теоретичних розвідок – ці та інші риси наукової школи Б. Яворського отримали продовження в діяльності наступної генерації українських вчених.

Цінною є думка митця, що процес слухання музики сприяє організації не тільки музичного

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

мислення, але й відчуття у широкому естетичному значенні цього слова. Б. Яворський стверджував, що зміст заняття, до якого входить слухання музики, впливає на організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції вимагає від учнів серйозної аналітичної роботи [6, 182–183].

Виходячи із досліджень музично-педагогічного досвіду Б. Яворського можемо зробити висновок, що творча діяльність митця стали підґрунтям національної і світової музично-педагогічної освіти, формування високоморальної особистості.

Таким чином, особливості педагогічної діяльності і наукові праці визначних письменників, істориків, філософів, композиторів, музичних діячів вплинули на формування світогляду творчої особистості, а також становить важливу складову масиву історико-педагогічних досліджень, є актуальними до сьогодні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумувавши отриману під час аналітичних розвідок інформацію, можна стверджувати, що формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України передбачає традиційний педагогічний досвід видатних митців, що сприяє освоєнню і трансляції спадщини педагогічної освіти і культури. За допомогою науково-методичної спадщини вітчизняних педагогів в освітньому просторі створюється позитивна ціннісна орієнтація навчання, тобто формується світогляд творчої особистості.

Перспективи дослідження проблеми пов'язані з пошуком шляхів упровадження ідей формування світогляду творчої особистості в умовах освітнього простору України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верменич Я. Поняття “регіональна історія” як структурна модель територіальних досліджень. Регіональна історія України. Київ: Інститут історії України НАН, 2008. № 2. С. 9–28.
2. Коменда О. Кирило Стеценко: індивідуальний стиль як чинник творчого універсалізму. Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. 2020. № 127. С. 7–26.
3. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Москва: Педагогика, 1982. Т.2. 576 с.
4. Кремень В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції. Підручник. Київ: Книга, 2005. 528 с.
5. Кузьменко Ю. Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського як чинник розвитку потреб у становленні професіоналізму педагогів. *Педагогічний альманах*, 2015. Випуск 26. С. 215–219.
6. Мартинюк А. Науково-педагогічна концепція Б.Яворського у контексті мистецької освіти. *Молодь і ринок*. №3-4 2020, С.182–183.

7. Неживий О. Борис Грінченко: Вартовий рідного слова. *Педагогічна спадщина та проблеми сучасної освіти*. Луганськ: Знання, 2003. 124с.

8. Пашнев Б. Психодіагностика обдарованості. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2005. 322 с.

9. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Київ: “Орій” при УКСП “Кобза”, 1992. 230 с.

10. Юрас І. Памфіл Данилович Юркевич. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів. Підручник. Київ: ВД “Професіонал”, 2004. С. 180–207.

REFERENCES

1. Vermenych, J. (2008). Ponyattya “rehionalna istoriya” yak strukturna model terytorialnykh doslidzhen [The concept of “regional history” as a structural model of territorial research]. *Regional history of Ukraine*. Kyiv, No. 2. pp. 9–28. [in Ukrainian].
2. Komenda, O. (2020). Kyrylo Stetsenko: indyvidualnyy styl yak chynnyk tvorchoho universalizmu [Kyrylo Stetsenko: individual style as a factor of creative universalism]. *Scientific Bulletin of the Tchaikovsky National Academy of Music of Ukraine*. No. 127. pp. 7–26. [in Ukrainian].
3. Komensky, J. (1982). Yzbrannyye pedahohycheskye sochynenyaya v 2-kh tomakh [Selected pedagogical works in 2 volumes]. Moscow, Vol. 2. 576 p. [in Russian].
4. Kremen, V. (2005). Filosofiya: mysliteli, ideyi, kontseptsii [Philosophy: thinkers, ideas, concepts]. Textbook. Kyiv, 528 p. [in Ukrainian].
5. Kuzmenko, Y. (2015). Pedahohichna spadshchyna V.O. Sukhomlynskoho yak chynnyk rozvytku potreb u stanovlenni profesiionalizmu pedahohiv [Pedagogical heritage V.O. Sukhomlinsky as a factor in the development of needs in the formation of professionalism of teachers]. *Pedagogical Almanac*. Issue 26. pp.215–219. [in Ukrainian].
6. Martyniuk, A. (2020). Naukovo-pedahohichna kontseptsiya B.Yavorskoho u konteksti mystetskoyi osvity [Scientific and pedagogical concept of B. Yavorsky in the context of art education]. *Youth & market*. No. 3–4. pp.182–183. [in Ukrainian].
7. Nezhvyvy, O. (2003). [Boris Grinchenko: Guardian of the native language]. *Pedagogical heritage and problems of modern education*. Lugansk, 124 p. [in Ukrainian].
8. Pashnev, B. (2005). Psykhodiahnostyka obdarovanosti [Psychodiagnostics of giftedness]. *Practical Psychology and Social Work*. Kyiv, 322 p. [in Ukrainian].
9. Chizhevsky, D. (1992). Narysy z istoriyi filosofiyi na Ukrayini [Essays on the history of philosophy in Ukraine]. Kyiv, 230 p. [in Ukrainian].
10. Yuras, I. (2004). Pamfil Danylovych Yurkevych. Personalii v istoriyi natsionalnoyi pedahohiky. 22 vydatnykh ukrayinskykh pedahohiv [Pamfil Danilovich Yurkevich. Personalities in the history of national pedagogy. 22 outstanding Ukrainian teachers]. Textbook. Kyiv, pp.180–207. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.04.2021

**ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО**

УДК 37:316.48(07)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239264>

Вікторія Стинська, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
Зіновій Ящишин, кандидат медичних наук, доцент кафедри патологічної фізіології
Івано-Франківського національного медичного університету
Олена Янків, асистент кафедри патологічної фізіології
Івано-Франківського національного медичного університету
Володимир Стинський, студент 2 курсу спеціальності “Інженерія програмного забезпечення”
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

**ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО**

Статтю присвячено актуальній проблемі цифровізації освіти та розвитку одного з її нових форматів – масового навчання за допомогою освітніх платформ у процесі підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Встановлено, що базовими вимогами до підготовки майбутніх фахівців ЗВО є не тільки розвинені комунікативні вміння й навички, самоконтроль і самооцінка, а й інформаційна складова професійної підготовки. А стрімкий перехід ЗВО на дистанційну форму навчання актуалізував питання готовності цифрових технологій забезпечити реалізацію повноцінного освітнього процесу за допомогою адекватних інструментів, ресурсів та сервісів.

Ключові слова: дистанційне навчання; електронні освітні платформи; масові онлайн курси; цифровізація освіти.

Лім. 7.

Viktoriiia Stynska, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Professor of the Pedagogy and Educational Management Department named after Bohdan Stuparyk
SHEE “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”
Zinovii Yashchysyn, Ph.D.(Medicine), Associate Professor of the Pathological Physiology Department
Ivano-Frankivsk National Medical University
Olena Yankiv, Assistant of the Pathological Physiology Department
Ivano-Frankivsk National Medical University
Volodymyr Stynskiy, the 2nd year Student majoring in “Software Engineering”
SHEE “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

**DIGITAL EDUCATION PLATFORM USING IN PREPARATION
PROCESS OF FUTURE HEI TEACHER**

The article is devoted to the topical problem of digitalization of education and the development of one of its new formats – massive education with the educational platform assist in the process of the future HEI teacher preparation.

It is established that the basic requirements for the future HEI teacher preparation, are not only developed communicative content and skills, self-control and self-assessments and the information component of professional preparation.

The rapid HEI transition to the distance education form actualizes the question of readiness of digital technologies to ensure full educational process realization with the adequate tools help, resources and services.

Educational platforms are characterized: for video conferences and online meetings (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype, Discord); to place electronic materials (Moodle, Google Classroom); to create presentations, infographics and graphic design (Canva, Calameo, Crello, Desygner, Prezi.com, Beautiful.ai, Easel.ly, Genially); to create charts and graphs (Dygraphs, Excel, Infogr.am, Plotly, VisualizeFree, Fusiontables); to create video lectures with the ability to apply video tests or other tasks (TEDEd, FlipGrid); for texts, tasks creation and knowledge test (Kahoot, Quizel, Learningapps, Linoit, Classtime, Online test pad, Triventy.com, Quizlet.com, Flippity); to create selections of materials (Padlet, Wakelet, Miro).

It is concluded, that the distance learning services using will allow to increase and improve the efficiency of the HEI educational process, to make educational tasks way more interesting, diverse, attractive for students and to provide the basic paradigm of “knowledge economy” – lifelong learning.

Keywords: distance education; digital educational platforms; web-services; video conferencing, HEI teacher.

Постановка проблеми. На сучасному етапі технологічна й інформаційна глобалізація диктує міжнародні стандарти та вимоги до кваліфікації фахівців і, відповідно, до національних систем підготовки кадрів. Вища ланка освітньої системи повинна

забезпечити підготовку “фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі” [6].

У зв'язку з коронавірусною пандемією очевидною перевагою кожного випускника стає інформаційна складова професійної підготовки. Зокрема, базовими вимогами до фахівців є розвинені комунікативні вміння й навички, самоконтроль і самооцінка, співпраця й використання ІТ на рівні досвідченого користувача. Відповідність цим критеріям може зробити випускника ЗВО більш конкурентоспроможним.

Відтак, стрімкий перехід ЗВО на дистанційну форму навчання актуалізував питання готовності цифрових технологій забезпечити реалізацію повноцінного освітнього процесу за допомогою адекватних інструментів, ресурсів та сервісів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій
Огляд психолого-педагогічної літератури показав, що на сучасному етапі проблему використання різних платформ дистанційного навчання досліджували О. Бунятян, В. Валуйський, П. Голобородько, І. Коржик, О. Кузнецов, А. Лавренюк, І. Малюкова, М. Львов та ін. Однак, поза увагою дослідників залишилися проблеми використання цифрових освітніх платформ у професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО, що зумовлює актуальність теми наукової публікації.

Мега дослідження – особливості використання цифрових освітніх платформ у процесі підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Результати дослідження. Наш науковий пошук засвідчив, що для організації освітнього процесу та керування ним існує велика кількість платформ. Розглянемо найбільш поширені із них.

Платформа Moodle – це безкоштовна система для розміщення електронних матеріалів (лекцій, презентацій та ін.) для самостійного вивчення та підтримки проведення лекцій / семінарів в онлайн-режимі; проведення тестування (проміжних, підсумкових); організації комунікації зі студентами (чат, форум) [4]. Аналогічний функціонал мають платформи: MaxSite CMS, Drupal, Joomla, (системи мають українську локалізацію); OLAT; Interact; Docebo; Wordcircle; e107; RedDot; Microsoft CMS; Rhythmix; Documentum; Open pages; Chrystal Software; Viagnette; CyberTeams; Blue Martini; Tikiwiki CMS Groupware [7].

Zoom – сервіс для проведення онлайн-конференцій та відеозв'язку. Дає можливість планувати і організувати відеоконференції для

проведення лекцій, консультацій та семінарів для різної кількості користувачів в онлайн-форматі. Інтегрована з DistEdu, що дозволяє автоматично додавати відеоконференції до календаря та відповідно інформувати студентів, а також записувати, зберігати і поширювати відеоконтент при потребі. Використовується безкоштовна 40-хвилинна версія Zoom або платна Zoom of Education [2, 23].

Для всіх власників особистого облікового запису Google створено **платформу Google Classroom** – це хмарно орієнтована платформа, що об'єднує в собі: Google Docs, Sheets, Slides, Forms для створення текстів і презентацій, редагування файлів у хмарному сховищі; Google Drive для зберігання й одночасного доступу до файлів; Google Календар для розкладу; Google Meet для проведення відеоконференцій; Google Чат для спілкування; Gmail для листування. Google Classroom є зручною, гнучкою, інтерактивною і персоналізованою платформою для навчання, оскільки дозволяє публікувати і оцінювати завдання, організувати спільну роботу і ефективну інтеракцію всіх учасників процесу, створювати навчальні курси, ділитися освітніми матеріалами, роздавати завдання і коментувати роботи студентів в одному сервісі [2, 23].

Відеоконференції можна проводити також за допомогою Microsoft Teams, Google Meet, Skype, Cisco WebEx та ін.

Discord – це програма, яка дозволяє спільноті швидко комунікувати з допомогою текстових або голосових повідомлень. Додаток розробили для онлайн-ігор, у яких гравцям треба оперативно обмінюватися думками та стратегіями. Однак сьогодні додаток активно використовують у дистанційному навчанні. *Перевага Discord у тому, що вона організовує всі можливості для комунікації в одному місці.*

Є ресурси, які допомагають створити презентації інфографіку та графічний дизайн і які можна вважати альтернативою Power Point.

Canva – кросплатформний безкоштовний графічний редактор з додатковими платними послугами. Надає доступ до вбудованої бібліотеки шаблонів, стокових фотографій, векторних зображень, графіки та шрифтів. Шаблони в Canva мають унікальний дизайн і складаються з декількох елементів: фон, текст, додаткове зображення і ін. Особливістю Canva є робота в реальному часі кількох користувачів над одним або кількома проєктами; створення та редагування GIF-анімацій та відео; онлайн-публікація готових проєктів; експорт робіт у різних форматах; обробка фотокарток за допомогою

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

фільтрів і ручних налаштувань зображення; створення графіків і діаграм для звітів; додавання текстури до фонового зображення тощо.

Calameo – сервіс для створення інтерактивних публікацій (у формі журналів, брошур, каталогів, звітів тощо). Причому в інтерактивного документа є додаткові функції: гортати сторінки, позначати цікаві моменти та ін.

Crello – графічний онлайн-редактор, який пропонує понад 10 000 шаблонів у безкоштовному доступі для створення зображень для соціальних мереж, рекламних банерів, плакатів, заголовків та ін. Має платну версію з розширеними можливостями.

Desygnr – онлайн-редактор для створення презентацій, рекламних матеріалів, постів для соціальних мереж та ін. [1].

Prezi.com – це веб-сервіс, за допомогою якого можна створити інтерактивні мультимедійні презентації з нелінійною структурою. Робота веб-сервісу Prezi.com заснована на технології масштабування (наближення і віддалення об'єктів). На відміну від класичної презентації PowerPoint або OpenOffice Impress, де презентація розбиті на слайди, в Prezi основні ефекти пов'язані не з переходом від слайду до слайду, а зі збільшенням окремих частин одного й того ж слайду.

Beautiful.ai – англomовний сервіс для створення презентацій, який працює на базі технологій штучного інтелекту. Сервіс самостійно адаптує контент на слайдах під вибраний формат, допомагає додати анімацію графіків і переходів, а також репрезентує відповідні шаблони [3, 155–156].

Easel.ly – онлайн-інструмент, що дозволяє створювати інфографіку та візуалізувати дані з допомогою різноманітних іконок у вигляді рухомих чоловічків, ліній та діаграм.

Genially – онлайн-інструмент з широким вибором візуальних ефектів та анімацій для створення презентацій, інтерактивних зображень, інфографіки та ін.

Маємо і сервіси для створення діаграм та графіків:

Dygraphs – інструмент для візуалізації великої кількості даних, що дозволяє створювати інтерактивні, масштабовані діаграми.

Excel – програма для роботи з електронними таблицями, є складовою пакету Microsoft Office. Вона необхідна для проведення розрахунків, аналізу даних, прогнозування, складання графіків, таблиць і діаграм, обчислення простих і складних функцій.

Infogr.am – сервіс для створення інтерактивної візуалізації. Містить понад 30 типів діаграм і шість

тем оформлення. Аналогічною за функціоналом є платформа **Plotly**, яка працює з JavaScript, Python, R, Matlab, Excel.

Fusiontables – інструмент Google для створення діаграм, графіків і карт. Допомагає збирати, візуалізувати дані та показувати їх на сайті [1].

Відеолекції з можливістю накладати на відео тести або інші завдання забезпечують такі сервіси, як TEDEd, FlipGrid [5].

Також є ресурси, які допомагають створити тексти і завдання та здійснити перевірку знань:

Kahoot (<https://kahoot.com>) – платформа для створення вікторин, тестів, дидактичних ігор, а також для перевірки знань.

Quizlet (<https://quizlet.com>) – безкоштовний онлайн-сервіс, що дає змогу студентам вивчати нові терміни за допомогою спеціальних інструментів і навчальних ігор, представлених на цьому ресурсі. У викладача є можливість створювати і застосовувати в навчанні так звані флеш-картки, що виступають базисним компонентом навчального модуля, який складається з набору карток за різними темами. На ресурсі представлені мільйони готових модулів. Викладач може підібрати потрібний модуль за допомогою пошуку і безкоштовно використовувати контент, створений іншими користувачами.

Learningapps (<https://learningapps.org>) – онлайн-сервіс, який є конструктором для розробки та зберігання різноманітних інтерактивних завдань. Допомагає перевірити і закріпити знання в ігровій формі, що сприяє формуванню у студентів пізнавального інтересу.

Linoit (<http://en.linoit.com>) – віртуальна онлайн дошка спільного використання. Linoit дає змогу розміщувати стікери з необхідними записами, картинки (фотографії), відео, посилання на файли різних форматів. Всі об'єкти, розміщені на цій дошці, можуть редагувати не тільки викладач, але й студенти. Якщо необхідно, то можна надати доступ до дошки всім студентам і працювати колективно [3, 156–157].

Classtime – платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, яка дозволяє організувати моніторинг освітнього процесу і реалізувати індивідуальний підхід щодо студентів. Принцип роботи такий: викладач розробляє інтерактивний матеріал з певної теми, студенти отримують доступ до цього матеріалу і розпочинають роботу, викладач у режимі реального часу відстежує виконання роботи кожним студентом [2, 24].

Online test pad та **Triventy.com** –

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

безкоштовні багатофункціональні конструктори кросвордів, логічних ігор, навчальних та психологічних тестів, опитувань.

Quizlet.com – безкоштовний сервіс, який допомагає легко запам'ятовувати будь-яку інформацію, котру можна представити у вигляді навчальних карток.

Flippity – колекція цифрових інструментів, які допоможуть створити інтерактивні вправи та завдання в ігровій формі [5].

Розроблено і сервіси для створення підбірок матеріалів:

Padlet – віртуальна цифрова стіна, на якій можна розміщувати документи, покликання, відеоролики, зображення тощо. Можлива спільна робота на стіні кількох учасників. Стіну Padlet можна використовувати для розміщення матеріалів, які здобувачі освіти повинні опрацювати дистанційно.

Wakelet – сервіс для створення підбірок файлів, зображень, гіперпокликань, відеофільмів. Підбіркою можна поділитися через покликання, а також вбудувати в сайт чи блог.

Онлайн-дошка “**Miro**” – сервіс, який дозволяє взаємодіяти зі здобувачами освіти. Є функції: додавання зображень, відео, документів на дошку; можливість зробити замітку, намалювати фігуру, підкреслити [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, використання сервісів дистанційного навчання уможливить підвищити і вдосконалити ефективність навчального процесу у ЗВО, зробити навчальні завдання більш цікавими, різноманітними, привабливими для студентів, а головне – забезпечити основну парадигму “економіки знань” - навчання упродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Візуалізація та графічний дизайн. URL: <https://library.sumdu.edu.ua/uk/doslidnyku/prohramne-zabezpechennia/analiz-danykh-ta-vizualizatsiia/vizualizatsiia-ta-hrafichnyi-dyzain.html>. (дата звернення: 30.04.2021)

2. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядипломної пед. освіти. Вінниця: ООО “Планер”, 2005. 366 с.

3. Лебідь О.В. Сервіси дистанційного навчання для викладачів закладів вищої освіти. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: II Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців: тези доповідей,*

Дніпро, 25 березня 2021 р. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. С. 154 – 159.

4. Осадча К., Осадчий В., Спирін О., Круглик В. Реалізація індивідуалізації та персоналізації навчання засобами MOODLE. *Молодь і ринок*, 2021. №1 (187). С. 38–43.

5. Підбірка сервісів для дистанційного навчання. URL: <http://www.kdket.net.ua/files/dystanc/36%20рка%20серв%20с%20в%20для%20дистанц%20йного%20навчання.pdf> (дата звернення: 10.05.2021)

6. Стинська В.В. Основні проблеми реформування вищої освіти України у контексті Болонського процесу: збірник наукових праць. *Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. 2008. Вип. 2. С.62–64.

7. Stynska V., Kondur O. Strategies of professional preparation of the competitive specialist in the conditions of information environment. *Contemporary technologies in the educational process monografia. Education in the post-coronavirus world: the place of information and innovative technologies*, 2020. Publishing House of Katowice School of Technology, pp. 75–81.

REFERENCES

1. Vizualizatsiia ta hrafichnyi dyzain [Visualization and graphic]. Available at: <https://library.sumdu.edu.ua/uk/doslidnyku/prohramne-zabezpechennia/analiz-danykh-ta-vizualizatsiia/vizualizatsiia-ta-hrafichnyi-dyzain.html> (Accessed 30 April 2021). [in Ukrainian].

2. Hurevych, R.S. (2005). Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh: navch. posib. dla stud. ped. VNZ i slukhachiv in-tiv pisljadiplomnoi ped. osvity [Information and telecommunication technologies in the educational process and scientific research]. Vinnytsia, 366 p. [in Ukrainian].

3. Lebid, O.V. (2021). Servisy dystantsiinoho navchannia dla vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Distance learning services for teachers of higher education institutions]. *Suchasna vyshcha osvita: perspektyvni ta priorytetni napriamy naukovykh doslidzhen: II Mizhnarodna nauково-praktychna konferentsiia studentiv, aspirantiv ta naukovtsiv: tezy dopovidei*, Dnipro, 25 bereznia 2021 r. – Modern higher education: promising and priority areas of research: II International scientific-practical conference of students, graduate students and scientists: abstracts, Dnipro, March 25, 2021. (pp. 154 – 159). Dnipro. [in Ukrainian].

4. Osadcha, K., Osadchyi, V., Spirin, O. & Kruhlyk, V. (2021). Realizatsiia indyvidualizatsii ta personalizatsii navchannia zasobamy MOODLE

**ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ
НА РЕГІОНАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНЯХ**

[Implementation of individualization and personalization of learning by means of MOODLE]. *Youth & market*, No.1 (187). pp. 38–43. [in Ukrainian].

5. Pidbirka servisiv dlia dystantsiinoho navchannia [A selection of services for distance learning]. Available at: http://www.kdket.net.ua/files/dystanc/Zb_rka%20serv_s_v%20dlia%20dystants_ynoho%20navchannia.pdf [in Ukrainian] (Accessed 10 May 2021).

6. Stynska, V.V. (2008). Osnovni problemy reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy u konteksti Bolonskoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats [The

main problems of reforming higher education in Ukraine in the context of the Bologna process]. *Series: Pedagogy, psychology and sociology*. Vol. 2. pp.62–64. [in Ukrainian].

7. Stynska, V.V. & Kondur, O. (2020). Strategies of professional preparation of the competitive specialist in the conditions of information environment. *Contemporary technologies in the educational process monografia. Education in the post-coronavirus world: the place of information and innovative technologies*, Publishing House of Katowice School of Technology, pp. 75–81. [in English].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021

УДК 378; 371.134; 373.5.016 (043.3)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239265>

Оксана Товканець, доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
ДВНЗ “Ужгородський національний університет”

**ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ
КРАЇНАХ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНЯХ**

У статті схарактеризовано особливості управління освітою в центральноевропейських країнах на регіональному і національному рівнях. Обґрунтовано нормативнозаконодавчу базу щодо управління освітою в Болгарії, Словенії, Словаччині, Чехії. Акцентовано увагу на особливості управління освітою в цих країнах на національному рівні, суть якої полягає в реалізації урядом державної політики у сфері освіти; прогнозуванні і плануванні заходів тощо. Визначено, що у європейському освітньому середовищі управлінські структури чітко розмежовані на рівні: національний, регіональний, рівень окремої освітньої установи. Наголошено, що основними напрямками розвитку ефективності системи управління є забезпечення якості освіти.

Ключові слова: управління освітою; центральноевропейські країни; освіта Болгарії; освіта Словенії; освіта Словаччини; освіта Чехії.

Літ. 14.

Oksana Tovkanets, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the General Pedagogy and Higher School Pedagogy Department,
SHEE “Uzhhorod National University”

**PECULIARITIES OF EDUCATION MANAGEMENT IN CENTRAL EUROPEAN
COUNTRIES AT REGIONAL AND NATIONAL LEVELS**

The article describes the features of education management in Central European countries at the regional and national levels. The normative legal base on education management in Bulgaria, Slovenia, Slovakia, and the Czech Republic is substantiated. An attention is focused on the peculiarities of education management in these countries at the national level, the essence of which is the government's implementation of the state policy in the field of education; forecasting and planning activities related to the development of education through the preparation of long-term programs and operational plans; organization and coordination of the work of administrative units and educational institutions; monitoring activities at all levels in different types of schools, approval of standard school documentation. It is determined that in the European educational environment management structures are clearly demarcated at the level – national, regional, level of an individual educational institution. The educational systems of Central European countries and the modern system of management and administration of educational institutions are aimed at ensuring a balanced policy in the field of education, creating appropriate infrastructures and finding the means necessary for the successful functioning of educational systems; to ensure the fundamental right of every person regardless of his age, gender, social status; to create a universal system of criteria and recommendations for the development of education, content and teaching methods, research and pedagogical

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНЯХ

innovation. It is noted that the main directions for the development of the effectiveness of the management system is to ensure the quality of education: new approaches to quality assurance should begin with identifying the strengths of the educational institution or school, the education system and develop and be controlled from there; teachers and school leaders should be encouraged to be "agents of change", to build capacity to generate, interpret and use data; providing feedback and development of professional (pedagogical) culture based on ethical and legal principles.

Keywords: education management; Central European countries; education in Bulgaria; education in Slovenia; education in Slovakia; education in the Czech Republic.

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. в освітній європейській політиці виокремилися певні особливості управління системою освіти, які полягають у координації освітньої політики, системі взаємної підтримки та партнерства, підтримці взаємодії освітніх установ центральними та регіональними органами влади, встановленні зв'язку між освітою та ринком праці чи суспільством на регіональному рівні, системі підтримки кваліфікації на державному та регіональному рівнях, створенні національних стандартів, узгодження змісту навчальних програм і систем оцінювання учнів, різнобічній системі визнання і контролю якості, забезпеченні правил та регуляції в освітній діяльності, створенні стимулів, можливості вибору між кількома провайдерами, зміні організаційних форм освітньої діяльності (концентрація, централізація, диверсифікація: спільні дипломи, мережеві університети) тощо [5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз праць зарубіжних дослідників (Ф. Альтбах, Л. Райзберг, Л. Рамбли [1], В. Гюрова [3], Т. Ажман [8] В. Троян [10], Я. Ветешка, М. Туречкова [11] та інші) уможливив визначити провідні керівні настанови щодо управлінської освітньої політики у європейських країнах на початку ХХІ ст.: конкретизація вимог щодо якості освіти з урахуванням ролі школи, вчителя у розвитку здобувача освіти; підтримка процесів спільного прийняття рішень, що ґрунтуються на довірі, діалозі, відповідальності усіх зацікавлених сторін; прийняття рішень, орієнтованих на ефективність, з метою удосконалення навчального змістового наповнення, спрямованого на гармонійний розвиток особистості; розвиток освітніх установ, діяльність яких спрямована на створення умов для постійного удосконалення; політика підтримки лідерства, зокрема визнання учителів, шкільних керівників ключовими агентами змін, державна підтримка розвитку їх потенціалу, створення умов для мотивації до подальшого розвитку за-для забезпечення високої якості викладання і навчання.

Мета статті: схарактеризувати особливості системи управління освітою в центральноевропейських країнах (Болгарія, Словенія, Словаччина, Чехія).

Виклад основного матеріалу. Згідно із

законодавством центральноевропейських країн, суб'єктний склад управління освітою є досить широким. Система органів управління має ієрархічну систему органів влади, що складається з центрального та регіонального рівнів.

На центральному рівні (центральні органи управління та виконавчі) реалізується державна освітня політика, здійснюється контроль за її втіленням, дотриманням законодавства у сфері освіти, розробка стандартів вищої освіти, визначаються нормативи матеріально-технічного і фінансового забезпечення освітньої галузі тощо. Систему державного управління на національному рівні можна визначити як взаємопов'язану сукупність елементів, що здійснюють вплив на суспільні відносини в галузі освіти, організують їх відповідно до завдань держави й суспільства. Структурними елементами цієї системи є об'єкти управління, суб'єкти управління, механізми управління.

Регіональний рівень забезпечує виконання державних програм у галузі освіти, встановлює обсяги фінансування закладів освіти комунальної власності, здійснює соціальний захист учасників освітнього процесу, вносить пропозиції щодо обсягів державного замовлення на підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації фахівців, сприяє працевлаштуванню випускників та ін.

Для нас важливою є точка зору дослідників В. Бикова [2], С. Сисоевої, Т. Кристопчук [6], на переконання яких у центральноевропейських країнах управлінським органом на національному рівні, як правило, є урядова структура, зокрема, Міністерство освіти, молоді та науки в Болгарії, Міністерство освіти, науки, досліджень і спорту в Словаччині Міністерство освіти і науки, спорту в Словенії, Міністерство освіти, молоді і спорту Чехії.

Конкретизуємо особливості управління освітою в Болгарії, Словенії, Словаччині, Чехії.

У Болгарії МОМН визначає та реалізує державну політику у сфері освіти; прогнозує і здійснює планування заходів, пов'язаних з розвитком освіти за допомогою підготовки довгострокових програм і оперативних планів; організовує та координує роботу адміністративних одиниць і освітніх закладів; здійснює моніторинг діяльності на всіх рівнях у різних типах шкіл,

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНЯХ

затверджує типову шкільну документацію, забезпечує впровадження інновацій, організовує доставку підручників, затверджує типові навчальні програми та вимоги до професійних кваліфікацій педагогічного і викладацького складу, здійснює міжнародну діяльність в галузі освіти. Функціями МОМН в Болгарії є також організація і координація діяльності з іншими міністерствами та установами, пов'язаними з управлінням освітніми установами, де здійснюють підготовку фахівців. МОМН затверджує широке коло експертів з науково-дослідних інститутів і вищих навчальних закладів, експертів з регіональних і муніципальних адміністрацій тощо [4].

У Словаччині центральним органом державного управління у сфері освіти є МОНДС, яке керує виконанням завдань у сфері освіти і здійснює контроль, визначає мережу шкіл і шкільних приміщень, принципи педагогічного управління школами, встановлює і скасовує виконання завдань галузевого дослідження, підготовки основних педагогічних документів і підвищення кваліфікації персоналу, забезпечення безпеки інформації сектора (система, галузеві інститути і шкільні інформаційні центри), розробляє законопроекти, концепцію розвитку і норми матеріального й інструментального оснащення шкіл та шкільних установ, видає загальнообов'язкові правила тощо

Організаційна структура МОНДС Словаччини має два рівні. Перший включає відділи, незалежні департаменти, канцелярію міністра, канцелярію начальника служби, кабінети державних секретарів і секретаріат комісії з акредитації. Другий – об'єднує секції, відділи та кабінети генеральних директорів департаментів. У Словаччині важливу роль відіграє Державна інспекція шкіл як бюджетна організація, до складу якої входять шкільні інспекційні центри та якою керує головний шкільний інспектор, який призначається міністром освіти на п'ятирічний термін повноважень (розділ 12 Закону № 596/2003 Кодексу законів). Державна інспекція шкіл виконує функцію державного контролю за якістю педагогічного менеджменту, за якістю освіти і підготовки, а також за матеріально-технічними умовами забезпечення освітнього процесу [12].

У Словенії держава встановлює контроль над такими державними установами: середні і вищі навчальні заклади, освітні установи для дітей і підлітків з особливими освітніми потребами, гуртожитки для студентів тощо. В освітніх установах, створених муніципалітетами, національний уряд відіграє роль регулювання і нагляду [14].

Управління діяльністю дитячими садками і школами є обов'язком керівника, який виконує роль освітнього лідера і виконавчого менеджера, несе відповідальність за виконання дій, визначених за-коном і радою названих закладів. У державних установах, поділених на організаційні одиниці, директор може взяти на себе загальне керівництво, а завідувач відділу – педагогічне. Права і обов'язки визначаються Статутом освітньої установи. Керівники освітніх установ розробляють пропозиції щодо програми розвитку до річного плану роботи і стандартні програми для дитячих садків та шкіл. Директор школи несе відповідальність за реалізацію програми, прав і обов'язків дітей, учнів та інших зацікавлених сторін; керує співпрацею з батьками і виступає як представник установи. Директори досить автономні за своїми функціями. Статутна діяльність дитячих садків і шкіл контролюється Національною шкільною інспекцією.

Консультаційну допомогу керівникам щодо розвитку дитячих садів і шкіл в таких освітніх установах надають педагогічні консультанти таких державних інституцій, як Національний інститут освіти, Національний інститут професійної освіти і навчання, Словенський інститут освіти дорослих, Національна школа лідерства в освіті [14].

У Чехії загальний перелік компетенцій МОМС визначається Законом ЧР "Про освіту". На деякі з них звернемо увагу. Так, Міністерство затверджує статuti закладів вищої освіти; щорічно складає звіт про стан системи вищої освіти і стратегічний план Міністерства та оприлюднює його; оцінює стратегічні плани громадських і приватних вищих навчальних закладів, а також їх щорічних оновлень; розподіляє фінансові кошти з державного бюджету для громадських ЗВО та здійснює контроль за їх використанням; надає державний дозвіл для утворення приватних ЗВО; ухвалює рішення про акредитацію освітніх програм, процедури габілітації (присвоєння вченого звання) та порядок призначення професорів; забезпечує роботу Акредитаційної комісії; здійснює процедуру визнання іноземних дипломів про вищу освіту та кваліфікацій, отриманих за кордоном; дистрибує фінансову підтримку з європейських фондів для вищих навчальних закладів через державний бюджет на основі відкритих і публічно оголошених конкурсів та ін. [9].

Вивчення нормативних і наукових джерел засвідчило, що в освітній сфері центральноєвропейських країн керівник освітньої установи чи організації відповідає за управління дитячими садками,

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНЯХ

основними школами, середніми школами і вищими професійними школами або шкільними закладами. У школах, що мають юридичний статус субсидованої організації або шкільної юридичної особи (тобто більшості державних та конфесійних шкіл), глава школи є уповноваженим органом. Керівники шкіл несуть повну відповідальність за якість і ефективність освітнього процесу, а також за фінансове управління школами, кадрову політику.

Зокрема, цікавим для нас є процедура призначення директора школи, кандидатуру якого обирають з числа кращих учителів; попередня професійна підготовка до призначення за конкурсом не відбувається. Упродовж перших двох років директор зобов'язаний пройти 100-годинне навчання. Курси для навчання може обирати самостійно. Після закінчення навчання і роботи упродовж двох років проводиться разова співбесіда з директором комісією щодо виконання стандарту та розробляється план особистісного розвитку.

Повністю відповідальним директор є за складання та виконання "Шкільної програми", яка створюється колективом школи, узгоджується із шкільною радою і обов'язково розміщується на веб-сторінці школи. Концепція визначає освітні програми з підготовки директора школи на кожний шкільний ступінь та розвитку п'яти ключових компетенцій: навчальної, комунікативної, соціальної, громадянської, професійної. Офіційно професійний стандарт директора школи в Чехії наразі не прийнято, є тільки бачення підготовки директора, але окремі моменти вже застосовуються. Наприклад, визначено ступені кар'єри директора: нульовий ступінь, 1-й ступінь, 2-й ступінь, 3-й ступінь. Кращі директори, які ідеально виконують свої обов'язки, передають свій досвід іншим. Це директори – наставники, вчителі директорів, ментори тощо. Чеські фахівці поділяють позицію про необхідність підготовки керівника-професіонала, яку він має пройти до призначення на посаду директора [10].

Особливостями розвитку систем освіти на регіональному рівні європейських країн є: *формування позитивного й ефективного освітнього середовища*, спрямованого на формування "суспільства знань"; *задоволення суспільних потреб регіонального рівня*, що полягають у створенні ресурсів для підтримки системи вищої освіти, інтернаціоналізації ринку освітніх послуг, впровадженні стандартів навчання, забезпеченні якості освітніх продуктів, модернізації університетів та інших освітніх установ; *забезпечення системи управління*

якістю (зосередження на формуванні особистості та орієнтація на результат); *лідерство та управління освітніми процесами*, розвиток персоналу і залучення всіх до підтримки якості, постійне вдосконалення системи освіти та інноваційних технологій, створення та розвиток партнерських відносин, формування розуміння фахівцями ролі освіти у суспільстві та відповідальності перед ним.

Так, у Словаччині, відповідно до Закону № 345/2012 Кодексу законів, регіональні шкільні відділення були розпущені з 1 січня 2013 р. Їх повноваження були передані районним органам влади – Шкільним радам. Вони мають право створювати мережі шкіл і шкільних установ: початкові школи, якщо цього вимагають особливі умови; загальноосвітні школи та центри практичного навчання, якщо цього вимагають особливі умови; дитячі садки для учнів з особливими освітніми потребами; початкові школи для учнів з особливими освітніми потребами; загальноосвітні школи для учнів з особливими освітніми потребами; практичні школи; школи, в яких навчання і підготовка здійснюється на іноземній мові на основі міжнародної угоди; спеціальні навчально-методичні центри; навчально-психологічні консультації; гуртожитки.

Крім того, на регіональному рівні Шкільна рада: приймає рішення щодо еквівалентності сертифікатів, виданих початковими і середніми школами за кордоном; забезпечує організацію та фінансування співпраці освітньої установи із засновниками в межах їх територіальної компетенції, з юридичними особами, громадськими об'єднаннями; розробляє довідкові матеріали для статистичної обробки даних про освіту та навчання в школах і навчальних закладах в межах своєї територіальної компетенції; забезпечує обробку та надання інформації в галузі освіти та професійної підготовки в межах своєї компетенції; забезпечує методичну та консультаційну діяльність; призначає голів екзаменаційних комісій для випускних іспитів у середній школі; забезпечує юридичну консультацію для директорів шкіл і навчальних закладів за їх запитом; перевіряє дотримання загальнообов'язкових правил у галузі освіти та професійної підготовки, а також у сфері шкільного харчування в школах і шкільних установах в межах своєї територіальної компетенції встановленої області; розглядає скарги, стимули і клопотання громадян та опікунів дітей і учнів у встановлених районах шкіл і шкільних установ тощо.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЦЕНТРАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНЯХ

Особливістю центральноєвропейської освітньої політики в галузі освіти є діяльність в умовах самоврядного регіону, до важливих функцій якого слід віднести призначення директорів шкіл і шкільних установ, які функціонують на його території на основі процедури відбору, яку повинен здійснювати орган шкільного самоврядування – Шкільна рада; в рамках регіонального самоврядування створюються і розпускаються мережі шкіл і шкільних установ, базових шкіл мистецтв, центрів позашкільної діяльності, мовних шкіл у початкових школах, будинків молоді, шкільних установ, центри практичної підготовки, сервісні центри шкіл, шкільні центри спеціальної освіти, центри вільного часу з територіальною зоною компетенції самоврядного регіону.

Крім того, самоврядний регіон готує план інвестицій і фінансового забезпечення, виділених регіональним шкільним управлінням для шкіл і освітніх установ, створених ними; надає приміщення та матеріально-технічне обладнання для навчального процесу, дидактичні матеріали і технології, фінансові ресурси для експлуатації і технічного обслуговування, фінансові ресурси з державного бюджету, а також з власних ресурсів; здійснює державне адміністрування; узгоджує зі шкільною радою та директором школи концепцію розвитку школи; затверджує, за запитом, освітню програму середньої школи і освітню програму заснованої ним шкільної установи; вивчає скарги, стимули і клопотання громадян у встановленій зоні; в разі необхідності звертається за допомогою до Державної інспекції шкіл [13].

У Болгарії на початку XXI ст. у зв'язку з розширенням можливостей регіональних освітніх структур пов'язана нова модель адміністрування та управління освітою. Процес в основному стосується перерозподілу адміністративних функцій підрозділів у системі освіти відповідно до їх специфіки. Школи перебувають у процесі розширення співпраці і партнерства з місцевими органами влади, урядовими та неурядовими організаціями. Також важливим є створення шкільних рад для просування співпраці громади і школи. На регіональному рівні діє 28 регіональних інспекцій освіти, які відповідають за загальну освітню політику, визначену МОМН на території відповідної області.

Підкреслимо, що системи освіти є складними і діють на національному, регіональному та місцевому рівнях (вертикальна взаємодія). Всередині них освітні установи, зокрема школи, функціонують як окремі організації та об'єднуються одна з одною або з організаціями інших типів (горизонтальна взаємодія). Кожну

систему освіти можна охарактеризувати за її специфічним складом: застосовуваними інструментами та заходами, розподілом сили та взаємодією учасників на різних рівнях.

Взаємодія на різних рівнях управління підтримує, забезпечує ефективність та розвиток освіти, але важливим є розуміння освіти як системи, яка безпосередньо відповідає викликам сучасності та базується на узгодженні у взаємодії горизонтальних і вертикальних зв'язків. Слід зазначити, що у європейській системі освіти горизонтальні зв'язки можуть бути між регіонами, між школами або між школою та соціальною територіальною громадою. Вертикальні зв'язки часто є ієрархічними, наприклад, між школою та шкільною інспекцією. Вони відображають певну ієрархію структурних компонентів в управлінні освітою, тобто система центрального управління освітою, регіональне (локальне) управління освітою, управління на рівні освітніх установ, індивідуальне управління (лідерство).

Важливою особливістю управління освітою в центральноєвропейських країнах на початку XXI ст. є перехід від директивного типу до рекомендаційного, спрямованого на підтримку співпраці, встановлення зворотного зв'язку і розвиток професійної (педагогічної) культури. Це заохочує та дає можливість вчителям і керівникам шкіл вдосконалювати свої педагогічні навички й навчальні програми, їх практичну значимість на основі спільних досліджень, створення освітніх мереж та продовження професійного розвитку з урахуванням того, що сучасні суспільні обставини детерміновані процесами інформатизації, глобалізації, інтеграції, технологізації, вимагають розробки і впровадження нової гуманістичної, демократичної, дитиноцентричної, діяльнісно орієнтованої освітньої моделі [7, 53], а соціальне замовлення вимагає становлення людини компетентної, вільної, відповідальної, творчої, активної, здатної до прийняття рішень і пристосування до суспільних змін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення особливостей управління освітою в центральноєвропейських країнах на регіональних і національних рівнях та їх функціональних ролей засвідчує, що освітні системи центральноєвропейських країн та сучасна система управління і адміністрування освітніх установ спрямовані на забезпечення збалансованої політики в галузі освіти, створення відповідних інфраструктур та пошуку коштів, необхідних для успішного функціонування освітніх систем; на забезпечення фундаментального права кожної людини незалежно від її віку, статі,

соціального становища, етнічної чи расової належності на освіту як невідмінної умови соціального прогресу; на створення універсальної системи критеріїв та рекомендацій стосовно розвитку освіти, змісту і методів навчання, досліджень і педагогічних інновацій. Основними напрямками розвитку ефективності системи управління визначено забезпечення якості освіти: нові підходи до забезпечення якості повинні починатися з визначення сильних сторін освітньої установи чи школи. Варто заохочувати вчителів та керівників шкіл бути “агентами змін”, що є актуальним у контексті стратегії формування культури довіри; необхідно посилити самооцінку школи, включаючи розвиток потенціалу її керівника та вчителів; важливою є організація навчання осіб, які регулярно займаються внутрішнім моніторингом та розробкою інструментів, де це доречно; визначення завдань шкільних інспекторів, діяльність яких повинна полягати у сприянні виявленню потреб освітніх установ і поширенню прогресивних і ефективних практичних досягнень.

Перспективами подальших досліджень може бути вивчення проблеми створення потенціалу для генерування, інтерпретації та використання освітньої інформації щодо системи управління; забезпечення зворотного зв'язку і розвитку професійної (педагогічної) культури на етичних й правових засадах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтбах Ф., Райзберг Л., Рамбли Л. (2018). Тенденции в глобальном высшем образовании: отслеживание направлений академической революции. Москва: РУДН, 2018.
2. Биков В. Ю. (2008). Модели організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка.
3. Гюрова В., Първанова, Рангелова Е., Прокоп И., Кривирадева Б. (2013). Управление на съвременното училище. Предизвикателства и перспективи управление на съвременното училище. Габрово: ЕКС-ПРЕС. URL: <https://www.researchgate.net/publication/272575975> Contemporary school – characteristics and transformations Management of contemporary school - status and development paradigms in Bulgarian
4. Закон за предучилищното и училищното образование. URL: https://www.mon.bg/upload/18448/zkn_PedUchObrazovanie_291218.pdf
5. Присвітла О. В. (2016). Домінанти розвитку вищої освіти в умовах глобального ринку освітніх послуг. Дис. канд. економ. наук. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро.

6. Сисоева С. О., Кристопчук Т.Є. (2012). Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика. Рівне : Овід.

7. Чубінська Н. (2021). Освіта в умовах сьогодення: виклики, ризики, перспективи. *Молодь і ринок*. № 3 (189). С. 50–53.

8. Ažman Ń., Zavašnik M. (2019). Soustvarjanje inovativnih učnih okolij : primeri dobrih praks vodenja. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

9. Česká-republika: práva a řízení na národní a/ nebo regionální úrovni. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-olicies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-1_cs

10. Trojan V. (2017). Řízení pedagogického procesu v současné škole. Praha: PedF UK.

11. Veteška J. Tureckiová M., Trojan V. (2017). Aktuální přístupy managementu vzdělávání. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

12. Zákon č. 245 (2008). Zz o výchove a vzdelávaní (zškolský zákon) ao zmene i doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

13. Zákon č. 416 (2001). Zz o prechoho niektorých pôsobností z orgánov štátne. URL: <https://www.google.com.ua/>

14. Zákon o osnovni šoli (ZOsN). URL: <http://pisis.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

REFERENCES

1. Altbakh, F., Rajzberg, L. & Rambli, L. (2018). Tendencii v globalnom vysshem obrazovanii: otslezhivanie napravlenij akademicheskoy revolyucii [Trends in Global Higher Education: Tracking the Directions of the Academic Revolution]. Moscow. [in Russian].
2. Bykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia [Models of organizational systems of open education: a monograph]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Gyurova, V. P'rvanova, Rangelova E., Prokop, I. & Kriviradeva, B. (2013). Upravlenie na svremennoto uchilishhe. Predizvikatelstva i perspektivi upravlenie na svremennoto uchilishhe [Management of the modern school. Challenges and perspectives of modern school management]. Gabrovo. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/272575975> Contemporary school – characteristics and transformations Management of contemporary school - status and development paradigms [in Bulgarian].
4. Zákon za preduchilishhnoto i uchilishhnoto obrazovanie [Law on Preschool and School Education]. Available at: <https://www.mon.bg/upload/>

[18448/zkn_PedUch_Образование_291218.pdf](#) [in Russian].

5. Prysvitla, O. V. (2016). Dominanty rozvytku vyshchoi osvity v umovakh hlobalnoho rynku osvitnikh posluh [Dominants of higher education development in the global market of educational services]. *Candidate's thesis*. Dnipropetrovskiy natsionalnyi universytet imeni Olesia Honchara, Dnipro. [in Ukrainian].

6. Sysoieva, S. O. & Krystopchuk, T. Ie. (2012). Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka [Educational systems of the European Union: general characteristics]. Rivne. [in Ukrainian].

7. Chubinska, N. (2021). Osvita v umovakh sohodennia: vyklyky, ryzyky, perspektyvy [Education in today's conditions: challenges, risks, prospects]. *Youth & market*. No. 3 (189). pp. 50–53. [in Ukrainian].

8. Ažman, Ń., Zavašnik, M. (2019). Soustvarjanje inovativnih učnih okolij : primeri dobrih praks vodenja [Co-creation of innovative learning environments: examples of good leadership practices.]. Ljubljana. [in Czech].

9. Česká-republika: práva a řízení na národní a/ nebo regionální úrovni [Czech Republic: rights and management at national and / or regional level].

Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-olicies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-1_cs [in Czech].

10. Trojan, V. (2017). Řízení pedagogického procesu v současné škole [Management of the pedagogical process in the current school]. Praha. [in Czech].

11. Veteška, J., Tureckiová, M., Trojan, V. (2017). Aktuální přístupy managementu vzdělávání [Current approaches to education management]. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. [in Czech].

12. Zákon č. 245 (2008). Zz o výchove a vzdelávaní (zškolský zákon) ao zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [Act No. 245 (2008). Coll. On upbringing and education (Education Act) and on the amendment of certain acts as amended]. Available at: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245> [in Czech].

13. Zákon č. 416 (2001). Zz o prechoho niektorých pôsobností z orgánov štátne [Act No 416 (2001). Coll. On the transfer of some powers from state bodies]. Available at: <https://www.google.com.ua/> [in Czech].

14. Zakon o osnovni šoli (ZOsň). [Primary School Act]. Available at: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> [in Czech].

Стаття надійшла до редакції 30.04.2021



“Роби свою справу чесно, з душею, – і твоє до тебе прийде”.

Богдан Ступка
український актор театру і кіно, лауреат Шевченківської премії

“Перемоги вчать найвних, а поразки – мудрих; успіхи дають одиниці уроків, а невдачі – тисячі. Вчіться на уроках переможених”.

Джефф О'Лірі
американський письменник, лірик

“Наші знання суть зерна наших творінь”.

Жорж-Луї Леклерк де Бюффон
французький натураліст, письменник

“Якщо Ви по-справжньому вірите в те, що робите, не дозволяйте ніяким обставинам стримувати Вас. Кращі в світі досягнення стали можливими не “ЗАВДЯКІ”, а “ВСУПЕРЕЧ”. Головне – робити свою справу”.

Дейл Карнегі
американський педагог



**РЕЦЕПЦІЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ ЗАХІДНИХ НАУКОВЦІВ
У МОДЕЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ**

УДК 378:316.48

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239266>

Борис Савчук, доктор історичних наук, професор
кафедри педагогіки та освітніх технологій імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Наталія Салига, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освітніх технологій імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**РЕЦЕПЦІЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ ЗАХІДНИХ НАУКОВЦІВ
У МОДЕЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ**

Визначено пріоритети дослідження педагогічних конфліктів у західній науці та представлені в ній підходи і методики формування конфліктологічної культури студентів. При осмисленні проблематики педагогічних конфліктів зарубіжні дослідники спираються на міждисциплінарний досвід вивчення конфліктології. Одним із пріоритетних напрямів таких студій стали т. зв. "маргінальні" групи студентської молоді (представники етнічних меншин, особи з обмеженими можливостями здоров'я тощо), які часто стають джерелами виникнення конфліктів.

Ключові слова: педагогічний конфлікт; педагогічна конфліктологія; конфліктологічна культура; науковий дискурс; професійна підготовка майбутніх учителів.

Лит. 7.

Borys Savchuk, Doctor of Sciences(History), Professor of the Pedagogy and Educational
Technologies Department named after Bohdan Stuparyk
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Natalia Salyha, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy and Educational
Technologies Department named after Bohdan Stuparyk
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**RECEPTION OF THE PHENOMENON OF PEDAGOGICAL CONFLICTS
OF WESTERN SCIENTISTS IN SIMULATION OF PROFESSIONAL TRAINING
OF THE FUTURE SPECIALIST**

The article reveals the reception of the phenomenon of pedagogical conflicts of western scientists in simulation of professional training of the future specialist, contemporary approaches to the essence of conflict have been clarified, the subject of conflict science (conflictology) has been identified. The concept of conflicts that exist in conflicting literary sources is covered. In the article, on the basis of the analysis of representative works of foreign scientists the priorities of research of pedagogical conflicts in the western science are defined and the approaches and methods of formation of conflict culture in the context of modeling the training of future professionals.

It is shown that in understanding the problems of pedagogical conflicts, foreign researchers rely on the interdisciplinary experience of studying conflictology by representatives of various fields of knowledge and seek productive ideas, theories to explain the phenomenon of pedagogical conflict and methods and techniques. One of the priority areas of such studies were the so-called "marginal groups" of student youth (representatives of ethnic minorities, people with disabilities, etc.). Due to the "features of identity", they often become sources of conflict. Two main vectors of Western discourse on the nature and consequences of pedagogical conflicts are characterized. One group of scholars argues that they a priori negatively affect the development of the educational process, so their occurrence should be prevented in any way, and in the solution in any way seek to reach a compromise between the participants. The second group of authors proves the naturalness and regularity of pedagogical conflicts in the educational process and the implementation of various cultural and social initiatives. Therefore, they can not be avoided, and should be used in the formation of conflict experiences between teachers and students. G. Anzaldúa's concept of "Border / La Frontera" as a place of existence of different points of view, which question the basic ideas and principles of identity inherited from the family, education system and different cultures, is actualized in Western scientific discourse.

Keywords: pedagogical conflict; pedagogical conflictology; conflict culture; modeling of professional training of the future specialist; an educational institution.

Постановка проблеми. Перехід від інформаційного суспільства, актуалізує потребу притаманної постіндустріальному підготовки фахівців, які б не тільки володіли суспільству адаптивної моделі вищої фундаментальними науковими знаннями, освіти до якісно нової, характерної для навичками, уміннями, але й були сформовані як

особистості [6, 4–5]. Вони мають сприймати нові ідеї і вимоги, бути чутливими до інновацій та готовими до співпраці за різних умов у різних соціальних і поліетнічних середовищах. Тому серед соціально значущих якостей майбутнього фахівця вагоме місце посідає формування конфліктологічної культури, яка передбачає толерантне ставлення до людей різних поглядів, уподобань, ідейних орієнтацій тощо.

За такої постановки проблеми у розробці нових моделей підготовки майбутніх фахівців варто активно використовувати продуктивний досвід західної гуманітаристики щодо вивчення і врегулювання конфліктів у різних типах освітніх закладів і соціальних середовищах. Важливим кроком на цьому шляху може стати вивчення репрезентативних оригінальних студій з проблем педагогічних конфліктів, які дають цікавий досвід і орієнтири щодо розв'язання означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції та реформування освітньої системи України стали предметом широкого наукового дискурсу українських учених (І. Бойчук, С. Вітвицька, О. Герасимчук, Ю. Запорожцева, О. Ковальчук, А. Казмерчук, Н. Колесник, Ю. Корнійчук, С. Кубрак, О. Мірошніченко, Я. Сікора, В. Танська, О. Усата та ін.). У такому контексті активізувалося вивчення сутності й особливостей педагогічних конфліктів у різних типах закладів освіти (Ф. Василюк, Л. Воробійов, Т. Драгунов, В. Журавльов, К. Левітан, Л. Мітіна, М. Мосьпан) та становлення педагогічної конфліктології як окремої галузі знань (С. Баникіна, Н. Грішина, С. Ледер). Утім, вивчення західного досвіду з теоретичного обґрунтування і практичного врегулювання педагогічних конфліктів залишається помітною прогалиною в розвитку психолого-педагогічної науки України.

Мета дослідження: на основі аналізу репрезентативних праць зарубіжних учених актуалізувати представлені в них підходи і методики формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців як важливого складника моделювання їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Як впливає з аналізу низки репрезентативних праць зарубіжних дослідників педагогічної конфліктології [1–3; 5; 7], вони орієнтовані на пошук відповідей на питання: “У чому полягає сутність конфлікту, як його визначати?”; “Як викладається / необхідно викладати проблеми конфліктів у процесі підготовки фахівців з різних галузей знань, зокрема майбутніх педагогів?”; “Як учителі, лідери, фасилітатори ставляться до конфліктів та

як вони намагаються їх розв'язувати?”. У західній гуманітаристиці точиться конroversійний дискурс щодо розуміння сутності конфліктів в освітньому середовищі та випрацювання науко-теоретичних ідей і практик їхнього врегулювання. Його учасники – учені, педагоги-практики, здобувачі освіти, громадські діячі – пропонують безліч традиційних та інноваційних теоретичних конструктів і технологій щодо запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій у процесі професійної підготовки юнацтва в різних типах освітніх закладів.

Було виявлено, що в процесі осмислення проблематики педагогічних конфліктів західні дослідники спираються на міждисциплінарний досвід розвитку конфліктології, тож представники різних галузей знань шукають продуктивні ідеї, теорії та методики і техніки для пояснення феномену педагогічного конфлікту та шляхів його врегулювання. Одним із пріоритетних напрямів таких студій стали т. зв. маргінальні групи студентської молоді (представники ЛГБТ спільноти, етнічних меншин, особи з обмеженими можливостями здоров'я тощо). Через “особливості ідентичності” вони часто стають джерелами виникнення конфліктів, адже з різних позицій відрізняються та протиставляються “більшості” здобувачів освіти.

Важливе місце у формуванні західної теорії педагогічних конфліктів посідають надбання Л. Козера і Г. Сімелла, які вважали конфлікт природною і необхідною частиною суспільства та обґрунтували його функціональні наслідки. У визначенні Л. Козера конфлікт трактується як боротьба за цінності, статус, владу й обмежені ресурси, у яких конфліктуючі сторони конфлікту прагнуть не лише отримати бажане, а й нейтралізувати, завдати шкоди своїм суперникам, усунути їх. У такому розрізі крізь призму ретроспективи суспільного розвитку вчений виклав фундаментальні характеристики міжгрупових і внутрішньогрупових конфліктів [4, 232].

На відміну від пострадянської науки, яка у вивченні педагогічних конфліктів акцентує на її доробку про психофізіологічні, ціннісні, емоційні аспекти людської поведінки, західні науковці розглядають її передусім у площині управління конфліктами. У такому руслі вони шукають відповіді на запитання: “Як створюються і формулюються знання про конфлікт?”; “Як конфліктологічні знання слугують учасникам освітнього процесу?”; “Як конфлікт пов'язаний з ідентичністю людини?”; “Яку роль має відігравати конфліктологічна культура в

професійному зростанні майбутнього й дипломованого фахівця?” та ін. [2; 5].

З позицій управління конфліктами розглядається одна з принципових концептуальних проблем педагогічної конфліктології. Ідеться про перегляд сформованого у 80-х рр. ХХ ст. (Г. Дойч, М. Джонсон, М. Фішер та ін.) “негативіського” підходу трактування соціальних конфліктів, який акцентував на їхній винятково деструктивній сутності і наслідках [3].

Таким теоріям кинув виклик американсько-канадський культуролог, один із засновників т. зв. критичної педагогіки Г. Жіру. Піддаючи ревізії панівні в системі шкільної освіти першої половини 90-х рр. ХХ ст. теорії “гегемонії безконфліктності”, він доводив, що через намагання утвердити консенсус у стосунках з учнями та взаєминах між учнями вчителі ставили “критику конфлікту в центр своїх педагогічних моделей”. А натомість вони мали б виступати арбітрами в таких суперечностях і формувати у такий спосіб досвід конфліктологічної поведінки в себе і в учнів [3, 62–64].

Розвиваючи ідеї Г. Жіру, Т. Гутьєрез-Шмич під кутом власних поглядів синтезувала важливі положення західної рецепції педагогічної конфліктології. Дослідниця стверджує, що більшість теорій і стратегій врегулювання конфліктів спрямовані на “заспокоєння клімату” в освітньому середовищі, тому вони часто не забезпечують соціальних змін. З огляду на аналіз “мультикультурної” літератури, вона резюмує, що науковці здебільшого розглядають конфлікт як таке, чого варто “усіляко уникати, а не використовувати як можливість”. Конфлікти між викладачами та студентами відбуваються на різних рівнях та в різних “антирепресивних контекстах”, однак їх зазвичай сприймають як “негативний досвід”. Тому основні зусилля спрямовуються на “запобігання та усунення конфліктів”, для чого використовуються різні стратегії [2, 29–30].

Синтезуючи широкий спектр поглядів на конфлікти, які мають місце в процесі професійної підготовки юнацтва в університетах, Т. Гутьєрез-Шмич стверджує, що вони “природні”, адже “присутні щоразу, коли ми беремо участь у важливому проєкті”, зокрема й такому, як навчання студентів. Однак необхідно розрізнити конфлікти як “прості аргументи”, що закономірно супроводжують робочий процес, та конфлікти на ідеологічному і політичному ґрунті, які спричинені проявами расизму, сексизму, гомофобії, іншими формами системного пригноблення [2, 29–30].

Другий пріоритетний аспект західної рецепції педагогічної конфліктології, що стосується т. зв.

маргінальних груп здобувачів освіти, значно слабше актуалізований в українській психолого-педагогічній науці. Їх передусім ідентифікують з представниками ЛГБТ спільноти, етнічних меншин, а також особами з обмеженими можливостями здоров’я. У студіях з цієї проблем [1–2; 5–7] до “маргінальних” груп або “груп ризику” зараховують студентів геїв, лесбіянок, бісексуалів, трансгендерів та квір (англ. queer – буквально “дивний”, “своєрідний” – спершу так називали осіб, що не були гетеросексуалами, відтак цей термін почали застосовувати в назвах навчальних дисциплін та дослідницьких напрямів, приміром, квір-теорії), а також студентів із різним кольором шкіри (“студенти-кольори”) та з обмеженими можливостями. Стверджується, що вони відчувають високий рівень знущань, переслідувань, фізичного насильства, тому часто взагалі не навчаються в школі. Це свідчить про “глибокі системні проблеми” у системі освіти, зокрема США, яка створює й підтримує такий “насильницький досвід та академічні диспропорції” [2, 31].

У сучасній західній гуманітаристиці існує розмаїття підходів, ідей, концептів та технік і методик щодо теоретичного осмислення і практичного розв’язання означеної проблеми. Піддаються критиці самі терміни “маргіналізовані студенти”, “студенти ризику” і т. ін. як несприйнятні ярлики, що підкреслюють їхню “інакшість” та в невігідному, негативному світлі вирізняють і протиставляють їх “домінуючій ідентичності” більшості студентів, яка ідентифікується як “біла, гетеросексуальна та дієздатна”. Збереженню такого становища сприяє сама школа, яку не можна вважати “нейтральним середовищем”, де панує дух терпимості, лояльності, конструктивізму і рівності. Так само й викладачі, незважаючи на артикуляцію їхньої “аполітичності”, толерантності, не завжди відповідають концепції педагога, який “пропонує неупереджену навчальну програму” та реалізує її “через неупереджену практику” [7].

У західному освітньому та науковому середовищі дискутується широкий комплекс ідей, підходів, стратегій щодо запобігання, уникнення та врегулювання конфліктів у вищій школі, які виникають через соціальні, етнічні, статеві, інші відмінності між студентами. Для цього пропонуються численні програми з вимогами змін у системі освіти та діяльності педагогів і самого юнацтва. Однією з інновацій 2010-х рр. стало моделювання освітніх стратегій підтримки статусу “учителя-адвоката / активіста”, який би не лише зберігав його нейтральність і

неупередженість у стосунках з “різними” студентами, а й міг кинути виклик тим, хто порушує ідеї та практики збереження рівності і толерантності між ними в шкільних середовищах. Вони орієнтують на формування в педагогів готовності і здатності самостійно шукати і випрацьовувати “соціально справедливі альтернативи” чинним традиціям і порядкам, які сприяють збереженню стереотипних поглядів щодо соціальної, етнічної, расової, статевої “різності” студентів як головного джерела напруги і конфліктних стосунків між ними. Таким чином, толерантність і виваженість мають стати обов’язковим компонентом професійної компетентності вчителя та його особистих поглядів і переконань [2; 7].

Роз’яснювальна і виховна робота з-поміж студентів у цьому напрямі здебільшого спрямована на “обхід і мінімізацію ворожості, звинувачень і помсти”. Проведення у такому ракурсі навчання і бесід дає лише тимчасові результати, бо така тактика часто суперечить і ставить під загрозу реалізацію ключових цілей і принципів розвитку мультикультурного суспільства. Натомість потрібна організація справжніх міжгрупових діалогів із критичним аналізом соціальної несправедливості та відвертих розмов про проблеми соціальних утисків. Поряд із цим варто вивчати потреби й бажання учнів, їхні особисті почуття та наслідки їхньої маргіналізації. Розв’язання цієї складної політичної і педагогічної проблеми передбачає розроблення і реалізацію комплексного підходу щодо забезпечення антидепресивних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу [2, 29–30].

Означені ідеї і підходи змінюють та модифікують самі уявлення про феномен педагогічного конфлікту. Вони відсувають на задній план з’ясування його позитивних та / або негативних наслідків. На перше місце постає питання про “різні ідентичності” студентів і самих педагогів, які позначаються на всьому розмаїтті стосунків між ними в освітньому середовищі університету та поза його межами.

У розробленні моделей підготовки майбутнього фахівця заслугоує на увагу представлена Г. Анзалдуа концепція “Прикордоння / Лафронтера”, створена на основі “автоісторії” як способу розробки соціальної теорії з використанням автобіографії, вбудованої в історичні події. Авторка змалювала зону Лафронтеру як “місце трансформації, де існують різні точки зору, які вступають у конфлікт між собою та піддають сумнівам базові ідеї і принципи ідентичності, успадковані від сім’ї, системи освіти

та різних / своїх культур”. Лафронтера постає як прикордоння, у якому особа прагне знайти рівновагу між зовнішнім вираженням змін та внутрішнім ставленні до дійсності. Життя у прикордонні між культурами дає нове розуміння культури з точки зору “однієї та іншої” / “своєї” та “чужої”. Сприйняття двох та більше різних позицій одночасно робить їх більш прозорими, зрозумілими [1].

Оригінальний концепт “конфліктної педагогіки” запропонувала згадувана Т. Гутьєрез-Шмич. Синтезувавши різні ідеї та погляди на “ідентичність як засіб для глибокого вивчення соціальних відмінностей і створення нових ідей, переконань й ідентичностей”, дослідниця виклала оригінальну модель формування конфліктологічної культури майбутніх педагогів, яка може бути продуктивною для проведення науково-теоретичних й експериментальних студій в Україні.

Становить інтерес напрацьована Т. Гутьєрез-Шмич теоретична модель формування конфліктологічної культури майбутнього вчителя, що має три найбільш продуктивні, з нашого погляду, складники. Перший – це постструктуралізм, який передбачає відмову есенціалістських (лат. *essentia* – сутність, буття – чення про приховану сутність людини) концепцій ідентичності педагога й учня та орієнтує на виявлення “реальної людської природи” як сукупності знань про людину як “об’єкта реального походження”, сформованого в процесі історичного розвитку [2, 39–40].

Другий складник – це теорія квіру, що ґрунтується на ідеї вивчення “особистості вчителя з позицій його взаємин з учнями та ставлення до навчальної програми”. Намагаючись усунути “нормативне розуміння людської природи” і “нормативність навчальних програм”, теорія квіру передбачає потребу усвідомлення “множинності людської сутності (ідентичності) та множинності (мультикультурності) навчальних програм”. У практичній площині вона орієнтує на збір даних про “нестабільність (мінливість) суб’єктів освітнього процесу”, що спричиняє закономірні конфліктні ситуації в його розвитку. Зважаючи на це, формування конфліктологічної культури потребує використання різних / “багатокультурних” навчальних програм [2, 40–41].

Важливе підґрунтя для розв’язання цього завдання дає третій складник у вигляді комплексної діагностичної методики крос-кейсів. Вона передбачає нагромадження емпіричного матеріалу на основі проведення інтерв’ю з учителями; ведення польових журналів; збір матеріалів і артефактів про характер освітнього

процесу; системного спостереження за конфліктними ситуаціями, що виникають у його розвитку; використання своєрідних методик оброблення та аналізу зібраних даних. Доволі перспективною вважаємо методик збирання відповідей учителів на “заплановані” (тобто передбачувані) конфлікти, які можуть виникнути у процесі викладання певної навчальної дисципліни. Вона передбачає превентивне визначення ідей, підходів, методів і прийомів діяльності в міжособистісних конфліктах, які можуть виникати в навчальному процесі та під час виконання різних громадських педагогічних ініціатив (збирання пожертвуваль, організація зустрічей тощо). Особлива увага звертається на вивчення професійного й особистого конфліктологічного досвіду педагога, що виявляється у відчуттях, роздумах і переживаннях дискомфорту, напруги, які мали місце під час конфліктної взаємодії [2, 40–41].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запропонований аналіз досвіду західної педагогічної конфліктології може бути доволі продуктивним для моделювання процесу професійної підготовки майбутнього фахівця України. Це стосується його міждисциплінарної науково-теоретичної основи у вигляді базових підходів щодо розуміння сутності і наслідків суспільних конфліктів. Доволі продуктивними і перспективними для творчого використання в професійній підготовці майбутніх учителів та діяльності дипломованих педагогів є методики, які передбачають визначення превентивних дій і заходів у конфліктних ситуаціях, які можуть виникати у стосунках між викладачем і студентом та самими студентами.

Означені положення зумовлюють потребу подальшого поглибленого дослідження напрацьованих західними дослідниками продуктивних методик і технік формування конфліктологічної культури педагогів і здобувачів освіти для їхньої апробації і творчої реалізації в моделюванні процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у руслі реформування системи освіти України та її інтеграції в європейський культурний простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anzaldúa G. *Borderlands / Lafrontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt LuteBooks, 1987. 201 p. URL: <http://users.uoa.gr> (дата звернення 21.02.2021).
2. Gutierrez-Schmich T. *Public Pedagogy and Conflict Pedagogy: Sites of Possibility for Anti-Oppressive Teacher Education*. A dissertation Presented to the Department of Education Studies and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 2016.

293 p. URL: <https://scholarsbank.uoregon.edu> > GutierrezSchmich. (дата звернення 20.04.2021) (дата звернення 20.04.2021).

3. Giroux H. A. *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge, 1994. 256 p. URL: <https://www.taylorfrancis.com> (дата звернення 20.04.2021).

4. Coser L. A. *Conflict: Social aspect*. International encyclopedia of the social sciences. New York. Macmillian The Free Press, 1968. Vol. 3, pp. 232–236.

5. Kosciw J. G., Greytak, E. A., Palmer N. A., & Boesen M. J. *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network, 2014. 139 p. URL: <https://www.glsen.org> > sites > default > files > (дата звернення 22.04.2021).

6. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія / за ред. С. Вітвицької. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.

7. Smith, M., Payne, E. *School professionals' responses to LGBTQ training*. The Sage encyclopedia of LGBTQ Studies. New York. Queering Education Research Institute. 2014. URL: www.queeringeducation.org. (дата звернення 21.04.2021).

REFERENCES

1. Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / Lafrontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt LuteBooks. 201 p. Available at: <http://users.uoa.gr> [in English].

2. Gutierrez-Schmich, T. (2016). *Public Pedagogy and Conflict Pedagogy: Sites of Possibility for Anti-Oppressive Teacher Education*. A dissertation Presented to the Department of Education Studies and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, 293 p. Available at: <https://scholarsbank.uoregon.edu> > GutierrezSchmich. [in English].

3. Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York, 256 p. Available at: <https://www.taylorfrancis.com> (дата звернення 20.04.2021). [in English].

4. Coser, L. A. (1968). *Conflict: Social aspect*. International encyclopedia of the social sciences. New York. Macmillian The Free Press. Vol. 3, pp. 232–236. [in English].

5. Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network, 139 p. Available at: <https://www.glsen.org> > sites > default > files > [in English].

6. Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv. Monohrafiia [Modeling of professional training in the conditions of European integration processes. Monograph]. (2019). (Ed.). S. Vitvytska. Zhytomyr, 304 p. [in Ukrainian].

7. Smith, M. & Payne, E. (2014). *School professionals' responses to LGBTQ training*. The Sage encyclopedia of LGBTQ Studies. New York. Queering Education Research Institute. Available at: www.queeringeducation.org. [in English].

Стаття надійшла до редакції 20.04.2021

UDC 377.1:37.013.43

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239267>

Oksana Chaika, Ph.D. (Linguistics), Associate Professor,
Department for Romance and Germanic Languages and Translation,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

SYSTEMIC APPROACH UNDERLYING METHODOLOGY TO EDUCATE AND CULTIVATE POLY-CULTURALITY WITH (OF) FUTURE LSP TEACHERS IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

The article considers systemic approach to be underlying methodology for research and study of questions connected to education and cultivation of polyculturality and multiculturalism of / with future LSP (language for specific purposes) teachers in foreign language instruction in higher education. It is stated that modern education faces a number of new challenges in shaping the personality of young people as true citizens of the new global community. It especially links to developing their personal qualities such as (i) openness to the new, (ii) desire for dialogue, (iii) intuitiveness and more insights for perspective growth, (iv) poly- and multilingualism, (v) poly- and multiculturalism, (vi) understanding and acceptance of values rooting in cooperation as the most productive way of interpersonal interaction. As integrated, the enumerated fosters positive interdependence of subjects, awareness of individual and social responsibility, high level of development of social skills, the need for reflective analysis of their own behavior in the context of social behavior of others.

It is substantiated that relevant methodological foundations undoubtedly make it possible to solve the research questions of any complexity. With a perspective consideration of culturological, axiological, reflective, and environmental approaches, on top to the synthesis and analysis, induction and deduction, it is the systemic approach including the structural one, which is regarded underlying to the analysis and description of education and cultivation of poly- and/or multiculturalism with (of) future LSP teachers in the course of foreign language instruction and acquisition. The choice of these scientific approaches is due to the fact that they allow: (i) to identify the essential characteristics, patterns and principles of education and cultivation of poly- and multiculturalism with students, (ii) to identify the levels of their relevant functioning, (iii) to build and justify a theoretical model, (iv) to develop methodological bases of poly- and multicultural development of future LSP teachers in the process of foreign language education and, thus, provide an opportunity to identify and set relevant criteria and develop in future evaluative tools for pedagogical monitoring of response to cultures and languages as a multifaceted phenomenon.

Keywords: polyculturality; multiculturalism; language for specific purposes (LSP); future LSP teachers; foreign language instruction; systemic approach; methodology; methodological framework.

Fig. 1. Ref. 13.

Оксана Чайка, кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИЙ У МЕТОДОЛОГІЇ ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ МОВ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається системний підхід як основа методології дослідження при вивченні питань освіти й культивування полікультурності у майбутніх викладачів фахових мов у процесі вивчення та викладання іноземних мов у вищій школі. Доведено, що завдяки своїй інтегрованості – використанню системного підходу в освіті уможливорює виховання позитивної взаємозалежності суб'єктів, усвідомлення індивідуальної та соціальної відповідальності, високого рівня розвитку соціальних навичок, сприяє усвідомленню необхідності рефлексивного аналізу власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших.

Ключові слова: полікультурність; мультикультурність; виховання полікультурності; фахові мови (мова для спеціальних цілей); майбутні викладачі фахових мов; викладання іноземної мови; системний підхід; методологія.

Statement of the problem. The modern society today is more and more characterised by country to country rapprochement similar to those by different peoples globally, strengthening their interaction in the context

of world globalization. The positive nature associated with such processes of cultural globalization, which undoubtedly affect all aspects of modern society, largely depends on how the higher education system will address the issues of assisting and enabling

students – future LSP teachers (LSP means languages for specific purposes), to become professionals for multilevel interaction within a diverse range of intercultural communications, specifically for foreign language instruction with major focus on technical and business backgrounds [6; 7]. Globalization with its contradictory phenomena, which continuously tend to intensify, in the field of education sets a certain priority, for instance, to start training future LSP teachers in a poly- and multicultural environment, to start forming skills to easily communicate and cooperate with people of different social groups, nationalities and religions [6]. Moreover, this priority will definitely enhance the other advancements. Firstly, future LSP teachers get educated to become decent professionals and experts in foreign language instruction, secondly, they acquire the necessary background knowledge and skills in a specialized domain of knowledge – finance, law, banking and insurance, medicine, IT, engineering, nanotechnologies, etc. [5]. Finally, they diversify their communication expertise as are educated to grow and cultivate polycultural tolerance in regards to everything they say or do. No wonder, why a special mission in this process is given to the educator: a teacher, a (foreign) language instructor, a lecturer, a coach, a trainer and so on.

This is due primarily to the fact that the modern era is characterized by the formation of a new living space based on the values of identity, equality and diversity of cultures [6; 7].

Challenges of today. The global vision of the world, the understanding of personal responsibility for its future has led to a tendency to overcome the national isolation and disunity of the gradual spiritual integration of human communities. In this regard, in the modern world is a stable global need for a new formation of man, able according to their life orientation to meet the requirements of the new era and the ethics of polysubjective interaction. This means that education faces a number of new challenges in shaping the personality of young people as true citizens of the new global community, developing their personal qualities such as (i) openness to the new, (ii) desire for dialogue, (iii) intuitiveness and more insights for perspective growth, (iv) poly- and multilingualism, (v) poly- and multiculturalism, (vi) understanding and acceptance of values rooting in cooperation as the most productive way of interpersonal interaction, based on positive interdependence of subjects, awareness of individual and social responsibility, high level of development of social skills, the need for reflective analysis of their own behavior in the context of social behavior of others.

Speaking of poly- and multiculturalism as the ability to engage in dialogue, to understand a person of another culture, to perceive them as they are, to support them in a critical situation, as well as the possibility of enriching a culture to which such personality as a speaker belongs, when, through understanding the Other, such personality grows, and that said makes it possible to state that poly- / multicultural personality is one of the effective means of counteracting the adverse effects of globalization, which altogether mitigates these processes.

Therefore, the address to forming a poly- / multicultural personality, able to seek and find ways to resolve socio-cultural misunderstandings, to show tolerance, is becoming increasingly important today, and the multifaceted nature of this phenomenon requires an integrative consideration, based on a set of scientific approaches that complement each of the main trends in relation to functioning and development of poly- / multiculturalism of the teacher in general and LSP teacher in a foreign language instruction settings, in particular. It is this relationship that allows for a holistic, multifaceted and multifocused study of the modern challenge at the methodological, theoretical and technological levels.

Methodology and aim of the research. It is substantiated that relevant methodological foundations undoubtedly make it possible to solve the research questions of any complexity. With a perspective consideration of cultural, axiological, reflective, and environmental approaches, on top to the synthesis and analysis, induction and deduction, it is the systemic approach including the structural one, which is regarded underlying to the analysis and description of education and cultivation of poly- and/or multiculturalism with (of) future LSP teachers in the course of foreign language instruction and acquisition.

The choice of these scientific approaches is due to the fact that they allow:

- (i) To identify the essential characteristics, patterns and principles of education and cultivation of poly- and multiculturalism with students,
- (ii) To identify the levels of their relevant functioning,
- (iii) To make and justify a theoretical model,
- (iv) To develop methodological bases of poly- and multicultural development of future LSP teachers in the process of foreign language education and, thus, provide an opportunity to identify and set relevant criteria and develop in future evaluative tools for pedagogical monitoring of response to cultures and languages as a multifaceted phenomenon.

Given the main objectives of the study, it is believed the analysis of the process of educating poly- and/or multicultural students future LSP teachers in the

**SYSTEMIC APPROACH UNDERLYING METHODOLOGY TO EDUCATE AND CULTIVATE
POLY-CULTURALITY WITH (OF) FUTURE LSP TEACHERS IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION**

context of foreign language instruction should be carried out from the standpoint of a systemic approach. Next, it is stated that the systemic approach is the basis for the enabled functioning of other approaches and at the same time, they are altogether strongly interrelated.

Literature review, results and discussion. It is found that the systemic approach is the conceptual foundation of the general theory of systems and allows to connect the specifics of scientific knowledge with deeply rooted questions of world perception. Besides, it enables to comprehensively form knowledge about the studied objects and phenomena. The systemic approach allows to consider education and cultivation processes of poly- and/or multiculturalism in all integrity of relevant components. Accordingly, it is agreed as Blauberg and Yudin underline that “systemic approach is one of the methodological areas of modern science, associated with the representation, study and construction of the object as a system” [3, 4].

Possible implementation of the systemic approach in relation to pedagogical researches is a matter significantly discussed rather than considered to be a recently new idea. For instance, Kuzmina studied research methods in pedagogical action in general whereas Pancheshnikova analysed systemic approach in the methodological studies, in particular [10; 11]. The other scholars such as Averyanov and Konarzhevskiy investigated the questions of the systemic perception of the world and pedagogical analysis of the educational processes in comprehensive school management, correspondingly [2; 9]. Afanasyev in his works integrated the findings when discussed the interconnections among systematics, cognitive perception, and management in relation to society [1]. Moreover, Sadovskiy carried on with the integrative approach by arriving at the background of the comprehensive system theory via logical and methodological analysis [12]. Overall, all their works date back to the second half of the previous century. Besides, Blauberg and Yudin supported the philosophical principles of the system theory as presented by Sadovskiy, which resulted into some fundamental papers on the systemic approach and that of activity [3; 4; 12; 13].

The systemic approach enables consideration of poly- and/or multiculturalism in the educational context (see Fig. 1), as well as processes of relevant formation of poly- and/or multicultural and lingual skills and competencies in the light of a set associated with structural components, functional connections, and relationships that altogether determine certain integrity, stability, and internal organization. That is possible as the underlying basic concepts of the

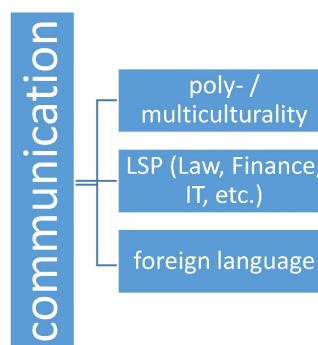


Fig. 1. Forming / cultivating poly- and/or multiculturalism in the educational context

system approach are system, connection, relationship, structure, and integrity, according to the literature review above.

To be more specific, it is found necessary to differentiate between the concepts of ‘system’ and ‘structure’, which, for the purpose of the research, are of great methodological importance. It is assumed that processes of educating and cultivating relevant poly- and/or multicultural skills and competencies of students future LSP teachers in the areas of foreign language instruction are treated as a system that is peculiar of a certain structure.

It is agreed that the definition of the system, which is given in the works of Blauberg, Sadovskiy and Yudin, is rather comprehensive as such contains the following:

- Interconnected elements,
- Unitedness with the environment,
- Hierarchy, and
- Integrity [4].

It is also referred to the works by Ilyina as found appropriate to extend the definition of the system by Blauberg, Sadovskiy and Yudin [4]. Thus, Ilyina defines the system as “an ordered set of interconnected elements, selected on the basis of certain features united by a common purpose of functioning, the unity in the management, which is represented in its interaction with the environment as a holistic integrity” [8, 16].

Therefore, it is critical to note that another important concept of a systemic approach is the concept of structure. Structure as most philosophers understand it today represents a certain order, the organization of connections and relations between the elements of the system [1; 8]. Then, if the system is a set of elements interconnected, the structure is a set of connections and relationships between elements.

It is stated that system and structure are the two main concepts of the systemic approach. Based on this statement, it is defined what is meant by the concept of foreign language education in general and

**SYSTEMIC APPROACH UNDERLYING METHODOLOGY TO EDUCATE AND CULTIVATE
POLY-CULTURALITY WITH (OF) FUTURE LSP TEACHERS IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION**

LSP instruction and training, in particular. Therefore, it is considered that the processes of educating future foreign language teachers including LSP teachers incorporate into a subsystem, which, consequently, makes a component of a broader system of foreign language education, reflecting its specific patterns and principles.

The object in application of a systemic approach in pedagogy is most often the educational process, as a system of relationships and relationships between teacher and student, mediated through a system of tools, methods and organizational forms of teaching and education.

Since the education in the field of poly- and/or multiculturalism of future LSP teachers in the specific context of foreign language instruction takes place in the process of foreign language education, it is necessary to consider the processes of poly- and/or multiculturalism formation as an integral component of the system of foreign language education underlining the former as its subsystem.

Moreover, the mentioned *inter alia* includes the following components: (a) the student's personality, (b) methods and techniques of organizing various types of student activities, (c) content, (d) ways of interaction between teacher and student.

It is the system approach that allows for study of each component in the discussed system, the set of structural relationships between the elements of the system, their subordination, as well as determination of the functions relevant to the elements of the system and the mechanisms of their functioning. In addition, a systemic approach makes it possible to describe the pedagogical tools, to identify the whole complex set of factors influencing the effectiveness of cognition and mastery of poly- and/or multiculturalism, and to understand the mechanism of interaction of these factors.

Conclusion. Therefore, a systemic approach requires considering the education of poly- and/or multiculturalism of future LSP teachers of philology as a complex multifaceted process, on the one hand, and on the other, as a pedagogical system. Since the formation of a poly- and/or multicultural personality of an LSP teacher in the area of foreign language instruction occurs in the course of doing several languages, it is underlined that the system of foreign language education should be viewed as a metasystem in relation to the process of educating students future LSP teachers and forming / cultivating their relevant poly- and/or multicultural skills and competencies in the framework of poly- and/or multiculturalism. In turn, the process of poly- and/or multicultural education also acts as a holistic pedagogical system, as part of the macrosystem of foreign language

instruction in education, so the concept of its construction is based on a set of general methodological, general didactic and specific principles that take into account the nature and peculiarities of foreign language instruction and acquisition in education.

It is found reasonable to look further into these concepts by diving deeper into varieties of polylingual and multilingual classrooms and analyse the (inter-) relationships in a hierarchy of poly- and/or multicultural communication.

REFERENCES

1. Afanasyev, V.G. (1981). *Obshchestvo: sistemnost, poznaniye i upravleniye* [Society: consistency, cognition and management]. Moscow, 432 p. [in Russian].
2. Averyanov, A.N. (1985). *Sistemnoye poznaniye mira* [Systemic cognition of the world]. Moscow, 263 p. [in Russian].
3. Blauberg, I.V. & Yudin, E.G. (1973). *Stanovleniye i sushchnost sistemnogo pokhoda* [Formation and essence of a systemic approach]. Moscow, 270 p. [in Russian].
4. Blauberg, I.V., Sadovskiy, V.N. & Yudin, E.G. (1978). *Filosofskiy printsip sistemnosti i sistemnyy podkhod* [The philosophical principle of consistency and a systemic approach]. *Philosophy questions*, Vol.8, pp. 39–53. [in Russian].
5. Chaika, O. (2018). Ukrainian for Law and Portuguese for Law as 'Understudied' Languages for Specific Purposes. In: *Philology Journal*, Vol. 1 (11), pp. 118 – 127. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/filologichniy-chacopys/2018/1/16.pdf [in English].
6. Chaika, O. I. (2020). Communicative strategies in cross-cultural business environment. *Naukovyy zhurnal "Mizhnarodnyy filolohichnyy chasopys"* [Journal "International Philological Journal"]. Kyiv: Milenium, Vol. 11 (1), pp.114–121 [in English].
7. Chaika, O. I. (2020). Communication strategies in instruction / acquisition of languages for specific purposes. *Naukovyy zhurnal "Mizhnarodnyy filolohichnyy chasopys"* [Journal "International Philological Journal"]. Kyiv, Vol. 11 (2), pp.110–116. [in English].
8. Ilyina, T.A. (1972). *Strukturno-sistemnyy podkhod k organizatsii obucheniya* [Structural and systemic approach to the organization of training]. Moscow, Vol. 1, 34 p. [in Russian].
9. Konarzhievskiy, Yu.A. (1986). *Pedagogicheskiy analiz uchebno-vospitatelnogo protsessa upravleniya shkolyu* [Pedagogical analysis of the educational process of school management], Moscow, 143 p. [in Russian].
10. Kuzmina, N.V. (1970). *Metody issledovaniya*

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ М. ШЛЕМКЕВИЧА

pedagogicheskoy deyatelnosti [Research methods of pedagogical activity]. Leningrad, 114 p. [in Russian].

11. Pancheshnikova, L.M. (1973). O sistemnom podkhode v metodicheskikh issledovaniyakh [On a systematic approach in methodological research. Soviet pedagogy]. Sovetskaya pedagogika, Vol. 4, pp. 71–80. [in Russian].

12. Sadovskiy, V.N. (1974). Osnovaniya obshchey teorii ystem. Logiko-metodologicheskiy analiz [Foundations of general systems theory. Logical and methodological analysis]. Moscow, 168 p. [in Russian].

13. Yudin, E.G. (1978). Sistemnyy podkhod I printsip deyatelnosti [Systemic approach and principle of activity]. Moscow, 176 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 14.05.2021

УДК 37(091)(477=100)(092):101.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239268>

Оксана Яців, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ М. ШЛЕМКЕВИЧА

У статті обґрунтовуються шляхи становлення світогляду молодих людей у спадщині Миколи Шлемкевича та розкриваються відповідні чинники розвитку духовної сфери українців. Ці чинники стосуються: пошуку способів досягти правди, щастя, гармонії у житті суспільства та кожного українця, повернути їх до духовності, відбудувати довіру один до одного, захищати свої переконання, свободи вибору, віри, праці особистості на благо суспільства та праці над собою, які передбачають страждання, долання перешкод, забезпечення стану спокою, покаяння, прощення, випробовування у вірі тощо.

Ключові слова: розвиток духовної сфери; чинники; особливості поведінки та спілкування; національний тип мислення; шляхи; становлення світогляду; українська молода людина; Микола Шлемкевич.

Літ. 10.

Oksana Yatsiv, Ph.D. (Pedagogy), Lecturer of the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF YOUNG PEOPLE'S WORLDVIEW IN THE CREATIVE HERITAGE OF M. SHLEMKEVYCH

The article substantiates the important ways of forming young people's worldview in the legacy of Mykola Shlemkevych and reveals the relevant factors in the development of the spiritual sphere of Ukrainians. These factors include: finding ways to achieve the truth, happiness, harmony in society and in life of every Ukrainian, to return them to spirituality, to rebuild trust in one another, to defend one's own beliefs, freedom of choice, faith, personal work for the benefit of society and work on one's mental skills, which presuppose suffering, overcoming obstacles, ensuring a state of peace, repentance, forgiveness, testing in faith, and so on.

According to M. Shlemkevych, the very assimilation of morality is provided by the process of becoming a family man – assistance in the assimilation of moral values is primarily the duty of the family, and the spiritual achievements of Ukrainians are a kind of talisman in the Ukrainian educational tradition. Therefore, everything that contributes to the health and happiness of the family works for good (evil is what undermines the family). Values that preserve the spirit of the nation, affirm respect for the mother and other family members, show love for the native language and the culture of the people were considered extremely important for family life, according to the scholar, who stressed that common behavioral traits are passed on to children primarily in the family environment.

Factors that contributed to the formation of scientific and pedagogical worldview of the scholar in the socio-political life of Halychyna and the Ukrainian diaspora usually include modernization of society, characteristic features in behavior and communication of Ukrainians, their national type of thinking – those factors that represent the social environment, as well as factors which characterize the national movement in Halychyna and Dnieper Ukraine, active educational activities of public figures or representatives of educational centers. Thus, the article reveals the role of various communities in this process and their practical significance for consciousness formation in young Ukrainian people.

Keywords: development of the spiritual sphere; factors; characteristic features in behavior and communication; national type of thinking; ways; worldview formation; Ukrainian young man; Mykola Shlemkevych.

Постановка проблеми. Становлення духовного світу людини, що передбачається передовсім виявленням

шляхів формування її світогляду та з'ясування ролі соціальних об'єднань у цьому процесі, наданням переваги моральних цінностей у свідомості

молодих людей. Позбуваючись авторитарного тлумачення змісту та методичних підходів до забезпечення виховання, важливо виявити їх практичне значення для формування свідомості людини та розкрити відповідні чинники розвитку духовної сфери українців. Саме нагромаджений практичний досвід моральних учинків, своєрідне розширення духовного осмислення світу й глибоке проникнення у сферу морального забезпечуються шляхом напруженого усвідомлення моральних цінностей, пошуку способів удосконалення навколишнього середовища, виявленням у ньому важливих почуттів та орієнтацій. В умовах демократичного виховання, розуміючи шляхи становлення цілісного світогляду молодих людей та можливості впливу педагога як взірця моральної поведінки на оточення людини, відбувається повноцінне становлення цього світогляду.

Підтримці в людині морального розвитку сприятимуть зазвичай рідна мова, культура, історія, література, середовище, в якому відбуватиметься відновлення й оздоровлення нею свого духовного коріння. Творча спадщина українських емігрантів, патріотів є надійним джерелом повноцінного становлення світогляду молодих людей, підґрунтям формування відповідних висновків. Творчість М. Шлемкевича (1894–1966), основні напрями його практичної діяльності знайшли відображення в особливостях його світогляду, що також виявляє вплив на формування української людини й свідчить про необхідність усвідомлення нею суспільних орієнтацій, світоглядних ідей в середовищі різних громадських об'єднань і соціальних спільнот (нації, громади, держави, родини). Адже на різноманітні соціальні зміни та суспільні перетворення чинять вплив переконання та ідеали молодих людей, співпраця з ними.

Аналіз останніх досліджень. Функції педагога зводяться до того, що він не нав'язує своїх переконань, не руйнує свободу, не чинить жодного насилля, а надає моральну допомогу людині. Вже саме намагання стати кращим, наблизитися до Творця є початком справжньої духовності людини. Сучасний педагог О. Вишневський також наголошує, що з "матеріалізацією" свідомості пов'язана деградація моральності молоді, тому повноцінне становлення світогляду потребує орієнтації на ідеалізм [4, 269].

Сьогодні значної уваги потребує підготовка суспільно зрілої особистості, як зазначає С. Паламар, оскільки сукупність умов існування людини в суспільстві часто передбачає орієнтацію молодих людей на псевдоцінності, що виявляється у їхній

проблемній поведінці [7, 226]. Традиційний український ідеал все ж утілює як найвищі моральні цінності, так і національні – любов до представників нації, вірність власному народу, рідній землі, історична пам'ять тощо.

На екзистенціальній інтерпретації світоглядних позицій М. Шлемкевича наголошує В. Артюх [1]; крізь призму антропологічної установки розкривають світоглядні ідеї М. Шлемкевича дослідники П. Берко і М. Дзера [2], які, до того ж, наголошують на необхідності вироблення таких систем цінностей і перспектив людського життя, які виростають на народних традиціях та передбачають визнання пріоритету морального. Важливими є дослідження в галузі історичних наук (Н. Локапир [6], журналістики (Й. Лильо, О. Ліщинська [5], Й. Лось та ін.), присвячені значущості громадсько-політичної та наукової діяльності Миколи Шлемкевича. Однак не склалося системного уявлення про чинники розвитку духовних сил та їхню роль у формуванні свідомості молодих людей у спадщині Миколи Шлемкевича у контексті становлення світогляду та визначення шляхів організації діяльності соціальних спільнот у творчому доробку вченого.

Мета статті – виявлення чинників розвитку духовних сил української молоді людини та їх ролі у формуванні її свідомості у спадщині Миколи Шлемкевича в контексті становлення світогляду людини та визначення шляхів організації діяльності соціальних спільнот у творчому доробку М. Шлемкевича.

Виклад основного матеріалу дослідження. Шляхи утвердження духовних цінностей та організації діяльності соціальних спільнот мають важливе значення для розвитку свідомості молоді української людини. Передовсім духовний розвиток людини передбачає уявлення про пріоритетність й абсолютність моральних цінностей та глибоке проникнення у світ морального. Г. Ващенко зазначав, що "єдиним правильним шляхом у вихованні нашої молоді є вироблення у неї ідеалістичного світогляду" [3, 267].

Відсутність системного підходу до організації розвитку духовних сил української молоді людини потребує передусім певного теоретико-методичного підґрунтя задля повноцінного становлення світогляду людини та забезпечення моральної орієнтації у визначенні шляхів організації діяльності соціальних спільнот. Задля пошуку орієнтирів у становленні світогляду особистості М. Шлемкевич наполягав: "ті, що дискутують, повинні мати своє переконання" [9, 56]. До того ж, акцент на духовні цінності супроводжується глибоким поєднанням моральних почуттів і

національного життя людини, в рамках духовності забезпечується спрямованість особистісних переживань, потреб, забезпечується відповідний вибір у житті.

Зауважимо, що чинниками виховання будемо вважати елементи зовнішнього середовища, з якими взаємодіє людина [4, 499], а чинниками розвитку духовних сил української молоді людини відповідно – “носії” цінностей цієї людини, “інструменти” досягнення нею успіху (в розвитку духовних сил).

М. Шлемкевич писав, що віра освітлює найбільш вражаючі приклади героїзму людей, і релігійна душа шукає всюди присутності Бога [10, 99]. Саме релігійна віра спонукає до реалізації можливості здійснити бажане, через сумніви надихає людину на складні пошуки, випробування до непохитних ідеалів, стійкого світогляду. Водночас важливими природними способами духовного розвитку людини філософ уважав страждання, покаєння, спокій душі, долання перешкод, прощення [8, 1], а також випробування себе у вірі, а для пошуку правди й справедливості в житті рекомендував також довір'я до українців, віру в краще майбутнє.

Ще одним важливим чинником розвитку духовних сил української молоді людини задля становлення її цілісного світогляду є праця, що служить засобом перетворення світу і служінням ближньому. Як відомо, за К. Ушинським, вільна праця необхідна людині передовсім для її морального розвитку й задоволення духовних потреб. М. Шлемкевич також передбачав пошук способів досягти відповідальності за долю нації, рішучості, дієвості, правдивості, працьовитості (головним чином завдяки здатності людини обдумувати життя й впорядковувати його), помітні зміни в суспільній свідомості, що простежуються в якостях “нової” людини, та розглядав працю у тісному зв'язку з боротьбою за Україну: “масу порядних людей перетворює в суспільство людина вищого порядку, втілення вищого морального ідеалу” [10, 70].

Важливим чинником становлення особистості й розвитку духовних сил української молоді людини, за М. Шлемкевичем, є свобода вибору, потрібна для задоволення духовних потреб, підтримки власної гідності. “Перед вибором, перед рішенням стоять різні можливості, – підкреслював він, – і їх людина важить, перевіряє в думці, підходить до них із сумнівами. Коли б вона зразу була певна, тоді не треба б думати, вибирати, рішатись. Саме вільна воля людини – це свобода вибору після перевірки, після сумніву” [9, 55]. Учений вважав, що процес розвитку

духовних сил української молоді людини вимагає обережності й терпеливості. Ідея рівності й формування вільної особистості у процесі становлення світогляду людини сприяє усвідомленню того, що від неї багато залежить, що лише твердість віри допомагає боротися зі спокусами.

Позитивний психологічний клімат в організації становлення світогляду людини та визначенні шляхів організації діяльності соціальних спільнот як важливий чинник розвитку духовних сил української молоді людини залежить від реалізації педагогічних взаємин, стосунків між учасниками діяльності соціальних спільнот. Це означає, що на всіх етапах організації цієї діяльності педагог повинен виявляти мудрість і тактовність, позитивні емоції, не дорікати іншим за їхні вади чи негативну поведінку. Адже найпершим завданням педагога є створення такого середовища, що забезпечується відповідними стосунками, яке б надавало моральну допомогу, допомагало ставати кращими.

Окрім соціокультурних умов (свобода вибору, віра, релігія, праця над собою чи збереження традицій), чинниками, які сприяли формуванню світогляду М. Шлемкевича в контексті суспільно-політичного життя української діаспори (та й Галичини), є також родинне середовище, соціальне оточення, в т.ч. особливості національного способу мислення, перебігу емоцій, поведінки, національного руху в Галичині й Наддніпрянській Україні, просвітницька діяльність діячів освіти, культури тощо. Адже людина практично не може бути поза спільнотою, і спільнота пронизана властивостями її учасників. До змін у світогляді людини приводить діяльність різних соціальних спільнот: родини, церкви, нації, громади, громадських спілок, школи. І М. Шлемкевич обґрунтував їх визначальну роль у формуванні національної свідомості представників української молоді. Якщо ці складні утворення позначені різними стосунками й знайшли своє відображення у різноманітних предметах зовнішнього оточення, то рух до рівня духовного розвитку людини відбувається, як ми підкреслювали, через любов до родини, участь у громадському житті, рідне оточення.

Уособленням всієї держави України для М. Шлемкевича була сім'я; він наголошував на тісному зв'язку родинного з іншими напрямками виховання у цілісному процесі становлення особистості, особливо на формуванні національного характеру. Формування національно-етнічної свідомості, виховання громадянськості починається із засвоєння національних та

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ М. ШЛЕМКЕВИЧА

громадянських цінностей у родині (передовсім в родині дотримувалися українських традицій, обрядів, заповітів предків). Учений був переконаний, що саме завдяки родині утверджуються і зберігаються сімейні цінності українців, їх національний дух, пам'ять про національних героїв, як і гуманізм життя предків, особливості вдачі, поведінки, душевні переживання тощо.

М. Шлемкевич вважав громаду ширшою спільнотою, ніж родина, оскільки громада (з допомогою певних чинників) впливає на всі сфери життя особистості, є надійним джерелом громадської й національної думки, сприяє набуттю соціального досвіду. Відтак для формування особистості проводять громадські заходи, її прилучають до участі у громадсько-патріотичних та ін. організаціях.

Динаміка життєвого світу, за М. Шлемкевичем, означає такий порядок: родина – громада, а потім – церква – спільнота. Виходячи з родинних зв'язків, громада йде до рівня територіальної спільноти, а потім – до “спільноти духу” (релігійної, національної, культурної тощо). А отже, національна культура, що об'єднує мистецтво, звичаї, традиції, релігію, які формують національну свідомість народу і становить надійне підґрунтя для творення національної системи виховання. У цьому зв'язку ще одним чинником розвитку духовних сил української молоді людини в контексті діяльності соціальних спільнот є використання різноманітних джерел її світоглядної підготовки.

Висновок. Чинниками розвитку духовних сил української молоді людини та організації діяльності соціальних спільнот у контексті становлення світогляду людини та визначення шляхів організації діяльності соціальних спільнот у творчому доробку М. Шлемкевича, окрім застосування її ефективних методів і форм, є також віра, праця, свобода вибору, позитивний психологічний клімат, застосування різноманітних джерел діяльності соціальних спільнот тощо. Аналіз чинників, які сприяли формуванню світогляду М. Шлемкевича в контексті суспільно-політичного життя Галичини й української діаспори, – родинного середовища, соціального оточення, в т.ч. особливостей національного способу мислення, характеру, поведінки, національного руху, просвітницької діяльності культосвітніх діячів, – уможливив визначити їх важливу роль у формуванні свідомості молоді людини (у спадщині Миколи Шлемкевича).

Під час реалізації чинників розвитку духовних сил української молоді людини задля становлення

її світогляду та пошуку способів досягти правди, щастя, гармонії в житті, свободи вибору, віри, праці над собою, за М. Шлемкевичем, необхідно подбати про створення національного культурно-просвітницького середовища. Адже важливо враховувати передовсім мову, менталітет, особливості національного спілкування, звичаї, обряди, традиції, національну символіку, релігію, фольклор, історію, мистецтво, побут. Перспективи подальших розвідок передбачають виявлення виховного потенціалу способів розвитку духовної сфери українців на матеріалі народно педагогічної творчості та відповідних чинників для їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюх В. Про деякі історіософські ідеї в філософській публіцистиці Миколи Шлемкевича: спроба екзистенціальної інтерпретації. *Філологічні трактати*. Т. 1. 2009. № 3–4. С. 5–14.
2. Берко П.Г., Дзера М.М. Світоглядні позиції Миколи Шлемкевича крізь призму антропологічної установки. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнології імені С.З. Гжицького*. Т.18. 2016. № 2 (69). С. 238–245.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Т.1: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Львів: Камула, 2006. 278 с.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. 2-е вид., доопрац. і доп. Дрогобич: Коло, 2006. 608 с.
5. Ліщинська О. Микола Шлемкевич – мислитель ХХ століття. *Дзвін*. 1998. № 4. С. 103–105.
6. Локатир Н.М. Громадсько-політична та наукова діяльність Миколи Шлемкевича (1894-1966 рр.): дис. ... канд. історич. наук: 07.00.01 / ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2018. 249 с.
7. Паламар С. Проблема формування духовно-моральних цінностей студентів в умовах освітнього середовища. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4 (18–19). С. 221–233.
8. Роздуми про оправдання життя (передова). *Листи до Приятелів*. Ч. 3–4 (97–98). Р.ІХ. Нью-Йорк – Торонто: Ключі, 1961. Березень – квітень. С. 1–3.
9. Шлемкевич М. Дискусія і про дискусію. *Листи до Приятелів*. Нью-Йорк – Торонто: Ключі, ч. 3–4 (97–98), р. ІХ. 1961, березень – квітень. С. 53–56.
10. Шлемкевич М. Загублена українська людина. Київ: МП Фенікс, 1992. 168 с.

REFERENCES

1. Artiukh, V. (2009). Pro deiaki istoriosofski idei v filosofskii publitsystytsi Mykoly Shlemkevycha: sprobа ekzyshtentsialnoi interpretatsii [On some historiosophical ideas in the philosophical journalism of Mykola Shlemkevych: an attempt at existential interpretation]. *Philological treatises*. Vol. 1, 3–4, pp. 5–14. [in Ukrainian].
2. Berko, P.H. & Dzera, M.M. (2016). Svitohliadni

РОЛЬ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (XIX – початок XX ст.)

pozytsii Mykoly Shlemkevycha kriz pryzmu antropolohichnoi ustanovky [Mykola Shlemkevych's worldviews through the prism of anthropological attitude]. *Scientific Bulletin of Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology named after S.Z. Hzhyskiy*. Vol. 18, 2 (69), pp. 238–245. [in Ukrainian].

3. Vashchenko, H. (2006). Vykhovnyi ideal. T.1: pidruchnyk dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi i batkiv. [Educational ideal. Volume 1: a textbook for teachers, educators, youth and parents]. Lviv, 278 p. [in Ukrainian].

4. Vyshnevskiy, O. (2006). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky: posib. [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy: manual. for students. higher textbook lock]. Vol.2. Drohobych, 608 p. [in Ukrainian].

5. Lishchynska, O. (1998). Mykola Shlemkevych – myslytel XX stolittia [Mykola Shlemkevych is a thinker of the 20th century]. *Dzvin*. No. 4. pp. 103–105. [in Ukrainian].

6. Lokaty, N.M. (2018). Hromadsko-politychna ta naukova diialnist Mykoly Shlemkevycha (1894–1966 rr.)

[Locator NM Socio-political and scientific activity of Mykola Shlemkevych (1894–1966)]. *Candidate's thesis*. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 249 p. [in Ukrainian].

7. Palamar, S. (2017). Problema formuvannia dukhovno-moralnykh tsinnosti studentiv v umovakh osvithnoho seredovyscha [The problem of formation of spiritual and moral values of students in the educational environment]. *Educational discourse*, 3–4 (18–19), pp. 221–233. [in Ukrainian].

8. Rozdumy pro opravdannya zhyttia (peredova) (1961). [Reflections on the justification of life (advanced)]. *Letters to Friends*. Part. 3–4 (97–98). Niu-York – Toronto, pp. 1–3. [in Ukrainian].

9. Shlemkevych, M. (1961). Dyskusii i pro dyskusiiu [Discussion and discussion]. *Letters to Friends*. Niu-York – Toronto, part. 3–4 (97–98), pp. 53–56. [in Ukrainian].

10. Shlemkevych, M. (1992). Zahublena ukrainska liudyna [The lost Ukrainian man]. Kyiv, 168 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.04.2021

УДК: 37.035.6:371

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239269>

Марія Багрій, кандидат філологічних наук, викладач вищої категорії
Івано-Франківського фахового коледжу
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Світлана Довбенко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

РОЛЬ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (XIX – початок XX ст.)

Стаття присвячена проблемі дослідження письменників-педагогів, на думку яких література мала знайти вираження у наповненні школи “національним духом” не тільки за формою, але й за змістом. Пріоритетним завданням школи в педагогічному процесі стало виховання, а провідними принципами національного виховання вважалися народність, природовідповідність, гуманізація, демократизація. Цьому слугував насамперед добір тематичних творів, зазвичай історичної тематики, а також патріотично насажених поетичних та прозових текстів, які “будили національні ідеї”. Ці догми варто із позицій сьогодення глибоко вивчити й проаналізувати, творчо застосовувати з урахуванням конкретної освітньо-педагогічної ситуації.

Ключові слова: навчальна література; письменники – “будителі”; письменники-педагоги; наука; українська література; “Руська трійця”; О. Огоновський.

Літ. 10.

Mariya Bahriy, Ph.D.(Philology), Lecturer of the highest category, Ivano-Frankivsk Vocational College, SHEE “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

Svitlana Dovbenko, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy of Primary Education Department SHEE “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

THE ROLE OF UKRAINIAN WRITERS OF WESTERN UKRAINE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS (XIX – early XX century)

The article is devoted to the problem of research of writers-teachers, according to whom literature should find expression in filling the school with “national spirit” not only in form but also in content. The priority task of

the school in the pedagogical process was education, and the leading principles of national education were considered to be nationality, conformity to nature, humanization, democratization. This was primarily due to the selection of thematic works, usually historical themes, as well as patriotic poetic and prose texts that “awakened national ideas”.

In this aspect, we should note: the writers through the use of the terms “people”, “nation”, “Ukraine”, “state” and similar concepts accustomed dormant people to such vocabulary, contributed to the spread of “Ukrainian”, “Ukrainians” instead of “Rusyns”, “Russian”, raising to the level of national consciousness of the population of the region.

By placing the works of Ukrainian writers in textbooks for different types of schools, writers-teachers led to the suspension of the process of assimilation of Ukrainians, as schools usually used primers, reading books, textbooks, textbooks, dominated by works by Polish authors who raised children in love. According to the Polish-Lithuanian Commonwealth, Polishness was to be the basis for the education of citizens loyal to the Polish state, and this led to such a phenomenon as Mankurism.

Thus, as early as the middle of the 19th century, “awakeners” writers who held Ukrainophile positions created the first textbooks in Russian, as there was an urgent need for it, decisively broke with “paganism” and actively introduced Russian (Ukrainian) as the language of instruction. conclude the Ukrainian phonetic spelling.

Modern pedagogical education in Ukraine is focused on the formation of a teacher as a citizen-patriot, highly educated, harmoniously developed personality, who has pedagogical technologies, is capable of creative work, professional growth, is socially active. Therefore, many figures of Ukrainian writers who were teachers can serve as a great example of such a personality for a modern teacher.

It is quite natural that in recent years research has been intensified, which gives a scientifically sound description of the activities of teachers who contributed to the development of Ukrainian pedagogical thought and native education, promoted Ukrainian pedagogy as an organic component of national culture, worked on the national idea – education of Ukrainians.

Keywords: *an educational literature; writers – “awakeners”; writers-teachers; science; Ukrainian literature; “Russian Trinity”; O. Ohonovskiy.*

Актуальність статті. Не випадково в українській літературі, особливо Західної України, кінця XVIII – першої третини ХХ ст. витворився спеціальний педагогічний дискурс: багато літераторів у минулому описували системи виховання, зображали стан розвитку освіти, висловлювали свої педагогічні погляди. Центральною в педагогіці та літературі є концепція образу дитини, становлення людини як особистості, постать учителя, його місце і роль у шкільництві та суспільстві, його професіоналізм, особистісні якості й характеристики.

Постановка проблеми. Українські письменники Західної України початку ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. увійшли в українську літературу не тільки як автори художніх творів, які вивчали учні в освітніх закладах різного типу: (народні школи, гімназії, учительські семінарії, університет), а й як укладачі навчальної літератури (букварів, читанок, хрестоматій, словників, підручників з історії літератури, літературознавства, мовознавства), популяризатори та дослідники творчості Тараса Шевченка, Юрія Федьковича та інших письменників.

До цього важливого освітнього наукового й педагогічного феномену вагомо сприяли насамперед письменники-педагоги, які стояли на народницьких позиціях, обстоювали фонетичний правопис, мали педагогічну чи університетську освіту, працювали в гімназіях, учительських

семінаріях, Львівському університеті. Завдяки своїй професії вони мали змогу вдосконалювати освітній процес, створювати якісне навчально-методичне забезпечення (“на потребу дня”), виховувати юнацтво в національно-патріотичному дусі, будити любов до рідного народу.

Так, ще у середині ХІХ ст. письменники “будителі”, які стояли на українофільських позиціях, створюють перші підручники руською мовою, позаяк була в цьому нагальна потреба, “рішуче поривають з “язичієм” та активно вводять як мову навчання руську (українську), укладають український фонетичний правопис.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі проблеми, пов’язані з розвитком історико-педагогічної науки, знайшли всебічне осмислення в сучасному науковому дискурсі Г. Белана, М. Галіва, Т. Завгородньої, В. Коновальчук, І. Розман, І. Стражнікової, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті – проаналізувати внесок західноукраїнських письменників у розвиток навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (ХІХ – початок ХХ ст.).

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХІХ ст. постають перші шкільні підручники для народних шкіл: граматики руської мови та читанки М. Шашкевича, Я. Головацького, О. Барвінського та ін., перші українські підручники для гімназій та вчительських семінарій, а також навчальна література для студентів, що вивчали руську словесність, історію та інші “науки” у Львівському університеті.

Визначне місце в розвитку прогресивної педагогічної думки Західної України першої половини XIX ст. належить Маркіянові Шашкевичу (1811–1843), Іванові Вагилевичу (1811–1866) та Якову Головацькому (1814–1888). Так, 1836 р.

М. Шашкевич опублікував брошуру “Азбука і Abecadlo” (1836), спрямовану проти спроб заведення в руській мові латинської абетки. Він написав першу в Україні “Читанку для малих дітей” (1850), яка була посмертно видана Я. Головацьким. Отож, слово “читанка” набуло широкого використання [1, 162].

Найважливіша праця Івана Вагилевича “Грамматика малоруської мови в Галичині” (польською мовою). Він підготував дослідницьку працю “Розправи про мову південно-руську” (яка виявилася неопублікованою), де зробив спробу діалектологічного поділу української мови на “київські” і “галицькі” говірки [2]. 1862 р. як науковий керівник упорядкував Львівський міський (лонгерський) архів, підготував до друку близько 1200 документів з історії міста Львова і Галичини. До того, ж Іван Вагилевич не полишав своїх наукових занять і плідно співпрацював з Августом Бельовським на ниві історичної науки, передусім джерелознавства [2]. Писав також власні праці, що мають джерелознавче підґрунтя. Ця наукова спадщина І. Вагилевича потребує глибокого вивчення.

Спричинився І. Вагилевич до створення навчальної літератури для шкіл. Відомий як мовознавець і лексикограф: опублікував підручники “Грамматика малоруської мови в Галичині” (1845) і “Початкові правила малоруської граматики” (1846); збирав матеріали до українсько-німецько-латинського словника, опублікував монографію про символіку в слов’янських народних піснях тощо.

Яків Головацький упродовж 1840–1841 рр. разом із братом Іваном видав у Відні збірку Григорія Ількевича “Галицькі приповідки і загадки”. Як академічний науковець (протягом 1848–1867 рр. був першим в історії Західної України професором “руської мови та словесності” (української мови та літератури) у Львівському університеті), зробив внесок у розвиток вищої університетської філологічної освіти. 1859 р. очолив боротьбу проти прихильників заміни кирилиці латинкою, що завершилася виданням у Львові німецькою мовою збірника “Питання мови і письма русинів в Галичині” (1861) [4, 215]. Певним чином відхід Я. Головацького на москвофільські позиції не міг не позначитися і на його наукових працях: “Грамматика руского языка” (1851) далека від

засад збереження і розвитку української мови. Варто зауважити, що письменник мав вплив на Миколу Устияновича, який також у своїх пізніх творах відмовився від народної української мови і перейшов на “язичіє” [3, 55].

Я. Головацького зараховуємо до когорти вчених-етнографів. Важливою є праця “Етнографічна карта руського народонаселення в Галичині, північно-східній Угорщині і Буковині” (1875) як додаток до видання “Народные песни Галицкой и Угорской Руси”. За основу для неї Я. Головацький узяв найбільш ґрунтовну на той час “Етнографічну карту Австрійської монархії” К. Черніга 1855 р. До цього видання науковець уніс виправлення, замінивши польські, німецькі й угорські назви місцевостей на народні українські (руські), зрусифіковані назви. На карті видання позначено гідромережу, політичні й адміністративні кордони, залізниці, головні дороги, гори, міста і села, червоною фарбою підкреслено ті місцевості, де були записані Я. Головацьким народні пісні, або які згадуються у піснях. Адміністративні одиниці (округи і комітати) пронумеровані. Окремо на карті подано політико-адміністративний поділ Галичини й Угорщини з відповідним номером, що відповідає нумерації на карті. Способами якісного фону і ареалів зображено розселення шести народів, українців (у легенді – “руское население”) – зеленим кольором [5, 97]. Зазначеними вище науково-методичними працями Я. Головацького активно послуговувалися не одне покоління гімназистів, семінаристів та студентів.

Вагомий внесок здійснив Я. Головацький у філологічну, історичну, географічну науку, етнографію тощо як автор численних праць, що становили навчально-методичне забезпечення вивчення цих дисциплін у Львівському університеті та інших закладах середньої освіти. Так, з одного боку, досі зберігає свою наукову цінність низка історичних праць з дослідження окремих проблем історії Закарпаття, Галичини та Буковини, слов’янського етногенезу, польсько-галицьких, польсько-українських і слов’яно-германських стосунків, статті про І. Котляревського, М. Шашкевича, І. Вагилевича, розвідки про “Слово о полку Ігоревім”, “Географический словарь западнославянских и южнославянских земель и прилежащих стран” (1877 р., виданий 1884 р.). З іншого боку, обґрунтування Я. Головацьким існування “одної руської народності і одної руської літератури” [5, 185] аж до виступів проти вживання української народної мови в літературі та науці мали негативний вплив на розвиток галицької та закарпатської інтелігенції [5].

Варто зазначити, що загалом перший у Західній Україні літературний альманах “Русалка Дністрова” (1837), який надрукований т. зв. гражданкою, виокремлювався з тогочасного літературного потоку, завдяки фонетичному правопису став близьким і зрозумілим для пересічного читача, окремі твори, опубліковані у збірці, згодом увійшли до навчальної літератури для народних шкіл, гімназій тощо [8, 54].

Студентом Я. Головацького (а відтак з 1867 р. очільником кафедри руської філології Львівського університету після відходу Якова Головацького) був Омелян Огоновський (1833–1894) – випускник Львівського та Віденського університетів, майбутній громадський, освітній, науковий діяч (відомий учений-філолог), доктор філософії (1865), теолог, катехит при Домініканській (німецькій гімназії), викладач руської мови та літератури, релігії в Академічній гімназії м. Львова, декан філософського факультету Львівського університету (1877), професор цього університету (1888), член-кореспондент Польської академії знань (з 1881 р.), один із засновників “Просвіти” (1868) (її очільник 1877–1894), Народної Ради (1885) та Наукового товариства імені Т. Шевченка (1893) тощо.

Його мовознавчі та літературознавчі праці (одні з найбільш вагомих – “Студії в царині руської мови” (1880), “Граматика языка руського” (1889 р.), хрестоматії з історії церковнослов’янської мови” (1871), староукраїнської мови (1881), а також “Історія української літератури” залишилася незавершеною (публікувалась в “Зорі” 1887–1894; видана окремо, тт. 1–6 (1887 р., 1889 р., 1891 р., 1893–1894 рр.) [6, 87]) мали велике значення для розвитку української науки та освіти. Зокрема, науковець наголошував на формуванні української літературної мови на засадах етимологічного правопису, чимало студентів під впливом його лекцій, праць (до слова, з-поміж його студентів був Іван Франко, який неоднозначно відгукувався про викладацьку діяльність Омеляна Огоновського, однак підкреслював вартість його наукового доробку [10]), чимало юнаків змінювали свої погляди з виразно москвофільських на народовські.

Учений належить до реформаторів вищої освіти: О. Огоновський багато зусиль приклав до вдосконалення викладання руської мови та літератури, прагнув запровадити навчання у Львівському університеті живою мовою, замість “язичія” [7, 25]. Ґрунтовними дослідженнями творчості Тараса Шевченка (цикл статей “Критично-естетичний погляд на декотрі поезії Тараса Шевченка”, нарис “Життя Тараса Шевченка. Читанка для селян і міщан”, стаття

“Дещо про життя і літературну діяльність Т. Шевченка”, опублікована у перших двох томах “Кобзаря” за редакцією Омеляна Огоновського) науковець спричинився до популяризації творчості Тараса Шевченка, утвердження його культу з-поміж письменників Західної України, а також українців регіону.

Упродовж десятиріч учні гімназій та студенти Львівського університету навчалися за працею О. Огоновського “Історія літератури руської” (протягом 1887–1894 рр. побачило світ чотири томи (усього 6 частин). Учений пропонує власне бачення розвитку літературного процесу в Україні: перший том праці присвячений літературі від давньої доби до кінця XVIII, другий том – ліриці XIX сторіччя, третій – прозі XIX ст., четвертий – етнографії цього століття. Таку наукову позицію (“систему зовсім неісторичну”) критикував І. Франко, зазначаючи, що за цього підходу “читач ... не одержує жодного уявлення про розвиток літератури” [9]. Значення цієї праці полягає і в тому, що митець обстоює право українського письменства на своє вагоме місце в колі світових літератур, аналізі епохи романтизму (більшість художніх творів О. Огоновського (балади, оповідання, поезії, зокрема, “Хрест”, драми “Федько Острозький”, “Настасія”, “Гальшка Острозька”) “цілком романтичні”).

Характерною особливістю науково-педагогічної діяльності українських письменників, публіцистів стало те, що навчальна література, яка вийшла з-під пера, була “змістовною” – слугувала формуванню національної свідомості молодій генерації українців. Ця мета, на думку письменників-педагогів, мала знайти вираження у наповненні школи “національним духом” не тільки за формою, але й за змістом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, пріоритетним завданням школи в педагогічному процесі стало виховання, а провідними принципами національного виховання вважалися народність, природовідповідність, гуманізація, демократизація. Цьому слугував насамперед добір тематичних творів, зазвичай історичної тематики, а також патріотично насаджених поетичних та прозових текстів, які “будили національні ідеї”.

У цьому аспекті зазначимо: саме письменники через уживання термінів “народ”, “нація”, “Україна”, “держава” та подібних понять призвичаювали приспаний люд до такої лексики, сприяли поширенню понять “український”, “українці” замість “русини”, “руський”, підносячи до рівня національної свідомості населення регіону.

РОЛЬ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (XIX – початок XX ст.)

Уміщуючи твори українських письменників у навчальні посібники для різних типів шкіл, письменники-педагоги спричинилися до призупинення процесу асиміляції українців, позаяк у школах використовувалися зазвичай букварі, читанки, хрестоматії, підручники з літератури, де домінували твори польських авторів, які виховували дітей у душі любові до Речі Посполитої, польськість мала бути підставою виховання відданих польській державі громадян, а це спричинило таке явище, як манкурство.

Створене українськими письменниками навчально-методичне забезпечення, безумовно, не могло заповнити великої прогалини щодо україномовної навчальної літератури для дітей та юнацтва, однак стало помітним явищем у розвитку педагогічної думки Західної України та самобутнім літературним явищем у культурному й духовному просторі української інтелігенції. Воно ґрунтувалося на національній ідеї, окрім дидактичних функцій, утверджувало (особливо на початку XX ст.) державницькі ідеї, формувало громадсько-патріотичні цінності в дітей та юнацтва, виховувало християнські чесноти та стійкі морально-етичні почуття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довбищенко М. В. Політичні ідеї галицьких ідеологів національного відродження. Історія української політичної думки: навч. посіб. / М.І.Обушний, Т.С. Воропаєва, І.М. Грабовська та ін.; за заг. ред. М.І.Обушного. Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2013. 479 с.
2. Євтух М. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX ст.): дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доп. 13.00.01. Київ, 1996. 70 с.
3. Єкельчик С. Українофіли: світ українських патріотів другої половини XIX століття. Київ: КІС, 2010. 272 с.
4. Історія педагогіки / за ред. М. Гриценка. Київ: Вища школа, 1973. 447 с.
5. Лесюк М. Становлення і розвиток української літературної мови в Галичині. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2014. 732 с.
6. Маланюк П. М. Освітні тенденції та виховні ідеали просвітницьких сподвижників Галичини. Тернопіль, 2000. 160 с.
7. Микитюк В. Літературна і наукова спадщина Омеляна Огоновського: автореф. дис. ... канд. філ. наук. 10.01.03. Львів, 1995. 28 с.

8. "Русалка Дністрова": документи і матеріали / АН УРСР; Ін-т сусп. наук та ін. / [упоряд.: Стеблій Ф. І., Купчинський О. А., Грицак Я. Й., Парубій В. І., Полянський О. А.]. Київ: Наукова думка, 1989. 545 с.

9. Франко І. Іван Гушалевиц. *Франко І. Зібрання творів: У 50 т.* Т. 35. Київ: Наук. думка, 1982. С. 7–73.

10. Франко І. Перед збором руского жіночого товариства в Станиславові. *Діло*. 1884. Ч. 134.

REFERENCES

1. Dovbyshchenko, M.V. (2013). Politychni ideyi halytskykh ideolohiv natsionalnoho vidrodzhennya [Political ideas of Galician ideologues of national revival]. *History of Ukrainian political thought: textbook. way.* / M.I. Obushny, T.S. Voropaeva, I.M. Grabovskaya and others; for general ed. M.I. Obushny. Kyiv, 479 p. [in Ukrainian].
2. Yevtukh, M.(1996). Rozvytok osvity i pedahohichnoyi dumky v Ukraini (kinets XVIII – persha polovyna XIX st.) [Development of education and pedagogical thought in Ukraine (end of XVIII – first half of XIX century)]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 70 p. [in Ukrainian].
3. Yekelchik, S. (2010). Ukrainofily: svit ukraïnskyykh patriotiv druhoïy polovyny XIX stolittya. [Ukrainophiles: the world of Ukrainian patriots of the second half of the XIX century]. Kyiv, 272 p. [in Ukrainian].
4. Istorya pedahohiky (1973). (Ed.) Gritsenko M. [History of pedagogy]. Kyiv, 447 p. [in Ukrainian].
5. Lesyuk, M. (2014). Stanovlennya i rozvytok ukraïnskoyi literaturnoyi movy v Halychyni [Formation and development of the Ukrainian literary language in Galicia]. Ivano-Frankivsk, 732 p. [in Ukrainian].
6. Malanyuk, P.M. (2000). Osvitni tendentsiyi ta vykhovni idealy prosvitnytskykh spodvyzhnykyv Halychyny [Educational tendencies and educational ideals of educational associates of Galicia]. Ternopil, 160 p. [in Ukrainian].
7. Mykytyuk, V. (1995). Literaturna i naukova spadshchyna Omelyana Ohonovskoho [Literary and scientific heritage of Omelyan Ogonovsky]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv, 28 p. [in Ukrainian].
8. "Rusalka Dnistrova": dokumenty i materialy (1989). ["Mermaid of the Dniester": documents and materials / Academy of Sciences of the USSR; Inst. sciences, etc.] (Ed.) Steblyi F.I., Kupchynsky O.A., Hrytsak Y.Y., Parubiy V.I., Polyansky O.A. Kyiv, 545 p. [in Ukrainian].
9. Franko, I. (1982). Ivan Hushalevych [Ivan Gushalevich]. *Franko I. Collection of works: In 50 vols*. Vol. 35. Kyiv, pp. 7–73. [in Ukrainian].
10. Franko, I. (1884). Pered zborom ruskoho zhinochoho tovarystva v Stanyslavovi [Before the meeting of the Russian Women's Society in Stanislavov]. *Work*. p. 134. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.05.2021



УДК 378.013.42:378.014.242:316.77-054.6-057.875(73)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.232351>

Ярослав Слущкий, кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін
Донбаського державного коледжу технологій та управління;
докторант ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

ІНСТИТУЦІЙНО-ЗАКОНОДАВЧИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У США (1961–1974)

У статті проведено ретроспективний аналіз адаптаційної підготовки іноземних студентів у США протягом певного етапу, визначеного нами як інституційно-законодавчий. Підкреслено, що етап характеризувався створенням основи соціально-педагогічного супроводу. Це, у підсумку, привело до прийняття нормативно-правових ініціатив, які дозволили розвивати систему підготовки іноземних студентів не тільки в національних рамках Сполучених Штатів, а й на міжнародному рівні. Доведено, що міжнародно-спрямована діяльність організацій (які виникли на даному етапі) впливала і на студентів з інших країн, і на американських студентів, у зв'язку з чим вони отримували більше можливостей для взаємодії з представниками інших культур, що сприяло подоланню стереотипних уявлень.

Ключові слова: освітньо-культурний обмін; міжкультурна взаємодія; адаптаційно-освітній процес; програми з освітнього та культурного обміну студентами; соціокультурна діяльність; інституційна одиниця.

Рис. 1. Літ. 14.

Yaroslav Slutskiy, Ph.D. (Pedagogy), Lecturer of the Cycle Commission of Humanitarian Disciplines of Donbas State College of Technology and Management; Doctoral Student of Donbas State Pedagogical University

INSTITUTIONAL AND LEGISLATIVE PERIOD OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF FOREIGN STUDENTS' SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE USA (1961–1974)

The article provides a retrospective analysis of the foreign students' adaptation training in the United States of America during a certain period, which we designated as institutional and legislative. It was determined that the period was characterized by the creation of the basis of socio-pedagogical support, that was expressed in the adoption of regulatory and legal initiatives that made it possible to develop a system of foreign students' training not only within the national framework of the United States, but also at the international level. It has been proved that the internationally oriented activity of organizations (that emerged in this period) influenced not only on representatives of other countries, but also on American students, in results they received more opportunities to interact with representatives of other cultures, which helped to overcome a stereotypical ideas. It was emphasized that the legislative base that regulate the activity of international educational organizations contributed to the spread of American culture and, thus, the increasing of the number of foreign citizens entering to the US Higher Educational Institutions. The activity of organizations aimed at educational and cultural exchange were analyzed, for example, the American Institute For Foreign Study, which, among other things, developed a cooperation between educational institutions of the United States and other countries for American students' training abroad, that contributed to receive data about effective methods of working with foreign students and their introduction into the adaptation system of the United States. The importance of adaptive training in an informal setting is determined, when foreign and local students have the opportunity to improve their interpersonal skills during the excursions or cultural events. The development of the foreign students' training system in the period under review was based on the educational initiatives of a legislative nature, that implied the importance of not only a theoretical information obtaining by a foreign student, but also the development of personal qualities.

Keywords: an educational and cultural exchange; intercultural interaction; adaptation and educational process; educational and cultural students' exchange programs; socio-cultural activity; an institutional unit.

Постановка проблеми. Дистанційний формат навчання, пов'язаний з карантинними обмеженнями в багатьох країнах світу, поставив питання про важливість трансформації системи освіти. Однак ці події не зупинили рух глобалізації і, відповідно, інтернаціоналізації освіти, що має на увазі, крім іншого, обмін студентами між закладами освіти. У підсумку, потреба в соціалізації і проведенні

підготовчих заходів з іноземними студентами не втратила актуальності. Але слід розуміти, що ефективна сучасна адаптаційна система повинна базуватися на певній основі, яка формувалася (в деяких країнах) протягом десятиліть. Таким чином, виконавши ретроспективний аналіз організаційного розвитку інших країн можна, згодом, виділити напрями, необхідні для впровадження у вітчизняну систему адаптаційної

підготовки іноземних студентів. У зв'язку з тим, що найбільша кількість іноземних студентів навчаються у США [7], робимо висновок, що ця країна має історико-організаційну базу для можливого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Питання історичного розвитку організаційної системи підготовки іноземних студентів розглядалися багатьма вченими. У зв'язку з тим, що нами буде досліджуватися історичний розвиток означеного процесу у Сполучених Штатах, необхідно відзначити роботи, присвячені: впливу Програми Фулбрайт на освітні та консультаційні аспекти роботи з іноземними студентами (К. Шуламїт, Дж. МакРайтер). Питання розвитку у США національних і глобальних програм вивчалися таким дослідником, як, наприклад, Г. Хуберт (Програма Хамфрі).

Необхідно відзначити, що розвиток інфраструктури для адаптації іноземних студентів був обумовлений необхідністю розв'язання певних проблем, пов'язаних з акультурацією і подоланням наслідків культурного шоку. У зв'язку з цим актуальними можна вважати роботи таких вчених, як М. Олівас та К. Лі (джерела стресу іноземних студентів та як їх долати за допомогою консультантів); М. Фостер та Л. Андерсон (модернізаційні заходи для підвищення ефективності програми з підготовки іноземних студентів); П. Коді, Дж. Везерфорд, Д. Лош, Д. Банджонг, М. Олсон (проблеми академічного характеру у іноземних студентів).

Вітчизняні дослідники також розглядали питання, пов'язані з іноземними студентами, серед яких: фактори, що впливають на підвищення кількості іноземних студентів в Україні (І. Степаненко, М. Дебич [1]); історико-педагогічний аспект підготовчих заходів з іноземними студентами у ЗВО України (Ю. Федотова [2]); організаційні та нормативно-правові особливості підготовки і навчання іноземних студентів в Україні (М. Ворона) та ін.

Отже, необхідно відзначити наявність наукових розвідок стосовно організаційних аспектів підготовки іноземних студентів і в історичному, і у сучасному аспекті. Однак відсутні змістовні дослідження, які розглядали б адаптаційну систему у США в контексті етапного поділу, тим більше у межах діахронічно-синхронічної вісі координат. У зв'язку з цим вважаємо тематику нашої статті актуальною.

Мета статті – проаналізувати інституційно-законодавчий етап розвитку системи адаптаційної підготовки іноземних студентів у США.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для дослідження хронологічного періоду найбільш значущих змін в соціально-педагогічному та інституційному розвитку адаптаційного процесу в системі вищої освіти США, нами був розроблений метод хронологічних координат. Для його застосування, значні нововведення або зміни у конкретному періоді повинні наноситися на хронологічну площину, яка має діахронічно та синхронічно спрямовану вісь координат. Діахронічна вісь повинна включати хронологічну послідовність дієвих проявів обраного етапу. Водночас, на синхронічну повинні бути накладені події (точки), які сприяли розвитку адаптаційного процесу в часовому просторі конкретного року.

У підсумку, ми отримуємо можливість вибудовування діахронічної дуги (в разі достатньої кількості значущих дат в досліджуваному етапі), а також синхронічної дуги (тільки в тому місці, де виявлено синхронічний процес). Крім того, необхідно відзначити, що синхронічна дуга вибудовується з діахронічної осі координат у зв'язку з тим, що процес синхронії є наслідком діахронічної хронологічної послідовності.

У площині перетину діахронічної та синхронічної дуги виникає поле на хронологічній площині, яке ми визначили як *“період діахронічно-синхронічного єднання”*. Його наявність дає змогу визначити конкретні часові рамки, коли в певному періоді відбувається діахронічно-синхронічний процес.

Для застосування діахронічно-синхронічного методу у дослідженні соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США нами був обраний етап 1961–1974 рр., визначений як інституційно-законодавчий. Етап визначався початком дії фундаментальних законодавчих актів у сфері соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, а саме “Акту Фулбрайта-Хейза”, “Акту про іноземну допомогу” та “Акту Корпусу миру”, “Міжнародного освітнього акту”; розвитком центрованої системи консультування іноземних студентів.

У середині ХХ ст. важливим аспектом зовнішньої політики США було зміцнення відносин з іншими державами за допомогою підвищення рівня освіти в зарубіжних країнах, розвиток міжнародних зв'язків у сфері освіти, надання допомоги країнам, що постраждали в період Другої світової війни у відновленні освітньої системи, обмін знаннями в галузі культури та освіти між Сполученими Штатами та іншим світом [13], а також надання матеріально-технічної допомоги країнам з економікою, що розвивається тощо. Результатом таких ініціатив стало збільшення кількості представників інших

країн у закладах вищої освіти США. Зі свого боку, цей процес характеризувався як новий погляд на зовнішню політику США, що призвело, зрештою, до прийняття у 1961 р. трьох ключових законодавчих актів, а саме: “Акту Фулбрайта-Хейза або Закону про взаємний освітній та культурний обмін” (The Fulbright-Hays or the Mutual Educational and Cultural Exchange Act); “Акту про іноземну допомогу” (Foreign Assistance Act) та “Акту Корпусу миру” (Peace Corps Act). Ці нормативно-регулювальні ініціативи були спрямовані на зміцнення міжнародних відносин та надання допомоги постраждалим від війни народам [6, 1].

Уперше розроблений після Другої світової війни Вільямом Дж. Фулбрайтом (J. William Fulbright) у 1946 р. та прийнятий у як “Закон Фулбрайта” (Fulbright Act) (пізніше закон стане частиною “Акту Фулбрайта-Хейза або Закону про взаємну освіту та культурний обмін 1961 р.”), він надав громадянам США можливість викладати або проходити навчання в інших країнах. Іноземні студенти також мали переваги від програми Фулбрайта, отримавши можливість залучення стипендій на навчання в освітніх закладах Сполучених Штатів. Так, за даними А. Спілімберго, до 2006 р. уряд США надав фінансування для навчання в країні більш ніж 158000 іноземних громадян [14]. Таким чином, враховуючи означену кількість студентів, які прибули до країни за програмою Фулбрайта, її можна вважати одним з основних факторів залучення іноземних студентів до ЗВО США.

При більш детальному дослідженні з’ясувалося, що “Акт Фулбрайта-Хейза або Закон про взаємну освіту та культурний обмін” [8, 614] передбачав надання грантів для проведення освітньо-культурних обмінів між країнами. Згідно із законодавчим актом, директор інформаційного агентства Сполучених Штатів отримував повноваження щодо присудження грантів та затвердження програм, якщо вони були спрямовані, відповідно до його висновків, на зміцнення міжнародного співробітництва. Зазначимо, що освітні обміни надавалися двома способами: шляхом фінансування досліджень, програм та інших заходів освітнього плану або для американських громадян та жителів інших країн (або громадян, які представляли різні національності і проходили навчання в американських закладах освіти, що розташовані на території США або за їх межами (наприклад, філії закладів освіти)); а також шляхом надання коштів для проведення педагогічного обміну між США та іншими країнами, в яких могли брати

участь студенти, стажисти, викладачі та професори. Щодо стосовно культурного напрямку, основною метою було проведення обміну між Сполученими Штатами та іншими державами, в яких брали участь експерти в певних галузях знань; представники мистецтва, спорту тощо [10, 760].

Заявленою метою “Акту Фулбрайта-Хейза” було надання уряду США можливостей для підвищення рівня взаєморозуміння між громадянами США та інших країн, використовуючи для цього освітній та культурний обмін; зміцнення зв’язків, які є об’єднавчими для представників різних народів шляхом ефективного застосування освітніх та культурних інтересів, досягнень людей, а також сприяння міжнародному співробітництву в галузі освіти та культури, що сприятиме розвитку дружніх відносин між Сполученими Штатами Америки та іншими країнами [10, 759]. Так, “Акт Фулбрайта-Хейза або взаємного культурного та освітнього обміну 1961 р.” у пункті № 2451 вказує, що метою цього положення є “надання можливості уряду Сполучених Штатів збільшити взаєморозуміння між народом США та народами інших держав за допомогою освітнього і культурного обміну; зміцнення зв’язків, які об’єднують нас з іншими народами, демонструючи інтереси освітнього та культурного плану, події і досягнення громадян Сполучених Штатів та інших народів, а також внесок у мирну та плідну діяльність людей у світі; сприяння міжнародному співробітництву в галузі освіти та культури, тим самим розвитку дружніх відносин між “Сполученими Штатами та іншими державами світу” [6, 2]. Отже, “Акт Фулбрайта-Хейза”, зважаючи на надану характеристику мети, можна вважати фундаментальною базою усієї системи освітнього обміну та міжкультурної взаємодії у Сполучених Штатах.

Зі свого боку, “Акт іноземної підтримки” (Foreign Assistance Act), що був прийнятий 4 вересня 1961 р., вплинув на створення інституційної одиниці, а саме Агентства США з міжнародного розвитку (United States Agency for International Development (USAID)), діяльність якого передбачала надання допомоги невійськового призначення іноземним державам, а також координацію інших програм економічної підтримки. З часу прийняття, під тиском глобалізації (у тому числі в освітній сфері), акт отримав кілька поправок [9] і спрямував свою діяльність на надання допомоги іноземним студентам в отриманні більш якісної освіти у рідних країнах або у Сполучених Штатах. Крім освітньої сфери, розвиток “Агентства...” стосувався охорони здоров’я, розвитку людських ресурсів тощо.

Наступною законодавчою ініціативою, що безпосередньо вплинула на інтернаціоналізацію американської освіти, став “Акт Корпусу миру”, прийнятий у 1961 р. Цей документ визначав основним завданням надання допомоги іншим країнам у навчанні свого населення та експорт американської культури до країни-партнерів цієї програми, що передбачало, зокрема, ознайомлення з американським розумінням іноземних культур. Дані Корпусу миру демонструють, що більш ніж 235000 громадян США у 141 країні світу взяли участь у програмах Корпусу миру з дня його заснування [11]. Д. Банжон вказує, що немає досліджень, які б підтверджували або спростовували припущення про вплив діяльності волонтерів Корпусу миру на збільшення кількості іноземних студентів у США [6, 2]. Однак дослідник приходять до висновку, що можна все ж припустити наявність безпосереднього впливу Корпусу миру на рішення громадян інших країн пройти навчання у Сполучених Штатах у зв’язку з проведенням безпосередньої взаємодії з волонтерами, які перебували в тій чи тій країні. Слід відзначити, що Корпус миру є організацією, що має екстравертне спрямування, тобто поширює американську культуру на інші держави, що, на відміну від тієї ж програми Фулбрайта, не передбачає надання іноземним громадянам отримання можливості навчання або проживання у США.

У процесі розвитку системи супроводу іноземних студентів, у 1964 р., було засновано Американський інститут іноземних досліджень (American Institute For Foreign Study (AIFS)), метою якого визначалося “забезпечення найбільш високої якості освітніх та культурних програм з обміну, що дозволить збагатити життя людей в різних країнах світу” [3, 3]. Інститут сприяв розвитку системи співпраці зі закладами вищої освіти інших держав для проведення навчання американських студентів за кордоном. У 1965 р. перша група студентів зі США (кількістю 1500 осіб) взяла участь в програмах Інституту та вирушила на навчання до інших країн. Наслідком розвитку Інституту стало виникнення в 1969 р. “Табору Америка” (Camp America), що згодом став одним з найбільш розвинених проєктів індустрії міжнародних літніх таборів, який пропонує представникам інших країн та культур взяти участь у роботі закладу і, таким чином, отримати можливість спілкування з носіями мови в неформальній обстановці. Так, учасники програм табору взаємодіють з представниками інших культур, підвищуючи, таким чином, освітньо-культурну складову придбаного

теоретичного досвіду. Зі свого боку, американці, налагоджуючи контакти з представниками інших країн та культур, розширюють власне уявлення про світ, що сприяє видаленню стереотипів. Отже, взаємодія відбувається за допомогою участі в житті співтовариства табору, відвідин пам’яток (що дозволяє ознайомитися з культурою країни, що приймає), а також у різних заходах міжособистісного та міжкультурного спрямування.

Варто також розглянути прийнятий у 1966 р. “Міжнародний освітній акт” (International Educational Act of 1966), що вказував на необхідність створення та практичного застосування нових напрямів освітньої активності для іноземних студентів [12, 406]; застосування більш професійно-спрямованих програм, які сприятимуть розвитку особистісних компетентностей та професійних навичок (інакше кажучи, підготовка іноземних студентів повинна бути спрямована не тільки на засвоєння теоретичного матеріалу, але й на вдосконалення особистісних якостей, що може бути використано в соціокультурній діяльності, та навичок професійного плану, необхідних для виконання академічних завдань); важливість впровадження інноваційних методик до програм з підготовки іноземних студентів (що дозволяє більш ефективно працювати з міжкультурними особливостями). Отже, Міжнародний освітній акт відіграв важливу роль у розвитку підготовчих програм, спрямованих на іноземних студентів. Крім того, варто вказати на важливість саме професійної підготовки представників інших країн, що дозволяє проводити більш якісну діяльність не тільки соціального, але й академічного характеру.

У 1970 р. продовжили свою діяльність регіональні відділення Інституту міжнародної освіти (ІМО), які надавали підтримку закладам вищої освіти та їх студентам – американським й іноземним. Так, ІМО забезпечував контроль за ефективністю наданих іноземним студентам грантів для навчання в університетах та коледжах, а також проводив консультування американських студентів, які мали бажання пройти навчання у зарубіжних освітніх установах. Важливо, що відділення ІМО значну увагу приділяли різним напрямкам діяльності, що сприяло запобіганню дублювання. Так, Південний центр ІМО, який розташовується в Х’юстоні, є міжнародним культурним центром для південних штатів США. Центр в Атланті підтримує проведення програми “Перехрестя шляхів” (Crossroads), в рамках якої відбувається співробітництво з іноземними студентами за підтримки Стетсонського університету (Stetson

ІНСТИТУЦІЙНО-ЗАКОНОДАВЧИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У США (1961–1974)

University). Офіс середнього заходу, розташований в Чикаго, провів дослідження із залученням експертів у галузі міжнародної освіти, що допомогло здійснити аналіз потреб інтернаціональної освіти в регіоні, який складається з 11 штатів, а також створити умови для їх спільної співпраці. Зі свого боку, південно-східний офіс в Атланті співпрацював з програмою РЕТЕСА (Програма освітнього та технічного обміну в Центральній Америці і країнах Карибського басейну) (Program of Educational and Technical Exchange Central America/Caribbean) [4, 3].

Таким чином, ці офіси впливали на створення та впливають на подальший розвиток організаційної структури для взаємодії з іноземними студентами та міжнародними організаціями, що надають підтримку таким студентам (також і матеріального характеру) для навчання в іншій країні. Програми обміну також розвивалися завдяки таким програмам, як “Міські вулиці” (City Streets program), що підтримувалася офісом ІМО в Південній Каліфорнії (базувався в Лос-Анджелесі), у межах чого був розроблений проєкт, реалізований 1970 роки, яким передбачалося надання можливості 13 американським студентам мексиканського походження провести 6 тижнів у Мексиці, проводячи зустрічі з лідерами політичної та культурної думки. Такі програми впливали на розвиток міжкультурної взаємодії між

представниками різних держав шляхом проведення академічного обміну [4, 4].

Продовжувався розвиток Інституту міжнародної освіти. Так, у період 1970–1971 рр. ІМО надав підтримку 5800 студентам із 70 країн з понад 190 програм. Варто зазначити, що більшість студентів, які проводили діяльність за підтримки ІМО, були учасниками грантової програми Фулбрайта-Хейза. Крім того, вже у цей часовий відрізок відбувалося активне впровадження та розвиток консультаційних центрів. Так, ІМО проводив моніторинг успішності студентів, а також надавав можливість відвідування підготовчих програм з вивчення англійської мови в одному з 14 тогочасних центрів. Важливою особливістю було те, що рівень складності підготовки, а також її інтенсивність залежали від потреб окремих студентів [5, 7–8]. Отже, важливим є регулярний моніторинг здібностей іноземного студента, в тому числі на початковому етапі, коли необхідне проведення розробки індивідуальної підготовчої програми.

Зусилля з розширення діяльності в питанні міжнародного навчання робилися ІМО і у 1972 р. Так, за підтримки Інституту міжнародної освіти та Сірак’юського університету, у Східній Африці пройшов другий “Африканський семінар для вчителів” [5, 6], як спрямований на підвищення якості освітнього процесу у межах школи, що сприяє підготовці особистостей до подальшого

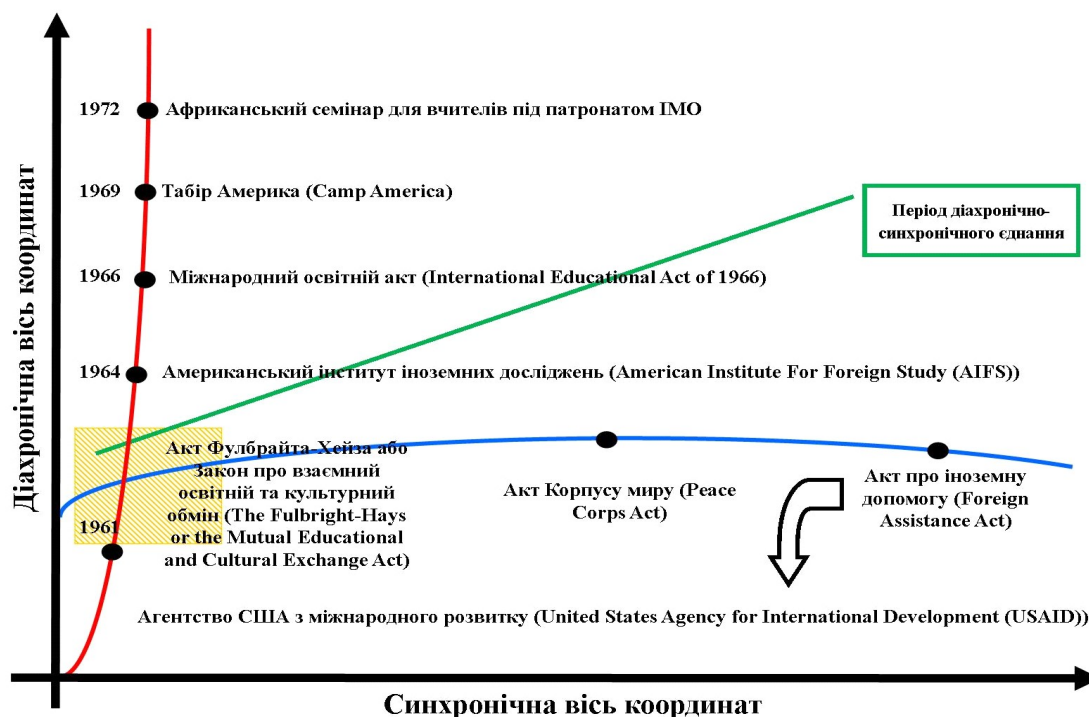


Рис. 1. Хронологічні координати інституційно-законодавчого етапу (1961–1974 рр.)

ІНСТИТУЦІЙНО-ЗАКОНОДАВЧИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У США (1961–1974)

навчання у закладах вищої освіти, закладаючи основи необхідних для цього навичок у шкільний період.

Таким чином, ми можемо простежити період діахронічно-синхронічного єднання на початку досліджуваного етапу, у 1961 р. (див. рис. 1). В інших роках більшою мірою проявлявся діахронічний розвиток.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, інституційно-законодавчий етап характеризується активним розвитком фундаментальних інституцій з підтримки іноземних студентів, що стали основою подальшого організаційного розвитку консульських центрів, а також прийняттям законодавчих ініціатив, що дозволили підвищити рівень правового забезпечення системи супроводу студентів з інших держав. Отже, нормативно-правове забезпечення було рушійною силою виникнення національних та глобальних інституцій, що мали, крім іншого, освітнє спрямування. Нами встановлено, що період діахронічно-синхронічного єднання цього етапу визначався 1961 р., коли у Сполучених Штатах було засновано великі міжнародні організації, що мали, крім іншого, освітнє спрямування.

Подальшого дослідження потребують інші етапи історичного розвитку системи адаптаційної підготовки іноземних студентів у США та виділення напрямів, які повинні практично впроваджуватись в освітню та законотворчу сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Степаненко І., Дебич М. Навчання іноземних студентів в Україні: стан проблеми, перспективи. *Вища освіта України*. 2017. № 4. С. 48–55.

2. Федотова Ю. В. Підготовка іноземних громадян у вищій школі України: історико-педагогічний аспект. *Наука і освіта*. 2009. № 7. С. 215–218.

3. American Institute For Foreign Study 2018. Stamford, CT: American Institute For Foreign Study, 2018. 52 p.

4. Annual Report 1970. New York, NY: Institute of International Education, 1970. 11 p.

5. Annual Report 1971. New York, NY: Institute of International Education, 1971. 34 p.

6. Banjong D. Issues and Trends of International Students in the United States. *International Journal of education*. 2016. Vol. 4. № 1. pp. 1–14. URL: https://www.researchgate.net/publication/299376618_Issues_and_Trends_of_International_Students_in_the_United_States (дата звернення: 25.10.2020).

7. Global Flow of Tertiary-Level Students. UNESCO. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (дата звернення: 26.03.2020).

8. John F. Kennedy: 1961: containing the public messages, speeches, and statements of the president, January 20 to December 31, 1961. Washington : Office of the Federal Register, National Archives and Records Service, General Services Administration, 1962. 908 p.

9. Legislation on foreign relations through 2005 (Volume I-A). U. S. House of Representatives & U.S. Senate. Washington DC: U.S. Government Printing Office, 2006. pp. 420–542.

10. Mutual Education and Cultural Exchange Program. United States Code. Title 22. Washington, DC: Office of the Law Revision Council of the U.S. House of Representatives, 2002. 1526 p.

11. Peace Corps fact sheet 2019. URL: http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/about/pc_facts.pdf (дата звернення: 13.02.2021).

12. Read G. The International Education Act of 1966. *The Phi Delta Kappan*. 1966. Vol. 47. № 8. pp. 406–409.

13. Sarkodie-Mensah K. International students in the US: Trends, cultural adjustments, and solutions for a better experience. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1998. № 39(3). pp. 214–222.

14. Spilimbergo A. Democracy and foreign education. *The American Economic Review*. 2006. Vol. 99. № 1. pp. 528–543.

REFERENCES

1. Stepanenko, I. & Debych, M. (2017). Navchannia inozemnykh studentiv v Ukraini: stan problemy, perspektyvy [Education of foreign students in Ukraine: the state of the problem, the perspectives]. *Higher Education of Ukraine*, 4, pp. 48–55. [in Ukrainian].

2. Fedotova, Yu. V. (2009). Pidhotovka inozemnykh hromadian u vyshchii shkoli Ukrainy: istoryko-pedahohichnyi aspekt [Foreign citizens' training at Ukraine's high school: Historical and Pedagogical aspect]. *Science and Education*, 7, pp. 215–218. [in Ukrainian].

3. American Institute For Foreign Study (2018). Stamford, CT: American Institute For Foreign Study, 52 p. [in English].

4. Annual Report (1970). New York, NY: Institute of International Education, 11 p. [in English].

5. Annual Report (1971). New York, NY: Institute of International Education, 34 p. [in English].

6. Banjong, D. (2016). Issues and Trends of International Students in the United States. *International Journal of education*, 4, 1, pp. 1–

14. Available at: https://www.researchgate.net/publication/299376618_Issues_and_Trends_of_International_Students_in_the_United_States (Accessed 25 Oct. 2020). [in English].

7. Global Flow of Tertiary-Level Students. UNESCO. Available at: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (Accessed 26 Mar. 2020). [in English].

8. John F. Kennedy: 1961: containing the public messages, speeches, and statements of the president, January 20 to December 31, 1961. Washington : Office of the Federal Register, National Archives and Records Service, General Services Administration, 908 p. [in English].

9. Legislation on foreign relations through 2005 (Volume I-A). U. S. House of Representatives & U.S. Senate. (2006). Washington DC: U.S. Government Printing Office, pp. 420–542. [in English].

10. Mutual Education and Cultural Exchange Program. United States Code. Title 22. (2002). Washington, DC: Office of the Law Revision Council of the U.S. House of Representatives, 1526 p. [in English].

11. Peace Corps fact sheet 2019. Available at: http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/about/pc_facts.pdf (Accessed 13 Feb. 2021). [in English].

12. Read, G. (1966). The International Education Act of 1966. *The Phi Delta Kappan*, 47, 8, pp. 406–409. [in English].

13. Sarkodie-Mensah, K. (1998). International students in the US: Trends, cultural adjustments, and solutions for a better experience. *Journal of Education for Library and Information Science*, 39(3), pp. 214–222. [in English].

14. Spilimbergo, A. (2006). Democracy and foreign education. *The American Economic Review*, 99, 1, pp. 528–543. [in English].

Стаття надійшла до редакції 20.04.2021

УДК 378.147.016:640

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239316>

Юрій Безрученков, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри туризму, готельної і ресторанної справи
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМІ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Під час електронного освітнього процесу контроль навчання здобувачів освіти відіграє одну з ключових ролей, педагогічний контроль повинен здійснюватися при використанні різних контрольних заходів, за допомогою різноманітних шляхів оцінювання як індивідуальних, так і групових завдань з використанням неоднакових типів завдань. У статті проводиться аналіз підходів до контролю знань в процесі цифрової освіти. Розглядається сутність застосування закладом вищої освіти єдиної LMS системи засобу для здійснення комунікації і контролю між здобувачами освіти та викладачами.

Ключові слова: електронна освіта; педагогічний контроль в цифровій освіті; реалізація цифрового навчання в Україні; контроль знань в дистанційній освіті; підходи до контролю знань.

Лит. 8.

Yuriy Bezruchenkov, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Tourism,
Hotel and Restaurant Business Department
Luhansk Taras Shevchenko National University

PEDAGOGICAL CONTROL IN THE PROCESS OF DIGITAL EDUCATION

The implementation of pedagogical control over the educational process in the context of education in the digital space is a very important element of the educational process of higher education institutions. The transition to e-education involves the activation of the teacher both in providing the applicant with a diverse, heterogeneous type of educational material, and in the implementation of pedagogical control using various control measures. This applies, inter alia, to students who perform tasks independently, the purpose of which is not only to achieve high knowledge in learning, but also to acquire new skills such as self-control. To do this, the whole process of learning and cognitive activity must be organized accordingly, different from the standard.

The article analyzes the approaches to knowledge control in the process of digital education. The essence of the concept of pedagogical control in general and the peculiarities of the use of educational systems in higher educational institutions as a means of communication and control between students and teachers are considered. The author notes that e-learning involves the control of students' knowledge through appropriate means of communication. Such means of communication can be built into learning management systems (LMS), e-mail, some messengers (Viber, Telegram), programs for video conferencing (MS Teams, ZOOM, Google Meet, Skype), forums, chats. The author emphasizes that higher education institutions in Ukraine are recommended to use a single

learning management system, the system as a means of communication between students and teachers, and during distance learning teachers should apply various measures to control the learning process: both current and periodic. The very control measures to be applied in the digital education system, the analysis of which is carried out in the article, must meet such requirements as: the need to obtain permission to obtain information and communication tools for e-education; the ability to determine the time of both start and end of access, as well as the duration of tasks; ensuring the objectivity of the criteria used to verify the results of tasks with the involvement of automated knowledge assessment in this process; high variability in the formation of tasks to control the use of algorithms aimed at implementing a random selection of questions.

Keywords: *e-education; pedagogical control in digital education; implementation of digital learning in Ukraine; control of knowledge in distance education; approaches to knowledge control.*

Постановка проблеми. На сьогоднішньому етапі соціально-економічному розвитку суспільства вимоги до фахівців будь-якого рівня є досить значними. Це зумовило необхідність суттєвого вдосконалення якості освітнього процесу у вищій школі, для чого потрібні відповідні засоби, що відрізняються своєю ефективністю. Для здійснення якісної підготовки здобувачів освіти до виконання ними професійної діяльності у майбутньому та під час освітнього процесу необхідно проводити діагностику відповідності підготовки випускників закладів вищої освіти тим вимогам, які висуваються стосовно них у державному освітньому стандарті. У такий спосіб можна швидко виявити наявні прогалини та здійснити корекцію проблем у ході здійснення освітнього процесу.

Дидактика вищої школи протягом багатьох років вивчає проблематику контролю теоретичних знань, а також практичних умінь та навичок здобувачів освіти. Цій темі приділили увагу в своїх роботах такі вчені: А. Алексюк, В. Приходько, Ю. Бабанський, В. Вікторов, В. Безпалько, М. Махмутов, С. Вітвицька, А. Кузьмінський, І. Булах, М. Фіцула, Л. Добровська, Е. Лузік, та інші. Попри це, наразі спостерігається значне підвищення вимог до якості підготовчого процесу фахівців. Задля цього потрібно здійснювати подальший пошук новітніх методик та прийомів як у традиційній так і цифровій освіті, котрі допомогли б віднайти інноваційні форми контролю здобувачів освіти.

Мета статті – аналіз підходів до контролю знань у системі цифрової освіти.

Виклад основного матеріалу. Для значного підвищення ефективності освітнього процесу в тих умовах, які наразі склалися в Україні, одним із найбільш оптимальних засобів є розробка та впровадження стимулюючої системи здійснення контролю за навчальною діяльністю здобувачів освіти.

Здобуття освіти – це один з основних типів діяльності будь-якої людини, метою якого є засвоєння теоретичних знань за допомогою розв’язання тих чи тих навчальних задач. Завдяки

системній та постійній реалізації освітньої діяльності вдається інтенсивно розвивати у її суб’єктів теоретичну свідомість та мислення. Серед основних складових останнього варто відзначити не тільки аналіз, абстракції та узагальнення, але й планування та рефлексії. Одним з головних завдань сучасної системи освіти є створення умов та запровадження технології для виявлення і розвитку здібностей особистості [2].

До передумов здійснення освітнього процесу можна віднести мету, здатну стимулювати здобувача освіти до цілеспрямованої роботи в рамках навчально-пізнавальної діяльності, мотивацію до набуття професії у майбутньому, соціальну та морально-психічну готовність до виконання професійних обов’язків, самостійність і активність у процесі отримання й засвоєння знань, а також зосередженість на процесі опанування відповідного рівня майстерності у профільних предметах [8]. Здійснювати освітню діяльність без контролю практично неможливо. При цьому, дослідивши наявну наукову літературу, можна зробити висновок, що наразі немає чіткого консенсусу серед науковців про те, як саме повинен трактуватися термін “контроль”. В одній зі своїх робіт А. Кузьмінський відзначив, що контроль варто визначати як важливий компонент системи освітнього процесу, провадження котрого може здійснюватись у декількох формах, спрямованих на визначення рівня знань, навичок та вмінь, отриманих здобувачами освіти в навчальному процесі [3]. На думку В. Приходько, контроль в контексті педагогічного процесу у ЗВО варто розуміти як спосіб педагогічного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти, в ході якого виконується поетапне періодичне оцінювання, а також корекція підготовки спеціалістів як щодо засвоєння знань, умінь і навичок, так і виховання здобувачів освіти [4]. Л. Романишина запропонувала своє визначення контролю. З її точки зору, він є діяльністю, що направлена на виявлення рівнів навченості здобувачів освіти задля приведення отриманих ними результатів до професійного рівня. Під рівнем навченості в цьому плані варто

розуміти етапи поступового підвищення якості фахової підготовки у процесі освоєння тих чи тих дисциплін. До того ж контроль знань у такому випадку сприяє здійсненню розвитку психічних процесів будь-якої особистості. До них належать пам'ять, мислення, пізнавальна активність, мова, мовленнєве спілкування, а також навички систематичної та самостійної праці [5].

Якщо розглянути умови сучасної школи вищої освіти України, можна зрозуміти, що наявних трактувань контролю освітнього процесу наразі недостатньо. Визначення цього терміна має бути значно ширшим. Це зумовлено тим, що він насправді є складовим елементом системи підготовки фахівців різних сфер діяльності, через що охоплює три напрями: контроль науково-методичної роботи, контроль навчальних досягнень, а також контроль якості навчання. До контролю навчальних процесів слід відносити не тільки предмет знання, а й уміння та отримані здобувачами освіти навички. Якщо контроль навчальних досягнень направлений безпосередньо на предмет знання, а також уміння та навички, надбані здобувачем освіти, то контроль якості навчання припускає потребу визначити рівень і можливість підвищення професійної майстерності безпосередньо самих педагогів. Одночасне застосування обох методів допомагає здійснити оцінку ступеню досягнення поставлених перед навчанням цілей. До того ж у такий спосіб виявляються наявні проблеми, що виникають у здобувачів освіти в процесі навчання. Контроль стимулює до самостійної роботи та допомагає оцінити ступінь професіоналізму кожного викладача. Обидва напрями його здійснення сприяють отриманню інформації, що може бути потрібною для удосконалення навчальної, наукової чи методичної роботи [6]. Якщо говорити про контроль в рамках одного з елементів дидактичного процесу, він виконує декілька функцій. Серед них варто виділити освітню, діагностичну, виховну, вимірнувальну, оцінювальну, прогностично-методичну та керівну. Відповідно до традиційної педагогічної практики, науковці визначили такі види контролю за його призначенням та характером: попередній і поточний. Обидва вони можуть використовуватися у дистанційному навчальному процесі. Основним принципом електронної освіти є встановлення інтерактивного спілкування, що має здійснюватися між здобувачем освіти та викладачем. При цьому відсутня потреба в забезпеченні їхньої безпосередньої участі. Це допомагає самостійному засвоєнню здобувачем освіти матеріалу та отриманню ним навичок відповідно до вибраного курсу [1].

Електронна освіта передбачає здійснення контролю знань здобувачів освіти за допомогою відповідних засобів комунікації. Вони можуть бути вбудовані в системи управління навчання (LMS), e-mail, деякі месенджери (Viber, Telegram та ін.), програми для відеоконференцій (MS Teams, ZOOM, Google Meet, Skype та ін.), форуми, чати тощо.

Закладам вищої освіти рекомендується застосування єдиної LMS системи засобу для здійснення комунікації між здобувачами освіти та викладачами. Під час проведення навчання у дистанційному режимі варто користуватися різними контрольними заходами освітнього процесу як поточними, так і періодичними. При цьому вони повинні відповідати деяким вимогам, таким як:

- необхідність в авторизації задля отримання інформаційно-комунікаційних інструментів організації електронної освіти;

- можливість визначення часу як початку, так і закінчення доступу, а також тривалості виконання поставлених завдань;

- забезпечення об'єктивності використаних критеріїв для здійснення перевірки результатів виконання завдань із залученням до цього процесу автоматизованих інструментів оцінювання знань;

- висока варіативність формування завдань для контролю з використання алгоритмів, направлених на здійснення випадкового вибору запитань [7].

Під час електронного освітнього процесу поточний контроль навчання здобувачів освіти повинен здійснюватися безпосередньо на дистанційних заняттях. Для цього передбачені певні шляхи оцінювання як індивідуальних, так і групових завдань, здійснюваних здобувачами освіти. Збільшення об'єктивності у таких випадках слід досягати завдяки використанню різних типів завдань, до яких належать такі:

- автоматизовані тести, призначені для стороннього контролю та самоконтролю навчальних досягнень;

- різнорівневі індивідуальні та групові завдання (звіти, презентації, проєкти, відеозаписи тощо) з передбаченим наданням відповідного зворотного зв'язку з метою повідомлення про результати перевірки навчальних досягнень по освітньому матеріалу, що вивчався до цього;

- оцінювання педагогом здійснення взаємодії та комунікації між здобувачем освіти в асинхронному і синхронному режимах за допомогою чату, форуму, опитування, анкетування тощо;

- взаємне оцінювання здобувачами освіти виконання наданих викладачем завдань один одного;

- оцінювання педагогом отриманих результатів виконання здобувачами освіти групових завдань, що потребують використання глосаріїв, вікі, а також спеціалізованих баз даних по конкретному навчальному предмету;

- завдання, що потребують надання здобувачем освіти розгорнутої, творчої відповіді (наприклад, кейси);

- завдання, форма яких адаптована до виконання засобами єдиної системи управління навчанням LMS;

- додаткові інструменти.

У деяких випадках для якісного засвоєння окремих тематичних розділів, модулів та змістових частин конкретної дисципліни потрібно використовувати дистанційні онлайн-курси, проходження яких здійснюється на відповідних платформах. Додаткові бали в таких ситуаціях здобувачам освіти потрібно зараховувати при наданні ними сертифікатів, що підтверджують успішне проходження цього етапу освітнього процесу.

До семестрового контролю результатів освітнього процесу здобувачів освіти можуть належати екзамени, захисти курсових робіт, звіти про проходження практики на підприємствах тощо. Цей етап оцінювання має можливість відбуватися у дистанційній формі. Для цього варто використовувати засоби LMS, а також додаткові інструменти – як синхронної, так і асинхронної комунікації. До них належать, у тому числі, і системи проведення відеоконференцій. Для того щоб акцентувати увагу здобувачів освіти на дійсно важливих темах, викладач має право зменшити обсяг матеріалу дисципліни, котрий буде вноситися на підсумковий контроль за рахунок тих тем, що не мають значної ваги в рамках вивчення конкретного предмету. Якщо застосовані заходи дають змогу повною мірою оцінити рівень набуття певних знань, передбачених дисципліною, педагог може виставити підсумкову оцінку за екзамен або ж залік за допомогою пропорційного перерахунку отриманих здобувачем освіти семестрових балів в підсумкову оцінку.

Екзаменаційна форма проведення семестрового контролю здійснюється за попередньо передбаченим розкладом екзаменаційної сесії. У такому разі необхідно забезпечити умови проведення ідентифікації особи, котра здобуває освіту. Мова йде передовсім про завдання, що виконуються в усній формі. На екзамен допускається винесення різних типів завдань, таких як:

- тестові запитання;

- типові та комплексні задачі;

- завдання, що потребують творчої відповіді та вміння поєднувати здобуті знання з подальшим їх застосуванням для розв'язання тих чи тих практичних завдань [7].

При укладанні письмових завдань необхідно приділити належну увагу їх якості. Їх слід сформулювати так, щоб здобувачам освіти потрібно було проявити творчі навички, передбачені програмою конкретної дисципліни. Варто передбачити неможливість копіювання здобувачами освіти відповідей з інших джерел.

Для проведення передекзаменаційних консультацій допускається застосування інструментів аудіо- чи відеоконференцій, що проводяться за чітко затвердженим розкладом. Під час цього заняття рекомендується проведення перевірки усіх технічних параметрів налаштування зв'язку зі здобувачами освіти з подальшим усуненням виявлених проблем. Спосіб проведення екзамену і його структурні етапи повинні визначитися на основі як технічних, так і комунікативних можливостей всіх суб'єктів освітнього процесу. Здобувачам освіти в такому разі варто налагодити надійний інтернет-зв'язок, можливість встановлення відповідного ПЗ, а у випадку надання усних відповідей – передбачити доступ до комп'ютера чи телефону з вбудованим або ж зовнішнім мікрофоном.

До екзаменаційного завдання допускається внесення таких завдань:

- тестові запитання, що в автоматичному режимі формуються індивідуально для кожного здобувача освіти за допомогою випадкового їх вибору із загальної бази й з перемішуванням запропонованих варіантів відповідей між собою (такі можливості доступні в більшості LMS, а також на спеціалізованих сервісах з онлайн-тестування: Moodle, Classmarker тощо);

- творчі завдання та експериментальні ситуації, для розв'язання яких здобувачам освіти необхідно застосовувати комплексні знання з конкретної дисципліни;

- набори практичних ситуацій, до яких належать стереотипні, діагностичні та евристичні завдання, що потребують від здобувачів освіти розв'язання професійних задач на робочому місці з оцінкою ступеню теоретичної та практичної готовності і рівнів компетентностей з навчальної дисципліни (такі ситуації випадковим чином генеруються за допомогою відповідних функцій LMS);

- додаткові завдання, результати виконання яких допомагають здійснити оцінку результатів навчання [7].

Залежно від обраної дистанційної платформи для проведення екзамену, у викладачів може бути можливість надання здобувачам освіти права розпочинати складання іспиту в обраний ними час певного проміжку доби. Варто забезпечити однакоvu максимальну тривалість виконання завдань для всіх без винятку здобувачів освіти. При наявності творчого завдання максимальна тривалість екзамену може бути збільшена. Якщо під час іспиту виникнуть обставини непереборної сили, здобувач освіти повинен невідкладно попередити про це екзаменатора або ж відповідну особу. Для цього варто використовувати наявні канали зв'язку (телефон, месенджери тощо) з наданням фото- або ж відеофіксації стану виконання завдань, а також тих факторів, що об'єктивно не дають змоги продовжувати роботу з тих чи інших причин. У такому випадку можливість продовження або ж повторного складання екзамену визначається екзаменатором чи деканатом в індивідуальному порядку. Якщо допущені до іспиту здобувачі освіти мають об'єктивні причини, через які можуть виконувати завдання відповідно до визначеного розкладу із застосуванням передбачених технічних засобів, вони повинні надати матеріали, що підтверджують цей факт ще до початку екзаменаційного процесу. В такому випадку, розглянувши заяву, екзаменаційна комісія має ухвалити рішення, по якому надасть здобувачам освіти альтернативний спосіб здачі іспиту, що дозволяє здійснити, в тому числі, ідентифікацію особи з повним дотриманням рівня академічної доброчесності та можливістю повноцінної перевірки роботи. Серед основних варіантів альтернативної здачі екзамену варто виділити такі алгоритми дій: написання здобувачам освіти відповідей на поставлені питання від руки з подальшим їх фотографуванням або ж скануванням, а також надсилання роботи на перевірку екзаменаційній комісії наявними у нього технічними засобами комунікації. При умові, що повноцінне опанування навчальної дисципліни (або ж практика) потребує виконання завдань, котрі в дистанційному режимі розв'язати неможливо, відповідна дисципліна (практика) повинна бути перенесена на наступний навчальний семестр разом з виконанням підсумкового оцінювання з неї. Для цього потрібно внести відповідні зміни до навчального плану здобувачів освіти. У такому випадку при виконанні розрахунку рейтингового бала здобувача освіти результати оцінювання конкретної дисципліни не будуть враховуватись у поточному семестрі. Вони вплинуть на цей процес у наступному навчальному періоді здобуття освіти.

Для проведення атестації у формі екзамену в дистанційному режимі вчена рада ЗВО повинна затвердити відповідну процедуру. Вона складається з таких елементів:

- форма та порядок складання екзамену у дистанційному режимі за допомогою технічних засобів;

- організаційний порядок "хвиль" роботи екзаменаційної комісії з визначенням днів складання іспиту різними групами здобувачів освіти і можливостей повторного проведення екзамену з тими здобувачами освіти, котрі не змогли скористатися першим варіантом через ті чи інші об'єктивні причини;

- дані про зміст і структурні особливості завдань, призначених для перевірки рівня знань здобувачів освіти;

- визначені критерії оцінювання результатів іспиту.

При опублікуванні списку екзаменаційних питань до проведення іспиту для нівелювання завчасної підготовки відповідей порядок проведення оцінювання може передбачати необхідність виконання одного додаткового завдання. Про це здобувачі освіти мають бути повідомлені безпосередньо під час іспиту. Мова йде, наприклад, про написання кодового слова в тексті роботи.

Атестаційний процес на першому та другому рівнях здобуття вищої освіти (бакалавраті та магістратурі відповідно) повинен виконуватися у формі захисту кваліфікаційних робіт здобувачів освіти за допомогою застосування засобів дистанційних технологій у синхронному режимі. Він передбачає використання відеоконференцій з обов'язковою цифровою фіксацією всього екзамену. До неї належать відео- або ж аудіозапис, фотографування або ж сканування робіт тощо.

Замість синхронного виступу альтернативою для здійснення захисту кваліфікаційних робіт може бути запис здобувачами освіти відеоматеріалу, направлено до екзаменаційної комісії у такий спосіб, щоб при його перегляді була можливість ідентифікації здобувача освіти та засвідчення факту його виступу. При цьому отримання запитань та надання відповідей обов'язково повинні здійснюватися у синхронному режимі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснення педагогічного контролю за освітнім процесом у контексті здобуття освіти в дистанційному режимі – це досить важливий елемент освітнього процесу здобувачів освіти закладу вищої освіти. Перехід до цифрової форми навчання передбачає активність викладача як при наданні навчального матеріалу, так і при здійсненні

оцінювання здобувачів освіти. Це стосується, в тому числі, і здобувачів освіти під час самостійного виконання ними завдань, метою яких є не тільки досягнення високих знань у професійній підготовці, але й отримання нових навичок, таких як самоконтроль. Для цього необхідно організувати весь процес навчання та пізнавальної діяльності зробити його відмінним від стандартного.

Перспективність подальшого вивчення теми, що розглядається у статті, полягає у здійсненні додаткових досліджень і аналізу інноваційних підходів до контролю знань здобувачів освіти в дистанційному режимі навчання, а також огляду нормативно-правової бази, спрямованої на регулювання новітніх підходів до застосування цифрової освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрученков Ю.В. Професійна освіта майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства в умовах дистанційного навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук.пр. Укр. інж.-пед. акад.*; голов. ред. д-р пед. наук, проф. Д.В. Коваленко. Харків, 2020, № 68. С. 69 – 80.
2. Дмитренко Г., Помиткін Е., Головач Н. Формування здатних до самореалізації здобувачів освіти в умовах глобалізованого світу. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, № 1(180) січень 2020. С.12–18.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. А. І. Кузьмінський. Київ, 2005. 486 с.
4. Приходько В.В., Вікторов В.Г. Педагогічний контроль у вищій школі: Навчальний посібник /Заг. ред. і передмова В.В.Приходько. Дніпро: Національний гірничий університет, 2009. 150 с.
5. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : дис. доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 417 с.
6. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ, 2006. 351 с.
7. Щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із

застосуванням дистанційних технологій. Лист МОН № 1/9-249 від 14.05.20 року.

8. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ, 2002. 560 с.

REFERENCES

1. Bezruchenkov, Yu.V. (2020). Profesiina osvita maibutnix fakhivtsiv hotelno-restorannoho gospodarstva v umovakh dystantsiinoho navchannia [Professional education of future specialists of hotel and restaurant industry in the conditions of distance learning]. *Problems of engineering and pedagogical education: Coll. Scientific and Practical Ukr. eng.-ped. acad.* Kharkiv. No. 68. pp. 69–80. [in Ukrainian].
2. Dmytrenko, H., Pomytkin, E. & Holovach, N. (2020). Formuvannia zdatnykh do samorealizatsii zdobuvachiv osvity v umovakh hlobalizovanoho svitu [Formation of self-fulfilling students in a globalized world]. *“Youth and market”*. *Monthly scientific-pedagogical journal*. Drogobych, Vol.1(180), pp. 12–18. [in Ukrainian].
3. Kuzminskyi, A.I. (2005). Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of high school]. *Tutorial*. A. I. Kuzminskyi. Kyiv. p. 486. [in Ukrainian].
4. Prykhodko, V.V. & Viktorov, V.H. (2009). Pedahohichniy kontrol u vyshchii shkoli [Pedagogical control in high school]. *Textbook*. Dnipro, p. 150. [in Ukrainian].
5. Romanyshyna, L. M. (1997). Systema poetapnogo kontroliu navchalnoi diialnosti studentiv za modulno-reitynhovouiu tekhnolohiieiu navchannia z dystsyplin pryrodnychoho tsykladu [The system of step-by-step control of students' educational activity according to the modular-rating technology of teaching natural sciences]. *Doctor's thesis*. Kyiv, p. 417. [in Ukrainian].
6. Fitsula, M. (2006). Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Pedagogy of higher school]. *Textbook*. Kyiv, p. 351. [in Ukrainian].
7. Shchodo orhanizatsiyi potochnoho, semestrovoho kontrolyu ta atestatsiyi zdobuvachiv osvity iz zastosuvannyam dystantsiynykh tekhnolohiy (2020). [Regarding the organization of current, semester control and certification of students with the use of distance technologies]. *Letter of the Ministry of Education and Science* No. 1/9–249 Kyiv, p.7. [in Ukrainian].
8. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika: navch. posibnyk [Pedagogy: Textbook. manual]. Kyiv, p. 560. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.04.2021



УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239317>

Оксана Тютюнник, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету

Ярослав Крупський, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та інформатики
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПАНДЕМІЇ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА JETIQ

Статтю присвячено з'ясуванню особливостей використання навчального середовища JetIQ для роботи студентів під час дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень. У ній акцентовано увагу на можливостях JetIQ як для студентів так і для викладачів при викладанні вищої математики. Встановлено переваги й недолік окремих видів самостійної діяльності студентів в умовах карантинних обмежень. Також розписано основні модулі системи, які допомагають викладачеві в організації дистанційного навчання.

Ключові слова: вища освіта; самостійна робота студентів, заклади вищої освіти; змішане навчання; онлайнів-діяльність; дистанційна форма; JetIQ.

Рис. 1. Літ. 12.

Oksana Tyutyunnyk, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Higher Mathematics Department
Vinnytsia National Technical University

Yaroslav Krupskyi, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Mathematics and Informatics Department
Vinnytsia Mykhaylo Kotsyubynskiy State Pedagogical University

DISTANCE LEARNING FOR TEACHING MATHEMATICS IN MODERN CONDITIONS OF A PANDEMIC WITH THE USE OF THE JETIQ LEARNING ENVIRONMENT

This article is devoted to elucidating the peculiarities of using the JetIQ learning environment for students to work during distance learning in quarantine conditions. Forced distance learning has exacerbated a number of questions about the possibility and readiness of the educational institution to quickly move to a quality distance work mode, the ability of teachers to reformat teaching methods and have feedback, equality of access to education. The article focuses on the capabilities of the JetIQ system for both students and teachers in teaching higher mathematics. Distance learning has become an incentive for the introduction of innovative technologies in education, and on the other – an indicator of the main shortcomings and problems faced by free economic zones. The advantages and disadvantages of certain types of independent activity of students in the conditions of quarantine restrictions are established. The main modules of the system are also described, which give the teacher the opportunity to conduct high-quality online lectures and practical classes during distance learning. Using the distance education JetIQ system in the study of higher mathematics in distance learning, the teacher can create a personal repository, filling it with electronic content in the form of lecture texts, presentations, examples of solving typical problems in higher mathematics, auxiliary files, tests. It is concluded that it is necessary to further improve the distance education JetIQ system and adapt the learning process to technology, teaching aids and resources. Further prospects for research into effective ways to use JetIQ have been identified.

Keywords: higher education; independent work of students, institutions of higher education; blended learning; online activities; remote form; JetIQ.

Постановка проблеми. В Україні дистанційне навчання у багатьох аспектах усе ще сприймається як нововведення, хоча воно зародилося у другій половині ХХ ст., а юридично закріплено на початку ХХІ ст., а саме, у 2000 р. була затверджена Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [4], в якій обґрунтовано доцільність, мету, основні завдання та очікувані наслідки створення і впровадження такої системи. Ще один документ був затверджений у 2013 р. – Положення про дистанційне навчання [11]. Тут деталізовано науково-методичне забезпечення й особливості

організації навчального процесу із використанням технологій дистанційного навчання. Право особи здобувати освіту в різних формах, у тому числі й дистанційній, забезпечено Законом України “Про освіту” (2019) [3]. У травні 2020 р. з'явилися методичні рекомендації щодо організації дистанційного навчання в Україні. Рекомендації було схвалено для використання у ЗВО 18.06.2020 р. [9].

Окрім законодавчого аспекту, питання організації та впровадження дистанційного навчання стали предметом розгляду численних вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема,

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПАНДЕМІЇ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА JETIQ

В. Бикова, В. Бондаренко [6], В. Олійника, О. Глазунової, Р. Гуревича, В. Жулькевської, Т. Гусак, І. Клименка, К. Корсака, О. Базелюка, Л. Майбороди, Л. Петренко [2], В. Кухаренка [5], С. Литвинової [7], О. Муковіз [8].

Однак, незважаючи на значний науковий доробок, правове забезпечення та стрімкий розвиток нових інформаційних технологій, дистанційний режим навчання, нові вимоги до забезпечення освітнього процесу стали викликом для вітчизняної системи освіти. Вимушене дистанційне навчання, що спричинила епідемія COVID-19, стало викликом для всіх учасників освітнього процесу та загострило низку питань, серед яких:

- можливість та готовність закладу освіти швидко перейти в дистанційний режим роботи з наданням якісної освітньої послуги;

- спроможність педагогічного працівника переформатувати методи викладання і мати зворотний зв'язок;

- рівність доступу до навчання (різний рівень забезпеченості родин засобами для дистанційного навчання та неоднаковий доступ до якісного Інтернету);

- інші соціально-економічні проблеми, зумовлені пандемією.

Отже, перехід епідемії COVID-19 у пандемію для освіти стала, з одного боку, стимулом для впровадження інноваційних технологій, а з іншого – індикатором її основних недоліків і проблем.

Метою статті є обговорення можливостей та проблем дистанційної освіти, на досвіді навчання вищої математики в технічному ЗВО на базі навчального середовища JetIQ.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ від тих, хто навчає, до тих, хто навчається. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційні технології, проте провідна роль викладача зберігається, бо він вводить у програму необхідну інформацію, визначає об'єктивні умови діяльності студентів, розробляє програму вправ лінійного або розгалуженого типу, в якій передбачає інформаційну допомогу і підкріплення, знає вимоги до кінцевого продукту навчання, зміст і форму контролю [4].

Дистанційне навчання виконує інформаційну, орієнтовну, керуючу функції, а також функцію підкріплення і контролю [10]. Саме тут виявляються основні проблеми і труднощі в організації дистанційного навчання:

- забезпечення комп'ютерною технікою;

- наповнення дисциплін навчально-методичною літературою, візуальними лекціями, посібниками для практичного застосування теоретичного матеріалу, тестів для контролю та самоконтролю набутих знань, вмінь та навичок тощо;

- організація контролю реальних знань кожного в умовах групового дистанційного навчання.

Окрім технічних, варто зазначити й певні психологічні проблеми, з якими зіткнулись як студенти, так і викладачі, у зв'язку з порушеннями звичного способу життя. Для студентів – це відсутність живого спілкування, збільшення навантаження завданнями, брак часу на виконання завдань, а для деяких обмеженість доступу до якісного Інтернету, а значить і незабезпечення рівних умов для навчання усіх учасників процесу.

Для викладачів труднощі виникли через неможливість індивідуального офлайн-консультування студентів, стало менше вільного часу і загалом збільшилось робоче навантаження, оскільки підготовка матеріалів для онлайн-занять потребує великої затрати часу, а сам онлайн-урок – деталізованого пояснення навчального матеріалу. Крім того, не усім подобається працювати дома, мотивуючи це відсутністю відповідних умов для проведення занять належним чином.

До переходу на вимушене дистанційне навчання, так чи інакше, багато викладачів кафедри вищої математики ВНТУ (Вінницький національний технічний університет) вже користувалися освітніми онлайн-платформами: Google Classroom, Moodle, Zoom та соціальними мережами: Skype, Viber, Telegram, Messenger. З березня 2020 р. майже всі викладачі вели свої заняття зі студентами дистанційно. Відносно безболісний перехід на онлайн навчання виявився можливим завдяки потужній та ефективній організаційній роботі керівництва і великої команди спеціалістів університету, що створили, підтримують та розвивають дистанційну форму навчання. Так, у ВНТУ всі викладачі та студенти зареєстровані на освітній платформі управління навчанням JetIQ [1]. Система JetIQ – це єдина інтегрована клієнт-серверна навчальна система, в якій реалізовані функції дистанційного та змішаного навчання і управління закладом [2, 12]. Робота в системі JetIQ викладачів і студентів здійснюється за умов підтримки методистів деканатів та адміністратора центру дистанційної освіти. Зрозуміло, що рівень використання суб'єктів навчання різний, але всім викладачам і студентам доступні комунікації, статистики, інструменти навчання системи, в тому числі

організуються та проводяться неодноразово майстер-класи і семінари щодо ефективного використання системи JetIQ. Так, викладач, зареєструвавшись на означеному порталі, отримує доступ в особистий віртуальний кабінет викладача – єдиний робочий простір, в якому розміщені інформаційні ресурси та інтерактивні сервіси для підготовки і проведення занять. Це можливо завдяки означеним основним модулям для викладача, що містить система:

- персональний репозиторій – особисте сховище електронних освітніх ресурсів викладача;
- навігатор навчальних ресурсів – програмний модуль інформаційного супроводження кожної дисципліни;
- електронний журнал викладача (результати навчання студентів по групах система автоматично заносить в електронний журнал);
- тест-IQ – підсистема для створення тестових питань та проведення тестового контролю (після проходження тесту студентом, його результати відображаються в статистиці викладача і в статистиці студента автоматично);
- блок Мультимедіа і файли – особисте сховище відео-аудіоматеріалів та файлів великого обсягу;
- система внутрішніх повідомлень та корпоративної пошти;
- підсистема управління власним портфоліо та сайтом підрозділу (кафедри);
- підсистема кураторського контролю (журнал пропусків);
- підсистеми зв'язків із зовнішніми ресурсами наукометрії, наукових журналів, репозиторіїв, наукової бібліотеки;
- Jet-book.

Онлайн-заняття у системі JetIQ проводяться через засоби організації відеоконференцій GoogleMeet, посилання на які викладач прикріплює до розкладу в самій системі. Онлайн-лекційні заняття з вищої математики лектор викладає зазвичай у вигляді презентацій, за допомогою яких пояснює новий матеріал та обговорює зі студентами його основні питання.

JetIQ надає можливість лектору при розробці навігатора навчальних ресурсів на початковому етапі компонувати його змістову частину. Ефективність використання навігатора дисципліни в процесі здійснення онлайн-навчання залежить від вміння викладача правильно внести готовий продукт у структуру навігатора так, щоб використати всі можливості системи JetIQ, та водночас не обтяжити навчальним матеріалом студентів. Навігатор дисципліни може стати одним із основних засобів опанування розділів

курсу вищої математики дистанційно за умови якісної розробки матеріалів та вдалої методики їх використання.

Викладач має чітко визначитися з обсягами навально-тематичного матеріалу, який буде розглядатися на лекційних і практичних заняттях та виділити обсяг знань, умінь та навичок, які студенти мають засвоїти дистанційно. Матеріали персонального репозиторію викладача в системі JetIQ є у вільному доступі для студентів груп, де він читає цю дисципліну. Такий підхід надає можливість студентам використовувати електронний освітній ресурс викладача віддалено від занять, в зручний для себе час, для закріплення пройденого матеріалу або у разі відсутності на лекції самостійно опрацювати пройдений матеріал.

Контроль навчальних досягнень студентів здійснюється за допомогою тестів навігатора, тест-IQ та робіт, які вони надсилають викладачу в системі JetIQ за допомогою персонального кабінету.

Система надає можливість викладачеві створювати тематичні тести, контрольні роботи, домашні завдання та завдання для самостійної роботи. Ретельно вибираючи та розбиваючи завдання на різні рівні складності, ми створюємо ситуацію позитивного проходження тесту навіть у найбільш “слабкого” студента. А для математичних прикладів із цифровою відповіддю тест надає можливість вказувати їх точність. Наприклад, при застосування похідної до наближених обчислень значень функцій, наближеному обчисленні визначеного інтеграла, знаходження точок екстремуму в множині ірраціональних значень та ін., студенти можуть отримати різні відповіді в залежно від округлення, а тому їхні відповіді будуть дещо відрізнятися відносно основної. Для цього у полі відповіді в редакторі тестів системи JetIQ до основної відповіді потрібно додати запис про необхідну точність. Точність може задаватися як у абсолютних величинах, наприклад 2.87654 ± 0.3 , так і у відносних, наприклад $5.875 \pm 15\%$ (Рис. 1.). Така властивість системи надає можливість студенту успішно зарахувати дане питання.

Після проходження студентом тесту, його результати автоматично записуються в електронний журнал викладача, які він може сформувати власну структуру оцінювання завдань студентів, швидко та якісно виконати розрахунки успішності, визначити рейтинг студента в групі, надати отримані бали для подальшої обробки і аналізу в “Електронний деканат”.

Студенти мають доступ до електронного

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПАНДЕМІЇ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА JETIQ

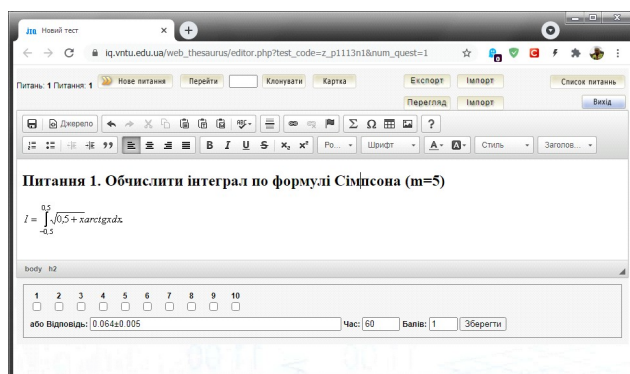


Рис. 1. Редактор тестів системи JetIQ

журналу, бачать структуру системи оцінювання та власні оцінки за кожне виконане завдання, а також бачать бали за додаткові завдання самостійної роботи.

До можливих недоліків тестування можна віднести такі:

1. Створення якісного тестового контролю – це тривалий, трудомісткий процес.

2. Ймовірність випадкового вибору правильної відповіді.

3. Недотримання студентами академічної доброчесності. Можливість використання прикладних математичних пакетів для отримання точної відповіді тестових завдань, а також неможливо точно перевірити, чи саме цей студент виконує завдання чи це робить хтось інший.

Висновок. Використовуючи систему JetIQ при вивченні вищої математики в умовах дистанційного навчання, викладач може створювати персональний репозиторій, наповнюючи його електронним вмістом у вигляді текстів лекцій, презентацій, прикладів розв’язання типових задач з вищої математики, допоміжних файлів, тестів та ін. За результатами виконання студентами завдань, викладач виставляє оцінки і має можливість давати коментарі. Таким чином, система JetIQ є центром продовження навчання і своєчасного проходження нового навчального матеріалу для забезпечення інтерактивної взаємодії між студентом та викладачем. Однак навіть після повної адаптації всіх навчальних матеріалів до дистанційної форми навчання, навантаження на викладача не зменшується, оскільки максимальну частину часу займає саме підготовка й організація проведення дистанційного курсу вищої математики, що, як показала практика, практично повністю є відповідальністю викладача.

Власний досвід швидкого переходу на онлайн-навчання ми показали, але чи не втратили при цьому якість – покаже час. Проте ми впевнені, що такий “віддалений” досвід навчання вищої

математики піде на користь як викладачам, так і студентам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бісікало О. В., Паламарчук Є. А., Коваленко О. О. Електронна система підтримки навчального процесу JetIQ. URL: <http://inaeksu.vntu.edu.ua/page/jetiq>

2. Електронна система управління закладом вищої освіти (ЗВО) “JetIQ” URL: [https://wiki.vntu.edu.ua/uk/Електронна_система_управління_закладом_вищої_освіти_\(ЗВО\)_“JetIQ”](https://wiki.vntu.edu.ua/uk/Електронна_система_управління_закладом_вищої_освіти_(ЗВО)_“JetIQ”)

3. Закон України “Про освіту” від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.). URL: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&scid=emFraW5wcG8ub3JnLnVh_fGRvfGd4OjU0_Nzg0OTc5ZmU3OWJlYzA

5. Кухаренко В. М. Перешкоди впровадженню дистанційного навчання. *Дистанційна освіта: реалії та перспективи: матеріали 1-ї Всеукраїнської наук.-практ. конф.*, 12 грудня 2018 р. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 35–38

6. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія / За ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП “Міська друкарня”, 2020. 409 с.

7. Копняк Н., Корицька Г., Литвинова С., Носенко Ю., Пойда С. та ін. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища: монографія / за заг. ред. С. Г. Литвинової. Київ: ЦП “Компринт”, 2015. 163 с.

8. Муковіз О. П. Основи організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти: методичні рекомендації. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 66 с.

9. Організація дистанційного навчання в школі методичні рекомендації. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/GRYF_Metodychni_rekomendatsii-dystantsiynna-osvita_razvoroty.pdf

10. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва, 2012. 511 с.

11. Положення про дистанційне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

12. Центр дистанційної освіти. URL: <https://cde.vntu.edu.ua/?id=317&mode=history>

REFERENCES

1. Bisikalo, O. V., Palamarchuk, Ye. A. &

- Kovalenko, O.O. Elektronna sistema pidtrymky navchalnoho protsesu JetIQ [Electronic support system for the JetIQ learning process]. Available at: <http://inaeksu.vntu.edu.ua/page/jetiq> [in Ukrainian].
2. Elektronna sistema upravlinnia zakladom vyshchoi osvity (ZVO) "JetIQ" [Electronic system of higher education institution management (JETIQ)]. Available at: [https://wiki.vntu.edu.ua/uk/Elektronna_systema_upravlinnia_zakladom_vyshchoi_osvity_\(ZVO\)_JetIQ](https://wiki.vntu.edu.ua/uk/Elektronna_systema_upravlinnia_zakladom_vyshchoi_osvity_(ZVO)_JetIQ) [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 [Law of Ukraine "On Education" of 05.09.2017]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Accessed 28 May. 2021). [in Ukrainian].
4. Kontsepsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini (zatverdzheno Postanovoiu MON Ukrainy V. H. Kremenem 20 hrudnia 2000 r.). [The concept of development of distance education in Ukraine (approved by the Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine V.H Kremen on December 20, 2000)]. Available at: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=e_m_F_r_a_W_5_w_c_G_8_u_b_3_J_n_L_n_V_h_fG_R_vfGd4OjU0Nzg0OTc5ZmU3OWJlYzA (Accessed 28 May. 2021) [in Ukrainian].
5. Kukharenko, V. M. (2018). Pereshkody vprovadzheniu dystantsiinoho navchannia [Barriers to the introduction of distance learning]. *Dystantsiina osvita: realii ta perspektyvy: materialy 1-yi Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf., 12 hrudnia 2018 r.* – Obstacles to the introduction of distance learning. Distance education: realities and prospects: Proceedings of the 1st All-Ukrainian scientific-practical. conf., December 12, 2018. (pp.35–38). Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Kukharenko, V. M. & Bondarenko, V. V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]. Kharkiv, 409 p. [in Ukrainian].
7. Kopniak, N., Korytska, H., Lytvynov, S., Nosenko, Yu. & Poida, S. et al. (2015). Modeliuvannia y intehratsiia servisiv khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyscha [Modeling and integration of cloud-based learning environment services]. (Ed.).S. H. Lytvynova. Kyiv, 163 p. [in Ukrainian].
8. Mukoviz, O. P. (2016). Osnovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u systemi neperervnoi osvity: metodychni rekomendatsii [Fundamentals of distance learning in the system of continuing education: guidelines]. Uman, 66 p. [in Ukrainian].
9. Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli metodychni rekomendatsii [Organization of distance learning at school methodical recommendations]. Available at: https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2020/06/GRYF_Metodychni_rekomendatsii-dystantsiyna_osvita_razvoroty.pdf [in Ukrainian].
10. Pedahohyka: ucheb.posobye dlia bakalavrov (2012). [Pedagogy: a textbook for bachelors. / (Ed.).P.Y.Pydkasystyi. Moscow, 511p. [in Russian].
11. Polozhennia pro dystantsiine navchannia [Regulations on distance learning]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (Accessed 25 May. 2021) [in Ukrainian].
12. Tsentr dystantsiinoi osvity [Distance education center]. Available at: <https://cde.vntu.edu.ua/?id=317&mode=history> (Accessed 24 May. 2021) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.04.2021



“Якщо бажаєте досягти в житті успіху, зробіть наполегливість своїм кращим другом, досвід – мудрим радником, обережність – старшим братом, а надію – ангелом-хоронителем”.

Джозеф Еддісон

англійський письменник-есеїст, драматург, публіцист та політичний діяч

“Жодна молода людина не повинна відчувати занепокоєння за рівень отриманого ним знання, причому, абсолютно не важливо, вивченням якого предмета він займається. Сумлінна праця в кожен годину робочого дня – це гарантія високого кінцевого результату. Він цілком може бути впевнений, що в один прекрасний ранок він прокинеться одним з найбільш знаючих людей свого покоління, яку б спеціальність він не обрав”.

Уільям Джеймс; взято з Дейл Карнегі

американський психолог, педагог та письменник



УДК 378.001

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239318>

Іван Василиків, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПРАКСЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, шляхи її вдосконалення та оптимізації. Було вирішено, що підхід, розроблений в контексті ідеї створення праксеологічного навчального середовища, має особливе значення для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Висвітлено сутність, зміст та структура таких педагогічних категорій, як: "праксеологічний підхід", "праксеологія". Дослідження розкриває сутність функцій праксеологічного підходу та аналізує його взаємозв'язок у праксеологічному навчальному середовищі для професійного розвитку вчителів початкових класів у майбутньому. Конкретний аналіз загальнонаукових концепцій, таких як праксеологічний підхід, розглядається в контексті професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів. Слід зазначити, що праксеологічний підхід формує та розвиває праксеологічні компетенції майбутнього вчителя початкових класів, такі як здатність планувати, організовувати та оцінювати якість своїх навчальних та професійних досягнень.

Ключові слова: професійна підготовка; праксеологія; праксеологічний підхід; загальнонаукові підходи; майбутній вчитель початкових класів.

Літ. 14.

Ivan Vasylykiv, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the Mathematics, Informatics and Methods of Teaching in Primary School Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PRACTICEOLOGICAL ORIENTATION OF FORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article considers the issue of professional training of future primary school teachers, as well as ways to improve and optimize. The approaches are developed in the context of the idea of creating a professional educational environment, especially interested in improving the professional training of future primary school teachers. This article discusses the essence, content and structure of such teaching methods as "praxeological approach" and "praxeology". This study reveals the nature of the functions of the praxeological approach and analyzes their relationship in the educational environment of praxeology for the professional development of primary school teachers in the future. The article considers the analysis of general scientific concepts, such as human behavioral methods in the context of professional development of primary school teachers in the future. It is worth noting that the professional approach has formed and developed such important professional skills of future primary school teachers as the ability to plan, organize and evaluate the quality of their own education and professional achievements.

To consider the praxeological approach as a basis for the quality of professional training of future primary school teachers, as well as to analyze domestic and foreign literature, we concluded that the professional training of future primary school teachers is a broad and ambiguous concept that can be considered as a type of professional education. The author highlights the professional training of future primary school teachers. Professional training of future primary school teachers is a constant improvement of the level of professional theoretical knowledge and skills, which allows them to perform their duties in a qualified and efficient way.

Keywords: professional training; praxeology; praxeological approach; general scientific approaches; future primary school teacher.

Постановка проблеми. Інтеграційні світові процеси визначають пошук ефективних шляхів вдосконалення національних систем освіти, підвищення якості вищої освіти, оновлення та організація змісту навчання відповідно до вимог ринку праці та викликів сучасного динамічного суспільства. Важливим фактором вдосконалення навчального процесу у закладах вищої освіти є вдосконалення

професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі вчителів, для ефективного виконання професійної діяльності. Основою цього навчання є формування готовності майбутніх учителів початкових класів до продуктивної педагогічної діяльності, яка передбачає праксеологічну складову та базується на праксеологічному підході до процесу професійного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна наука також аналізує важливість праксеологічного підходу в освітньому процесі: зокрема, дослідження Т. Бодрової, І. Колеснікової, В. Савіцької, О. Титової та інших підкреслюють важливість праксеологічної основи у педагогічній діяльності; В. Федотова аналізує роль праксеології в процесі дослідницької діяльності студентів; О. Уточкіна визначає особливості застосування праксеологічного підходу у формуванні здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки; Н. Коробова та В. Шарко проаналізували можливості праксеологічного підходу щодо вдосконалення методичної підготовки вчителів фізики.

О. Біляковська аналізує сутність праксеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів та дослідження українських та польських вчених щодо проблеми праксеологічного підходу в системі професійної підготовки;

Є. Рябуха визначає роль і місце праксеологічної науки у вирішенні проблем підвищення якості вищої освіти; В. Федотова вивчала можливості використання праксеології в організації дослідницької діяльності студентів тощо.

Не обминули увагу дослідження важливості формування праксеологічних компетенцій у процесі підготовки майбутніх учителів до ефективно професійної діяльності зарубіжних дослідників у галузі освіти, зокрема польських науковців Cz. Banach, K. Denek, P. Ziółkowski, J. Pielachowski, W. Strykowski, J. Strykowska.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, незважаючи на широкий спектр досліджень, впровадження праксеологічного підходу у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів, питання залишатиметься невирішеним.

Метою дослідження є розкрити сутність праксеологічного підходу та окреслити його можливості у системі професійної підготовки майбутніх учителів України та Польщі в контексті забезпечення її якості.

Викладення основного матеріалу. Болонський процес в Україні, сучасні нормативно-правові документи у галузі професійної освіти, ставлять нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, ініціюють формування професійної компетентності, конкурентоспроможності, готовності до практичної професійної діяльності з мінімальними витратами ресурсів. Вирішення даних завдань сприяє реалізація інноваційних педагогічних підходів, одним з яких є праксеологічний.

Виходячи з довідкової літератури, термін

“праксеологія” походить від грецького *praxis* (дія, практика) або латинського *praxeus* (дія, діяння), що буквально означає “знання про дії”. Нам імпонує визначення цього терміна, подане О. Романишиною, розглядаючи праксеологію “особливою галуззю знань, що спрямована на виявлення загальних тенденцій логіки діяльності, складова методології, що намагається теоретично узагальнити величезний досвід людства в результативній діяльності, визначає якісні характеристики діяльної особистості” [10, 56].

У процесі історичного розвитку педагогіки поняття “педагогічна праксеологія” виникло як результат прагнення пов’язати педагогічну картину світу з потребами педагогічної діяльності. Дуже важко визначити часові рамки народження цієї концепції, оскільки вона не була спеціально визначена педагогами-дослідниками, тому можна припустити, що обидві концепції з’явилися одночасно. На думку І. Колеснікової, наука про педагогічну практику функціонує в системі педагогічних знань як загальна теорія педагогічної діяльності. Як галузь науки, орієнтована на практичні потреби, вона в першу чергу орієнтована на роботу вчителя загалом, участь у педагогічній діяльності [1, 12]. З точки зору науки педагогічної практики важливо зрозуміти суть практичної спрямованості, яка базується на підході О. Романишиної. Вчений вважає, що практична спрямованість формування професійної підготовки майбутнього спеціаліста означає, що студенти мають можливість визначати об’єктивні та суб’єктивні аспекти окремих дій, формувати в їх свідомості ідеальну форму фахівця, визначити особистісні значення по відношенню до продемонстрованого ідеалу, рівня теоретичної та практичної підготовки для оптимального ведення бізнесу [10, 61]. Відповідно практична спрямованість процесу формування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів характеризується тим, що під час вивчення дисциплін інформатики, після оволодіння базовим рівнем компетентностей, учні мають можливість скорегувати свої навчальні досягнення.

Науковці розробили різні підходи для здійснення ефективного навчання майбутніх фахівців, включаючи праксеологічне навчання. Його реалізація розпочалась у другій половині ХХ ст. і має на меті вивчення людської діяльності з точки зору оптимального здійснення. Зокрема, В. Поліщук доводить його значимість, підтверджуючи, що це дозволяє виявити загальні закономірності та принципи раціональної професійної діяльності, шляхи та умови підвищення ефективності

професійної діяльності та формує здатність студента “бути успішним на практиці” [7, 149].

На думку І. Мельничук, основою праксеологічного підходу є загальна “програма дій”, яка організовує діяльність викладачів та студентів, тобто їх робочі відносини, та забезпечує такі рівні аналізу: класифікація професійних дій та побудова системи понятійно-категоріального апарату; розробка ефективних нормативних систем діяльності вчителя та учнів; аналіз історії розвитку професії з точки зору її доцільності та переваг та критичний аналіз методів, що використовуються в цій галузі, з метою вибору найкращих методів підготовки висококваліфікованих робітників у майбутньому [6]. Аналізуючи ці методи, ми наголошуємо, що діяльність та знання лежать в основі праксеологічного підходу, що підтверджується у висновках Н. Сацкова. Науковець вказує, що реалізація праксеологічного підходу залежить від інтеграції знань та діяльності як специфічної форми активного ставлення людини до навколишнього середовища, змістом якої є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цільовідповідність, дія [12, 203].

В тлумаченні терміну “праксеологічний підхід”, слід визнати, що підхід є теоретично обґрунтованим праксеологічним способом реалізації певних принципів та сукупності ідей, заснованих на них. Тому ми погоджуємося з визначенням праксеологічного підходу у педагогіці І. Коробова, яку він розглядає як найбільш загальні принципи та методи підвищення ефективності та корисності професійних дій, закономірностей та умов для правильної та раціональної побудови вчителя, незалежно від його спеціалізації [2, 50].

У системі професійної педагогічної освіти праксеологія визначається як важлива методологічна основа встановлення особливостей здійснення правильних та ефективних дій майбутнього вчителя початкових класів.

Реалізація праксеологічного підходу базується на сукупності основних категорій праксеологічних наукових суджень для з’ясування сутності професійної діяльності. Застосування праксеологічного підходу в навчальному процесі сприяє створенню середовища, необхідного для вирішення завдань. Так, П. Самойленко та С. Семенова на основі праксеологічного підходу підвищили ефективність навчального процесу з фізики шляхом створення середовища для ефективної (раціональної) спільної діяльності викладачів та студентів [11].

Праксеологічна спрямованість формування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів свідчить про те, що учні мають

можливість визначати об’єктивні та суб’єктивні аспекти окремих педагогічних дій, формувати в їх свідомості ідеальну форму вчителів початкових класів, визначати особистісні цінності. Стосовно конкретного ідеалу, рівня теоретичної та практичної підготовки до виконання оптимальних педагогічних дій. Підтвердження своїх міркувань ми знаходимо у Н. Сацкова, який стверджує, що реалізація праксеологічного підходу залежить від інтеграції знань та діяльності як специфічної форми активного ставлення людини до навколишнього середовища, змістом якої є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цільовідповідність, дія. Ці дві величини – знання та діяльність – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи принципів, що визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій та показують, як загальнолюдські знання стали безпосередньою продуктивною силою [12, С. 203].

Основними категоріями праксеологічної науки є “мета”, “план”, “засіб”, “метод”, “результат”, “якість діяльності”, “раціональність”, “дієвість”, “продуктивність” [5]. Польський науковець Т. Котарбінський у низці своїх наукових праць, заснованої на аналізі людської діяльності з точки зору її доцільності, раціональності та розвитку, встановив предмет праксеологічної діяльності як окрему галузь наукового знання [3]. На думку дослідника, ефективність виступає як показник якості професійної підготовки та як категорія сприяє розвитку та вдосконаленню професійно-освітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Проаналізувавши сутність і предмет праксеологічної науки в різних інтерпретаціях та вимірах науки, Є. Проварова стверджує про те, що науку про праксеологію слід визначати як загальну теорію організації будь-якої діяльності, об’єктом якої є цілеспрямована і свідомо праця як невід’ємна частина діяльності; як наука про цілеспрямовані ефективні дії, що є головною ознакою повноцінної діяльності [8, 90]. Це визначення є основним у нашому дослідженні для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, оскільки проблема досконалості є запорукою успіху. Успіх – це результат діяльності, який має зовнішнє та внутрішнє позитивне оцінювання як якісний показник. *Успішна діяльність трактується за таким алгоритмом: визначення мети (мети діяльності) – процесу (діяльності) – результату (цільодосягнення) – оцінки (ефективності).*

Успіх професійної діяльності вчителя

ПРАКСЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

початкових класів оцінюється як ефективність педагогічної роботи. Суть роботи з праксеологічної точки зору, на думку Т. Котарбинського, полягає у свідомій зміні дійсності, досягненні певної мети за певних умов за допомогою відповідних засобів, завдяки чому існуючі умови поєднуються з тими, які відповідають цілі. Науковець наголошує, що для досягнення мети необхідно задіяти фактори, які забезпечать перехід від системи встановлення початкових умов до системи постановки кінцевих цілей, і відповідно здійснити такі дії: постановка цілей (постановка цілей); визначення умов, пов'язаних з реальністю [4, 785].

Інший польський науковець, Т. Пщоловський, також наголошував на важливості досконалості та майстерності дій, вважаючи її досконалою, наділяючи усіма позитивними якостями і одночасно позбавляючись від усього негативного [9].

Оскільки кожен предмет навчального процесу в ЗВО має свої цілі, специфічні характерні риси. У цьому контексті доцільно визначити функції праксиології згідно з Ц. Паскаль (С. Pascal) і А. Бертрам (А. Bertram), які зазначають, що праксеологічний підхід досліджує окремі форми вдосконалення, загальні для всіх видів діяльності. Праксеологічне знання – це істина, до яких людство дійшло в процесі багатосторонньої практики, та економічний підхід до вдосконалення дійсності [13, 479]. Таким чином, праксеологічна спрямованість формування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів забезпечує:

- підготовку учнів до об'єктивної самооцінки своїх професійних досягнень;

- усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів наявності чи відсутності деяких важливих професійних якостей, які виявляли видатні історичні постаті у педагогіці, моделюючи їхню педагогічну роботу, перевірену в процесі педагогічної практики тощо;

- переживання почуття професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності вчителя в початковій школі;

- задоволеність реалізацією оптимальних, ефективних та успішних практичних дій у ролі вчителя початкових класів.

Праксеологічний підхід інтегрований з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає:

- цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх фахівців з урахуванням когнітивного підходу, що дозволяє інтегрувати міждисциплінарні знання, історичний досвід педагогічної діяльності та інноваційні методи в сучасну педагогіку (комплексний та інтеграційний підходи);

- формування вмінь та навичок, необхідних студентам для виконання професійної роботи, що включає демонстрацію активності та перевірку раціональних моделей професійної діяльності (діяльнісний підхід);

- на основі рефлексивного аналізу своїх педагогічних дій (правильних і неправильних) студенти отримують теоретичний та практичний досвід успішної педагогічної діяльності (особистісний підхід);

- порівнюючи теоретичні та практичні моделі педагогічних дій, визначаючи доцільність їх використання у майбутній професійній діяльності, серед них найцінніші приклади свого професійного розвитку (аксіологічний підхід), визначити вершини (акмеологічний підхід) для професійного зростання та ідентифікації.

Таким чином, створюється освітнє середовище з праксеологічною спрямованістю, головною особливістю якої є праксеологічна спрямованість на формування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Оскільки ефективна педагогічна діяльність, як правило, праксеологічна, її сенсом є організація цілеспрямованої діяльності майбутніх учителів початкових класів, яка визначає активну пізнавальну діяльність учнів та сприятиме формуванню їх професійної підготовки. Адже практика – це об'єктивна, чуттєва форма життя соціально розвиненої людини з метою розвитку природної та соціальної реальності, а також специфічний спосіб ставлення людини до світу та його присутності в ньому [14, 246]. Основою праксеологічної діяльності є робота, в якій людина цілеспрямовано здійснює професійні дії з урахуванням соціальних вимог, цілей та інтересів.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи. Таким чином, розглядаючи праксеологічний підхід як один з основних методів формування професійного успіху майбутніх учителів початкових класів, акцентуємо увагу на його здатності організувати ефективну освітню діяльність у праксеологічному освітньому середовищі. Це забезпечує реалізацію функцій праксеологічного підходу, спрямованого на вдосконалення особистості в контексті її соціального та професійного успіху та вирішення основних завдань у педагогічній діяльності: раціональне поєднання теорії та практики для реалізації навчальних завдань; виявлення оптимальних педагогічних умов ефективної педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Таким чином, розглядаючи праксеологічний підхід як основу якості професійної підготовки майбутніх учителів

початкових класів, а також аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, ми дійшли висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів є широким і багатограним поняттям, яке можна розглядати як вид професійної освіти – спрямованої на підготовку вчителів початкових класів. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів – це постійне підвищення рівня професійних теоретичних знань та навичок, що дозволяє їм кваліфіковано та ефективно виконувати свої обов'язки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесникова І.А., Титова Е.З. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр “Академия”, 2005. 256 с.
2. Коробова І.В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності: 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика). URL: http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.06/KOROBOVA.pdf.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе; под ред. проф. Г.Х. Попова; пер. с польск. Л.В. Васильева и В.И. Соколовского. Москва: Экономика, 1975. С.16 – 17.
4. Котарбинський Т. Избранные произведения. Москва. Издательство иностранной литературы, 1963. 911 с.
5. Малихін А.О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка. Тернопіль. 2014. № 3. С. 72–77.
6. Мельничук І.М. Формування професійної компетентності соціальних працівників у процесі поєднання практичної роботи студентів та інтерактивного навчання. *Вища освіта України. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка”*. Тематичний випуск № 3. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. 2009. Додаток 4, том III (15). С. 259–266.
7. Поліщук В.А. Практичне підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна*

робота / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Видавництво УжНУ “Говерла”, 2014. Вип. 32. С. 148–150.

8. Проварова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.

9. Пцоловский Т. Принципы совершенной деятельности: (Введение в праксеологию). Киев, Ин-т праксеологии, 1993. 271 с.

10. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2016. 445 с.

11. Самойленко П. И., Семенова С. В. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту*. 2003. Вип. IX. С. 65–68.

12. Сацков Н.Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк: Сталкер, 1998. 448 с.

13. Pascal C., Bertram R. Praxis, Ethics and Power: Developing Praxeology as a Participatory Paradigm for Early Childhood Research. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2012. № 20(4). P. 477–492.

14. Reckwitz A. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. 2002. Vol. 5(2). P. 243–263.

REFERENCES

1. Kolesnikova, I.A. & Titova, E.Z. (2005). *Pedagogicheskaya prakseologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* [Pedagogical Praxeology: Textbook. manual for stud. higher. ped. educat. Establishments]. Moscow, 256 p. [in Russian].
2. Korobova, I.V. *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky na zasadakh indyvidualnoho pidkhdou* [Formation of methodical competence of future physics teachers on the basis of individual approach]. Doctor's thesis. Available at: http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.06/KOROBOVA.pdf. [in Ukrainian].
3. Kotarbinskiy, T. (1975). *Traktat o khoroshey rabote* [A treatise on good work]. (Ed.) G.Kh. Popov; translation from Polish. L.V. Vasiliev and V.I. Sokolovsky. Moscow, pp.16 – 17. [in Russian].
4. Kotarbinskiy, T. (1963). *Izbrannye proizvedeniya* [Selected works]. Moscow, 911 p. [in Russian].

5. Malykhin, A.O. (2014). Sutnist i pryntsyipy prakseolohichnoho pidkhotovky v metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia tekhnolohii [The essence and principles of praxeological approach in the methodological training of future teachers of technology]. *Scientific notes of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. Ser. Pedagogy*. No. 3. pp. 72–77. [in Ukrainian].
6. Melnychuk, I.M. (2009). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi poiednannya praktychnoi roboty studentiv ta interaktyvnoho navchannia [The formation of professional competence of social workers in the process of combining practical work of students and interactive learning]. *Higher education in Ukraine. Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series "Sociology. Psychology. Pedagogy"*. Thematic issue № 3. "Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space. Appendix 4, Vol. III (15). pp. 259–266. [in Ukrainian].
7. Polishchuk, V.A. (2014). Prakseolohichniy pidkhdid yak innovatsiina osnova vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv [Praxeological approach as an innovative basis for improving the training of future social workers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: Series: Pedagogy. Social work*. (Ed.). I.V. Kozubovska. Uzhhorod, Vol. 32. pp. 148–150. [in Ukrainian].
8. Provarova, Ye.M. (2018). Teoriia i praktyka metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky na zasadakh prakseolohichnoho pidkhotovky [Theory and practice of methodical training of future music teachers on the basis of praxeological approach]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 502 p. [in Ukrainian].
9. Pshcholovskiy, T. (1993). Printsipy sovershennoy deyatelnosti: (Vvedenie v prakseologiyu) [Principles of Perfect Action: (An Introduction to Praxeology)]. Kiev, 271 p. [in Russian].
10. Romanysyna, O.Ia. (2016). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya profesiinoi identychnosti maibutnykh uchyteliv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [The theoretical and methodical bases of formation of professional identity of future teachers by means of information technologies]. Vinnytsia, 445 p. [in Ukrainian].
11. Samoilenko, P. I. & Semenova, S. V. (2003). Povyshenie effektivnosti uchebnogo protsessa po fizike na osnove prakseologicheskogo pokhoda [Improving the effectiveness of the educational process in physics based on the praxeological approach]. *Book of Science Forerunners Kamyanets-Podilskiy state. un-ty*. Vol. IX. pp. 65–68. [in Russian].
12. Satskov, N.Ya. (1998). Prakticheskiy menedzhment [Practical management]. Methods and techniques of the leader. Donetsk, 448 p. [in Russian].
13. Pascal, C. & Bertram, A. (2012). Praxis, Ethics and Power: Developing Praxeology as a Participatory Paradigm for Early Childhood Research. *European Early Childhood Education Research Journal*. No. 20(4). pp. 477–492. [in English].
14. Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. Vol. 5(2). pp. 243–263. [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.04.2021



“Єдине, що може направити нас до благородних думок і вчинків, – це приклад великих і морально чистих особистостей”.

Альберт Ейнштейн
один з найвизначніших фізиків ХХ століття

“Усе своє життя старанно навчайся. Кожен день ставай майстернішим, ніж ти був за день до цього, а на наступний день – майстернішим, ніж сьогодні. Вдосконалення не має кінця”.

Ямамото Цунетомо
філософ, письменник

“Навіть в суспільстві двох чоловік я неодмінно знайду, чому у них повчитися. Їх достоїнства я постараюся наслідувати, а на їх недоліках сам буду вчитися”.

Конфуцій
давньокитайський філософ



УДК 378.147:78.091:7.038.531

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239319>

Володимир Салій, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Наталія Сторонська, кандидат мистецтвознавства, провідний концертмейстер
кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ДО КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

У статті розглянуто методи розв'язання проблеми сценічного хвилювання в процесі підготовки музиканта-виконавця до концертного виступу. Оскільки музична педагогіка покликана розробляти прогресивні форми освіти, створювати нові методи з метою оновлення навчально-виховного процесу та підвищення його ефективності – однією з найважливіших тенденцій передової музичної педагогіки є прагнення досягти цілісного формування особистості музиканта-виконавця, гармонійного розвитку всіх його якостей. Одне із завдань професійного розвитку музиканта-виконавця – це підготовка до концертного виступу.

Ключові слова: концертний виступ; музикант-виконавець; сценічне хвилювання; естрада; педагогічна підготовка.

Лім. 8.

Volodymyr Saliy, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Folk Musical Instruments and Vocals Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Nataliia Storonska, Ph.D.(Art Study), Leading Concertmaster of the
Folk Musical Instruments and Vocals Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION FOR THE CONCERT PERFORMANCE OF THE MUSICIAN-PERFORMER

The article considers the methods of solving the problem of stage excitement in the process of preparing the musician-performer for the concert performance. Music pedagogy is designed to develop progressive forms of education, to create new methods in order to renew the educational process and increase its efficiency. One of the most important trends in advanced music pedagogy is the desire to achieve a holistic formation of the personality of the musician-performer, the harmonious development of all his qualities. It is possible to improve the upbringing and education of music students in different directions. One of the tasks of professional development of a musician-performer is preparation for a concert performance.

Preparing a musician-performer to perform at a concert includes a number of important components, provides a wide range of knowledge, skills and abilities. The readiness and ability of a young musician-performer to perform in front of a wide audience is necessary. Practice shows that it is not enough to have the technique of playing a musical instrument. It is also necessary to have special, specific techniques – the technique of mental self-regulation, in the absence of which performances in front of an audience are much less likely to succeed.

To a large extent, success depends on the natural data of a musician-performer; his general and special abilities. At the same time, the ability to own oneself can be developed, and the help of a teacher can play a very important role.

Stage excitement is a natural echo of the very fact of the musician-performer's performance in front of an audience. Affective mental state, which can arise only from one prediction of the difficulties of appearance in front of the listeners, accumulates as you approach this responsible situation.

Stage excitement manifests itself in various forms and forms. It can manifest itself in the form of fear, panic; can be transformed into a depressed mood, apathy, despair, etc.

Psychological and pedagogical aspects of preparing a musician-performer for concert performances are insufficiently studied. There is no solid theoretical basis for solving this problem.

Keywords: concert performance; musician-performer; stage excitement; stage; pedagogical training.

Постановка проблеми. Сольний виконавця, яка доволі різниться від усіх інших видів виступ на концерті є особливою його творчої діяльності. Виконавцеві та його формою суспільної роботи музиканта-педагогу необхідно мати уявлення про специфіку

мислення і поведінки на естраді, яка орієнтована цілком на сценічний виступ.

Не без підстави стверджують, що естрадний стан музиканта за своєю суттю багато в чому схожий з типовим самопочуттям людини в обстановці відповідальної публічної діяльності. На самопочуття виконавця під час концерту впливають не лише багато загальних психофізіологічних закономірностей стресового стану, а й художньо-творчі чинники, пов'язані зі складністю досягнення глибини, виразності і цілісності інтерпретації твору, з необхідністю виходу на високий рівень професійної точності і стійкості виконання, артистичності, віртуозності дій, а також з головним завданням активного художнього впливу на аудиторію.

Аналіз досліджень. Проблеми підготовки музиканта-виконавця до виступу на концерті присвячені дослідження видатних музикантів і педагогів – Г. Нейгауза [6], Л. Баренбойма [1], Л. Бочкарьова [2], С. Савшинського та ін. Водночас, психолого-педагогічні аспекти підготовки музиканта-виконавця до концертних виступів вивчені недостатньо. Відсутні міцні теоретичні основи розв'язання цієї проблеми.

Розробкою та визначенням методів розв'язання проблеми сценічного хвилювання в процесі підготовки музиканта-виконавця до концертного виступу у своїх працях займалися такі дослідники, як М. Юник [8, 121–150], Г. Коган [3], Л. Бочкарьов [2] та інші.

Мета статті – розглянути методи розв'язання проблеми сценічного хвилювання в процесі підготовки музиканта-виконавця до концертного виступу.

Вклад основного матеріалу. Діяльність виконавця на естраді – це відповідальний публічний акт нового відтворення музичного твору, тобто породження фантазійного, нереального світу створених композитором образів; своєрідна “ідеальна реальність”, в яку музикант повинен занурити своїх слухачів. Що ж, по суті, нового з'являється у музиканта-виконавця під час концертного виступу? Що служить перешкодою в його діяльності або суб'єктивно сприймається як перешкода, збиває попередню “настройку” виконавського процесу? Що виявляється необхідним, що виводить музиканта на справді високий рівень виконавської майстерності?

Слід виділити два основні чинники. Перший пов'язаний з певними змінами творчої сторони виконання, з підвищенням рівня інтерпретаційних завдань у результаті виникнення спілкування зі слухачем; другий зі значною трансформацією

роботи багатьох психофізіологічних механізмів музично-виконавської діяльності.

Розглядаючи перший фактор, необхідно відзначити, що на естраді через появу реального слухача і особливого, дзвінкого простору залу в новому світлі постають сама проблема художньої інтерпретації твору, спрямованість і масштаби втілення музичних образів. С. Майкапар підкреслював “необхідність орієнтації на акустичні умови концертного залу, які особливо доводиться враховувати головним вокальним виконавцям, інструментом яких є голос, що найбільшою мірою страждає від поганої акустики залу, в якому доводиться виступати” [5, 34]. Р. Шуман писав: “Виконання артиста перед публікою або перед окремими особами не одне і те ж, та й сам він стає іншим. Прекрасний, яскраво освітлений зал, блиск свічок, ошатні убори – все це піднімає настрій, як виконавця, так і слухача” [7, 234]. При збігу даних умовностей, процес звукового розгортання творів протікає абсолютно в іншому руслі. “Коли є контакт, коли публіка слухає з особливим настроєм і увагою, тоді хочеться заради цього моменту віддати їй все найкраще, найпотаємніше, що закладено в тобі, весь музичний талант. Протягом однієї-двох-трьох хвилин сконцентрувати всі свої знання, всю свою роботу, напругу передконцертних днів” – стверджував Л. Коган [4, 222].

Стосовно естради можна говорити про виникнення цілісної системи поведінки в концертній ситуації, ступеня вірності організації всього попереднього ходу підготовки, знайденню якнайкращих способів нейтралізації і перетворення від'ємного впливу стресу з метою використання тих виняткових перспектив, які дає виступ музиканта-виконавця.

Одним з особливих станів психіки, що виникають на естраді, є специфічний механізм “роздвоєння” уваги і діяльності під час виконання у концертній обстановці. Це явище виникає через те, що автоматизована діяльність з розгортання стисненого художнього коду творів у реальний, розгорнутий виконавський процес протікає паралельно з передбаченням його результатів, з передчуттям музики, причому контроль над цією діяльністю відбувається з відомим відставанням за часом. Свідомість виконавця змушена “працювати” ніби у двох вимірах, що значно активізується при виході на високі рівні творчості, в стані натхнення, коли художній результат часом виявляється новим і несподіваним навіть для самого виконавця. Таке “роздвоєння” на власну художню діяльність і контроль над нею стає найважливішим критерієм вірності протікання

естрадного процесу, співвідношенням неусвідомленої діяльності музиканта і високого рівня усвідомлення результатів художньої та технологічної сторін виконання, а також ступеня артистичного впливу на зал.

Стан “роздвоєння” – це прояв високорозвинених емоційно-регулятивних можливостей людини. Його психологічним механізмом є розподіл уваги, що виражається в умінні сприймати, мислити або діяти в даний відрізок часу при наявності двох або більше спрямувань цих процесів. Так, Г. Коган вказував, що при виконанні музичного твору “хвилювання в образі” цілком сумісне з “творчим спокоєм” поза образом” [3, 89].

Творчий “стан роздвоєння” характеризується не тільки високим рівнем функціонування уваги, але й відрізняється динамізмом, стрімкістю протікання усіх психічних процесів: сприйняття, уявлень, мислення, фантазії. Яскрава емоційна насиченість діяльності, творче піднесення під час виконання можуть посилювати продуктивність роботи фантазії, інтуїції і викликати у музиканта бажання змінити ті сторони звучання, які відповідають даному психічному стану, через які він може найцікавіше реалізувати свою виконавську концепцію.

Другий фактор, що позначається на процесі концертного виконання, пов’язаний зі значною трансформацією роботи багатьох психофізіологічних механізмів музично-виконавської діяльності, зокрема, з появою стресового хвилювання, незвичайним станом рухових компонентів ігрового або голосового апарату, а також уваги аж до деформації раніше добре налагодженого контролю над успішним розвитком виконавського процесу. У момент концертного виступу у виконавця відбувається низка психофізіологічних змін: з’являється велика психічна, емоційна, фізіологічна напруга; підвищується або, навпаки, знижується кров’яний тиск і температура; частішає серцебиття; виявляється деяке порушення кровообігу; виникає надмірна стимуляція рухової активності, збільшення тону м’язів, порушення природного ритму дихання тощо. Ускладнювати виконавський процес може також гіпервідповідальність, тобто надмірно підвищена вимогливість до себе і до свого мистецтва, що сковує виконавця.

Завищена самооцінка власного виконання, загострені претензії артиста, накладаючись, створюють при концертному виступі природне почуття відповідальності, можуть призводити до порушення окремих сторін виконавства. Передовсім стосується технічної сфери, позаяк виконавець практично ніколи не буває цілком

задоволений, скажімо, якістю звуку, виконанням того чи того важкого місця, пасажу та ін., це властиво навіть великим музикантам. Надмірний стан відповідальності підсилює почуття тривоги і невпевненості. Справжньому артисту постійно доводиться доводити і самому собі, і публіці відповідність своєї майстерності та власної завойованої слави.

У виконавців менш високого рангу існує набагато більше приводів для незадоволеності результатами свого виконання, що є досить природним у процесі їхнього творчого розвитку. Подібні сумніви, підкріплені часто досвідом не цілком вдалих виступів, опорами виконавця на стандартні методи “вивчення” творів, пов’язаних з механічною пам’яттю. При цьому не до кінця враховується той факт, що на естраді виникають зовсім інші обставини і умови, коли втілення ідеального художнього (слухового) подання до матеріального звукового тексту значно ускладнюється. Безумовно, в такому випадку результат завжди буде гіршим від очікуваного.

Помітну функцію у стабілізації концертного стану має регулярність виступів. Тоді естрадне хвилювання, яке було на кожному попередньому концерті, не встигає піти, а ніби приховано залишається в пам’яті у досить актуальному вигляді. Свідомість тримає його певні структури, оскільки виконавцю відомо про майбутній концерт. З’являючись знову, естрадне хвилювання має у такому випадку пом’якшений характер і швидко зникає, поступаючись місцем заспокоєнню. Якщо ж у артиста трапляються значні перерви в публічних виступах, то сформований раніше високий естрадний тонус поступово втрачається і йому доводиться заново відчувати всі стадії виникнення і протікання естрадного стресу.

Звичка до інших видів виконання на естраді (по нотах, в ансамблі і т. д.), коли активно включений зоровий фактор, відсутня проблема пам’яті і знімається індивідуальна відповідальність, багатьом артистам також значно ускладнює сольне виконання напам’ять.

Педагогічна підготовка музиканта-виконавця перед концертним виступом рівноцінна за важливістю професійно-виконавській підготовці як такий. Умови виступу на концерті однозначно відрізняються від виконання в домашніх умовах, тому саме концертний виступ є своєрідним випробуванням “на міцність” виконавця “домашньої роботи” над концертною програмою. Лише під час концерту можна визначити якість вивченої програми, технічний та художній рівні музиканта, його психологічну витримку, а також багато іншого. Однозначно, не потрібно

прирівнювати профпридатність музиканта-виконавця до його багатьох різних успішних відкритих виступів. Доволі часто у надзвичайно обдарованих музикантів-виконавців концертний виступ з різноманітних причин завершується сценічним фіаско. Також буває цілком навпаки – у деяких ситуаціях, менш обдарований та менш досвідчений музикант-виконавець достатньо добре показує себе на публіці. Але, не зважаючи на це, як ми уже говорили раніше, – виконанням на сцені відбувається перевірка всього комплексу, даного природою, музично-виконавських здібностей, володіння “технічним” потенціалом, психологічної стабільності та ін.

Формувати сценічну стійкість музикантові-виконавцю необхідно з раннього дитинства, а саме одразу з початком занять музикою. Прийнято вважати, що музиканти-початківці, які неодноразово та з успіхом виступали в юні роки на будь-яких сценах, отримують кращу професійно-психологічну витримку в майбутньому, а також простіше долають сценічне хвилювання. Проте цілком категорично з цим погоджуватись не можна, позаяк у багатьох біографічних відомостях відомих музикантів-виконавців однакова кількість свідчень як на користь такої позиції, так і проти неї.

Необхідно вивчати особистісні особливості музиканта-виконавця, його негативні і позитивні сторони його психіки, професійні успіхи, емоційно-вольову сферу, характер, а також його вміння поводитись на сцені, ступінь професійної витримки. Лише беручи до уваги усі ці дані, потрібно скласти індивідуальний план занять. І від стратегії, послідовно вибудованої педагогом, починаючи з перших уроків, буде залежати результат навчання.

Одними з основних завдань педагога у процесі навчання є вміння сформувати та виховати в учня позитивні риси характеру, і натомість позбутися негативних, формуючи високий щабель психологічної витримки.

Сценічний стан музиканта-виконавця перед виступом значною мірою залежить також від настрою педагога. Викладач повинен вміти вселяти бадьорість у своїх вихованців. Немає нічого більш безглузлого і більш травмувального, для музиканта-виконавця, ніж вигляд власного наставника, галас до тремтіння, і водночас заклик до спокою і впевненості.

Похвала перед виступом необхідна, нехай вона не завжди буде цілком щирою, існують різні ситуації в педагогіці, де мета виправдовує засоби. Є, звичайно, ситуації, де похвала протипоказана навіть перед виступом. У цьому випадку лише

сам педагог вирішує, що і коли він скаже вихованцю напередодні виходу на сцену.

Закінчивши виступ, музикант-виконавець, передовсім очікує почути думку та оцінку щодо свого виступу від педагога. Беззаперечно, що необхідно підтримати виконавця, віднайти підстави для похвали, незважаючи на певні помарки. Музикант-виконавець повинен відчувати, що його наставник радіє з його старань та успіхів.

Детально аналізувати виступ, роблячи певні зауваження та обговорюючи невдалі у ньому місця, найкраще після концерту, в сприятливій обстановці. Знайшовши причину усіх невдач та промахів, потрібно зробити висновки щодо їх виправлення в подальшому. Також дуже важливо налаштувати вихованця об'єктивно ставитися до промахів, розцінювати їх як минуле явище, а не якусь катастрофу, як прикру, але пройдену подію. Він повинен зрозуміти, що його життєва сила – не згасати духом, бути оптимістом. Будь-який промах має породжувати не песимістичні роздуми, не вводити у депресію, а створювати бажання в майбутньому виступати краще. Для цього педагогу необхідно ухилитися від розмов про невдачі, а сконцентрувати увагу виконавця на успішних виступах.

Висновки. Отже, діяльність музиканта-виконавця – складний, напружений і водночас відповідальний процес. Налаштовуючись до появи на сцені, музикант-виконавець затрачає велику кількість енергії – емоційної, а також фізичної. Щоб визначити слабкі сторони творчої особистості та обрати найкориснішу і найпродуктивнішу методику психологічної підготовки до виступу на концерті, необхідно володіти великим обсягом інформації щодо цієї проблеми.

Максимальна увага педагога багато в чому може визначити професійний шлях майбутнього музиканта-виконавця: психічна травма або байдужість, що виникли після виступу, здатні призупинити музичну діяльність окремих музикантів-виконавців. Увесь хід передконцертної роботи формує особливості методики організаційно-педагогічних принципів проведення концертного виступу. Їх знання і облік є одним з факторів успішної діяльності педагога, невід'ємною частиною його професійної спроможності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград: Музыка, 1974. С. 52.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва, Классика – XXI, 2008. С. 220.
3. Коган Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста. Москва: Музыка, 1969. С. 89.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

4. Коган Л. Б. Воспоминания. Письма, Статьи. Интервью. Москва: Музыка, 1987. С. 222.
5. Майкапар С. М. Музыкальное исполнительство и педагогика. Челябинск: МПИ, 2006. С. 34.
6. Нейгауз Г. Воспоминания. Письма. Материалы. Москва: Имидж, 1992. 415 с.
7. Шуман Р. Избранные статьи о музыке. Москва: Музгиз, 1956. С. 234.
8. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. *Коллективна монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 121–150.
3. Kogan, G. M. (1969). U vrat masterstva. Rabota pianista [At the gates of mastery. The work of a pianist]. Moscow, p. 89. [in Russian].
4. Kogan, L. B. (1987). Vospominaniya. Pisma, Stati. Intervyu [Memories. Letters, Articles. Interview]. Moscow, p. 222. [in Russian].
5. Maykpar, S. M. (2006). Muzykalnoye ispolnitelstvo i pedagogika [Musical performance and pedagogy]. Chelyabinsk, p. 34. [in Russian].
6. Neygauz, G. (1992). Vospominaniya. Pisma. Materialy [Memories. Letters. Materials]. Moscow, 415 p. [in Russian].
7. Shuman, R. (1956). Izbrannyye stati o muzyke [Selected articles on music]. Moscow, p. 234. [in Russian].
8. Yunik, D. H. (2011). Vykonavska nadiinist myttsiv muzychnoho mystetstva: kontseptualnyi aspekt [Performing reliability of artists of musical art: conceptual aspect]. Theory and methods of art education. H.M. Padalka Scientific School. Collective monograph. Kyiv, pp. 121–150. [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Varenboym, L. (1974). Muzykalnaya pedagogika i ispolnitelstvo [Musical pedagogy and performance]. Leningrad, p. 52. [in Russian].
2. Bochkarov, L. L. (2008). Psikhologiya muzykalnoy deyatel'nosti [Psychology of musical activity]. Moscow, p. 220. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 28.04.2021

УДК 377.6:61

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239320>

Олеся Власій, кандидат технічних наук, доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання, докторант кафедри методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему компетентнісного підходу до навчання в умовах цифровізації освіти; наголошено на необхідності модернізації форм та методів навчання школярів і, відповідно, на важливості підготовки майбутніх учителів до впевненого використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності; запропоновано використання цифрових технологій для реалізації ігрових методик навчання, зокрема, у вигляді веб-квестів; запропоновано використання сервісу Learning Apps для розробки інтерактивних завдань веб-квестів, наведено коротку характеристику сервісу та переваги його використання у веб-квестах; запропоновано можливість організації веб-квестів засобами пакету сервісів G Suite for Education; наведено приклади впровадження запропонованого підходу у процес підготовки майбутніх учителів інформатики та майбутніх учителів початкових класів у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника.

Ключові слова: компетентнісний підхід; інформаційно-комунікаційні технології; цифрові інструменти; ігрові методики навчання; веб-квест.

Літ. 14.

Olesia Vlasii, Ph.D.(Engineering), Associate Professor of the Mathematics and Informatics and Methods of Teaching Department, Doctoral Student of the Primary Education Pedagogy Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

POSSIBILITIES OF USING GAME TECHNOLOGIES IN PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF SCHOLL STUDENTS' DIGITAL COMPETENCE

In the article, the problem of competence approach to teaching and learning in the context of digitalization of education is considered. The need of modernization forms and methods of teaching secondary school students is established. The main features of the information and digital competence of a secondary school teacher are considered. The use of information and communication technologies and digital tools, in general, is considered as one of the

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

ways of forming the key competencies of a school student. The necessity of formation of information and digital competencies of a future teacher is substantiated. The importance of preparing future teachers to be confident in using information and communication technologies in professional activities is established. The use of digital technologies for the implementation of game teaching methods in educational process is proposed. The specifics of the use of quest technologies in the educational process in conditions of digitization are analyzed. Learning Apps is proposed as a digital tool for the developing interactive tasks of different types for web quests, a brief description of the service and the benefits for its use in web quests is given. Using G Suite for Education for developing educational web quests is proposed. The examples of implementation of the proposed approach in the process of preparing future teachers of computer science and future primary school teachers at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University are presented. The conclusion of the importance of using quest technologies in developing digital competence of secondary school students is made and correspondingly, the necessity of implementation studying of using and developing web quests in educational process on preparing future teachers to their professional activities is established.

Keywords: competence approach; information and communication technologies; digital tools; game teaching methods; web quest.

Постановка проблеми. За умов сучасного розвитку освіти дедалі більше актуалізується компетентнісний підхід до навчання: школа повинна сприяти формуванню в учнів умінь використовувати засвоєні знання та власний досвід у конкретних життєвих ситуаціях. На реалізацію цих завдань спрямовані й державні стандарти, і навчальні програми. У зв'язку з масштабним використанням цифрових технологій практично у всіх сферах життєдіяльності людини, цифрові технології можна розглядати як один із засобів формування компетентностей сучасного школяра. Відтак спілкування у цифровому суспільстві нерозривно пов'язане із проблемою формування цифрових та комунікативних компетентностей практично усіх учасників освітнього процесу. Зокрема, постає проблема трансформації освітніх систем, які повинні сприяти розвитку навичок та компетентностей, необхідних особистості у XXI ст., і які б відповідали потребам суспільства в цифрову епоху. Тому цифровізація освіти вимагає багато зусиль для освоєння нових технологій як учнями, так і вчителями [1]. Отже, тільки за умови, що освітній процес у школі буде "спрямовано на розвиток активності, самостійності, творчих здібностей кожного школяра, оскільки суспільство потребує особистостей, здатних свідомо діяти, приймати власні рішення, швидко адаптуватися до змін" [6], і належно буде підготовлений учитель, можна реалізувати завдання, зазначені в освітніх стандартах, тобто сформувати інформаційно-цифрову компетентність у майбутніх вчителів, а відтак – і в учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідниця О. Овчарук слушно зауважує, що увага до компетентнісного підходу сприяла виокремлених науковцями ключових (найвагоміших та найбільш інтегрованих) компетентностей, які впливають на досягнення успіхів у житті, підвищення якості

суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя (В. Биков, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Спіріна; Дж. Равен, Л. Салганик, Д. Рікен, У. Мозер, М. Спектор та ін.) [9]. В українській науці до проблеми компетентнісного підходу в процесі формування інформаційно-комунікативної компетентності особистості зверталися О. Білоус, О. Гриценчук, І. Іванюк, О. Кравчина, М. Лещенко, І. Малицька, Н. Морзе, О. Овчарук, Д. Рождественська, Н. Сороко, Л. Тимчук, В. Ткаченко, М. Шиненко, А. Яцишин та ін. Утім, питання, порушене в назві статті, автори окремо цілісно не досліджували.

Мета статті – проаналізувати можливості використання ігрових технологій навчання, зокрема веб-квестів, в умовах цифровізації освіти при підготовці майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів, а також здобувачів освіти, як основних суб'єктів освітнього процесу сьогодні є одним з ключових питань у системі освіти України. Тривають процеси розроблення та впровадження нових стандартів, навчальних програм, навчально-методичного забезпечення у галузі цифрової освіти.

У Професійному стандарті за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" та "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (Наказ №2736 від 27.12.2020 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України) вказується, що однією з професійних компетентностей вчителя закладу середньої освіти є інформаційно-цифрова компетентність, яка інтегрує у собі три складові:

- А3.1 Здатність орієнтуватися у інформаційному просторі, шукати та критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності.

- А3.2 Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

- А3.3 Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Одним із важливих науково-методичних аспектів проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності сучасного вчителя є уможливлення використання цифрових технологій згідно з потребами школи та системи освіти загалом. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес тісно пов'язана з необхідністю підготовки у закладах вищої освіти кваліфікованих педагогічних фахівців, які впевнено володіють новітніми цифровими інструментами.

Зауважимо, що одними з головних ознак компетентнісного підходу є перенесення акценту з самого процесу навчання безпосередньо на результат, перехід від парадигми викладання до парадигми учіння, акцентування на формуванні ключових компетентностей [3; 4]. Тому тільки за умови комплексного підходу до навчання та викладання можна досягти належного рівня формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя. В епоху становлення цифрового суспільства з'являються нові шляхи для формування ключових компетентностей.

На початку 2021 р. Міністерство цифрової трансформації розпочало реалізацію масштабної програми розвитку цифрових навичок громадян і запустило першу онлайн платформу з цифрової грамотності "Дія. Цифрова освіта" (<https://osvita.dia.gov.ua/>). Платформа активно розвивається та пропонує освітні серіали для підвищення цифрової грамотності громадян України, які працюють у різних сферах, зокрема для педагогів та держслужбовців. Також варто зазначити, що на платформі діє бета-версія Цифрограму – національного тесту на цифрову грамотність, який укладений на основі узагальненої структури рамки цифрових компетентностей для громадян України, створеної українськими експертами на основі європейської концептуально-еталонної Рамки цифрових компетентностей для громадян ЄС (DigComp 2.1). Відповідно до цієї структури, всі цифрові компетентності умовно згруповано у такі сфери: основи комп'ютерної грамотності, інформаційна та медіаграмотність, вміння працювати з даними, створення цифрового контенту, комунікація і взаємодія у цифровому суспільстві, безпека у цифровому середовищі, розв'язання технічних проблем, навчання упродовж життя у цифровому суспільстві. Таким чином, важливим є не лише формування інформаційно-цифрової компетентності вчителя, але й підготовка його до формування цифрових компетентностей у майбутніх громадян нашої країни.

Цифровізація освіти визначена як одна з операційних цілей у Стратегічному плані Міністерства освіти і науки України до 2024 р. (затверджений 19 грудня 2019 р.), в якому передбачено такі завдання освіти: підключення закладів загальної середньої освіти до швидкісного інтернету, забезпечення здобувачів освіти та педагогічних працівників електронними освітніми ресурсами, забезпечення закладів загальної середньої освіти комп'ютерним та мультимедійним обладнанням. Тому одним з актуальних завдань професійно-педагогічної освіти є формування інформаційної та цифрової культури педагога, його готовності до використання засобів цифрових технологій у професійній діяльності з метою формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти, розвитку творчої особистості та всебічної підготовки її до життя в інформаційному та цифровому суспільстві.

Цифрова освіта, що лежить в основі модернізації сучасного освітнього процесу в закладах освіти, передбачає формування нових моделей освітньої діяльності. Сучасна українська школа в процесі пошуку оптимальних форм і методів навчання опирається на використання різних сервісів мережі Інтернет і застосування електронних освітніх ресурсів. Навчальна програма вимагає від учнів уміння працювати з інформацією, потік якої постійно зростає. Це вдається далеко не всім. Часто ми спостерігаємо в шкільній практиці, що учні відчувають значні труднощі, невпевнені у своїх силах, незадоволені результатами своєї праці. Одними з ефективних дидактичних засобів є ігрові методи навчання, які характеризуються наявністю ігрових моделювань об'єкта, активізацією мислення й поведінки, високим ступенем участі в навчальному процесі, обов'язковістю взаємодії учнів між собою та вчителем, емоційністю і творчим характером заняття, а також бажанням набутти умінь і навичок за відносно короткий термін [5].

Не секрет, що діти часто проводять вільний час за комп'ютерними іграми, а тому можна відзначити швидке зростання кількості освітніх ресурсів ігрового характеру, адже так є можливість перетворити гру з простої розваги на навчання, творчість, терапію тощо. Однією з методик, яка навчає відшукати необхідну інформацію і вміти з нею працювати, є методика веб-квестів, що включає в себе різні форми. Звернімо увагу на медіаосвітні веб-квести, які є новою й перспективною технологією сучасної освіти. Застосування веб-квестів можливе на всіх етапах вивчення навчального матеріалу в

освітньому процесі та може бути ефективним як у процесі закріплення матеріалу і перевірки знань з вивченої теми, так і на етапі формування навичок. Учитель перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку й обробки інформації. Така діяльність перетворює учнів на активних суб'єктів освітньої діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до навчання, але й відповідальність за результати цієї діяльності та їх презентацію. Ця методика є сучасною і перспективною, має низку переваг та заслуговує на широке впровадження в освітній процес [8].

За таких умов постає завдання – підготувати майбутнього вчителя до використання ігрових технологій в освітньому процесі. Важливо навчити його самостійно розробляти веб-квести, адже неможливо охопити все різноманіття навчальних цілей, з якими можна використовувати цю технологію. Водночас, використання веб-квестів передбачає формування усіх трьох складових інформаційно-цифрової компетентності вчителя: пошук, аналіз та обробку інформації, використання наявних електронних освітніх ресурсів, комунікацію та взаємодію учасників, а також впевнене володіння сучасними технологіями.

Є багато різних визначень поняття веб-квесту у зв'язку із інтенсивним розвитком цифрових інструментів для реалізації квесту у мережі інтернет.

Звернімося до визначення першоджерела (<https://webquest.org/>): WebQuest – це формат уроку, орієнтований на запити, в якому більшість або вся інформація, з якою працюють учні, надходить з Інтернету. Модель була розроблена Берні Доджем з Університету штату Сан-Дієго в лютому 1995 р. Водночас десятки тисяч викладачів сприймали WebQuests як спосіб добре використовувати Інтернет, залучаючи своїх учнів до тих видів мислення, яких вимагає XXI ст. Модель поширилася по всьому світу і модифікувалася відповідно до використання, мети та засобів реалізації [2; 7; 11]. На можливості використання веб-квестів у освітньому процесі при вивченні різних дисциплін та дослідженню впливу такої технології на формування ключових вмінь, знань і навичок звертають свою увагу науковці та педагоги [10; 12; 13; 14]. Однак специфіка використання квестових технологій в освітньому процесі за умов цифровізації полягає у творчому й індивідуальному підході до кожного веб-квесту і здебільшого потребує високого рівня інформаційно-цифрової компетентності педагогів.

Розглянемо цифрові інструменти, які можна використовувати в процесі розроблення веб-квестів. Наразі є велика кількість програм і

сервісів, за допомогою яких можна створювати освітні ресурси, однак багато з них вимагають знання основ програмування, що для звичайного педагога викликає низку сумнівів та побоювань. Але існують програми та сервіси, які здатний опанувати самостійно будь-який педагог. Попри те, що такі сервіси є досить популярними, зазначаємо передовсім, що багато з них – англійські, мають обмежений функціонал у безкоштовній версії, потребують інсталяції на ПК та не охоплюють всіх можливих шляхів реалізації творчих задумів педагога. Одним із новаторських видів діяльності, що може використовуватися для всіх рівнів навчання, є так звані додатки - прикладні програми для комп'ютера, планшетних ПК, нетбуків або смартфонів, що стали невід'ємною частиною життєвого світу сучасного школяра. Ключовими в розвитку інтернет-сервісів є технології Web 2.0 та 3.0, які мають чимало безумовних переваг (доступність, мобільність, відкритість, гнучкість, необмеженість, швидкість поширення, отримання й опрацювання інформації, налаштування комунікації, реалізація творчих задумів, збереження й систематизація важливої інформації тощо).

Майбутнім учителям радимо зосередити увагу на одній із найпопулярніших розробок Центру Педагогічного коледжу інформатики освіти РН Ветн у співпраці з університетом міста Майнц та Університетом міста Ціттау/Герліц – сервісі LearningApps.org для створення електронних наочних матеріалів. LearningApps.org – це додаток Web 2.0 для підтримки навчання та процесу викладання за допомогою інтерактивних модулів. Перевагами використання цього сервісу в освітній діяльності є такі: безкоштовність та доступність (для використання готових вправ не вимагається реєстрації); багатомовна підтримка, зокрема доступна і українська мова інтерфейсу; інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, який дає змогу новому користувачеві доволі швидко розібратися з навігацією та моделюванням завдань; класифікація завдань за предметами; можливість використовувати готові вправи та на їх основі створювати власні; великий набір шаблонів вправ; можливість створювати колекції вправ та класи і т. д. Це неповний перелік переваг, які роблять LearningApps одним з лідерів у сервісах, які варто використовувати в освітніх цілях. Підкреслимо: вправи та завдання, які пропонує цей сервіс, не можна розглядати як цілісні уроки чи завдання, але їх можна використати в будь-якому доречному методичному сценарії. Одним із можливих сценаріїв може бути онлайн гра, розроблена на основі різних вправ Learning

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Apps.org, об'єднаних спільною методичною метою (до прикладу, формування тих чи тих ключових компетентностей).

Ще одні потужні цифрові інструменти практично кожного педагога – Google-сервіси, що входять у пакет G Suite for Education, використання якого активно запроваджується в закладах освіти різних рівнів.

Обов'язкову частину вдало створеного завдання становить його інтерфейс, адже змістове наповнення текстової інформації, оформлення ілюстрацій, елементів управління, способів навігації по навчальному матеріалу повинно відповідати віковим особливостям сприймання учнів, можливостям операційної системи, навчальній меті програмного засобу, потребам педагога у виборі методики проведення конкретного уроку. Тому варто наголосити, що інтерфейс прикладних програмних засобів, орієнтованих на використання у школі, повинен відповідати низці вимог: простоті, зручності, функціональності, нейтральності оцінок, якості зображень, захищеності, гнучкості. Добір завдань для будь-яких освітніх ресурсів повинен бути диференційованим, тобто включати в себе завдання трьох рівнів складності: нескладні завдання репродуктивного характеру, які може розв'язати більшість учасників; завдання, які потребують творчого підходу до розв'язання; завдання підвищеної складності. Вправи Learning Apps дають змогу задовольнити такі вимоги, а Google-сервіси – імплементувати такі завдання у комплексні освітні ресурси.

З метою формування цифрової компетентності (у поєднанні з іншими ключовими та предметними компетентностями) школярів засобами ігрових технологій, починаючи з 2017 р., разом зі студентами спеціальностей “Середня освіта (Інформатика)” та “Початкова освіта” Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника” розроблено низку ігрових методик у процесі вивчення дисциплін професійного циклу, написання курсових та дипломних робіт. Розглянемо деякі з них.

Квести від казкового героя Мовного Чистуна, який понад усе дбає про чистоту української мови: квест “Мовний Чистунчик” та квест “Мовний Чистун”. Квести призначені для підвищення зацікавленості та популяризації вивчення української мови, а також формування інформаційно-цифрової і мовної компетентностей. Сайт, розроблений у підтримку веб-квестів, містить систематизовану інформацію з усіх тем, знання яких передбачають завдання квестів.

Квести “Комп'ютерні мудрульки” призначені

для формування та розвитку логічного мислення дітей і дорослих: квест “В гостях у мудрульок” та квест “В гостях у Мудрундіуса”. Квест “В гостях у мудрульок” має п'ять рівнів складності та фінального завдання. Квести складаються із логічних завдань різних видів та рівнів складності мають на меті формування вміння логічно мислити, самостійно здобувати знання, застосовувати їх при розв'язанні інтерактивних логічних вправ.

Детальніше про ці та інші розробки, які здійснювалися студентами спеціальності “Середня освіта (Інформатика)” під керівництвом автора статті, можна знайти на персональному сайті автора статті на сторінці “Методична робота” (<https://bit.ly/3AQpeYq>).

Розроблені ігрові методики впродовж трьох років успішно апробовано в роботі зі школярами в процесі неформальної освіти: під час проведення проєкту “Цікаві канікули від Університету обдарованої дитини”, який створено при науковому парку “Прикарпатський Університет”. Як засвідчують спостереження та результати опитування, такий вид роботи викликає неабиякий інтерес не лише в дітей, а й у їхніх батьків, які, до прикладу, 2020 р. разом зі своїми дітьми брали участь в онлайн ІТ-школі від Університету обдарованої дитини. Учасники квесту із цікавістю виконували всі завдання, а найкращий помічник Мовного Чистуна отримав винагороду. Варто зазначити ненав'язливий вплив такої форми роботи, спрямованої на формування цифрової та мовної компетентностей школярів, адже учасники квесту долають кожний етап, шукаючи правильні відповіді, пригадуючи засвоєний навчальний матеріал з української мови та інформатики, аналізуючи свої знання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання компетентнісного підходу в сучасному освітньому процесі є одним із найважливіших концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти. Ігрові технології – чи не найбільш перспективні в освітній галузі у зв'язку з можливістю реалізації їх засобами сучасних цифрових технологій. Дедалі більшої популярності набувають квестові технології, які швидкими темпами входять в освітній простір. Залучення студентів до створення ігрових технологій типу веб-квест сприятиме розвитку навичок та компетентностей, необхідних особистості у ХХІ ст., і які відповідали б потребам суспільства в цифрову епоху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власій О. Формування особистості школяра в

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

цифрову епоху: можливості та виклики. *Молодь і ринок*. 2020. №6/185. 146-151. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.225786>

2. Дуценко О.С. Веб-квест як технологія урізноманітнення освітнього процесу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. Київ: Фенікс, 2018. No. 7. С. 17–23.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики. під заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

4. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації. / За заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ: Атіка, 2010. 88 с.

5. Паук Л. Компетентнісний підхід до організації навчальної та ігрової діяльності молодших школярів в умовах модернізації освіти. *Початкова освіта. (Шкільний світ)*. 2009. № 6. С. 49–51.

6. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. URL: http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/visnyk/21_1/10_rud.pdf

7. Сокол І. М. Квест: метод чи технологія?. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. №. 2. С. 28–31

8. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Випуск 43. Київ – Вінниця : ТОВ фірма Планер, 2015. 542 с.

9. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: Посібник. / За заг. ред. Бикова В. Ю., Овчарук О. В. ; НАПН України, Ін-т ін-форм. технол. і засобів навч. Київ: Атіка, 2014. 212 с.

10. Ivanova G. Web-quest as a means of pedagogical stimulation of students' positive motivation to mind work. *European humanities studies: State and Society*. 2020. Vol. 21(1), P. 55–68. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.1.05>

11. Norlidah Alias, Saedah Siraj, Mohd Nazri Abdul Rahman, Alijah Ujang, Rashidah Begum Gelamdin, Aniza Mohd Said Research and Trends in the Studies of Webquest from 2005 to 2012: A Content Analysis of Publications in Selected Journals. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 103, P. 763–772. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.397>

12. Rysyukova Y. Web Quest as a Method Formation Teacher's Scientific and Methodological Activity. *International Conference on Information Science and Communications Technologies: Applications, Trends and Opportunities, ICISCT 2019*. DOI: 10.1109/ICISCT47635.2019.9011851

13. Sattarov A. R. Organization of the independent work of students of higher education using web-quest method. *International Journal on Integrated Education*. 2021. Vol. 4. No.1. P.67–71. DOI: 10.31149/ijie.v4i1.1120.

14. Zandler A., Klein K. The effect of direct instruction and web quest on learning outcome in computer science education. *Education and Information Technologies*. 2018. Vol. 23, Issue 6, P. 2765 – 27821. DOI: 10.1007/s10639-018-9740-4

REFERENCES

1. Vlasij, O. (2020). Formuvannja osobystosti shkoljara

v cyfrovu epokhu: mozhlyvosti ta vyklyky [Forming the student's personality in the digital era: opportunities and challenges]. *Youth & market*. No. 6/185. pp.146–151. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.225786> [in Ukrainian].

2. Dushhenko, O.S. (2018). Veb-kvest yak tehnologiya uriznomanitnennya osvitnogo procesu [Web-quest as a technology of diversification of the educational process]. *Computer at school and family*. Kyiv, No. 7. pp. 17–23. [in Ukrainian].

3. Ovcharuk, K. (2004). Kompetentnisnyj pidkhd u suchasnj osviti: svitovij dosvid ta ukrajinsjki perspektivy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. *Library of educational policy*. Kyiv, 112 p. [in Ukrainian].

4. Bykov, V. Ju., Spirin, O. M. & Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2010). Osnovy standartyzacji informacijno-komunikacijnykh kompetentnostej v systemi osvity Ukrajiny: metod. pekomentaciji [Fundamentals of standardization of information and communication competencies in the education system of Ukraine: methodical recommendations]. Kyiv, 88 p. [in Ukrainian].

5. Pauk, L. (2009). Kompetentnisnyj pidkhd do orghanizaciji navchaljnoji ta ighrovoji dijajlnosti molodshykh shkoljariv v umovakh modernizaciji osvity [Competence approach to the organization of educational and game activity of junior schoolchildren in the conditions of modernization of education]. *Primary education. (School word)*. No.6. pp. 49–51. [in Ukrainian].

6. Rudj, M. Kompetentnisnyj pidkhd v osviti [Competence approach in education]. Available at: http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/visnyk/21_1/10_rud.pdf [in Ukrainian].

7. Sokol, I. M. (2014). Kvest: metod chy tehnologhija? [Quest: a method or a technology?]. *Computer at school and family*. No.2. pp. 28–31.

8. Suchasni informacijni tehnologhiji ta innovacijni metodyky navchannja u pidghotovci fakhivciv: metodologhija, teorija, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: coll. of Science.works]. Vol. 43. Kyiv-Vinnycya, 2015. 542 p. [in Ukrainian].

9. Bykov, V. Ju. & Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2014) Formuvannja informacijno-komunikacijnykh kompetentnostej u konteksti jevrintegracijnykh procesiv stvorennja informacijnogho osvitnjogho prostoru : Posibnyk [Formation of information and communication competencies in the context of European integration processes of creating information educational space: Handbook]. Kyiv, 212 p. [in Ukrainian].

10. Ivanova, G. (2020). Web-quest as a means of pedagogical stimulation of students' positive motivation to mind work. *European humanities studies: State and Society*. Vol.21(1), pp.55–68. Available at: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.1.05> [in English].

11. Norlidah Alias, Saedah Siraj, Mohd Nazri Abdul Rahman, Alijah Ujang, Rashidah Begum Gelamdin, Aniza Mohd Said (2013). Research and Trends in the Studies of Webquest from 2005 to 2012: A Content Analysis of Publications in Selected Journals. *Procedia – Social and*

ФОРМУВАННЯ “4К” – КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ОПЕРНОГО МИСТЕЦТВА

Behavioral Sciences. Vol. 103, pp. 763–772. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.397> [in English].

12. Rysyukova, Y. (2019). Web Quest as a Method Formation Teacher’s Scientific and Methodological Activity. *International Conference on Information Science and Communications Technologies: Applications, Trends and Opportunities, ICISCT 2019*. DOI: 10.1109/ICISCT47635.2019.9011851

13. Sattarov A. R. (2021) Organization of the

independent work of students of higher education using web-quest method. *International Journal on Integrated Education*. 2021. Vol. 4. No.1. 67–71. DOI: 10.31149/ijie.v4i1.1120. [in English].

14. Zendler, A. & Klein, K. (2018). The effect of direct instruction and web quest on learning outcome in computer science education. *Education and Information Technologies*. Vol. 23, Issue 6, pp. 2765 – 27821. DOI: 10.1007/s10639-018-9740-4 [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.05.2021

УДК 378:37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.235063>

Тетяна Росул, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри археології, етнології та культурології
ДВНЗ “Ужгородський національний університет”

ФОРМУВАННЯ “4К” – КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ОПЕРНОГО МИСТЕЦТВА

У статті запропоновано модель навчальних ситуацій і завдань для майбутніх учителів початкової школи в рамках елективного курсу при вивченні опери М. Равеля “Дитя і чари”. Вони сприятимуть формуванню творчої індивідуальності, ціннісних орієнтацій, естетичного смаку (креативність); навчатимуть правила взаємовідносин з людьми і природою, сприятимуть засвоєнню етичних норм, націлюватимуть на здоров’язберезувальні ідеали (комунікація і кооперація); допоможуть у загальнокультурному та професійному становленні особистості (критичне мислення).

Ключові слова: “4К” – компетенції; мистецтво; опера; критичне мислення; креативність; комунікація; кооперація.

Лім. 10.

Tetiana Rosul, Ph.D. (Study of Art), Associate Professor of the
Archeology, Ethnology and Cultural Studies Department of the
State Higher Educational Institution “Uzhhorod National University”

FORMING THE “4C” – COMPETENCES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF OPERA

The article substantiates the relevance of reorienting modern education to form the “4C” – competencies. It is difficult to overestimate the significance of modern primary school teachers’ readiness for cooperation and communication, their ability to critically assess an unknown situation and apply a non-standard approach to solving problems. The study aims to substantiate the organizational and methodological foundations of forming the “4C” – competences of future primary school teachers by means of opera. The author proposes to include the elective courses “Creative Educational Space” and “Creative Studio” unlimited in pedagogical potential to develop personal qualities and form the “4C” – competencies in the educational program of primary school teachers. These courses will contribute to shaping creative manner, values, aesthetic tastes (creativity); they will teach the rules of interaction with people and nature, promote the assimilation of ethical norms, aim at health ideals (communication and cooperation), help to develop an individual in a culture-universal and professional direction (critical thinking). As a perspective, this study suggests a model of learning situations and tasks for future primary school teachers based on M. Ravel’s opera “The Child and the Spells”. To achieve their effectiveness, the following pedagogical conditions are necessary: introduction of interactive technologies built upon improvisation methods that develop the freedom of students’ creative expression and critical thinking; students not prevented by insurmountable internal barriers from being included in a situation of art-pedagogical interaction. It bears mentioning that the introduction of the latest pedagogical technologies fundamentally changes the role of the teacher: a controller, a repeater of information becomes a facilitator, a partner that meets the co-creation pedagogy principles.

Keywords: “4C” competences; art; opera; critical thinking; creativity; communicating; collaborating.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток сучасної постіндустріальної цивілізації ставить підвищені вимоги до освітньої сфери, адже кардинальні зміни соціо-економічного й технологічного характеру детермінують переосмислення системи

підготовки кадрів. Здатність бути успішним і конкурентоспроможним на ринку праці передбачає не тільки володіння знаннями і навичками, а й компетенціями, що допоможуть у вирішенні нестандартних ситуацій. На Всесвітніх економічних форумах у Давосі з 2000-х рр. послідовно обговорюється траєкторія соціально-економічних змін, пов'язана з процесами автоматизації виробництва, цифровізації комунікативного простору, екологізації тощо. Відповідно, конкурентоздатними постають навички й уміння, котрі не підлягають автоматизації: нестандартність мислення, творчий підхід, генерування ідей, уміння швидко адаптуватись до нових умов, шукати й точно оперувати інформацією, працювати в міждисциплінарних командах, самоорганізація й самодисципліна. Серед них програмою ЮНЕСКО виділено “модель 4К” – це чотири ключові уміння, необхідні кожній людині в умовах технічного прогресу: критичне мислення, креативність, комунікація, кооперація [10]. Ці гнучкі уміння (soft skills) необхідно починати формувати в початковій школі, але вони не втрачають актуальності і в процесі професійної підготовки фахівців, зокрема, педагогів. Найбільшим педагогічним потенціалом у цьому сенсі володіє мистецтво, як засіб формування картини світу і духовної культури особистості, як умова розвитку творчих здібностей і критичного мислення, як інструмент виховання культури життєтворчості та можливість самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На визначальну роль мистецтва у вихованні особистості вказували багато мислителів різних епох: від античності – до сьогодення. Серед них згадаємо насамперед тих, хто обґрунтував концептуальні основи синтезу людини, природи і мистецтва та ідеї мистецької педагогіки: Платон, Я. Коменський, С. Гессен, П. Тейяр де Шарден, О. Лосєв, Л. Масол, Г. Падалка, Б. Яворський, В. Біблер І. Зязюн, О. Рудницька, П. Юсов та ін. Як писав Е. Ільєнков: “У формі мистецтва розвивається найдорогоцінніша здатність, яка складає необхідний момент творчого ставлення до оточуючого світу, творча уява чи фантазія... Через розвиток уяви мистецтво культивує вищі, найдосконаліші форми сприймання. Такі форми сприймання необхідні людині, що розвивається, так як здатність мислити і здатність бачити світ (а не просто дивитись на нього) – це дві взаємодоповнюючі одна одну здібності: одна без допомоги іншої не може виконати своє завдання” [4, 56].

Особливе місце у мистецтві посідає опера –

синтетичний жанр, що орієнтований на комплексне сенсорне сприймання у процесі театральності-сценічної постановки, де задіяні не тільки слухові та зорові аналізатори, але й включаються механізми навіювання, ідентифікації, переживання, осмислення, усвідомлення. Засвоєння духовних цінностей, втілених в опері, передбачає активну роботу свідомості реципієнта, розвиток у нього ціннісно-смыслового сприймання твору на основі аналізу й інтерпретації художнього образу. Таким чином, твір мистецтва стає одним зі способів самопізнання, самовираження, самотворення особистості, орієнтиром для взаємодії із зовнішнім світом [1, 77]. Синкретизм цих функцій є основою процесу навчання, відтак пізнання мистецтва постає як процес формування особистісних смислів [6, 753]. М. Каган наголошує на тому, що у мистецтві відбувається органічне злиття чотирьох основних видів діяльності – пізнавальної, творчої, ціннісно-орієнтованої і комунікативної [5, 262]. Відтак, питання впливу мистецтва на формування духовного світу особистості, її естетичного смаку, фахової культури стали предметом дослідження багатьох вчених: Т. Лісінської, Л. Москальової, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Проте поза увагою дослідників залишається проблема формування soft skills засобами опери як найпоказовішого зразка взаємодії усіх видів мистецтва.

Мета статті виявити і обґрунтувати організаційно-методичні засади формування “4К” – компетенцій майбутніх учителів початкових класів засобами оперного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку освіти характеризують нові підходи до визначення мети і завдань навчання. У Законі України “Про вищу освіту” зазначено, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу [2]. Він не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає формування досвіду подолання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, тобто виховання соціально зрілої особистості.

Професійний стандарт вищої освіти України за спеціальністю 013 Початкова освіта, затверджений 23.03.2021 р., передбачає сформованість у педагога таких загальних і професійних компетентностей: мовно-комунікативної, предметно-методичної, інформаційно-цифрової, психологічної, емоційно-етичної, педагогічного партнерства, інклюзивної, здоров'язбережувальної, проєктувальної, прогностичної, організаційної, оцінювально-аналітичної, інноваційної, рефлексивної,

здатність освіти до навчання впродовж життя [8]. Переважну більшість з них здатне забезпечувати мистецтво, особливо у його синтетичних формах. Отже, фахова компетентність вчителя початкової школи постає як інтеграція когнітивного, предметно-практичного та особистісно-орієнтованого досвіду.

Вітчизняні науковці диференціюють поняття “компетенція” та “компетентність”, проте донині існує певна термінологічна невизначеність означених категорій. Відповідно до поставленої мети, сконцентруємо увагу на понятті “компетенція”. І. Зимняя, наприклад, зазначає, що компетенції – це “певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та ставлень, які й проявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах” [3, 20]. А. Хуторський поняття “компетенції” визначає як “сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, засоби діяльності), які задаються відносно певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них; певну необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки того, хто навчається” [9, 110].

Як зазначає Н. Сидорчук, “поняття компетенції характеризують через знання, вміння, навички, а також особистісні якості (ініціативність, цілеспрямованість, здатність до цілепокладання, відповідальність, толерантність тощо), соціальну адаптацію (вміння працювати в команді і поза нею), критичне мислення, а також досвід діяльності в обраній сфері. Лише в сукупності ці компоненти формують поведінкові моделі, а відповідно компетентність людини у вирішенні поставлених перед нею завдань” [7, 80]. Таким чином, динаміка суспільних змін спонукає заклади вищої освіти сконцентрувати увагу не на вузькоспеціалізованих навичках, а на соціально-особистісних компетенціях, котрі будуть завжди актуальними. Найпопулярнішим варіантом такого підходу є концепція “4К” – поєднання ключових компетенцій XXI ст.: критичне мислення, креативність, комунікативність та кооперація.

Наразі професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів базується на розвитку творчих здібностей особистості засобами образотворчого, декоративно-ужиткового, музичного, хореографічного мистецтва відокремлено один від одного. Не враховується глибинний зміст мистецтва, котрий розкривається лише в інтеграції усіх його видів.

Навчальні плани закладів вищої освіти щодо підготовки фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта включають лише одну обов’язкову дисципліну цього напрямку – “Методика навчання освітньої галузі “Мистецтво”. Вибірковий компонент, здебільшого, пов’язаний з такими предметами, як “Історія мистецтв” чи “Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва”. Передбачається, що майбутні педагоги мають попередній досвід опанування мистецтвом у школах естетичного виховання. Однак, як показує досвід, щороку кількість студентів, котрі навчалися мистецтва у позашкільних закладах, зменшується. У зв’язку з цим виникає проблема пошуку шляхів підвищення ефективності формування у студентів професійних і особистісних компетенцій. На нашу думку, одним зі шляхів може бути включення до освітньої програми елективного курсу “Креативний освітній простір” чи організація факультативу “Творча студія”. Ці заняття мають необмежений педагогічний потенціал щодо розвитку особистісних якостей та формування “4К” – компетенцій. По-перше, вони сприятимуть розвитку творчої індивідуальності, ціннісних орієнтацій, естетичного смаку (креативність). По-друге, навчатимуть правил взаємовідносин з людьми і природою, сприятимуть засвоєнню етичних норм, націлюватимуть на здоров’язбережувальні ідеали (комунікація і кооперація). По-третє, допоможуть у загальнокультурному та професійному становленні особистості (критичне мислення).

Відомо, що найбільшим художнім і виховним потенціалом у мистецтві володіють твори синтетичних жанрів, серед яких чільне місце посідає опера. Однак наразі оперні твори не мають істотного впливу на духовний розвиток дітей і юнацтва. Це зумовлено кількома чинниками, серед яких виділимо: “незвичну” академічну манеру виконання, що суттєво відрізняється від популярної музики; відсутність цілісного уявлення про оперу в силу її величезних масштабів; відсутність практичного досвіду відвідування оперного театру (в Україні є лише п’ять таких установ). Проте багатющі можливості інтернет-мережі із різноманітним оперним контентом легко компенсують цю перешкоду.

У ракурсі статті пропонуємо модель навчальних ситуацій і завдань для майбутніх вчителів початкових класів в рамках елективного курсу вивчення опери М. Равеля “Дитя і чари”. Цей твір обраний не випадково, адже репрезентує дитячу тематику в західноєвропейській оперній

творчості. Музичні твори дитячої тематики можна поділити на дві групи. Перша – це музика, орієнтована на дитячу аудиторію і виконується силами дітей. Вона акумулює виховні функції, формує музичні смаки, естетичні й етичні уявлення дитини. Друга – це твори, в яких виявляються особливості поетики дитячого світу, створюють “живі” дитячі портрети, демонструють приклади дитячої поведінки, тобто занурюють дорослих у світ дитинства. Опера-балет “Дитя і чари” М. Равеля, створена у 1925 р. у співтворстві з письменницею С. Колет, покликана об’єднати ці дві групи.

Знайомство студентів з оперою розпочинається з розповіді про історію створення, жанр та зміст опери. Сюжет досить простий: стомлений від безтурботного життя, лихий, розбещений семирічний хлопчисько розбиває меблі, ламає іграшки і безжално знущується над тваринами. Раптом речі й ображені ним створіння вирішують помститися за кривду. Відчувши біль образи й страх, хлопчик визнає свою провину. Завершується твір всезагальним примиренням. Таким чином, опера не тільки вводить слухачів у феєричну атмосферу казки, але й піднімає актуальну педагогічну проблему – формування моральних принципів дитини. Відтак, знайомство з цією оперою буде цікавим та корисним не тільки майбутнім педагогам, але й учням. Крім того, відзначимо досить демократичний музичний стиль твору, адже партитура нагадує колаж стилів різних епох (від бароко – до сучасності), а жанр опери дуже близький до оперети чи мюзик-холу, що полегшує процес сприймання музики.

Після перегляду відеозапису опери, застосовується технологія розвитку критичного мислення “виклик – осмислення – рефлексія”. На стадії виклику ефективним є прийом “знаю, хочу дізнатись, дізнався”. Студенти позначають коло питань, на які хотіли б отримати відповіді, та отримують завдання знайти педагогічні проблеми у змісті опери. На стадії осмислення проводиться дискусія, що стосується таких питань: причини та форми прояву дитячої агресії, характер стосунків з матір’ю у хлопчика, роль покарання у виховному процесі, свобода і заборони в житті дитини, ставлення людини до природи, прощення і любов тощо. На стадії рефлексії студентам пропонується порівняння різних сценічних інтерпретацій опери (наприклад, постановок Нідерландського данс-театру 1984 р., Ліонського театру 1999 р., Київського муніципального академічного театру опери та балету для дітей і юнацтва, 2004 р. та ін.) та виявлення можливостей режисерських рішень щодо втілення ідеї твору й

сміслових підтекстів. Також студентам пропонується створити сінквейн, аби виразити суб’єктивні враження від знайомства з оперою.

Ефективною педагогічною технологією для розвитку критичного мислення вважаємо полілог, адже він забезпечує не тільки активність усіх суб’єктів освітнього процесу, але й можливість варіювання ролей співбесідників – від позиції адресата до позиції слухача (спостерігача), при цьому позиції можуть залишатись невербалізованими, але теж впливатимуть на розвиток взаємодії.

Розвиток креативних компетенцій студента відбувається через емоційно-інтелектуальну активність особистості, що передбачає комплексну здатність до створення нового продукту завдяки мисленневим (оригінальність, образність, гнучкість), перцептивним (фантазія, уява, інтуїція), характерологічним (артистизм, емпатія, почуття власної гідності) змінам. Студентам пропонується завдання інсценувати оперу “Дитя і чари”, розробити сценографію дійства, виготовити костюми і декорації.

У творі діють 29 персонажів (Хлопчик, його Матір, ожилі речі – Крісло, Кушетка, Чайник, Чашка, а також дерева, Жабка, Соловейко, Білочка та ін.). У кожного з них яскраво втілено притаманні тільки йому риси характеру, пластика рухів, жестів, міміка. Тому основою музичної характеристики служить конкретний танцювальний, рідше вокальний жанр. Наприклад, потрошені Крісло і Кушетку характеризує манірний менует, а Пастуха і Пастушку, що зійшли з розірваних шпалер – галантний мюзет; поламаний Годинник – швидкий марш; палаючий Вогонь – тарантела; розбиті Чашка і Чайник – рухливий фокстрот, а старенький Задачник – запальний канкан. Звір’яток та дерев характеризують різні типи вальсових тем: повільних, мрійливих, елегійних і скерцозних. Оскільки виконання вокальних партій потребує добре розвинених навичок та умінь, можна обмежитись хореографічними імпровазіями, тим, більше, що це передбачено специфікою синтетичного жанру опери-балету. У такому випадку метою діяльності є розвиток здатності людини осмислювати свої та чужі стереотипи досвіду, вчинки, емоції і виражати їх через пластику рухів, міміку, інтонації. Варто зазначити, що процес формування креативних компетенцій має бути спрямований не на кінцевий результат (наприклад, виступ на студентському чи шкільному вечорі), а на самих учасників, тобто на їх саморозвиток, розкриття творчого потенціалу тощо.

Спільний творчий проєкт інсценізації опери-

балету М. Равеля неможливий без продуктивної комунікації та кооперації студентів. Ефективність колективної творчої діяльності виражається через високу мотивацію учасників на етапі не лише генерування ідей, але і їх практичної реалізації. Незалежно від рівня артистизму, всі учасники отримують рівні можливості для того, аби розвинути свої здібності, виявити лідерські якості, позбутися комплексів чи навчитися взаємодіяти у колективі. Участь у творчому проєкті допомагає студентам зрозуміти логіку співбесідників, сприяє умінню слухати й коригувати власні погляди. Продуктивність комунікації виражається через уміння безоцінного прийняття себе та інших, емпатичне розуміння, активне слухання.

Застосування вищезазначених педагогічних технологій кардинально змінює роль педагога: контролер, ретранслятор інформації перетворюється на фасилітатора, партнера, натхненника, поціновувача, порадирика тощо. Від викладача вимагається зміна професійної ідентичності, котра відповідає принципам педагогіки співтворчості. Педагог ініціює, поліпшує взаємодію учасників групи, підвищує індивідуальну активність і працездатність. Він на правах ведучого коментує результати роботи, час від часу організує процедури обміну думками й зворотного зв'язку між усіма учасниками. Роль викладача, котрий організовує мистецько-рефлексивне середовище для формування “4К” – компетенцій, – актуалізувати самопізнання через ідеї мистецтва, пошуки смисложиттєвих сенсів, відкрити можливості для саморозвитку, для продуктивного діалогу з оточуючим світом. Відтак, центральним компонентом навчального процесу є не феномен опери, а власне особистість студента.

Висновки. Дотримуючись формули “навчання протягом життя” на противагу до “освіти на все життя”, сучасні педагогічні технології спрямовуються на формування “4К” – компетенцій, на актуалізацію та розвиток особистісних сенсів суб'єктів освітнього процесу. “4К” – компетенції – це поєднання знань, умінь, поглядів, цінностей, які забезпечують процеси самопізнання і самореалізації, перетворюючись на професійно та особистісно значущі цінності. Критичне мислення, креативність, кооперація та комунікативність не співвідносяться з конкретним предметним змістом однієї дисципліни. Це – метапредметні освітні результати, що сприяють освоєнню різноманітних видів діяльності та знань, оволодінню методологією пізнання; виявляють здатність виділяти проблеми і пропонувати різні шляхи їх розв'язання; допомагають взаємодіяти з різними віковими, статусними категоріями

соціуму; формують уміння робити самостійний вибір і брати на себе відповідальність за результати праці. Неабияким педагогічним потенціалом у процесі формування “4К” – компетенцій володіє мистецтво, зокрема – оперний жанр, адже він вступає у рефлексивну взаємодію з особистістю людини та формує цілісний образ “Я” і світу крізь призму естетичного, етичного й інтелектуального.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Художественная литература, 1972. 470 с.
2. Закон України “Про вищу освіту”. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37–38. С.2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 13.06.2021)
3. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Дайджест школа-парк*. 2009. №4. С. 18–27.
4. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии. Что там, в Зазеркалье? Москва: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2014. 128 с.
5. Каган М. Морфология искусства. Москва: Искусство, 1972. 440 с.
6. Лосев А.Ф. Мировоззрение Скрябина. *Форма – Стиль – Выражение*. Москва: Мысль, 1995. С. 733–780.
7. Сидорчук Н.Г. Порівняльний аналіз понять “компетенція” та “компетентність” як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць. Спецвипуск*. Вінниця-Київ, 2015. С. 78–81.
8. Стандарт вищої освіти України ступеня бакалавра, спеціальності 013 “Початкова освіта”. (2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 08.06.2021)
9. Хуторской А.В. Современная дидактика. Москва: Высшая школа, 2007. 639 с.
10. Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris: UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (дата звернення: 01.06.2021)

REFERENCES

1. Bakhtin, M.M. (1972). Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow, 470 p. [in Russian].
2. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (2014). [Law of Ukraine “On Higher Education”]. *Information of the Verkhovna Rada*. No. 37–38. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 13 June 2021) [in Ukrainian].
3. Zimnyaya, I. (2009). Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Digest school park*. No. 4. pp. 18–27. [in Russian].
4. Penkov, E.V. (1964). Ob esteticheskoy prirode

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я У ЖИТОМИРСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ ІНСТИТУТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

fantazii [On the aesthetic nature of fantasy. What is there in the Looking Glass?]. *Questions of aesthetics*, Vol.6. Moscow, pp.60–61. [in Russian].

5. Kagan, M. (1972). Morfologiya iskusstva [Morphology of art]. Moscow, 440 p. [in Russian].

6. Losev, A.F. (1995). Mirovozzrenie Skryabina [Scriabin's worldview]. *Shape – Style – Expression*. Moscow, pp.733–780. [in Russian].

7. Sydoruk, N.Kh. (2015). Porivnialnyi analiz poniat “kompetentsiia” ta “kompetentnist” yak skladnykh psykholoho-pedahohichnykh fenomeniv [Comparative analysis of the concepts of “competence” and “competence” as complex psycho-pedagogical phenomena]. *Problems of education: a collection of scientific works. Special issue*. pp. 78 – 81. [in Ukrainian].

8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy stupenia bakalavra, spetsialnosti 013 “Pochatkova osvita” (2021). [Standard of higher education of Ukraine of a Bachelor's degree, specialty 013 “Primary education”]. Available at: https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/Standart_Bakalavr.Pochatkova_osvita-8.pdf<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (accessed 8 June 2021) [in Ukrainian].

9. Khutorskoy, A.V. (2007). Sovremennaya didaktika [Modern didactics]. Moscow, 639 p. [in Russian].

10. Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris: UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (accessed 1 June 2021) [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.05.2021

УДК 378:005.6:[378.22:614.1/.7](477.42-25)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239321>

Світлана Гордійчук, кандидат біологічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Житомирського медичного інституту ЖОР

Ірина Махновська, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту ЖОР

Валентина Коваленко, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту ЖОР

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я У ЖИТОМИРСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ ІНСТИТУТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

У статті проаналізовано досвід Житомирського медичного інституту ЖОР щодо вдосконалення якості освіти при підготовці магістрів громадського здоров'я. Доведено, що формування компетентного фахівця для галузі охорони здоров'я відбувається в процесі неперервної освіти та на основі всебічної індивідуалізації навчання. Проаналізовано результати моніторингового дослідження стосовно якості освітньої програми загалом та рівня задоволеності наданням освітніх послуг студентам, що навчаються за цією ОП. Окреслено шляхи вдосконалення якості освіти при підготовці таких фахівців.

Ключові слова: вища медична освіта; якість освіти; магістр громадського здоров'я; моніторинг; моніторинг якості вищої освіти.

Лім. 5.

Svitlana Hordiichuk, Ph.D.(Biology), Associate Professor, Vice Rector for Academic Affairs of Zhytomyr Medical Institute, Zhytomyr Regional Council
Iryna Makhnovska, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the Natural and Social-Humanitarian Disciplines Department, Zhytomyr Medical Institute, Zhytomyr Regional Council
Valentyna Kovalenko, Ph.D.(Pedagogy), Senior Lecturer of the Natural and Social-Humanitarian Disciplines Department, Zhytomyr Medical Institute, Zhytomyr Regional Council

WAYS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE TRAINING OF MASTERS OF PUBLIC HEALTH SPECIALITY IN ZHYTOMYR MEDICAL INSTITUTE OF ZHYTOMYR REGION COUNCIL

The article analyzes the experience of Zhytomyr Medical Institute of Zhytomyr Regional Council in improving the quality of education in the preparation of higher education students enrolled in the educational program 229 “Public Health”. The implementation of this educational program into a higher education institution allows future public health professionals to ensure the achievement of the intended program learning outcomes and acquire program competencies (integrated, general, special) necessary for successful future activities.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я У ЖИТОМИРСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ ІНСТИТУТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

It causes the need to find new ways and directions of quality training of future professionals, which can be a guarantee of ensuring the effectiveness of their professional functions and tasks aimed at maintaining a healthy gene pool of the nation. It has been proven that the formation of a competent specialist in the field of health care takes place in the process of continuing education and on the basis of comprehensive individualization of training. The results of the monitoring study on the quality of the educational program as a whole and the level of satisfaction with the provision of educational services to applicants for higher education studying in this educational program are analyzed.

Most respondents consider that the educational environment created at Zhytomyr Medical Institute allows to meet the needs and interests of applicants through a balanced material and technical conditions and the perception of students as equal partners in building an educational trajectory, meeting the criteria of student-centered learning. It is substantiated that the learning effectiveness of higher education students in the master's degree educational program "Public Health" directly depends on a set of interrelated factors: the diversity of educational activities, continuity of professional development, creating favorable psychological and pedagogical conditions for the transformation of the student's personality from the subject of professional training into the subject of own professional activity. The results of the study provided grounds to outline ways to improve the quality of education in the preparation of masters of public health and to offer practical recommendations for improving the quality of education.

Keywords: higher medical education; quality of education, master of public health; monitoring; quality monitoring of higher education.

Постановка проблеми. Забезпечення якості освіти в сучасному світі є однією з провідних вимог соціокультурного й економічного розвитку, відіграє ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору й розглядається як ключовий чинник стабільності держави. У такому контексті надання закладами вищої медичної освіти якісних освітніх послуг можна розглядати як запоруку ефективності його діяльності та конкурентоспроможності на ринку праці.

У контексті модернізації галузі охорони здоров'я в Україні, з урахуванням факторів людської діяльності й навколишнього середовища, що негативно впливають на здоров'я людини, зростають вимоги до якості підготовки фахівців громадського здоров'я, від професіоналізму яких безпосередньо залежить майбутнє здорової нації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В українській педагогічній науці проблема підготовки таких фахівців у системі вищої освіти України є новою, більшість наукових досліджень сконцентровані на професійній підготовці магістрів громадського здоров'я.

Так, у працях М. Дяченко, Т. Закусилової порушуються проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з громадського здоров'я в Україні, висвітлюються окремі аспекти зарубіжного досвіду й окреслюються вітчизняні перспективи щодо розвитку сфери громадського здоров'я та підготовки кваліфікованих кадрів [2]. Т. Грузева, Н. Гречишкіна, Л. Литвинова аналізують підготовку фахівців за освітньою програмою з громадського здоров'я Дебреценського університету (Угорщина) з метою імплементації її основних положень у практику підготовки відповідних спеціалістів в Україні, обґрунтовують національну модель підготовки фахівців у сфері

громадського здоров'я [1]. Так, І. Миронюк, Г. Слабкий, В. Дуфинець пропонують методологічні підходи до підготовки магістрів громадського здоров'я за навчально-науковою освітньою програмою, яка передбачає формування здатності в здобувачів вищої освіти застосовувати набуті знання, уміння і навички з дисциплін загальної та професійної підготовки з метою: вирішення типових задач, включаючи проведення наукових досліджень у сфері громадського здоров'я; а також організацію і проведення профілактичних та протиепідемічних заходів; формування у населення здорового способу життя та відповідального ставлення до особистого здоров'я тощо [4]. І. Махновська, І. Круковська вивчають проблему розробки та реалізації ОП "Громадське здоров'я" за другим (магістерським) рівнем на досвіді Житомирського медичного інституту. Науковці вважають, що підготовка магістрів громадського здоров'я повинна орієнтуватися на цілісний триєдиний розвиток здобувачів вищої освіти, а саме: формування компетентного фахівця як суб'єкта діяльності, гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; громадянина як патріота [3].

Водночас вивчення вітчизняних джерел доводить, що проблема вдосконалення забезпечення якості освіти при підготовці магістрів громадського здоров'я не була предметом спеціального дослідження і розкривала тільки деякі аспекти зазначених питань. У науковій літературі не виявлено фундаментальних позицій щодо формування змісту та якості професійної підготовки таких фахівців.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження доводить, що формування компетентного фахівця

відбувається у процесі неперервної освіти та на основі всебічної індивідуалізації навчання. У зв'язку з цим актуалізується необхідність виокремлення чинників, які забезпечують послідовність та наступність професійної підготовки магістрів: урізноманітнення видів освітньої діяльності; неперервність професійного вдосконалення; створення сприятливих психолого-педагогічних умов для трансформації особистості студента з об'єкта професійної підготовки в суб'єкт власної професійної діяльності; стимулювання ініціативи з боку здобувачів вищої освіти; проведення серед них моніторингових досліджень з метою виявлення задоволеності якістю надання освітніх послуг.

Так, наказом Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2018 р. № 1383, було затверджено та введено в дію стандарт вищої освіти України для другого (магістерського) рівня галузі знань 22 "Охорона здоров'я", спеціальність 229 "Громадське здоров'я" та розпочато підготовку таких фахівців [5].

Під час навчання, відповідно до Державного стандарту, майбутні магістри громадського здоров'я набувають інтегральної, загальних, спеціальних компетентностей, що дають їм змогу в майбутньому працювати на керівних посадах в адміністративних структурах охорони здоров'я (менеджер (управитель) з громадського здоров'я; менеджер (управитель) у соціальній сфері; провідний фахівець з епіднадзора за інфекційними хворобами; консультант з питань здорового способу життя).

З урахуванням потреб ринку праці у 2018 р. Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради, відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 229 "Громадське здоров'я" для другого (магістерського) рівня, створив профільну проектну групу з метою розробки освітньо-професійної програми за окресленою спеціальністю. До цієї роботи були долучені адміністративний склад ЗВО, науково-педагогічні працівники, стейкхолдери та представники Департаменту охорони здоров'я Житомирської області.

Цілями ОП є формування нового покоління висококваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних фахівців з інноваційним способом мислення, ґрунтовними знаннями, які б сприяли вдосконаленню та впровадженню політики, спрямованої на підвищення рівня безпеки та захисту здоров'я населення України.

Особливістю (унікальністю) цієї програми є її спрямованість на: оволодіння майбутніми фахівцями адміністративно-управлінськими,

аналітичними, експертно-консультативними, санітарно-просвітницькими, протиепідемічними, комунікативними компетентностями у сфері громадського здоров'я; застосування наукових підходів щодо планування, збору даних, розповсюдження та використання результатів наукових досліджень у сфері громадського здоров'я; реалізація особистісного потенціалу здобувачів медичної освіти, сприяння їх самореалізації в соціокультурному просторі та на основі студентоцентрованого підходу формування всебічно розвинутої і конкурентоспроможної особистості.

Це єдина освітня програма з громадського здоров'я у регіоні, яка забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно реалізовувати стратегії політики у сфері промоції здоров'я та здійснювати адвокацію, комунікацію у сфері громадського здоров'я.

У 2019 р. в Житомирському медичному інституті Житомирської обласної ради розпочато підготовку магістрів громадського здоров'я за розробленою та затвердженою освітньою програмою 229 "Громадське здоров'я", що відповідає стандарту вищої освіти.

Студенти-магістранти, що навчаються за ОП 229 "Громадське здоров'я", змістовно долучаються до процедур внутрішнього забезпечення якості освіти, розроблених Центром експертизи та моніторингу якості освітньої діяльності ЖМІ. Серед інструментів, які використовуються в оцінюванні якості освітніх програм, найбільш популярними є моніторингові дослідження стосовно якості освітніх програм загалом, рівня задоволеності наданням освітніх послуг здобувачам вищої освіти. У 2020–2021 навчальному році проводилось анкетування серед 64 здобувачів вищої освіти денної та заочної форм навчання, що навчаються за ОП "Громадське здоров'я" у Житомирському медичному інституті Житомирської обласної ради.

На запитання "Я задоволений (а) рівнем отриманих знань та практичних навичок" респонденти відповіли: відмінно – 31,6 %; добре – 57,9 %; задовільно – 5,3 %; незадовільно – 5,2 %. Аналіз цього питання виявив, що більшість респондентів загалом задоволені рівнем отриманих знань та практичних навичок. Лише 5,2 % вважають, що цей рівень є незадовільним. На запитання "Я задоволений (а) рівнем набутих соціальних навичок (softskills)" респонденти відповіли: відмінно – 21,1 %; добре – 57,9 %; задовільно – 15,8 %; незадовільно – 5,2 %. Очевидним є те, що більша частина опитаних задоволені рівнем набутих соціальних навичок

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я У ЖИТОМИРСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ ІНСТИТУТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

(softskills). Проте не дуже втішним є те, що частина респондентів відповіли на це запитання негативно. На запитання “Я мав (ла) можливість вільно обирати дисципліни серед професійно-орієнтованих” респонденти відповіли: так – 80 %; ні – 5 %; не завжди – 15 %. Аналіз отриманих даних показав, що заклад надає можливість вільно обирати вибіркові дисципліни, тим самим забезпечуючи індивідуальну траєкторію навчання кожного студента. Крім того, академічна свобода здобувачів вищої освіти забезпечується у вільному обранні форм навчання, вибірковій компоненті освітньої програми, формуванні індивідуального навчального плану. На запитання “Викладачі освітньої програми використовували сучасні педагогічні методи (майстер-класи, навчальні дискусії, мозковий штурм, тренінги, ділові ігри та ін.)” респонденти відповіли: так – 84,2 %; ні – 0 %; не завжди – 5,3 %; частково – 10,5 %. Цікавим виявився факт, що жоден з респондентів не відповів негативно на це запитання. На запитання “Проходження виробничих практик сприяло підвищенню моїх знань та практичних навичок” респонденти відповіли: так – 63,2 %; ні – 5,3 %; не завжди – 10,5 %; частково – 10,5 %; не проходили практику – 10,5 %. З отриманих відповідей виходить, що більшість респондентів задоволені результатами проходження виробничої практики. На запитання “До викладання та освітнього процесу долучались експерти галузі охорони здоров'я та професіонали-практики (представники успішного бізнесу)” респонденти відповіли: так – 57,9 %; ні – 5,3 %; не завжди – 31,6 %; частково – 5,2 %. Більша частина респондентів відповіли позитивно на це запитання, оскільки до освітнього процесу були залучені стейкхолдери, професіонали-практики, які брали участь у проведенні лекційних, практичних занять, є науковими керівниками магістерських робіт.

На запитання “Я не був(ла) перевантаженим(ою) під час виконання навчальних завдань” респонденти відповіли: так – 57,9 %; ні – 5,3 %; не завжди – 31,6 %; частково – 5,2 %. З отриманих відповідей виходить, що лише 5,2 % опитаних вважають себе перевантаженими під час виконання навчальних завдань, наполягають на конкретизації навчальних матеріалів (занадто великий обсяг інформації на вивчення однієї теми), зменшенні обсягу домашніх завдань, збільшенні часу на здачу заліків, ПМК та ін., особливо в умовах змішаного (дистанційного) навчання. На запитання “Я був(ла) залучений(на) до науково-дослідницької, пошукової діяльності під час освітнього процесу” респонденти відповіли: так – 95,0 %; ні – 0 %; не завжди – 0 %; частково –

5,0 %. Великий відсоток позитивних відповідей на це питання свідчить, що наукова складова є важливою в підготовці магістрів громадського здоров'я. На запитання “Оцінювання знань викладачами відбувалось прозоро та чесно” респонденти відповіли: так – 84,2 %; ні – 0 %; не завжди – 10,6 %; частково – 5,2 %. На запитання “Я задоволений матеріально-технічним та інформаційно-методичним забезпеченням на моїй освітній програмі” респонденти відповіли: відмінно – 31,6 %; добре – 52,6 %; задовільно – 10,6 %; незадовільно – 5,2 %. З отриманих відповідей видно, що більшість респондентів (84,2 %) вважають, що матеріально-технічне та інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу перебуває на достатньому рівні і гарантує досягнення визначених ОП цілей та програмних результатів навчання. На запитання “Мені були відомі процедури звернення, оскарження та апеляцій для здобувачів стосовно освітнього процесу за ОП “Громадське здоров'я” респонденти відповіли: так – 52,6 %; ні – 47,4 %. Для більшості здобувачів були відомі процедури звернення, оскарження та апеляцій стосовно освітнього процесу. На запитання “Впродовж навчання мене регулярно опитували про якість освіти за ОП “Громадське здоров'я” респонденти відповіли: так – 84,3 %; ні – 5,3 %; не завжди – 5,2 %; частково – 5,2 %. На запитання “Впродовж навчання мене регулярно інформували про результати опитувань та прийняті рішення” респонденти відповіли: так – 73,7 %; ні – 5,2 %; не завжди – 21,1 %; частково – 0 %. Відповіді респондентів на це запитання доводять, що адміністрація закладу регулярно інформувала їх про результати опитувань та прийняті рішення. На запитання “Я наполегливо рекомендуватиму іншим навчатись в ЖМІ на моїй спеціальності” респонденти відповіли: так – 68,4 %; ні – 5,3 %; не завжди – 21,1 %; частково – 5,2 %. Задоволеність наданням освітніх послуг за ОП “Громадське здоров'я” в ЖМІ дає право більшості респондентів рекомендувати заклад вищої освіти, ОП “Громадське здоров'я” за освітнім ступенем магістр для навчання.

Результати моніторингу доводять, що більшість респондентів вважають, що освітнє середовище, створене в Житомирському медичному інституті, дозволяє задовольнити потреби та інтереси здобувачів ОП завдяки збалансованості матеріально-технічних умов та сприйняттю студентів як рівноправних партнерів у побудові освітньої траєкторії, відповідності критеріям студентоцентрованого навчання.

Академічна автономія Житомирського

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я У ЖИТОМИРСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ ІНСТИТУТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

медичного інституту ЖОР, в стінах якого здобувачі вищої освіти мають змогу отримати повний спектр необхідних знань та навичок, передбачає: обґрунтований підбір освітніх компонент, який забезпечує здобувачам отримання максимально повного комплексу необхідних компетентностей і softskills; співпрацю з роботодавцями, стейкхолдерами, яка надає можливості для практичної підготовки здобувачів вищої освіти, максимально наближеної до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності; поєднання традиційних та інноваційних освітніх технологій, навчальної і дослідницької роботи.

Заклад надає можливість вільно обирати вибіркові дисципліни, тим самим забезпечуючи індивідуальну траєкторію навчання кожного студента. Крім того, академічна свобода здобувачів вищої освіти забезпечується у вільному обранні форм навчання, вибірковій компоненті освітньої програми, формуванні індивідуального навчального плану. Навчання за ОП передбачає формування та розвиток соціальних навичок (softskills), які є особливо значущими для магістра ГЗ щодо налагоджування співробітництва, комунікації, роботи в команді, володіння навичками толерантності, емпатії та дає змогу здобути соціальні навички як через обов'язкові освітні компоненти, так і через вибіркові.

Здобувачі вищої освіти ОП "Громадське здоров'я" мають можливість розвивати власні "softskills" через залучення їх до органів студентського самоврядування, студентського наукового товариства, "Школи лідерства – школи перспектив" та ін. З метою вдосконалення softskills та профорієнтаційної діяльності здобувачі ОП залучені до проведення Днів відкритих дверей. Практична підготовка здобувачів вищої освіти передбачає безперервність і послідовність проведення навчання, закріплює знання та вміння, здобуті під час теоретичних курсів, сприяє комплексному формуванню загальних і спеціальних (професійних) компетентностей та їх відпрацюванню в реальних умовах, забезпечує здобуття студентами відповідної кваліфікації та підвищення їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Інфраструктура закладу й інформаційні ресурси знаходяться у вільному доступі для всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Результати проведеного дослідження дали підстави запропонувати керівнику закладу вищої освіти, керівникам структурних підрозділів, що відповідають за якість надання освітніх послуг, керівнику центру моніторингу та якості освіти **практичні рекомендації** щодо вдосконалення

якості освіти при підготовці магістрів громадського здоров'я. Також результати дослідження можуть бути використані для самоаналізу в процесі акредитації закладів вищої освіти при визначенні рівня задоволеності наданням освітніх послуг здобувачам освіти.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у вивченні закордонного та вітчизняного досвіду стану задоволеності якістю надання освітніх послуг магістрам, що навчаються за ОП "Громадське здоров'я" у закладах вищої медичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грузева Т.С., Гречишкіна Н.В., Литвинова Л.О. Громадське здоров'я (Public Health) як нова спеціальність: сучасні підходи до викладання (на прикладі Дебреценського університету, Угорщина). *Україна. Здоров'я нації*. 2017. №1(42). С. 166–171.

2. Дяченко М. Д., Закусилова Т. О. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців із громадського здоров'я: зарубіжний досвід та вітчизняні перспективи. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-37-2.1.14>

3. Махновська І. Р., Круковська І.М. Суспільно-гуманітарна підготовка студентів-медиків – запорука успішного формування та якісного зростання показників їхньої професійної підготовки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 6, Ч. 2. С. 62–72.

4. Миронюк І.С., Слабкий Г.О., Дуфинець В.А. Щодо підготовки магістрів за спеціальністю "громадське здоров'я". *Україна. Здоров'я нації*. 2018. № 4/1 (53). С. 55–61.

5. Наказ МОН України від 12.12. 2018 р. №1383 "Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю "Громадське здоров'я" для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/229-gromadske-zdorovya-magistr.pdf>

REFERENCES

1. Hruzieva, T.S., Hrechyshkina, N.V. & Lytvynova, L.O. (2017). Hromadske zdorovia (Public Health) yak nova spetsialnist: suchasni pidkhody do vykladannia (na prykladi Debretsenskoho universytetu, Uhorshchyna) [Public health (Public Health) as a new specialty: modern approaches to teaching (on the example of the University of Debrecen, Hungary)]. *Ukraine. The health of the nation*. No. 1(42). pp. 166–171. [in Ukrainian].

2. Diachenko, M. D. & Zakusylova, T. O.

СУТНІСТЬ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Problema profesiinnoi pidhotovky maibutnix fakhivtsiv iz hromadskoho zdorovia: zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniani perspektyvy [The problem of professional training of future public health professionals: foreign experience and domestic prospects]. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-37-2.1.14> [in Ukrainian].

3. Makhnovska, I. R. & Krukovska, I. M. (2019). Suspilno-humanitarna pidhotovka studentiv-medykiv – zaporuka uspishnoho formuvannia ta yakisnoho zrostannia pokaznykiv yikhnoi profesiinnoi pidhotovky [Social and humanitarian training of medical students is the key to successful formation and qualitative growth of their professional training]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*. No. 6, part. 2. pp. 62–72. [in Ukrainian].

4. Myroniuk, I. S., Slabkyi, H. O. & Dufynets, V. A. (2018). Shchodo pidhotovky mahistriv za spetsialnistiu “hromadske zdorovia” [Regarding the preparation of masters in “public health”]. *Ukraine. The health of the nation*. No. 4/1 (53). pp. 55–61. [in Ukrainian].

5. Nakaz MON Ukrainy vid 12.12. 2018 r. № 1383 “Pro zatverdzhennia Standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu “Hromadske zdorovia” dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.12. 2018 № 1383 “On approval of the Standard of higher education in the specialty” Public Health “for the second (master’s)” level of higher education]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/229-gromadske-zdorovya-magistr.pdf> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.04.2021

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239322>

Таміла Гризоглазова, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

СУТНІСТЬ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті зазначено, що самостійна робота є досить дієвою формою оптимізації навчально-виконавської діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва, передумовою повноцінного оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Підкреслено, що самостійна робота вимагає оволодіння студентами відповідними вміннями самостійної праці. Визначено і охарактеризовано уміння самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва, які виявляються у здатності до проблемно-пошукової діяльності, самостійного музичного мислення, рефлексії, самоконтролю музично-виконавської діяльності.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва; уміння самостійної роботи; інструментально-виконавська підготовка.

Лім. 9.

Tamila Hryzohlazova, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy of Art and Piano Performance Department, Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University

THE ESSENCE OF THE ABILITIES OF INDEPENDENT WORK OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART IN THE CONTEXT OF INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE TRAINING

The article states that independent work is a very effective form of optimization of educational and performing activities, a prerequisite for the full mastery of knowledge, skills and abilities and therefore should become a mandatory component of instrumental and performing training of future music teachers. It is emphasized that independent work requires students to master the relevant skills of independent work. The ability of independent work of future music teachers, which are manifested in the ability to: problem-solving activities, independent musical thinking, reflection, self-control, is determined and characterized.

The ability to carry out problem-solving activities is manifested in the search for the necessary knowledge, finding ways to solve educational problems to achieve the executive goal. In problematic situations, the student is faced with the fact that previously acquired knowledge and acquired performance skills is insufficient and there is a need to independently search for new knowledge and methods of performance.

СУТНІСТЬ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

The ability to independent musical thinking is the ability to analyze musical works and the results of their own performance, to operate with musical material. The basis of independent musical thinking is intra-auditory representations, the sound prototype of the sound of the work; conscious musical perception, comprehension of all aspects of work on a musical work.

Reflexive skills are manifested in the ability to self-analysis, understanding and self-evaluation of their own performance; reflection is a way to self-knowledge, where one's own thoughts, experiences, feelings are melted down. Through reflection, the student is aware of their personal achievements and shortcomings, the limits of knowledge, evaluates the results.

The essence of self-control skills is conscious analysis, control of their own training and performance activities, regulation of its course and results, detection and correction of errors, incorrect actions and timely correction.

Keywords: future teachers of music art; ability to work independently; instrumental and performance training.

Постановка проблеми. Мобільність, здатність до самоосвіти, саморозвитку, самостійного творчого пошуку є невід'ємною професійною характеристикою майбутнього фахівця. На сьогоднішній день у контексті підготовки майбутнього вчителя музики досить важливими є уміння здійснювати самостійну роботу, адже опрацювання музичного матеріалу можливо лише в активній самостійній діяльності, яка базується на самостійності мислення, рефлексії, пізнавальній активності. Розвивальний потенціал самостійної роботи значно розширює межі і можливості навчання. Сформованість означених умінь стає професійною необхідністю майбутнього спеціаліста.

Аналіз останніх публікацій. Теоретико-методичні засади, сутність самостійної роботи студентів висвітлено в науковому доробку А. Алексюка, Т. Балицької, В. Бондаря, В. Козакова, І. Лернера, В. Луценко, О. Мороза, О. Малихіна, М. Солдатенко, Т. Шамової, І. Шандур, І. Шимко, П. Підкасистого. Психологічні аспекти самостійної роботи досліджували І. Бех, В. Давидов, Є. Заїка, І. Зимня, О. Леонтьєв, В. Ляудіс, Н. Моргунова, В. Семиченко) Деякі вчені розглядали самостійну роботу як: вид навчальної діяльності (Т. Ільїна, Р. Нізамов, Н. Сагіна, В. Кремень, Н. Кузьміна), метод навчання (А. Алексюк, О. Дубасенюк, П. Підкасистий), засіб залучення до самостійної пізнавальної діяльності (М. Гарунов, О. Муковіз, П. Підкасистий). Самостійна робота є важливою складовою підготовки студентів-музикантів. У працях фахівців в галузі музичної освіти О. Алексєєва, Л. Арчажнікової, Т. Гризоголазової, Б. Кременштейн, А. Каузової, Б. Мілича, Г. Падалки, Л. Рахімбаєвої, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокової, В. Шульгіної самостійна робота розглядалась як визначальна умова ефективного навчання, важливий засіб оволодіння фаховими знаннями, способами та прийомами навчально-виконавської діяльності; висвітлювались аспекти самостійної роботи, шляхи її оптимізації.

Питання організації самостійної роботи студентів, завдання та умови ефективного її перебігу розкрито в публікації Н. Журавльової [4],

висвітленню форм самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі концертно-виконавської та педагогічної практики присвячена стаття Л. Гаркуші [2]; особливості організації самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з метою активізації виконавсько-пізнавальної діяльності студентів в освітньому процесі висвітлено у статті Ж. Карташової [5]. Водночас, питання формування навичок самостійної роботи студентів не отримали належного висвітлення.

Мета статті полягає у висвітленні умінь самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота є досить дієвою формою оптимізації навчальної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва, передумовою повноцінного оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Як підкреслює Л. Гаркуша, “студенту важливо навчитися працювати самостійно, творчо мислити, шукати нове, розвивати власні знання, проявляти себе у майбутній професійній діяльності. Це повною мірою відповідає завданням сучасної вищої школи, де на перший план виходить розвиток самостійного мислення студента та створення умов для його особистісної самореалізації” [2, 90].

Самостійна робота має стати обов'язковим компонентом інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Вона є досить багатопланою і виявляється в умінні орієнтуватися у незнайомому музичному матеріалі, здобувати нові знання, самостійно знаходити способи роботи над музичними творами, розв'язувати виконавські завдання, оперувати наявними знаннями, уміннями і навичками та вміти застосовувати їх у нових ситуаціях навчально-виконавської діяльності.

Самостійна робота вимагає оволодіння студентом відповідними уміннями самостійної праці, які виявляються у здатності до:

- проблемно-пошукової діяльності;

СУТНІСТЬ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

- самостійного музичного мислення;
- рефлексії;
- самоконтролю музично-виконавської діяльності [3, 138].

Музичне мислення охоплює всі рівні фортепіанного виконання. Для розвитку самостійності музичного мислення педагогу необхідно: залучати студента до самостійного аналізу музичних творів та результатів власного виконання, розвивати вміння оперувати музичним матеріалом. На кожному етапі музичного виконання необхідно привчати студента постійно осмислювати звуковий матеріал, бачити певні завдання та знаходити шляхи їх розв'язання; створювати такі умови навчання, щоб основна мисленева діяльність здійснювалась студентом, а не лише педагогом.

Основою музичного мислення є внутрішньослухові уявлення, "звуковий прообраз" звучання музичного твору. Тобто, звуковий образ спочатку визріває у внутрішньослуховій уяві студента, який оперує нею у процесі музичного виконання. Педагогічні впливи мають бути спрямовані на постійне збагачення внутрішньослухових уявлень студентів [1].

"У музикантів слухові уявлення знаходяться у тісному зв'язку з руховими уявленнями, які відіграють важливу роль у роботі внутрішнього слуху. Взаємодіючи в процесі навчання, слухові та рухові уявлення музиканта стимулюють один одного, беручи участь у створенні музично-слухового образу як необхідного компонента музичного мислення" [4, 25].

Формування самостійного музичного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва тісно взаємопов'язане з розвитком усвідомленого музичного сприйняття, осмисленого виконання музичних творів. "Поглиблюючи і диференціюючи здатність виконавця вслуховуватись у власну гру, переживати й осмислювати різноманітні звукові модифікації, педагог одержує можливість трансформувати активне мислення свого вихованця в самостійне" [8, 172]. Усвідомлення та осмислення всіх аспектів роботи над музичним твором є вихідним моментом для подальшого самостійного опрацювання.

Досить ефективним та дієвим у розвитку умінь самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва є залучення їх до проблемно-пошукової діяльності. На заняттях в інструментальному класі потрібно постійно використовувати проблемні запитання і завдання та спонукати студентів до відповідних самостійних пошуків їх розв'язання. У проблемних ситуаціях студент стикається з тим, що засвоєних раніше знань і

набутих виконавських умінь виявляється недостатньо і виникає потреба у самостійному пошуку нових знань та способів виконавських дій. Відтак, кожен момент самостійної роботи студента потребує умінь здобувати необхідні знання, знаходити способи розв'язання навчальних завдань. Постійний пошук нових рішень, узагальнення нових знань, способів досягнення виконавської мети супроводжує й активізує самостійну роботу майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Важливим аспектом самостійної роботи є розвиток рефлексивних умінь студентів, що виявляються у здатності до самоаналізу, осмислення та самооцінки власної виконавської діяльності; рефлексія – це шлях до самопізнання, де переплавляються власні думки, переживання, почуття. Через рефлексію студент усвідомлює особисті досягнення та недоліки, межі знань, оцінює здобуті результати. Рефлексія розвиває самооцінку як критичну оцінку власних виконавських досягнень. На цій основі студент вчиться оцінювати свої можливості, набуті виконавські вміння та навички. Важливість самооцінки полягає не тільки в тому, що вона дозволяє йому виявити сильні і слабкі сторони своєї виконавської діяльності, але й у тому, що в основі осмислення цих результатів він отримує можливість вибудувати власний план подальшої роботи над музичним твором. Розвинена самооцінка згодом підвищує вимогливість до себе, до власної навчально-виконавської діяльності загалом.

Важливою складовою умінь самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва є самоконтроль, суть якого полягає у свідомому аналізі, контролі власної навчально-виконавської діяльності, регулюванні її ходу і результатів, виявленні і виправленні помилок, помилкових дій та своєчасна їх корекція.

Дії самоконтролю постійно супроводжують музично-виконавський процес. Уміння здійснювати самоконтроль виявляються у самоперевірці правильності виконання авторського тексту, виявленні помилок; контролі ритмічних, гармонічних, динамічних співвідношень; контролі якості звучання, регулюванні власної виконавської діяльності для забезпечення таких її результатів, які відповідали б поставленій виконавській меті тощо.

Сформована потреба в самоконтролі і самооцінці своєї музично-виконавської діяльності буде вимагати від студента ретельного аналізу та самоперевірки виконавських дій. У нього час від часу з'являтиметься відчуття незадоволення

здобутими знаннями, уміннями і навичками, що викликати необхідність у придбанні нових знань і умінь [6].

Отже, особистісна рефлексія спрямовує й організує самостійну діяльність, виступаючи як засіб самоуправління цією діяльністю, яка неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, самоаналізу власного досвіду.

Активність студента супроводжує будь-яку самостійну дію в оволодінні новими знаннями і виконавськими уміннями. Завдання педагога – стимулювати розвиток активності студента за допомогою створення проблемних ситуацій, “штучного” дефіциту інформації, максимального включення у розв’язання навчальних завдань. Джерелом активності і самостійності є потреба у набутті нових знань, оволодінні способами виконавської діяльності, у творчому самовираженні тощо.

Самостійна робота майбутніх вчителів музичного мистецтва – це діяльність творчого характеру: створення власної інтерпретації музичного твору неминує потребує творчого пошуку відповідного художнього втілення, необхідних виконавських прийомів, умінь застосувати набуті знання та навички у нових виконавських ситуаціях. Процес творчості, атмосфера пошуку і відкриттів вимагає від студента діяти самостійно. Видатний педагог і науковець О. Рудницька наголошувала: “запалити” це бажання – найважливіше завдання педагога. ...“У мистецтві найбільше цінується особистісне ставлення до художнього матеріалу, тому на всіх етапах навчання треба дбайливо пестити ...індивідуальність, мистецьке Я. Робити це можна тільки шляхом розвитку творчої самостійності, оскільки людина тоді знаходить себе, коли шукає сама, а не слухняно виконує вказівки, нехай і досвідченішого та талановитого музиканта” [7, 145].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнюючи вищевикладене, вважаємо, що самостійна робота має стати невід’ємним компонентом інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Це повною мірою відповідає вимогам сучасної вищої школи. Водночас, самостійна робота вимагає оволодіння студентами відповідними уміннями самостійної праці, які виявляються у самостійності музичного мислення, рефлексії, пошукової-творчої діяльності, набутті нових знань та способів опрацювання музичних творів. Подальший науковий пошук варто спрямувати на розробку методичного супроводу формування означених умінь у процесі

інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдай С.Н. Методика самостоятельной работы над фортепианными произведениями: учебное пособие. Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2009. 109 с.

2. Гаркуша Л. І. Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі концертно-виконавської та педагогічної практики. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. № 1. С. 89–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2016_1_20.

3. Гризоголазова Т.І. Методика навчання гри на фортепіано: навчальний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 169 с.

4. Журавльова Н. І., Каленик І. В. Самостійна робота студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення дисципліни “Концертмейстерський клас”. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 3. С. 86–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnprv_ppn_2013_3_11.

5. Карташова Ж. Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць. Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України, гол. ред. Лабунець В.М. Вип.27 (2–2019). Кам’янець-Подільський, 2019. 404 с.

6. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. Москва: Классика–XXI, 2003. 128 с.

7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

8. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. Москва: Просвещение, 1984. 176 с.

REFERENCES

1. Gajdaj, S. N. (2009). Metodika samostoyatelnoj raboty nad fortepiannymi proizvedeniyami [Method of independent work on piano works]. Chyta, 109 p. [in Russian].

2. Harkusha, L. I. (2016). Samostiina robota maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi kontsertno-vykonavskoi ta pedahohichnoi praktyky [Independent work of the future teacher of musical art in the process of concert-performing and pedagogical practice]. *Musical art in educational discourse*. Vol. 1. pp. 89–94. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2016_1_20. [in Ukrainian].

**СПЕКТР НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ДИСЕРТАЦІЯХ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ ГРИ
НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ ІНСТИТУТУ МИСТЕЦТВ
РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

3. Hryzohlazova, T. I. (2018). *Metodyka navchannia hry na fortepiano: navchalnyi posibnyk* [Methods of teaching piano: a textbook]. Kyiv, 169 p. [in Ukrainian].
4. Zhuravlova, N. I. & Kalenyk I. V. (2013). *Samostiina robota studentiv vyshchlykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia dystsypliny "Kontsertmeisterskyi klas"* [Independent work of students of higher pedagogical educational institutions in the process of studying the discipline "Concertmaster class"]. No. 3. pp. 86–95. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarpv_ppn_2013_3_11. [in Ukrainian].
5. Kartashova, Zh. (2019). *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Pedagogical education: theory and practice]. Vol. 27. 404 p. [in Ukrainian].
6. Kremenshtejn, B. L. (2003). *Vospitanie samostoyatel'nosti uchashchegosya v klasse specialnogo fortepiano* [Education of student independence in a special piano class]. Moscow, 128 p. [in Russian].
7. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and artistic]. Ternopol, 360 p. [in Ukrainian].
8. Сурин, Г. М. (1984). *Obuchenie igre na fortepiano* [Learning to play the piano]. Moscow, 176 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 11.05.2021

УДК 78:378(477):001.891

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239323>

Вікторія Прокопчук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Юлія Тарчинська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Лариса Яковенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

**СПЕКТР НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ДИСЕРТАЦІЯХ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ
ГРИ НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ ІНСТИТУТУ МИСТЕЦТВ РІВНЕНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

У статті викладено короткий зміст дисертаційних досліджень педагогів-піаністів кафедри першого у рівненському регіоні факультету, який у другій половині ХХ ст. розпочав здійснювати підготовку учителів мистецтва (музичного мистецтва) закладів середньої освіти. Аналіз цих наукових досліджень здійснювався на матеріалі кандидатських дисертацій кінця ХХ– початку ХХІ ст. Розгляд авторського внеску викладачів кафедри гри на музичних інструментах ІМ РДГУ у розвиток музично-педагогічної науки проводився у хронологічному порядку. Систематизовано і проаналізовано дисертації за спеціальностями "професійна педагогіка", "теорія і методика навчання музики та музичного виховання", "теорія і методика виховання".

***Ключові слова:** освітній процес; музично-педагогічна наука; вчитель мистецтва (музичного мистецтва); дисертаційне дослідження; педагоги-піаністи.*

Лім. 9.

Viktoriia Prokopchuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Playing Musical Instruments Department, Institute of Arts, Rivne State University of Humanities

Iuliia Tarchynska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Playing Musical Instruments, Institute of Arts, Rivne State University of Humanities

Larysa Yakovenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Playing Musical Instruments Department, Institute of Arts, Rivne State University of Humanities

**SPECTRUM OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE DISSERTATION OF A TEACHER OF
THE DEPARTMENT OF PLAYING MUSICAL INSTRUMENTS AT THE INSTITUTE OF
ARTS OF THE RIVNE STATE UNIVERSITY OF HUMANITIES**

The article presents a summary of the thesis research of piano teachers of the department of the first faculty in the Rivne region, which in the second half of the twentieth century began to train teachers of art (musical art) of

secondary schools. The analysis of these scientific studies was carried out on the material of PhD dissertations of the late twentieth and early twenty-first centuries. The consideration of the authors' contributions to the development of music and pedagogical science by the faculty members of the Department of Playing Musical Instruments of the Institute of Arts of the Rivne State University of Humanities has been carried out in chronological order. The theses on the specialties "Vocational pedagogics", "Theory and methods of teaching music and musical education", "Theory and methods of education" have been systematized and analyzed.

The main content of Yakovenko Larysa Petrovna's Ph.D. thesis defended in 1996 on the topic "Formation of Artistic Thinking of Students of Pedagogical Faculty by Means of Music" is devoted to research of theoretical and methodical aspects of the problem of formation of the future teachers' artistic thinking of by means of music.

Dzhura Oksana Fedorivna in her thesis research "Theoretical principles and pedagogical means of training a professional musician in the creative heritage of B. Yavorskiy" (2001) carried out a theoretical reconstruction of the musical and pedagogical concept of B. Yavorskiy, which makes it possible to transfer into a practical plane the idea of the revival of historical achievements of the Ukrainian people, in particular, in the field of musical pedagogy.

In the thesis, on the topic "Formation of expressive performance skills among students-instrumentalists in the process of studying the course "General piano" (2002), Tarchynska Iuliia Georgiyivna substantiated the conditions for the effective formation of piano performing technique as a system of stylistically corresponding techniques of sound science and sound production.

In 2003, Butsiak Viktoriya Ivanivna, in her thesis on the topic: "Pedagogical conditions for improving the piano training of students in higher pedagogical institutions on the basis of a historical and stylistic approach" proposed a model of piano training based on the sequential mastering of the musical repertoire in accordance with the evolution of the piano composer's creativity.

The thesis of Prokopchuk Viktoriya Ihorivna on the topic: "Polyethnic education of junior schoolchildren on the musical traditions of Volyn" (2014) is devoted to the problem of polyethnic education of junior schoolchildren on the musical traditions of Volyn. The scientific research reveals the educational potential of the musical traditions of the ethnic groups of Volyn and clarifies the features of their implementation in the process of educating junior schoolchildren, as well as identifies and theoretically substantiates the pedagogical conditions of multiethnic education of junior schoolchildren on the musical traditions of the ethnic groups of Volyn.

Keywords: *educational process; music and pedagogical science; art (music art) teacher; thesis research; piano teachers.*

Постановка проблеми. Професійний розвиток творчого потенціалу особистості, формування рівня фахових компетентностей, що відповідає сучасним вимогам у системі освітньої галузі України, обумовлюють звернення педагогів-практиків до органічного поєднання власних творчих та педагогічних знахідок із науково-дослідницькою діяльністю. Професійна освіта, метою якої є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителів мистецтва (музичного мистецтва), в умовах глобалізації вимагає від усіх учасників освітнього процесу належного орієнтування у стрижневих напрямках музично-педагогічної науки. Особливої ваги набуває рівень фахової компетентності тих педагогічних працівників, які забезпечують процес здобування вищої освіти. Вони повинні володіти знаннями актуальних педагогічних підходів, методів і технологій. Не менш важливим є впровадження в освітню практику ефективних авторських методик викладання.

Зв'язок з науковими та практичними завданнями. У II пол. XX ст. на Рівненщині – краї здавна багатому народними талантами – постало питання широкого забезпечення загальноосвітніх шкіл області вчителями музики. Тоді ж у Рівненському державному педагогічному

інституті з'явилися дисципліни "Музичний інструмент" та "Музична грамота". Згодом у зв'язку із потребою удосконалення підготовки фахівців у галузі музично-естетичного виховання та формування професійної мистецької компетентності освітянських кадрів у 1966 р. в РДПІ був створений музично-педагогічний факультет – один із перших в Україні.

У складі цього факультету в 1991 р. була виокремлена кафедра гри на музичних інструментах. Історія її колективу багата серйозними творчими здобутками викладачів та студентів, значним доробком навчально-методичних матеріалів.

Значний відсоток викладачів-піаністів кафедри наприкінці XX – на початку XXI ст. звернулися до вагомій науковій роботі – дисертаційних досліджень. Свої фаховий освітній рівень, педагогічний досвід вони втілили у наукових працях, тематика яких охоплює різнобічні питання професійної педагогіки, теорії і методики навчання музики та музичного виховання, теорії і методики виховання.

Сьогодні професійне становлення здобувачів музично-педагогічної освіти вже не мислиться поза актуальними науковими дослідженнями, знання яких дасть змогу застосовувати інноваційні освітні технології, впроваджувати зорієнтовані на вимоги сучасності спецкурси.

Метою статті є розкриття змісту авторського внеску викладачів-піаністів кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету в розвиток музично-педагогічної науки та музично-естетичного виховання, подання хронології захисту їх дисертаційних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Першу серед наукових досліджень педагогів-піаністів кафедри кандидатську дисертацію на тему: “Формування художнього мислення студентів педагогічного факультету засобами музики” захистила у 1996 р. *Лариса Петрівна Яковенко*. Її наукова праця присвячена дослідженню теоретичних та методичних аспектів проблеми формування художнього мислення майбутніх учителів засобами музичного мистецтва.

Авторка вирізняє у дослідженні нові тенденції її розв’язання, пропонує своє тлумачення розгляданого поняття в світлі концептуальних положень філософії, естетики, психології. Опора на вже отримані результати наукових пошуків у суміжних галузях знань, а також аналіз праць з дидактики та методики виховання дали підстави дослідниці довести перспективність вивчення художнього мислення як основоположної категорії мистецької освіти, зокрема музичної.

У дисертаційній праці чітко визначені класифікаційні характеристики структури досліджуваного феномена, критерії та параметри його розвитку, рівні художнього мислення студентів музичних спеціалізацій, педагогічні умови експериментальної роботи з майбутніми учителями в інструментальному класі.

Крім того, Л. Яковенко доводить, що підвищення рівня розвитку художнього мислення студентів можливе завдяки створенню та реалізації системи педагогічних впливів, здійснюваних в умовах поєднання різних форм роботи і спрямованих на розвиток художнього мислення як цілісної системи взаємопов’язаних компонентів (мотиваційного, змістовного, операціонального), елементів кожного окремо взятого компонента та рівнів пізнання – перцептивного (інформаційного), аналітичного, асоціативного й творчого (імпровізаційного).

Експериментальне дослідження максимально спрямоване на активізацію самостійної роботи студентів, їхньої творчої активності, на використання проблемних методів навчання [9].

Посилаючись на глибину і винятково актуальну роботу А. Маслоу у перекладі Г. Балла варто згадати слова знаного науковця про те, що розвиток креативності, здатності до натхненної імпровізації є найвищою підготовкою фахівця будь-

якої спеціальності, а художня освіта або точніше освіта з використанням засобів мистецтва є найкращим зразком для всіх освітніх систем.

Викладач кафедри *Оксана Федорівна Джура* виявила справжній дослідницький інтерес до творчої спадщини видатного вітчизняного музиканта та теоретика Болеслава Леопольдовича Яворського. У 2001 р. вона захистила дисертацію на тему: “Теоретичні засади та педагогічні засоби підготовки професійного музиканта у творчій спадщині Б. Л. Яворського”. Згодом у виданій в 2009 р. колективній монографії [1, 5] було зазначено, що Б. Яворського повною мірою можна назвати сином українського народу, який чимало зробив для розвитку музичної культури України. Його музично-педагогічний доробок, не менш цікавий і цінний, ніж теоретичний, переважно не упорядкований, не систематизований, не викладений текстуально і, тим більше, не опублікований самим автором, великою мірою залишився у вигляді численних фрагментів незавершених робіт, нотаток, офіційних документів та опублікованих спогадів його учнів і свідків музично-педагогічної діяльності майстра. Між тим видатний діяч вітчизняної культури Б. Яворський з любов’ю і наснагою обробляв і засівав елітними зернами культурну ниву. Завдячуючи значною мірою і його невтомній праці постала сучасна система вітчизняної музичної освіти.

На основі аналізу літературних та архівних джерел О. Джура теоретично реконструювала, систематизувала і узагальнила висунуті Б. Яворським теоретичні ідеї та застосовувані ним практичні педагогічні дії в царині професійної підготовки музикантів.

На основі дослідження документів й архівних матеріалів автор дисертації визначила педагогічні аспекти музично-теоретичної концепції Б. Яворського, виявила засадові принципи та конкретні педагогічні засоби, що застосовувалися Б. Яворським у процесі підготовки професійних музикантів; довела послідовність, системність і цілісність його науково-теоретичного доробку та практичної педагогічної діяльності, спрямованої до однієї мети – виховання музиканта високого культурного гатунку. Відтворені у дисертації музично-педагогічні погляди Б. Яворського є прикладом системної цілісності музично-історичної та музично-виконавської підготовки майбутнього музиканта [4].

У 1999 р. склад кафедри гри на музичних інструментах ІМ РДГУ поповнився викладачами Рівненського державного інституту культури. В результаті музичний інструмент педагоги-піаністи викладають вже не тільки студентам

спеціальності “014 Середня освіта (Музичне мистецтво)”. Курс фортепіано опановують на кафедрі і здобувачі вищої освіти за мистецькими спеціальностями галузі знань “02 Культура і мистецтво”. Відтак зростає проблема навчання гри на фортепіано студентів із різним рівнем володіння цим інструментом. Зрештою завжди актуальне питання пошуку шляхів прискореного опанування виконавською технікою на будь-якому інструменті спонукало викладача кафедри *Юлію Георгіївну Тарчинську* до обґрунтування методичної моделі оптимального формування техніки гри на фортепіано. У 2002 р. вона захистила кандидатську дисертацію на тему: “Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу “Загальне фортепіано”. На прикладі зазначеної дисципліни Ю. Тарчинська досліджувала питання впровадження інтенсивних форм та способів викладання фортепіано в аспекті формування та розвитку виконавської техніки. У цьому аспекті, як підкреслює автор розвивального навчання у фортепіанному класі Г. Ціпін, специфіка фортепіанного класу принципово не змінюється.

Шляхом аналізу й узагальнення досягнень фортепіанно-педагогічної думки ХХ ст., сучасних концепцій виконавської майстерності (Ю. Бай, Н. Брояко, Г. Коган, А. Маліковська, К. Мартінсен, М. Метнер, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, О. Шульпяков, О. Щолокова та багато ін.) Ю. Тарчинська стверджує, що інтегральним напрямом вдосконалення процесу формування інструментально-виконавської техніки є раціональне опанування навичками звуковидобування та звуковедення, що складають техніку звукотворення. У зверненні до вагомих досліджень принципів рухової активності людини (П. Анохін, М. Бернштейн, В. Зінченко, Л. Чхаїдзе та ін.) автор дисертації наголошує на необхідності усвідомлення взаємозалежності та взаємозумовленості слухового й рухового компонентів техніки звукотворення. Йдеться про комплексний підхід до формування інструментально-виконавських дій. Це – насамперед, взаємодія естетичного, інформаційного, емоційно-інтелектуального та обумовленого музичними завданнями технічного компонентів у процесі формування прийомів гри. А також вдосконалення техніки звукотворення з погляду спрямованих на звуковий результат та фізично зручних виконавських рухів, що позитивно позначатиметься і на здатності досягати віртуозних ефектів згідно із завданнями інтерпретації музичного твору.

Не менш важливим чинником оптимального розвитку техніки гри на фортепіано є здатність

застосовувати в нових умовах попередньо набутий досвід розв’язання виконавських завдань. Згідно з висновками дослідників проблем руху (Н. Гордєєва, В. Зінченко) про придатність сформованого сенсомоторного образу до регуляції нових дій, того чи того класу рухів, положень музикознавства щодо змісту елементів музичного стилю, Ю. Тарчинська визначає та конкретизує звукові форми втілення ключових піаністичних умінь, окреслює типові їх рухові характеристики [8].

Тож висновок теоретичної частини її дослідження полягає у такому: у всій різноманітності фортепіанно-виконавської техніки постійно виявлятимуться (звичайно, варіативно) сутнісні характеристики техніки *стилістично відповідного* звукотворення. Тому свідоме опанування взаємозалежними та взаємозумовленими компонентами таких прийомів створює умови для ефективної технічної підготовки у фортепіанному класі. Підняття до рівня узагальнень у контексті стильових характеристик техніки звукотворення оптимізує процес пошуку спільності між опанованими й новими виконавськими прийомами.

У побудові освітнього процесу в означеному напрямі слід уникати формального підходу. Техніка звукотворення має формуватися внаслідок художньо-пізнавальної, дослідницької діяльності музиканта. Визначення оптимальної рухової організації стилевідповідних прийомів звукотворення буде доречним, якщо стосуватиметься орієнтовного типу дій, як усвідомлення відчуттів, що супроводжують зручне виконання прийомів гри.

Під час формування стилевідповідної техніки звукотворення не обов’язково вивчати опуси всіх наявних композиторських шкіл. Зі збільшенням міри підпорядкованості стильових елементів зростає їх “універсальність”. Тому відносна другорядність способів фортепіанного інтонування посилює їх значення інваріанта для виконавської техніки. Крім того, зважаючи на спорідненість фонічних ідей метатексту фортепіанної музики, опановувати типові способи стилевідповідної техніки звукотворення Ю. Тарчинська пропонує у вивченні фортепіанних стилів, визначальних для розвитку піанізму.

Наприкінці 1980-х рр. у відомому фаховому виданні був опублікований проект перебудови навчальних планів у закладах вищої музичної освіти доктора мистецтвознавства, професора О. Демченка [3]. Науковець наполягав на доцільності комплексного опанування освітнього матеріалу на основі єдиної системи підготовки фахівця-музиканта, зорієнтованої на проблеми стилю та інтерпретації, на розвиток творчого

мислення. На думку О. Демченка, *принцип історизму*, покладений в основу курсів, сприяє цілісному охопленню музичного стилю, оскільки відкриває можливості комплексного аналізу всіх необхідних його компонентів – від мелосу і ритму до фактури, від гармонії і поліфонії до драматургії і архітектоніки тощо. Модель паралельного вивчення історичної епохи в різних аспектах спонукатиме до сприйняття інтертекстуальних зв'язків, орієнтуватиме студентів у процесах історичної еволюції, формуватиме цілісне уявлення про них, виховуватиме вміння самостійно мислити та встановлювати нові суттєві зв'язки. Автор наголошує, що найвагоміша сторона музичної професійності – здатність оперувати стилями різних епох (як у виконавській, так і в педагогічній сферах) – найкраще формується в процесі всебічного *синхронного* вивчення музичної мови.

Тож вчений запропонував такий розподіл історичного матеріалу за курсами:

- перший курс – від витоків до середини XVIII ст.;
- другий курс і 1 семестр третього – з середини XVIII ст. і до кінця XIX ст.;

- 2 семестр третього і четвертий курс – XX ст.

Водночас О. Демченко зауважує, що жорстка профілізація предметів музично-теоретичного циклу (сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм тощо) ускладнює трансформацію освітнього процесу на історичній основі!

Тоді ж (1989) подібна ідея втілюється зокрема у посібнику М. Глушенка (Фортепианная тетрадь юного музыканта. Выпуск 2. Ленинград: Музыка, 1989. 169 с.). Викладені у ньому музично-педагогічні принципи і методичні установки зумовили структуру та зміст видання, відбір нотного матеріалу, логіку і послідовність викладу. “Фортепианний зошит” підготовлений так, щоб користувач міг як виконавець з перших кроків у фортепианному мистецтві пізнавати музику різних історичних епох, стилів та жанрів. Зміст видання: послідовно викладені твори композиторів XVI–XVII ст., XVIII ст., XIX ст., XX ст.

У світлі зазначених ідей та методичних рекомендацій у 2003 р. викладач кафедри гри на музичних інструментах ІМ РДГУ *Вікторія Іванівна Буцяк* розробила методіку впровадження історико-стильового підходу в систему фортепианної підготовки здобувачів вищої музично-педагогічної освіти. Тема її дисертації: “Педагогічні умови удосконалення фортепианної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу”. Запропонована модель фортепианної підготовки спрямована на послідовне засвоєння студентами

стильових закономірностей музики відповідно до їх еволюційного становлення, формування у студентів уміння обґрунтованої художньо-стильової інтерпретації музичних творів і передбачає перспективне планування та цілеспрямовану систематизацію навчального репертуару студентів; застосування історико-стильового аналізу в процесі вивчення фортепианних творів; розробку практичних форм контролю за формуванням у майбутніх учителів музики умінь художньо-стильової інтерпретації.

Експериментальна програма В. Буцяк з основного музичного інструмента (фортепіано) передбачає “акцентоване вивчення” творів певного стильового напрямку, зміст якого полягає в наданні переваги на кожному етапі фортепианного навчання студентів вивченню творів певного стильового напрямку:

- перший курс – опрацьовується переважно

- клавирна музика та творча спадщина Й. Баха, Г. Генделя;

- другий курс – глибоке засвоєння характерних ознак становлення і розквіту класицизму (творчість Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена);

- третій курс – фортепианна спадщина композиторів-романтиків, а також стильові особливості постромантизму;

- четвертий курс – музика XX ст., представлена творчістю Б. Бартока, С. Рахманінова, Я. Сибеліуса, А. Хачатуряна та ін.

Вітчизняну музику у розмаїтті її стильових напрямів автор наукової праці пропонує вивчати в контексті розвитку світової музичної культури, супроводжуючи весь процес фортепианної підготовки майбутніх учителів мистецтва [2].

На початку третього десятиліття незалежності України на тлі суперечливих соціально-культурних процесів і міждержавних суспільно-політичних трансформацій загострилася проблема державної міцності та суверенності, етнонаціонального становлення особистості і суспільства, формування суспільства з гармонійним розвитком етносів для забезпечення національної єдності, виховання поваги до культури, мистецтва, традицій різних етнічних спільнот.

Відтак – актуальність питання багатоетнічного виховання молоді у контексті етновиховання та діалогу культур, а також загострення потреби через недооцінку виховного потенціалу музичних традицій різних культур та відсутність ефективного навчально-методичного забезпечення цього процесу спонукало викладача кафедри гри на музичних інструментах ІМ РДГУ *Вікторію Ігорівну Прокопчук (Дикало)* обґрунтувати педагогічні умови, оптимальні для здійснення багатоетнічного музичного виховання молодого

покоління. Зрештою, своєчасність нею захисту кандидатської дисертації на тему “Поліетнічне виховання молодших школярів на музичних традиціях Волині” у 2014 р. не викликає заперечень.

Автором узагальнено теоретичні основи поліетнічного виховання і на основі аналізу, систематизації й узагальнення філософсько-естетичних, мистецтвознавчих, історичних, психолого-педагогічних джерел (Д. Батарчук, Г. Волков, В. Євтух, В. Лаппо, Н. Лисенко, Г. Лозко, С. Лур’є, А. Марушкевич, Л. Микуланинець, Т. Поштарьова, Ю. Руденко, О. Чебан та ін.) схарактеризовано його сутність в умовах поліетнічного регіону (яким, власне, є Волинь), а саме: освоєння учнями музичного фольклору різних етносів, формування уявлень про багатство етнічних традицій рідної культури, виховання міжетнічної толерантності як прояву ціннісного ставлення до мистецьких традицій та відмінностей етносів [5]. Важливим аспектом поліетнічного виховання на музичних традиціях є розуміння його як художньо-естетичного виховання засобами музичного фольклору.

Також В. Прокопчук наголошує, що виховний потенціал музичних (етнічних) традицій етносів Волині як складової єдиної національної культури полягає у відображенні у фольклорі кожного етносу – піснях, танцях, інструментальних творах – етичних та естетичних цінностей народу; притаманному музичному мистецтву інтонаційному втіленні естетичних та духовних надбань; взаємозбагаченні культур різних етносів у їхній взаємодії, яка поглиблює внутрішній світ особистості.

Автором з’ясовано, що особливістю взаємодії етносів Волині, яка притаманна й змісту музичних традицій у вихованні молоді, є: відсутність конфронтації й повага кожного етносу до традицій українських та інших етносів; асиміляція й акультурація поряд зі збереженням власної самобутності. Поліетнічне виховання молоді Волині ґрунтується на відкритості відновлюваних традицій усіх етносів краю як складової єдиної національної культури для освоєння незалежно від етнічної належності школярів [там само].

Дослідницею доведено, що поліетнічне виховання на музичних традиціях Волині оптимізується у створеному поліетнічному музично-виховному середовищі, як провідна педагогічна умова успішності цього процесу, поруч такими супутніми, як: методичне забезпечення поліетнічного виховання на основі використання музичного фольклору різних етносів рідного краю; ознайомлення учнів та батьків з музичними

традиціями найпоширеніших етносів Волині під час їх спільної творчої діяльності; ініціювання школою залучення етногромад до процесу поліетнічного виховання молоді.

Тож В. Прокопчук порушено важливу проблему поліетнічного виховання молодого покоління, де індикатором результативності такого виховання виокремлено міжетнічну (міжкультурну) толерантність як цементуючу основу стійкості та цілісності держави, а також важливий чинник міжкультурного діалогу у багатоетнічному полікультурному суспільстві; розроблено теоретичну й практичну значущість, що полягає у підготовці і впровадженні методичного забезпечення поліетнічного виховання школярів на музичних традиціях Волині, доборі музичного та мистецького матеріалу для роботи з учнями (зі спадщини найпоширеніших етносів краю – польського, чеського, німецького, єврейського, білоруського тощо), розробці комплексу творчих завдань, сценаріїв, конкурсів, виставок, імпрез для пізнання поліетнічних музичних традицій тощо.

Наголосимо: прогностичність цього наукового дослідження полягає у тому, що сьогодні, як ніколи, гостро постає проблема поліетнічного виховання як учнівської молоді – майбутнього держави й нації, так і здобувачів вищої освіти усіх мистецьких спеціальностей (майбутніх учителів мистецтва зокрема) – провідників культури й мистецтва у вихованні молодого покоління. Відтак ці питання виходять на міжкультурний, полікультурний і кроскультурний рівень та в умовах модернізації вітчизняної школи, зокрема і вищої, тісно пов’язані з виконанням таких стратегічних завдань загальнодержавного масштабу, як національно-патріотичне виховання молоді, виховання поваги до мистецьких традицій і цінностей різних етносів, що проживають в Україні, зміцнення та збереження культурної пам’яті і самобутності українського народу.

У цьому контексті особливої значущості набувають регіональні культурно-мистецькі дослідження та етнокраєзнавчий підхід, які після захисту кандидатської дисертації В. Прокопчук знайшли продовження у її глибоких наукових розвідках і втілилися в авторському навчальному курсі “Музичне краєзнавство Рівненщини” та однойменному навчально-методичному посібнику [7]; щорічному освітньо-мистецькому довіднику “Знаменні та пам’ятні дати” [6]; ініціації та проведенні Всеукраїнського відкритого конкурсу молодих виконавців української інструментальної музики імені Германа Жуковського, що має краєзнавчий напрям; доборі виконавського репертуару для здобувачів вищої освіти з

**СПЕКТР НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ДИСЕРТАЦІЯХ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ ГРИ
НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ ІНСТИТУТУ МИСТЕЦТВ
РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

дисциплін “Основний музичний інструмент”, “Додатковий музичний інструмент” (фортепіано), “Загальне фортепіано” тощо.

Підсумовуючи зазначимо, що в рамках однієї статті автори не могли претендувати на вичерпний критичний аналіз представлених наукових досліджень. Сподіваємося – стисла характеристика змісту дисертаційних праць одного із численних колективів педагогів закладів вищої освіти музично-педагогічного спрямування допоможе молодим дослідникам зорієнтуватися у: тенденціях наукового пошуку шляхів оптимізації викладання мистецьких дисциплін, ефективного формування фахових компетентностей здобувачів вищої мистецької освіти, актуальності, новизни тих чи тих положень наукової думки у галузі музичної педагогіки. Подібний огляд уможливіє прогресивний розвиток потенціалу дослідників у системі організації наукової діяльності у сфері мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєв Ю. Л., Джура О. Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. Київ: ДАККіМ, 2009. 128 с.
2. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 24 с.
3. Демченко А. И. Изучать целостно. *Советская музыка*. Москва, 1988. № 9. С. 88–90.
4. Джура О. Ф. Теоретичні засади та педагогічні засоби підготовки професійного музиканта у творчій спадщині Б. Л. Яворського: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2001. 25 с.
5. Дикало В. І. Поліетнічне виховання молодших школярів на музичних традиціях Волині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2014. 19 с.
6. Знамenni та пам'ятні дати 2021 року: мистецько-освітній довідник. Випуск 7 / упор. В. І. Прокопчук, М. Ф. Смально, Л. П. Яковенко; наук. ред. та відпов. за випуск В. І. Прокопчук. Рівне: О. Зень, 2021. 156 с.
7. Прокопчук В. І. Музичне краєзнавство Рівненщини: навчально-методичний посібник. Рівне: О. Зень, 2021. 384 с.
8. Тарчинська Ю. Г. Формування раціональних прийомів гри на фортепіано: на прикладі творчої спадщини Л. Бетховена, Ф. Шопена, С. Прокоф'єва. Рівне: Волинські обереги, 2012. 100 с.
9. Яковенко Л. П. Формування художнього мислення

студентів педагогічного факультету засобами музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 1996. 24 с.

REFERENCES

1. Afanasiev, Yu. L. & Dzhura, O. F. (2009). *Profesiina pidhotovka muzykanta: uroky Boleslava Yavorskoho* [Professional training of a musician: lessons of Boleslaw Yavorsky]. Kyiv: State academy of leading shots of culture and arts, 128 p. [in Ukrainian].
2. Butsiak, V. I. (2003). *Pedahohichni umovy udoskonalennia fortepiannoї pidhotovky studentiv u vyshchyykh pedahohichnykh zakladakh na osnovi istorykosto-lylovoho pidkhodu* [Pedagogical conditions for improving the piano training of students in higher pedagogical institutions on the basis of a historical and stylistic approach]. *Extended abstract of candidate's thesis*. National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].
3. Demchenko, A. I. (1988). *Izuchat tselostno* [Holistic Study]. “Soviet music”. Moscow, No. 9, pp. 88–90. [in Russian].
4. Dzhura, O. F. (2001). *Teoretychni zasady ta pedahohichni zasoby pidhotovky profesiinoho muzykanta u tvorchii spadshchyni B. L. Yavorskoho* [Theoretical principles and pedagogical means of training a professional musician in the creative heritage of B. L. Yavorsky]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv National University of Culture and Arts. Kyiv, 25 p. [in Ukrainian].
5. Dykalo, V. I. (2014). *Polietnichne vykhovannia molodshykh shkoliariv na muzychnykh tradytsiakh Volyni* [Multiethnic Education of Junior Schoolchildren on the Musical Traditions of Volyn]. *Extended abstract of candidate's thesis. The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].
6. Prokopchuk, V. I., Smalko, M. F. & Yakovenko, L. P. (2021). *Znamenni ta pamiatni daty 2021 roku: mystetsko-osvitnii dovidnyk* [Significant and memorable dates of 2021: an artistic and educational guide]. Rivne, 156 p. [in Ukrainian].
7. Prokopchuk, V. I. (2021). *Muzychne kraieznavstvo Rivnenshchyny* [Musical local lore of the Rivne region]. Rivne, 384 p. [in Ukrainian].
8. Tarchynsjka, Ju. Gh. (2012). *Formuvannja racionalnykh pryjomiv ghry na fortepiano* [Formation of rational techniques for playing the piano]. Rivne, 100 p. [in Ukrainian].
9. Yakovenko, L. P. (1996). *Formuvannia khudozhnoho myslennia studentiv pedahohichnoho fakultetu zasobamy muzyky* [Formation of Artistic Thinking of Students of Pedagogical Faculty by Means of Music]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.05.2021



УДК 378.016:81'243

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239324>

Лариса Довгань, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ

“ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ” ЯК СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті досліджено методику “перевернутого навчання” як структурного елементу студентоцентрованого підходу до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Визначено характерні особливості означеної методики навчання. Окреслено переваги та обмеження застосування методики “перевернутого навчання” при викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Зазначено, що застосування методики “перевернутого навчання” сприяє індивідуалізації та активізації процесу навчання, стимулює розвиток у здобувачів вищої освіти вмінь самостійної роботи та формує у них відповідальне ставлення до навчання.

Ключові слова: методика; “перевернуте навчання”; змішане навчання; студентоцентризм; вивчення іноземних мов.

Лит. 8.

**Larysa Dovhan, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the
Foreign Philology and Translation Department of
Vinnytsia Institute of Trade and Economics of KNUTE**

“FLIPPED LEARNING” AS A STUDENT-CENTERED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article examines theoretical foundations and features of the practical application of the technology of “flipped learning” when teaching foreign languages to the students of higher educational institutions in the framework of a student-centered approach to the organization of the educational process. It is established that “flipped learning” is a student-centered teaching method, according to which the students acquire fundamental educational information before the classed and during the classes they gain experience of learning foreign languages in the interaction with each other and with the teacher. The main idea of the method of “flipped learning” is based on the idea that training of students should take place both in the classroom and individually within extracurricular activities using a set of innovative teaching apps, modern information and communication technologies. It is established that the purpose of “flipped learning” is to use the technology to increase opportunities for interaction between the students and the teacher. It is determined that one of the preconditions for applying the technology of “flipped learning” when teaching foreign languages is the use of adequate audio and video equipment, software, and wide access to the Internet. Lack of appropriate hardware and software or limited access to the Internet significantly complicates the possibilities and reduces the effectiveness of the application of the method of “flipped learning”. It is noted that application of the method of “flipped learning” when teaching foreign languages promotes individualization and activation of the learning process, stimulates the development of students’ skills of independent work and forms a responsible attitude to learning. “Flipped learning” also facilitates individualization of the learning process and allows the student to control its time and intensity.

Keywords: method, “flipped learning”; blended learning; student-centered approach; learning foreign languages.

Постановка проблеми. Сучасні виклики, які постають перед системою вищої освіти в ХХІ ст., потребують перегляду традиційних підходів до змісту та наповнення освітнього процесу. Глобалізація й інтеграція світового економічного, політичного та культурного просторів вимагає формування у майбутніх фахівців професійних іншомовних компетенцій, необхідних для налагодження взаємодії у просторі світової та європейської комунікації.

Підготовка кадрів, які здатні до творчого

розв’язання професійних задач та готові до неперервної освіти і саморозвитку в динамічно мінливих умовах зовнішнього середовища, ускладнюється проблемами, пов’язаними із слабкою навчально-пізнавальною мотивацією та відповідальністю здобувачів, відсутністю бажання навчатись і вмінь самостійно працювати, недостатністю аудиторного часу для застосування педагогами індивідуального підходу і для закріплення одержаних здобувачами знань та відпрацювання набутих компетенцій тощо.

За таких умов актуальності набуває пошук

нових ефективних напрямів взаємодії у системі “викладач-здобувач”, які можуть знайти застосування в рамках сучасного студентоцентрованого підходу до організації освітнього процесу вищої школи. Одним із таких напрямів при викладанні іноземних мов здобувачам вищої освіти може стати застосування інноваційної педагогічної методики – “перевернуте навчання” (англ. Flipping Learning).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням впровадження студентоцентрованого підходу в вищій освіті присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як В. Андрющенко, В. Віттерн, В. Кремень, А. Мельниченко, Дж. Равен, Ю. Рашкевич, Р. Флюеллінг, О. Шаров, А. Шудло, та ін.

Теоретичні засади та особливості практичного застосування методики “перевернутого навчання” висвітлені в працях С. Бейкера, Дж. Бергмана, Д. Беррета, М. Гормана, Г. Гріна, Т. Дрісколла, Г. Маршала А. Самса та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Оскільки цей підхід є новим для вищої школи України, то його ґрунтовне вивчення і розробка рекомендацій щодо його впровадження в освітній процес ЗВО є актуальним та вагомим завданням сьогодення.

Незважаючи на вагомість наукового доробку щодо означеної проблематики, нерозв’язаними залишаються питання наукового обґрунтування застосування методики “перевернутого навчання” здобувачів вищої освіти при вивченні іноземних мов. Це питання є актуальним, маловивченим, потребує уваги науковців, що і обумовило мету та завдання пропонованої статті.

Метою статті є висвітлення теоретичних засад та особливостей практичного застосування технології “перевернутого навчання” при викладанні іноземних мов здобувачам закладів вищої освіти в рамках студентоцентрованого підходу до організації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність запровадження дистанційного навчання, зумовленого всесвітньою пандемією, спонукає педагогів до активного пошуку інноваційних форм і методів навчання, які були б ефективними саме у системі он-лайн освіти та забезпечували належну підготовку майбутніх фахівців. Якісна організація освітнього процесу в умовах карантину також вимагає оновлення методичного забезпечення відповідно до сучасних викликів та стандартів освіти.

Сучасні тенденції організації навчального процесу у закладах вищої освіти свідчать про безперервну розробку та удосконалення стратегій, які б забезпечували якісне засвоєння навчального

матеріалу та формування базових професійних компетентностей і програмних результатів навчання.

На сьогодні, у вітчизняній та зарубіжній системі освіти впроваджується доволі широкий діапазон інноваційних та експериментальних педагогічних технологій, які передбачають активне залучення мережі Інтернет, створення й поширення власного контенту, можливість самоудосконалюватися шляхом участі в онлайн-конференціях, форумах, вебінарах та семінарах тощо.

В умовах онлайн навчання значний інтерес становить методика “переверненого навчання”, яка набуває актуальності і активного застосування як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній практиці завдяки акценту на самостійну роботу студента, якісне методичне забезпечення і активізацію його пізнавальної активності.

В освітніх програмах вищих закладів освіти особливу увагу зосереджено на підвищенні інтересу студентів до самостійного навчання та здатності до щоденного навчання [3].

У сучасному глобальному світі інтенсифікується розвиток економічних та пов’язаних з ними наукових взаємовідносин, а тому для забезпечення ефективної комунікаційної взаємодії зростає важливість знання майбутніми фахівцями іноземних мов.

Відповідно до нового Порядку денного Європейського союзу стосовно вищої освіти, стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості, у Європейському просторі вищої освіти важливим фактором формування майбутніх лідерів для успішних і конкурентоспроможних громад, професійних спільнот, держав є студентоцентрований підхід до навчання. Завданням впровадження студентоцентрованого навчання визначається надання кожному здобувачеві освіти можливостей для найбільш ефективної адаптації до сучасної динамічно мінливої реальності.

Удосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти України передбачає впровадження студентоцентрованого навчання, яке визначається як підхід до організації освітнього процесу, що передбачає [2]:

1. Заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб’єктів освітнього процесу.
2. Створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії.
3. Побудову освітнього процесу на засадах

взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу.

Упровадження студентоцентрованого підходу та зміна системоцентричної лінгвістичної парадигми на антропоцентричну сприяли формуванню комунікативного підходу до навчання мови, який розглядає мову як “систему вираження значень”, первинною функцією якої є комунікативна взаємодія [8, 71]. У рамках цього студентоцентрованого підходу здобувачі вищої освіти мають стати активними учасниками процесу навчання, а викладач має володіти компетенціями для здійснення ефективної координації такої комунікації.

Основні способи активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів при вивченні іноземних мов висвітлені в працях ряду дослідників [1; 6; 7]. Відповідно до результатів проведених досліджень, підвищення активності здобувачів може бути досягнуто завдяки застосуванню таких інноваційних видів навчання, як змішане, дистанційне, електронне, інтерактивне тощо. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх широке впровадження в освітній процес дозволили якісно удосконалити ідею попереднього самостійного вивчення здобувачами навчального матеріалу, що сприяє поширенню такої інноваційної методики змішаного навчання, як “перевернутий клас” або “перевернуте навчання”.

“Перевернутий клас” є студентоцентрованою методикою навчання, при застосуванні якої здобувачі вивчають основну навчальну інформацію перед аудиторним заняттям, а в аудиторії отримують активний досвід вивчення іноземної мови у взаємодії між собою та з викладачем.

Метою “перевернутого навчання” є використання означеної технології для збільшення можливостей взаємодії вчитель–студент та студент–студент шляхом зміни динаміки подання інформації [4].

Перші згадки про практичне застосування методики “перевернутого навчання” з’являються в США (2007), хоча теоретичні передумови для розробки навчальної методики формувались в кінці 1990-х рр., а терміни “перевернутий клас” і “перевернуте навчання” згадувались в педагогічній літературі на їх початку. Засновниками методики “перевернутого класу” прийнято вважати двох шкільних учителів хімії Дж. Бергмана та А. Самса. Вони запропонували учням, які пропустили заняття, засвоїти пропущений навчальний матеріал не на додаткових заняттях, а за допомогою спеціально

створених вчителями відеолекцій. Згодом Дж. Бергман та А. Самс запропонували учням переглядати відеолекції перед заняттями, а на заняттях зосередитись на виконанні практичних завдань та вправ, що стало основою інноваційної педагогічної методики, яка отримала назву “перевернутий клас”.

На нашу думку, технологія “перевернутого навчання” може успішно застосовуватися під час вивчення іноземних мов в умовах змішаного навчання. Особливої актуальності застосування методики “перевернутого класу” при вивченні іноземних мов здобувачами вищої освіти немовних спеціальностей набуває у сучасній українській вищій школі. В умовах скорочення аудиторного часу, відведеного на вивчення іноземних мов, відмови від проведення аудиторних занять з іноземної мови в лабораторному режимі, збільшення чисельності здобувачів в академічних групах викладачам іноземних мов стає дедалі складніше досягати запланованих програмних результатів навчання, формувати у здобувачів необхідні загальні та професійні компетентності.

Перенесення початкових етапів вивчення навчальних матеріалів з іноземної мови на самостійне опрацювання дає змогу звільнити обмежений аудиторний час від здійснення пізнавальних дій низького рівня та можливості його використання для здійснення когнітивної комунікаційної діяльності більш високого рівня. Тобто процес запам’ятовування навчальної інформації може бути перенесено з аудиторії у сферу попереднього самостійного вивчення, що цілком відповідає студентоцентрованому підходу та заохочує здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб’єктів освітнього процесу.

Таким чином, процес аудиторного вивчення іноземної мови буде полягати в продуктивних діях викладачів для формування у здобувачів розуміння навчальної інформації, відпрацювання компетенцій для її застосування, аналізу, синтезу та оцінки.

Студентоцентрованість при застосуванні методики “перевернутого навчання” досягається завдяки активізації процесу навчання, розвитку у здобувачів вмінь самостійного навчання та формування відповідального ставлення до навчання. “Перевернуте навчання” також дає змогу полегшити індивідуалізацію процесу навчання та надати можливість здобувачу самостійно контролювати час та темп навчання при вивченні іноземної мови.

У педагогічній науковій літературі представлено велику кількість моделей

застосування методики “перевернутого навчання”. Кожен викладач іноземної мови самостійно може обрати прийнятний для себе варіант “перевернутого класу”, однак обов’язковою умовою є застосування комплексу засобів цієї методики, а не окремих його елементів. Тільки в такому випадку застосування методики “перевернутого навчання” буде ефективним.

Однією із передумов для застосування методики “перевернутого навчання” при викладанні іноземних мов є якісне забезпечення комп’ютерною, аудіо- та відеотехнікою, програмне забезпечення, а також широкий доступ до мережі Інтернет. Відсутність у викладача або у здобувачів належного техніко-програмного забезпечення або обмеженість доступу до мережі Інтернет суттєво ускладнює можливості та знижує результативність застосування методики “перевернутого навчання”.

Відповідно до результатів дослідження ступеня сприйняття здобувачами вищої освіти впровадження методики “перевернутого навчання”, які висвітлені в роботі [5], близько 85 % респондентів прихильно сприймають ідею інтеграції моделі “перевернутий клас” в навчальний процес, а 75 % респондентів позитивно оцінюють можливості для співпраці та комунікації в середовищі електронного навчання.

Висновки. Методика “перевернутого навчання” є одним із сучасних педагогічних методів студентоцентрованого підходу до навчання та організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Основна ідея методики “перевернутого навчання” полягає у тому, що навчання здобувачів вищої освіти повинно проходити як в аудиторії, так і за її межами, за допомогою комплексу інноваційних засобів навчання та з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних, техніко-технологічних, освітніх і педагогічних рішень. Застосування методики “перевернутого навчання” при вивченні іноземних мов сприяє індивідуалізації, персоналізації і активізації процесу навчання, стимулює розвиток у здобувачів вищої освіти вмінь самостійної роботи та формує у них відповідальне ставлення до навчання.

Подальших наукових досліджень потребує проблематика подолання обмежень до впровадження та застосування інноваційних методик викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгань Л. Система неформальної освіти

дорослих у сільській місцевості. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 108–113. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.166285>

2. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти: Закон України від 18 грудня 2019 р. № 392-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> (дата звернення: 15.05.2021).

3. Bergmann J. & Sams A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene, Or. : Alexandria, Va.: International Society for Technology in Education.

4. Egbert J., Herman D. & Lee H.: Flipped instruction in English language teacher education: a design-based study in a complex, open-ended learning environment. *Teach. Engl. Second Foreign Lang.* 2015. Vol. 19 (2). pp. 1–23.

5. Evseeva A. & Solozhenko A. Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia – Soc. Behav. Sci.* 2015. Vol. 206. pp. 205–209.

6. Havryliuk N., Osaulchuk O., Dovhan L. & Bondar N. Implementation of e-learning as Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. Vol. IV. pp. 449–459. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5019>.

7. Ivanytska N., Tymoshchuk N., Dovhan L., Osaulchuk O. & Havryliuk N. Effectiveness of digital resources in the learning management system within online education of future entrepreneurs. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2021. Vol. 24 (4). pp. 1–8.

8. Richards J. C. & Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.

REFERENCES

1. Dovhan, L. (2020). Systema neformalnoi osvity doroslykh u silskii mistsevosti [Non-formal adult education system in rural areas]. *Youth and market*. No. 1 (180). pp. 108–113. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.166285> [in Ukrainian].

2. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo vdoskonalennia osvitnoi diialnosti u sferi vyshchoi osvity [On amendments to some laws of Ukraine on the improvement of educational activities in the field of higher education]. Law of the Ukraine (2019). No. 392-IX. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text>. (Accessed 15 May 2021). [in Ukrainian].

3. Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene, Or. : Alexandria, Va.: International Society for Technology in Education. [in English].

4. Egbert, J., Herman, D. & Lee, H. (2015). Flipped instruction in English language teacher

**ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ
НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ**

education: a design-based study in a complex, open-ended learning environment. *Teach. Engl. Second Foreign Lang.* Vol. 19 (2). pp. 1–23. [in English].

5. Evseeva, A. & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia – Soc. Behav. Sci.* Vol. 206, pp. 205–209. [in English].

6. Havryliuk, N., Osaulchuk, O., Dovhan, L. & Bondar, N. (2020). Implementation of e-learning as Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference.* Vol. IV. pp. 449–

459. DOI: <https://doi.org/10.17770/sic2020vol4.5019>. [in English].

7. Ivanytska, N., Tymoshchuk, N., Dovhan, L., Osaulchuk, O. & Havryliuk, N. (2021). Effectiveness of digital resources in the learning management system within online education of future entrepreneurs. *Journal of Entrepreneurship Education.* Vol. 24 (4). pp. 1–8. [in English].

8. Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, [in English].

Стаття надійшла до редакції 19.04.2021

УДК 37.02: 780.616.432-053.2./5[37.015.31:78] (477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239338>

Ірина Новосядла, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри методики музичного виховання та диригування
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
Тетяна Гуцол, магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

**ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ
ШКОЛЯРІВ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ
УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ**

У статті розглядається поєднання зразків української музичної та літературної творчості як модель інтегративного підходу в музичному вихованні школярів з метою розвитку їх образно-асоціативного мислення. Наголошується на ефективності такого взаємозв'язку, на величезному дидактичному потенціалі і української фортепіанної музики, і поезії як її програми, що сприяє активізації творчої уяви школярів і кращому розумінню художнього змісту творів. Пропонуються варіанти прикладів фортепіанних п'єс і віршів відомих українських митців минулого, сучасних авторів для різного шкільного віку.

Ключові слова: музичне виховання; інтегративний підхід; розвиток образно-асоціативного мислення; програмна музика; фортепіанні твори українських композиторів; українська поезія.

Лит. 12.

Iryna Novosiadla, Ph.D.(Art Science), Associate Professor
of the Music Education and Conducting Methods Department,
State Higher Educational Institution “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”
Tetiana Hutsol, Master Student of the Educational-Scientific Institute of Art,
State Higher Educational Institution “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

**THE PRACTICAL USE OF INTEGRATIVE LEARNING MODEL OF
SCHOOLCHILDREN ON THE EXAMPLE OF STUDYING PIANO WORKS BY
UKRAINIAN COMPOSERS**

The article considers the combination of samples of Ukrainian musical and literary creativity as an example of an integrative approach in music education of schoolchildren in order to develop their figurative and associative thinking. An attention is focused on the importance of poetry as a poetic program of piano works, on the great expressive possibilities of the synthesis of poetry and music. The strong connection between music and literature is determined by the fact that each of them affects the emotional sphere of the student, promotes the creative development of the individual.

Ukrainian piano music has a huge didactic potential for use in Arts-based learning. Its samples acquaint students with national musical traditions, represented by genre varieties of Ukrainian folklore, works of composers representing different regions of Ukraine. The combination of piano works with poems by Ukrainian poets will promote the activation of associative thinking and a better understanding of music. The choice of works should take into account the age characteristics of students, the depth of the emotional impact of the piano pieces on students, the accessibility of the content of the poems, their artistic and aesthetic value.

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

The directed attention of schoolchildren to poetic texts as images of musical compositions encourages them to think about the content of language constructions, the expressiveness of the word, to realize its aesthetic and cognitive power. The poetic samples are involved in the analysis of musical works by thematic and genre similarity, leaving space for pupils' imagination.

The article provides examples of practical use of piano works by Ukrainian composers, different in content and genres, for pupils of different ages. A poem by one of the Ukrainian poets is selected for each work, the figurative content of which helps to stimulate the creative imagination and evoke an appropriate emotional reaction of schoolchildren. As a result of this synthesis, a holistic image is formed in the imagination of pupils. They are able to comprehend the connection between the content of the piano composition and its poetic program. The educational influence of such an approach is strengthened by its national orientation, as samples of Ukrainian musical and literary art are involved.

Keywords: music education; integrative approach; development of image-associative thinking; program music; piano works by Ukrainian composers; Ukrainian poetry.

Постановка проблеми. Одними з важливих принципів мистецької освіти, визначеними в Концепції художньо-естетичного виховання учнів (автор – Л. Масол, 2004 р.) і спрямованими на формування у них загальнокультурної та художньої компетентності, є “поєднання універсального, національного і регіонального компонентів освіти та виховання з пріоритетом їх національної спрямованості”, а також – поліхудожність, інтегральність як виховання об’єктивно існуючих зв’язків між видами мистецтв [1, 320]. Результати науково-дослідницької та експериментальної роботи зі створення цілісної моделі художньо-естетичного виховання, проведеної під керівництвом Л. Масол упродовж 2004–2013 рр., засвідчили першочерговість культуротворчої ідеї, побудованої на комплексному вивченні різних видів мистецтв і спрямованої на розвиток образно-асоціативного мислення школярів, їх творчого потенціалу.

Вимоги часу й новітні освітні завдання зумовлюють пошуки педагогічних підходів, що здатні забезпечити повноцінне художнє виховання особистості школярів. Сьогодні ефективно застосовуються методики, що передбачають вивчення музичних творів за допомогою використання зразків живопису і візуалізації образів, тоді як недооцінення вербальних чинників для активізації творчої уяви все ще має місце.

Українська фортепіанна музика володіє величезним дидактичним потенціалом для використання у поліхудожньому навчанні. Її зразки знайомлять учнів із цілим пластом вітчизняної музичної культури, національними традиціями, репрезентованими жанровими різновидами українського фольклору, а також творчістю композиторів представників різних регіонів України. Широке коло образів фортепіанної літератури дозволяє залучати зразки постичних творів українських авторів, що знаходиться у школярів емоційний відгук, допоможе глибше проникнути в художній зміст творів, збуджуватиме уяву, а відтак – сприятиме активізації

асоціативного мислення і кращому розумінню музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми поліхудожнього виховання зверталися чимало науковців, видатних педагогів, починаючи з минулих століть (Я. Коменський, К. Ушинський, Б. Яворський, В. Сухомлинський, М. Леонтович, Д. Кабалевський та ін.). У своїх працях вони наголошували на важливості поєднання музики з іншими видами мистецтва, на ефективності їх взаємовпливу і взаємозв’язків.

У сучасній науковій та навчально-методичній літературі проблему впровадження інтегративних технологій у музично-освітній процес висвітлено в різних аспектах: виховний потенціал інтеграції мистецтв аналізують О. Рудницька, О. Олексюк, Г. Падалка, І. Семко; методи і прийоми втілення ідеї комплексного взаємозв’язку різних видів мистецтва на уроках музики пропонують Л. Масол, Л. Аристова, Л. Кондратова, Н. Гродзенська, Л. Ващенко, Т. Шарапова, Л. Темченко. На виховних можливостях української фортепіанної музики, її значенні в поліхудожньому навчанні, а також ефективних умовах розвитку творчих здібностей школярів її засобами зосереджують свою увагу О. Фрайт, Л. Данілішина, Н. Пономарьова тощо.

Мета статті – розглянути модель інтегративного підходу в музичному вихованні школярів на прикладі поєднання фортепіанних творів вітчизняних композиторів зі зразками української поезії.

Матеріалом послуговувалися як твори відомих українських композиторів минулого, так і композиції сучасних авторів з різних регіонів України, які демонструють модернову музичну лексику.

Виклад основного матеріалу. Багато вітчизняних митців і педагогів (В. Сухомлинський, П. Сокальський, С. Людкевич та ін.) звертались до питання синтезу поезії та музики, вважаючи, що поезія як програма інструментальних музичних творів не обов’язково повинна накладатись на мелодію, як у пісні, а лише характеризувати зміст. Образно-тематична

програмність поглиблює пізнавальні можливості учнів, допомагає формуванню творчої уяви. Однак не слід однозначно трактувати, надмірно конкретизувати і деталізувати образність музичного тексту. Як слушно зауважує О. Фрайт, “програмність є лише стимулом для пробудження творчої уяви, служить художній цілісності та уточненню виразових можливостей музики, але не є детальним лібрето інструментального твору” [11, 26]. Літературний текст тільки допомагає спрямувати уяву про зміст музичного твору, а музика сама здатна передати набагато більше, ніж про неї можна описати словами. Водночас у вмиле, продумане використання вчителем засобів програмності дає позитивні результати у вихованні свідомих слухачів та виконавців музики. Розвиток творчої уяви школярів є дуже важливим етапом виховання, адже плодами такого розвитку стають гнучкий розум та пам’ять, вміння фокусуватись на завданнях та генерувати нові ідеї.

Використання літературних зразків для розкриття музичної образності є не менш ефективним, ніж унаочнення за допомогою репродукцій картин художників. Скерована увага школярів до поетичних текстів як прообразів музичних композицій спонукає їх замислюватись над змістом мовних конструкцій, виразністю слова, усвідомлювати його естетичну та пізнавальну силу. Ця сила допомагає відобразити змальовану в музиці велич природи, внутрішній світ людини – її думки, емоції, переживання й прагнення, надати описового колориту жанрово-побутовим музичним замальовкам.

“Література – це скарбниця культури, постачальник реальних знань та сильних вражень, джерело ознайомлення з незвичним, чудесним, фантастичним, вигаданим” [2, 237]. Залучення до інтегрованого навчання віршів розвиває уяву дітей на основі використаних образів у живому слові. Читання віршів сприяє розвитку креативних здібностей та смаку, розуміння особливої краси поетичної мови. Використання української поезії сприятиме збагаченню словника дітей саме українськими словами і виразами, вихованню любові до рідної мови [8, 43].

Розвиток творчого мислення є пріоритетним завданням, яке стоїть перед музичним вихованням, і українські композитори завжди сприяли цьому важливому процесу. Україна – її природа, мова, мистецтво – наповнені характерною образністю, що спонукає митців звертатись до використання тематики і змісту, які не лише сприяють розвитку творчої уяви, а й виконують пізнавальну і національно-виховну функції.

Т. Шарапова вважає, що “лише ілюстративне використання інших видів мистецтва на уроці музики не можна оцінювати позитивно” [12, 347]. Продовжуючи її думку, наголосимо, що суміжні види мистецтва (у нашому випадку – поетичні зразки) повинні залучатися до аналізу музичних творів за тематичною і жанровою подібністю, залишаючи простір для фантазії учнів. Крім того, слід дотримуватись й інших вимог: враховувати вікові особливості школярів, глибину емоційного впливу творів на учнів, доступність змісту віршів, їх художньо-естетичну цінність. Також обов’язковим є активне включення учнів до процесу аналізу музичних творів, їх поетичного програмного змісту, для цього доречним стане конкретне педагогічне завдання.

Сприйняття музики і поезії дітьми різного віку відрізняється, і підбір педагогом поетичних рядків для розуміння образного змісту твору має бути відповідним. Так, для учнів молодших класів зазвичай обираються короткі вірші, написані простою мовою про відомі для них речі, без алегорій та абстрактних понять. Натомість твори для старшокласників уже можуть мати глибокий, іноді прихований зміст, у них піднімаються важливі, серйозні питання, описуються почуття та переживання, відповідно, вірш у такому випадку буде більш розлогим, емоційно забарвленим, із використанням багатого лексики.

У пропонованій статті розглянемо кілька прикладів використання фортепіанних творів українських композиторів, різних за змістом і жанрами, для учнів різного шкільного віку. До кожного твору підбрано вірш одного з українських поетів, образний зміст котрого допомагає стимулювати творчу уяву і викликати відповідну емоційну реакцію.

У дітей молодшого шкільного віку інтенсивно формується творча уява: на основі попереднього досвіду виникають нові образи, від простого довільного комбінування діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів, зростає швидкість утворення образів фантазії. Характерною віковою особливістю є недостатньо розвинута довільна увага: домінує увага мимовільна, спрямована на нові, яскраві, захопливі об’єкти; сприймання молодших школярів досить розвинуте, однак ще слабо диференційоване. У музиці діти цього віку шукають яскраві й динамічні образи, сильні враження, що не займають надто довго їх уяву, мислення дітей уникає нюансів і надмірної деталізації [4].

Доступним за змістом для молодших школярів є твір С. Борткевича “З наспівів няні” з

**ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ
НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ**

фортепіанного циклу “З мого дитинства”. Цей цикл характеризується програмним характером, складається з шести п’єс, кожна з яких знайомить слухачів з близькими їм образами. Для їх втілення композитор використовує багату палітру мелодико-інтонаційних, ритмічних, ладо-гармонічних та фактурних засобів. Назва п’єси налаштовує на ліричний характер, який автор підкреслює відповідними штрихами (наспівне плавне *legato*), мелодія будується широкими фразами на фоні кантіленного супроводу. П’єса складається з трьох частин, де крайні частини звучать у помірному темпі з ремаркою *Andantino sempre*, в душі ліричної пісні. Контрастом слугує середній епізод, в якому змінюються тональність, темп та характер (*Allegretto grazioso*), динаміка стає гучнішою, а супровід надає танцювального характеру завдяки широким стрибкам та зміні штриха на *staccato*. Поетичною ілюстрацією вибрано вірш Марійки Підгірянки “Вечір іде”, який вивчається у третьому класі і також складається з трьох частин-строф. За назвами обох творів можемо зрозуміти, що йдеться про вечірню колісанку. Тож у вірші, як і в п’єсі, крайні стовпці описують сонце, яке “спить давно вже” та місяць, який “сіє світло”. Друга строфа вірша описує мороз, який “ходить по дворі”, “іскри креше”, “по вікнах квіти пише” – що яскраво ілюструє середній розділ музичного твору (рухливий, динамічний, танцювальний). Завершуються обидва твори стиханням-заколюванням: “Так тихо... йде вечір до нас в гості” [5, 105].

Чудовим матеріалом для розвитку асоціативного мислення дітей молодшого шкільного віку є твори Василя Барвінського, що вирізняються яскравою зображальністю. Збірка “Наше сонечко грає на фортепіано”, до якої входять мініатюри-забавлянки на основі народних пісень, – яскравий цьому приклад. Крім багатой палітри виразових засобів, автор подбав і про ілюстрації до кожної п’єси, співпрацюючи з художником Р. Якименком, котрий створив серію малюнків до першого видання. Використання поезії до мініатюр лише надасть ще більшої ілюстративності образам. Наприклад, у другій п’єсі збірника – “Горобчик” – головний персонаж отримав дуже виразну образну характеристику. При прослуховуванні твору, особливо другої частини, можна уявити, що мова йде не про одного горобчика, а про цілу зграю горобців, які “крилечками лопотять” та “цвірінчать” – саме такий сюжет змальований у вірші Якова Жарка “Горобчики”. Агогічні відхилення, виписані композитором в нотному тексті, – такі як *rallentando*, *piu mosso* – можуть характеризувати наступне: “А муркотик, сірий

котик, підкрадається завзято” або “Швидше в стріху, буде лихо!” [3, 16]. Визначити, які саме слова у вірші ілюструють темпові зміни у мініатюрі, – завдання для школярів, що вимагатиме концентрації їхньої уваги й сприятиме активізації уяви.

Інша п’єса збірки – “Веснянка”, в основі якої лежить народна пісня “Їде, їде Зельман”, – знайомить школярів із обрядовим жанром національного фольклору, коріння якого сягає в наше минуле. Артикуляційні й динамічні засоби мініатюри допомагають у розкритті художніх образів веснянки. Доповненням до них стане вірш Олександра Олеся “Веснянка”, в якому розповідається про прихід весни (“А вже ясне сонечко припекло”). Характерними особливостями як музичного твору, так і вірша, є повтори: так, у п’єсі повторюються короткі послівки, а у вірші – слова “розлило, розлило”, “воркотять, воркотять”, “у ліску, у ліску” [7], що ще більше підсилює їх спільний образ та створює відчуття єдиного цілого.

Для знайомства з танцювально-побутовим жанром можна запропонувати п’єсу “Вальсик” сучасної композиторки з Київщини Оксани Білаченко. Басова лінія утворює приховану мелодію і увиразнює основну першу долю такту в тридольному розмірі, підкреслюючи характерну особливість цього танцю. Аналогічні перше та останнє речення фортепіанної п’єси створюють своєрідне обрамлення – наче питання, яке так цікавить дитину, як у вірші “Про янгола та пір’їнку” рівненської поетеси Віри Правоторової. Основна частина музичного тексту немов би розповідає про роздуми дитини про янгола, описує її загадкові, мрійливі вигадки. Кульмінація твору викладена у високому регістрі на *forte*, наче підсилює важливість цієї загадки: “Куди подівся янгол?”. Завершується твір на *ріано*: дитина замислюється над нерозгаданою таємницею (“То звідки ця манюсінька пір’їнка біла-біла?”) [10, 82]. Обидва твори дуже гармонійно поєднують бачення дитячого внутрішнього світу композиторки та поетеси.

У школярів підліткового віку зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у формуванні активного, самостійного, творчого мислення, у зв’язку з чим відбуваються прогресивні зміни в їхній уяві, розширюється зміст її образів. Поступово відбувається перехід від ситуативного переживання краси явищ природи, музичних і літературних творів, зразків живопису до стійких естетичних почуттів.

Специфіка репертуару для підлітків полягає у тому, що ця музика перебуває на межі дитячої і

дорослої музики: тож, з одного боку, в ній продовжують розвиватися деякі образи з літератури для молодших, з іншого – з'являється коло нових сюжетів та настроїв, близьких сфері музики для дорослих. Тепер уже не обов'язковим є визначення сюжету, розтлумачення програми твору, адже в цьому віці в уяві формуються більш вільні й абстрактні асоціації. Також з'являється здатність сприймати відповідну музичну мову, що передбачає не лише зображальність та ілюстративність. Суттєвою властивістю, що вирізняє музику для підлітків, є значне розширення діапазону настроїв (передусім збагачується коло ліричних образів), що пов'язано з бурхливим емоційним розвитком школярів цього віку. А посилення впливу почуттів на різноманітні сторони життя підлітків зумовлює таку нову якість музики, як відображення в ній внутрішнього світу людини (звичайно, в межах, доступних їй розумінню).

Прикладом пейзажної замальовки є фортепіанна п'єса "Вальс осіннього листя" сучасної авторки Лариси Фучаджі. Доповненням до неї стане текст вірша Ліни Костенко "Красива осінь вишиває клени", в якому розповідається про різнобарвні кольори осені, про те, як листя просить: "виший нас зеленим". Асоціації кружляння осіннього листя підкріплені візерунковими вигинами наспівної мелодії, гнучкими фразами. Динамічний розвиток музики п'єси підводить до кульмінації в кінці твору – так само, як і в останніх рядках вірша: "Ворони п'ють надкльовані горіхи. А що їм чорним? Чорним все одно" [5, 53]. Поетичний та музичний варіанти змалювання осені допомагають учням зіставити образи та доповнити їх у своїй уяві.

Сповненим поетичною споглядальністю є твір сучасної одеської композиторки Кіри Майденберг-Тодорової "Ліричний настрій". У цій композиції передано емоційний стан людини, зворушеної і зачарованої красою природи. Ніжна, спокійна мелодія верхнього голосу виконується наспівно, на legato, середній голос, що підкреслює медитативно-споглядальний характер, викладений половинними та цілими нотами. Твір збагачений різноманітними динамічними відтінками, кожна частина завершується сповільненням, а в кінці твору звучать тихі, завмираючі альтеровані акорди. Суголосним за настроєм і образами стане вірш Павла Тичини "Гаї шумлять" [9, 34]. У поетичному та музичному творі гармонійно поєднуються опис краси природи та емоцій ліричного героя, п'єса сповнена світла, життя, наповнює душу найкращими почуттями.

Для старшокласників можна використати

твори, які відображають їх світосприйняття і сферу знайомих їм емоцій. Так, твором, у якому розкриваються непрості душевні переживання, є "Принцеса троянд" черкаської композиторки Євгенії Марчук. Ця психологічна п'єса слугує зразком атональної музики. Складну лексику авторка використовує, щоб передати всю глибину почуттів. Твір складається з трьох частин, подібних за фактурою та динамічним планом, які відрізняються за розміром (чотири- та тридольним) і ритмічним малюнком. Настроєві зміни, підказані авторськими вказівками (*dolce*, *dance*, *song*), допомагають відобразити найглибші почуття людської душі. Підсилює асоціативний ряд вірш Лесі Українки "Коли дивлюсь глибоко в любі очі". Як поезія занурює у душевні хвилювання, так і музика – то тривожиться, то заспокоюється, наче душа дівчини. Музична мова композиторки багата на мелізми, яскраві артикуляційні засоби (акценти, *tenuto*, *non legato*), широкий динамічний план (від *piano* до *fff*), агогічні ремарки (*allargando*, *ritenuto*) додають відчуття смутку та мрійливості. Твір Є. Марчук, як і поетичні рядки Лесі Українки, допомагають школярам увійти в доросле життя, змушують замислитися над складними деталями людської душі.

"Українська сакральна пісня-3" (із циклу "Українські сакральні пісні") херсонського піаніста й композитора Володимира Черненка – наче молитва у звуках. Ніжна, просвітлена, протяжна мелодія під рівномірний супровід

восьмих, ускладнена зміною метро-ритму ($\frac{3}{4}, \frac{4}{4}$,

$\frac{2}{4}, \frac{5}{4}, \frac{3}{8}$). У кожній мінічастині композитор подає

темпову характеристику: *con moto*, *Grave*, *Andante*. Динамічний план музичного твору (*piano*) підсилює психологічний підтекст молитви. Широке регістрове охоплення допомагає збагнути величність Бога, всеосяжність Його Любові. Композитор використовує сонористичні ефекти: зокрема, витриману суцільну педаль, що додає молитві особливої сокровенності, кластери. Близьким за змістом до цього музичного твору є вірш Олени Лук'янчук "Молитва за Україну", в якому авторка передає свої переживання за долю Батьківщини і надії Господу. Знайомлячи школярів із творами духовного змісту, ми спонукаємо їх до співпереживання. Різноманітні почуття, що виникають при сприйнятті такої музики, особливо в поєднанні з поетичними рядками, сповненими глибокого сакрального змісту, збагачують їхній духовний світ.

Висновки. Проведене дослідження та

**ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ
НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ**

педагогічні спостереження свідчать про ефективність використання у музичному вихованні такого інтегративного підходу як поєднання музичних творів із поетичними зразками. У результаті цього синтезу в уяві школярів формується цілісний образ, вони здатні осмислити зв'язок між змістом фортепіанної композиції та її поетичною програмою. Використання поезії не лише стимулює творчу уяву, а й сприяє збагаченню мови учнів, їх словникового запасу, розвитку пам'яті. Виховний вплив такого підходу підсилюється його національною спрямованістю, оскільки залучаються взірці українського музичного та літературного мистецтва. Подальші перспективи розвитку проблеми впровадження інтегрованого навчання вбачаємо у пошуках нових цікавих форм із залученням зразків різних видів мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристова Л. Методика музичного навчання та виховання: навч.-метод. посібник. Миколаїв: Гліон, 2018. 404 с.
2. Ватаманюк Г. Художня література як засіб формування духовного світу дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. університету*. Вип. XIII. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2007. С. 237–240.
3. Жарко Я. Гарно в нашому садочку: вірші для дітей. Київ: Веселка, 1990. 20 с.
4. Заброцький М. Основи вікової психології: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 112 с.
5. Науменко В. О. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2014. 176 с.
6. Науменко В. О. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл.: підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2015. 180 с.
7. Олесь О. Веснянка. УкрЛіб: Бібліотека української літератури. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=5945>
8. Сас О. Лінгводидактична спадщина Є. Тихеевої у збагаченні словника дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2014. № 6 (113). С. 41–44.
9. Тичина П. Г. Сонячні кларнети: Поезії / упоряд. С. А. Гальченко. Київ: Дніпро, 1990. 383 с.
10. Улюблені вірші. У 5 т. / упоряд. І. Малкович. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛІА-МА-ГА, 2017. Т. 2. 108 с.
11. Фрайт О. В. Українська фортепіанна програмна музика в загальноосвітній школі: навч. посіб. Дрогобич: НВЦ "Каменярь" ДДПУ, 2003. 32 с.
12. Шарапова Т. Комплексний взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Вип. 120.

Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С. 344–350.

REFERENCES

1. Arystova, L. (2018). *Metodyka muzychnoho navchannia ta vykhovannia: navch.-metod. posibnyk*. [Methods of Music Teaching and Education: training manual]. Mykolaiv, 404 p. [in Ukrainian].
2. Vatamaniuk, H. (2007). *Khudozhnia literatura yak zasib formuvannia dukhovnoho svitu dytyny* [Fiction as a means of forming the spiritual world of the child]. *Current issues of Kamianets-Podilsky State University. Series: Pedagogy*. Vol. XIII. Kamianets-Podilskyi. pp. 237–240. [in Ukrainian].
3. Zharko, Ya. (1990). *Harno v nashomu sadochku; virshi dlia ditei* [There is beautiful in our garden: poems for children]. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
4. Zabrotskyi, M. (2008). *Osnovy vikovoï psykholohii: navchalnyi posibnyk* [Basics of Age Psychology: textbook]. Ternopil, 112 p. [in Ukrainian].
5. Naumenko, V. O. (2014). *Literaturne chytannia: ukr. mova dlia zahalnoosvit. navch. zakl. z navchanniam ukr. movoiu: pidruch. dlia 3-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl.* [Literary reading: Ukrainian language for secondary schools with Ukrainian language of teaching: a textbook for the 3rd grade of secondary schools]. Kyiv, 176 p. [in Ukrainian].
6. Naumenko, V. O. (2015). *Literaturne chytannia: ukr. mova dlia zahalnoosvit. navch. zakl. z navchanniam ukr. movoiu: pidruch. dlia 6-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl.* [Literary reading: Ukrainian language for secondary schools with Ukrainian language of teaching: a textbook for the 6th grade of secondary schools]. Kyiv, 180 p. [in Ukrainian].
7. Oles, O. *Vesnianka [Vesnianka]*. UkrLib: Biblioteka ukrainskoi literatury [UkrLib: the library of Ukrainian literature]. Available at: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=5945> [in Ukrainian].
8. Sas, O. (2014). *Linhvodydaktychna spadshchyna Ye. Tykheievoi u zbahachenni slovyka ditei doshkilnoho viku* [Linguodidactic heritage of E. Tiheeva in enriching the vocabulary of preschool children]. *Youth and market*, no. 6 (113), pp. 41–44. [in Ukrainian].
9. Tychna, P. H. (1990). *Soniachni klarnety: poezii* [Sun clarinets: poetry]. (Ed.). S. Halchenko Kyiv, 383 p. [in Ukrainian].
10. *Uliubleni virshi* (2017). [The favourite poems]. I. Malkovych (Ed.), no. 2. Kyiv, 108 p. [in Ukrainian].
11. Frait, O. V. (2003). *Ukrainska fortepianna programna muzyka v zahalnoosvitnii shkoli: navch. posib.* [Ukrainian piano program music in secondary school: training manual]. Drohobych, 32 p. [in Ukrainian].
12. Sharapova, T. (2013). *Kompleksnyi vzaiemozviazok riznykh vydiv mystetstva na urokakh muzyky* [Complex intercommunication of different types of art is on the music lessons: scientific notes]. *Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko*. Vol. 120. Kropyvnytskyi, pp. 344–350. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.04.2021

УДК 378.147.091.33:811.112.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.237039>

Олена Ігнатова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
Олеся Жовнич, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИКО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОЄКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ САМОРЕФЛЕКСІЇ

У статті зосереджено увагу на практико-дослідницькому проєкті як ефективному засобі самоаналізу і рефлексії, що сприяє інтеграції трьох складових професійної підготовки майбутніх педагогів: наукової, дослідницької і практичної діяльності, а також рефлексії власної педагогічної діяльності з метою її подальшої оптимізації. Аналізуються процес підготовки і проведення студентами практико-дослідницького проєкту, узагальнюються результати роботи, окреслюються перспективи його використання в навчально-освітньому процесі.

Ключові слова: практико-дослідницький проєкт; іноземна мова; діяльнісний підхід; професійна підготовка; методично-дидактичні принципи; майбутні вчителі іноземної мови; рефлексія.

Лит. 8.

Olena Ihnatova, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the German Philology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Olesia Zhovnych, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the
Methods of Teaching Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

THE SELF-REFLEXION OF A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS A WAY OF PROFESSIONALIZATION BY EXPERIENCE OF USING THE PRACTICE AND RESEARCH PROJECT

The article is devoted to the issue of training future German language teachers in pedagogical university at the faculty of Foreign Languages. A key aspect is the practical research project, which is part of the autonomous work of students within the discipline "Methods of teaching a foreign language". The article focuses on the practical research project as an effective way of self-analysis and reflection, which promotes the integration of three components of professional training of future teachers: scientific, research and practical activities, as well as reflection on their own pedagogical activities with further optimizing. The article analyzes the process of preparation and conduct of practical research project by students, summarizes the results of work, and outlines the prospects for the use of practical research project in the educational process. Features of preparation are carried out and the analysis of the practical research project is described; the advantages and disadvantages of the practical research project are noted; the perspectives for its further implementation in the educational process of pedagogical university at the faculty of foreign languages are outlined. The presented research was conducted at Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University at the faculty of foreign Languages among fourth-year students studying at the bachelor's level in the specialization "Secondary education. Language and literature: German and English".

Keywords: practical research project; foreign language; activity approach; professional training; methodological and didactic principles; future foreign language teachers; reflection.

Постановка проблеми. У 2016 р. Вінницький державний педагогічний університет підписав угоду про кооперацію між ВДПУ імені Михайла Коцюбинського та Гете-Інститутом про співробітництво у підготовці студентів та підвищенні кваліфікації викладачів німецької мови, а також у сприянні розвитку німецької мови у Вінниці. Підписання угоди надало нам можливість готувати наших студентів за новими стандартами у методиці навчання німецької мови, які

відповідають вимогам нової української школи. Слід зазначити, що університет був одним з перших закладів вищої освіти (ЗВО) в Україні, який за сприяння та фінансової підтримки Німеччини успішно пілотував проєкт міжнародної програми "DLL – Вчимося навчати німецької". Ця програма є абсолютно інноваційною за змістом і формою. Акцент ставиться на компетентнісному та комунікативно-діяльнісному підходах до вивчення іноземних мов. У навчання традиційних мовних навичок інтегрована концепція практично

орієнтованого навчання, а також орієнтація на учня та його залучення до активної роботи. Ефективною є також форма занять змішаного навчання, що передбачає опрацювання частини матеріалу на онлайн-платформі і дає змогу раціонально використовувати час на аудиторних заняттях.

Підготовка затребуваних висококваліфікованих учителів іноземної мови та пошук шляхів підвищення ефективності процесу їх навчання є одним із ключових завдань як вітчизняної, так і зарубіжної методики викладання іноземних мов. Важливою умовою стає вміння спостерігати, узагальнювати, аналізувати, рефлексувати, оскільки це допомагає вчителю, з одного боку, визначити індивідуальні особливості розвитку учнів, їх інтереси, захоплення і впровадити ці знання в навчальну і виховну діяльність, у позакласну і самостійну роботу учнів з метою їх мотивації до вивчення іноземної мови. З іншого, як зазначає Н. Ничкало, наукове спостереження та узагальнення педагогічного досвіду дають можливість вивчати і удосконалювати себе як педагога, узагальнювати об'єктивні закономірності в ході уроку і коригувати їх за необхідності [8, 124]. Подібного принципу спостереження і рефлексії своєї професійної діяльності дотримуються група методистів ФРН, якій належить концепція практико-дослідницького проєкту як одного з ефективних способів підвищення якості підготовки (майбутніх) вчителів німецької мови в рамках міжнародної програми "Deutsch Lehren Lernen" (DLL) [2]. Актуальність дослідження визначається важливістю та необхідністю створення умов для навчання майбутніх вчителів іноземної мови – методам спостереження, самоаналізу і рефлексії для підвищення рівня їх професіоналізації. Одним з таких методів може бути практико-дослідницький проєкт.

Мета статті розглянути і проаналізувати особливості практико-дослідницького проєкту як ефективного способу вдосконалення методичної професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови засобом саморефлексії.

Для досягнення поставленої мети необхідним є розв'язання таких завдань: 1) описати особливості підготовки, проведення та аналізу практико-дослідницького проєкту; 2) визначити і описати переваги і недоліки практико-дослідницького проєкту, ґрунтуючись на саморефлексії; 3) визначити перспективи його подальшого впровадження в навчально-освітній процес студентів педагогічних ЗВО на факультеті іноземних мов. Представлене дослідження проводилося у Вінницькому державному

педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на факультеті іноземних мов серед студентів четвертого курсу, які навчаються на освітньому рівні бакалавра за напрямом "Середня освіта. Мова і література: (німецька)".

Аналіз досліджень. Теоретичною базою дослідження у вітчизняній методиці викладання іноземної мови стали роботи О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєвої, Л. Морської, які описують досвід використання практико-дослідницьких проєктів з метою підвищення рівня професіоналізму вчителів / майбутніх учителів німецької мови [1]. Основою теоретичних положень стали також новітні європейські та німецькі розробки, надані в рамках німецькомовних курсів підвищення кваліфікації для вчителів німецької мови як іноземної "Deutsch Lehren Lernen" (далі DLL) [2; 3; 6]. Базуючись на основній методичній концепції актуальної дидактики іноземної мови варто відзначити такі основні методичні підходи до проведення уроку, як діяльнісний та орієнтаційний: орієнтація на успіх, орієнтація на учнів, орієнтація на дії, орієнтація на завдання, орієнтація на взаємодію, орієнтація на компетентність, контекстуалізація та персоналізація є також важливими принципами [6]. Останні, зі свого боку, вимагають знання певних процедур і методологічних принципів викладання, таких як відповідний вибір соціальної або робочої форми [3]. Саме тому методологічно-дидактичні принципи змістовно пов'язані з практико-дослідницькими проєктами. Дослідницьке і рефлексивне експериментальне навчання у контексті DLL скеровано на взаємодію спостереження і рефлексію власних уроків. Застосування діяльнісного підходу передбачає формулювання конкретного питання [3]. Учасники проєкту знаходять відповіді у процесі проведення практико-дослідницького проєкту (PEP).

Виклад основного матеріалу. Практична значимість дослідження полягає у тому, що у пропонованій статті досвід може сприяти вдосконаленню освітнього процесу і може бути цікавий та корисний для викладачів методики навчання іноземних мов, студентам, які навчаються за напрямом підготовки "Середня освіта (німецька і англійська мови)", а також для вчителів іноземної мови, які викладають німецьку мову як другу іноземну в загальноосвітніх закладах.

Ключовим моментом в організації автономної роботи учнів є розробка, реалізація і захист практико-дослідного проєкту як ефективного методу підвищення професійної компетенції майбутнього вчителя німецької мови. Наразі

практико-дослідницький проєкт є інструментом самоаналізу і саморефлексії діяльності вчителя іноземної мови, який запропонувала група методистів Гете-Інституту ФРН, автори програми підвищення кваліфікації викладачів німецької мови як іноземної “Deutsch Lehren Lernen” (DLL) [2; 3; 6]. У рамках зазначеної програми проєкт відомий як Praxiserkundungsprojekt (PER), він дозволяє педагогу самостійно або групою колег спостерігати, вивчати, аналізувати і поліпшувати окремий аспект свого заняття (наприклад, навчання читання, письма, говоріння, аудіювання) або виявляти найбільш гостру педагогічну проблему і розв’язувати її за допомогою збору, аналізу та опису даних і результатів проєкту. У процесі реалізації практико-дослідницького проєкту студенти готуються до проведення науково-дослідницької роботи. Тим самим відбувається інтеграція трьох складових професійної підготовки майбутніх педагогів: наукової, дослідницької та практичної діяльності, а також рефлексії власної педагогічної діяльності з метою її подальшої оптимізації [5].

Практично-дослідницькі проєкти можуть бути корисними для розвитку власних навичок викладання як вчителя мови та випробування нових ідей в аудиторії. Для практичної апробації обирається дидактичне питання, яке є важливим для вчителя. Тому практично-дослідницькі проєкти є інструментами навчання протягом усього життя для вчителів, які, як експерти у навчанні, самі приносять позитивні зміни [4].

Практико-дослідницький проєкт має структуру і виконується відповідно до певних вимог. Він включає в себе тему, проблемне питання, актуальність, мету, завдання, об’єкт, предмет дослідження, що проводиться, методи, матеріал дослідження, опис ходу дослідження, узагальнення його результатів, перспективи подальшого дослідження в обраному напрямі [6].

DLL базується на концепції дослідження та рефлексивного досвіду учнів, який розвивається завдяки щоденній діяльності та актуальних викликах. Таким чином, центральним методологічним елементом DLL є рефлексія власного уроку. На додаток до сучасних дидактичних знань, німецькі та іноземні школи, Гете-Інститути та університети пропонують імпульси, які покликані стимулювати рефлексію через завдання. Урок не оцінюється, а більше ставиться дослідницьке питання до власного уроку з подальшим обміном думками з іншими учасниками проєкту, що динамічно розширює можливості професійної діяльності.

PER- проєкт виконується у групах (тандемах або трідемах) і починається з визначення теми, сформульованої у вигляді PER-питання, а також з теоретичного обґрунтування дослідницького проєкту: визначення об’єкта, предмета дослідження, аргументація практичної значущості дослідження опис індикаторів і критеріїв, визначення очікуваних результатів.

Варто виокремити три типи PER-питань [7]:

1. Сприйняття ситуації з відповідним питанням “Що і як?” Спостереження чи сприйняття власного предмета дослідження (Bestandsaufnahme-PER).

2. Зміни (характеризується дослідженням та тестуванням нових речей:

“Що відбувається в моєму класі, коли я намагаюся апробувати X?” (Veränderungs-PER)

3. Застосування, в якому випробовується невідомий інструмент (Anwendungs-PER).

Наступним кроком проєктної роботи є планування й проведення практико-дослідницького проєкту з учнями в школі і апробація проєкту з описом результатів роботи. Для проведення уроку в рамках проєкту студенти знайомляться з класом, в якому вони будуть проводити своє дослідження, з учителем, який веде в даній групі німецьку мову, відвідують кілька занять, оцінюють можливості учнів, темп їх роботи, вивчають матеріал, над яким працює вчитель з учнями. Далі студенти приступають до розробки плану уроку, оформляють його у вигляді таблиці, що відображає тему і мету, етапи уроку і їх цілі, матеріал, дії вчителя та учнів, визначають форми роботи, основні й допоміжні засоби [3]. У запропонованій Гете-Інститутом концепції дана таблиця носить назву “Lehrskizze” [2]. На думку студентів, таке узагальнення всього плану уроку є для них наочним, зрозумілим, структурованим, а також допомагає з вибором методів, принципів, форм роботи, матеріалів, правильної та логічної послідовності, часу на виконання того чи того завдання. Кожен окремий крок відіграє важливу роль для досягнення мети. “Lehrskizze” стає основним інструментом студентів у підготовці до уроків під час педагогічної діяльності майбутніх молодих фахівців (про це свідчать відгуки випускників ЗВО факультету іноземних мов). Із 30 опитаних респондентів 80 % вважають, що “Lehrskizze” сприяє зосередженості та розвиває вміння більш якісно і точно ставити цілі уроку, логічно і структуровано планувати етапи, орієнтуватись на відповідний матеріал, задоволеність від проведеного уроку висловлюють 88 %, що є ще одним доказом результативності.

Організаційні питання полягають у розподілі

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИКО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОЄКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ САМОРЕФЛЕКСІЇ

обов'язків: хто проводить урок, хто виступає в ролі спостерігача, хто виступає в ролі фото-, відеорепортера (за умови згоди учнів та їх батьків), розробляють всі необхідні анкети, опитувальники, що дозволяють надалі простежити наявність / відсутність змін відповідно до поставленого дослідником завдання, готують дидактичний матеріал тощо), проводять урок, аналізують його результати, описують їх, готують презентації, що відображають всі аспекти практико-дослідницького проєкту, і звіт, в якому він описується детально. Вважаємо важливим відзначити, що практико-дослідницький проєкт готується групою, але запланований урок проводиться кожним учасником групи самостійно в різних класах з різних тем. Завдання учасників групи – підтримати один одного в підготовці і зборі матеріалу, фото-, відео-звіту, презентації. Можливість застосовувати диференційований підхід в навчанні робить проєкт ще актуальнішим.

На завершення студенти захищають свої проєкти. Під час захисту вони можуть задавати один одному питання, коментувати проєкти, давати рекомендації. Таке активне обговорення підсумкових робіт курсу стає свого роду узагальненням усієї роботи студентів і демонструє знання, сформовані вміння, навички і компетентності.

На лекційних та семінарських заняттях студентам пропонуються для обговорення ситуації, що продукують можливі теми для педагогічного дослідження і постановки дослідницького питання, визначення методів самоспостереження під час власної педагогічної діяльності, де майбутні педагоги виступають у ролі дослідників. Студенти роблять свій вибір на користь таких тем: “Як зміниться комунікативна активність учнів, якщо на уроці застосувати різні соціальні форми роботи”, “Як відреагують учні, якщо для врегулювання автентичної ситуації запропонувати офіційні вебсторінки”, “Які зміни може встановити вчитель, якщо застосує бумеранг-модель при плануванні уроку” та ін. Практико-дослідницькі проєкти використовуються на завершенні курсу “Методика навчання іноземної мови” і тим самим є звітною студентів про їх володіння теоретичними положеннями і практичними аспектами курсу.

Аналізуючи досвід проведення студентами практико-дослідницьких проєктів, а саме звітної документації, їхні анкети, розуміємо, що така діяльність має як позитивні, так і негативні сторони. Позитивним вважаємо те, що вони дають студентам можливість відчувати себе повноцінними фахівцями, а це у них самостійність і

відповідальність за зміст уроку. До того ж, майбутня професійна діяльність аналізується за допомогою спостереження за своїми діями на проведеному уроці або за діями своїх однокласників, порівняння, зіставлення, аналізу і самоаналізу, що дає імпульс для дослідження проблеми, що виникла, а потім для її подальшого розв'язання.

До безперечних переваг належить і робота над практико-дослідницьким проєктом сприяє практичному освоєнню інноваційних прийомів і методів навчання німецької мови, оволодіння організаційними навичками, рефлексії та корекції освітнього процесу. Самостійне планування уроку, подальший детальний аналіз, постановка проблеми, пошук її розв'язання вчать майбутніх вчителів іноземної мови критично підходити до аналізу уроку, обґрунтовано оцінювати його успішність. Отже, такі проєкти готують до правильної організації і проведення взаємовідвідувань уроків в колективі вчителів, що стане невід'ємною частиною їх професійної діяльності.

Водночас, важливою складовою позитивного досвіду використання практико-дослідницьких проєктів у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови є принцип співробітництва, реалізація якого відбувається під час групової проєктної діяльності. Фідбеки студентів відображають і той важливий момент, що завдяки роботі над практико-дослідницьким проєктом вони вміють розрізняти “результативний урок німецької мови” від “менш результативного уроку”. Цьому сприяє глибокий аналіз проведеного уроку, рефлексія своїх дій і дій учнів на уроці, обмін досвідом під час обговорень результатів проведеного практико-дослідницького проєкту.

Проте, попри зазначені переваги, варто наголосити на певних труднощах, які пов'язані з постановкою проблеми практико-дослідницького проєкту, опис його теоретичних положень. У цьому випадку важливою є участь викладача в роботі групи студентів – своєчасне консультування. Результати своїх спостережень у ході проведеного уроку студенти описують впевнено, показують своє вміння критично ставитися до своїх дій на уроці, роблять висновки, пропонують шляхи вирішення. Всі студенти, які брали участь в анкетуванні, вказують на те, що досвід і знання, отримані на лекційних та семінарських заняттях, вони успішно використовували під час педагогічної практики.

Узагальнивши самостійний досвід роботи з практико-дослідницьким проєктом, отриманий на

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИКО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОЄКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ САМОРЕФЛЕКСІЇ

курсів підвищення кваліфікації для вчителів німецької мови, і досвід, отриманий в процесі викладання дисципліни “Методика навчання іноземної мови у профільній школі”, вважаємо за необхідне зробити висновок, що практико-дослідницький проєкт дає можливість зосередити свою увагу на різних аспектах навчання німецької мови. Оптимізація професійної діяльності вчителя німецької мови досягається у ході проведення практико-дослідницького проєкту, при цьому якість засвоєння матеріалу підвищується.

Висновки. Вивчення і апробація практико-дослідницьких проєктів розширює можливості їх використання у навчально-освітньому процесі закладу вищої освіти:

- практико-дослідницький проєкт може бути альтернативою курсових робіт з методики навчання іноземної мови, позаяк структурно і змістовно повною мірою відповідає вимогам, що ставляться до курсових робіт студентів;

- практико-дослідницький проєкт може бути альтернативою звітної документації студентів по завершених педагогічній та виробничій практиці, так як дозволяє оцінити теоретичні знання студента і їх використання в практичних цілях;

- практико-дослідницький проєкт може бути компонентом практичної частини курсових, випускних кваліфікаційних робіт студентів та магістрантів, бо дає змогу повною мірою, з описом цілей, завдань, методів дослідження, вивчити функціонування того чи того методичного аспекту, аналізувати, порівнювати матеріал і робити відповідні висновки;

- означена концепція підготовки молодих кадрів має бути вивчена і в рамках курсів підвищення кваліфікації вчителів або їх перекваліфікації та додаткової освіти, оскільки дає можливість відстежити всі необхідні для викладання німецької мови знання вміння і навички.

Вивчення змісту, понять і принципів уроку дає можливість професійно і фахово викладати іноземну мову. Навчати можна лише через навчання. Цей роздум робить важливість практико-орієнтованої кваліфікації вчителів німецької мови ще більш чіткою: після індивідуальної рефлексії, фаховий дидактичний зміст потребує практичного застосування. Підвищення кваліфікації за програмою DLL та апробація практико-дослідницьких проєктів пропонують методологічно-концептуальну основу для експериментального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика:

підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Ballweg S. u. a. DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?: Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2013. 198 S.

3. Ende K. u. a. DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung: Buch mit DVD (dll – deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2013. 152 S.

4. Жовнич О. В. Дидактичні переваги і новітні тенденції застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі. *Молодь і ринок*. №7. 2016. С. 150–155.

5. Ігнатова О.М. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації вивчення іноземної мови для професійного спілкування стаття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Випуск 52. Київ-Вінниця: “ТОВ фірма “Планер”, 2018. С. 389–393.

6. Funk H., Kuhn Chr. u. a. DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion: dll – deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017. 184 S.

7. Legutke M. DLL – Zehn Schritte zum PEP. Available at: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/dll_10SchrittezumPEP.pdf

8. Ничкало Н.Г. Особливості вдосконалення методичної компетентності викладачів. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу*. 2018. С. 124–127.

REFERENCES

1. Bihych, O. B. & Borysko, N. F., (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh univertsytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]. (Ed.). S. Yu. Nikolaieva. Kyiv, 590 p. [in Ukrainian].

2. Ballweg, S. u. a (2013). DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? [DLL 02: How to learn German as a foreign language?]. Stuttgart, 198 p. [in German].

3. Ende, K. u. a. (2013). DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung: (dll – deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit). [DLL 06: Curriculum and lesson planning: (dll – learn to teach German: advanced training worldwide)]. Stuttgart, 152 p. [in German].

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

4. Zhovnych, O. V. (2016). Dydaktychni perevahy i novitni tendentsii zastosuvannya informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii shkoli [Didactic advantages and the latest trends in the use of information and communication technologies in higher education]. *Youth & market*. No.7. pp. 150–155. [in Ukrainian].

5. Ihnatova, O.M. (2018). Informatsiini tekhnolohii yak zasib intenyfikatsii vyvchennia inozemnoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia stattia [Information technology as a means of intensifying the study of a foreign language for professional communication article]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*: Vol. 52. Kyiv-Vinnytsia, pp. 389–393. [in Ukrainian].

6. Funk, H., Kuhn, Chr. u. a. (2017). DLL 04:

Aufgaben, Übungen, Interaktion: (dll – deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit) [DLL 04: Tasks, exercises, interaction: (dll – learn to teach German: further education and training around the world)]. Stuttgart, 184 p. [in German].

7. Legutke, M. (2012). DLL – Zehn Schritte zum PEP. Goethe-Institut [DLL – ten steps to PEP. Goethe Institute]. Available at: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/dll_10SchrittezumPEP.pdf [in German].

8. Nychkalo, N.H. (2018). Osoblyvosti vdoskonalennia metodychnoi kompetentnosti vykladachiv [Features of improving the methodological competence of teachers]. Actual problems of psychological and social adaptation of in the conditions of crisis society: Proceedings of the III All-Ukrainian Scientific-Practical round table. pp. 124–127. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.05.2021

УДК 378.14:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239339>

Ірина Миськів, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національний університет “Львівська політехніка”

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню проблеми нових підходів до використання педагогічного інструментарію в умовах дистанційної освіти. Українська система освіти постійно змінюється і удосконалюється з огляду на внутрішні та зовнішні детермінанти, піддається корекції зміст і форми її організації задля відповідності кращим світовим та європейським зразкам. Ці процеси вимагають розробки нових стратегій і тактик організації освітнього процесу на всіх його рівнях. Вчені підходять до розгляду проблеми освіти в умовах сьогодення комплексно і цілісно, зокрема обґрунтовують змістову складову і тактичні шляхи удосконалення системи освіти на усіх рівнях.

Ключові слова: система освіти; нові підходи; педагогічний інструментарій; дистанційна освіта; онлайн платформи; учні; студенти; пандемія.

Лит. 5.

Iryna Myskiv, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages Department, Lviv Polytechnic National University

NEW APPROACHES TO THE USE OF TEACHING INSTRUMENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

The article is devoted to the research of the problem of new approaches to the use of pedagogical tools in the conditions of distance education. The Ukrainian education system is constantly changing and improving in view of internal and external determinants, the content and forms of its organization are adjusted to comply with the best world and European standards. These processes require the development of new strategies and tactics for organizing the educational process at all levels.

Scientists and educators actively analyze the problems of teaching difficulties, including foreign languages teaching; consider the organization of the teaching process and control of student achievement; substantiate the importance of the activity approach in teaching process; determine the role of problem-based teaching in today's conditions; study the educational possibilities of new teaching aids; determine the prospects and opportunities of distance teaching in all its diversity.

Current research proves that the situation with the organization and results of distance education in Ukraine, as well as in the world is especially difficult, educational institutions were not ready for new challenges, and time did not allow systematic and scientific development of methods, forms and means of distance teaching.

Note the specifics and features of online teaching, in contrast to traditional one. We emphasize that in the

conditions of distance teaching group studying becomes individual; oral communication which dominates during lectures, seminars and even laboratory classes, of course, reduces its effectiveness and productivity. The vast majority of online courses are based on students' independent work.

Well-known platforms and tools for distance teaching, namely: Google Classroom, Zoom, Moodle, LearningApps.org, cloud services (Office365, Google), Google-forms, Mentimeter Service and others offer a fairly broad and effective tools for online teaching, but many scientists -teachers are not ready to conduct educational activities with their use or other range of available ICT tools and programs.

Keywords: education system; new approaches; pedagogical tools; distance education; online platforms; pupils; students; pandemic.

Постановка проблеми. Глобалізаційні та євроінтеграційні процеси у світовому масштабі, кардинальні зміни щодо удосконалення процесу адаптації особистості в умовах змінених суспільних обставин, швидкого розширення простору полікультурного світу актуалізують проблему освіти, зокрема мовної, оскільки саме вона дозволяє людині з меншими психічними та інтелектуальними втратами адаптуватися до життєвих та професійних обставин, що вимагають нових компетенцій і додаткових енергетичних затрат.

Змінені освітні реалії передбачають зміну вимог до власне володіння іноземною мовою, передбачають необхідність пошуку нового педагогічного інструментарію для організації освітнього процесу з тим, щоб кожен міг застосувати отриманий багаж для реалізації професійних і життєвих планів та перспектив.

Сучасний педагогічний інструментарій зазнає значних змін та удосконалення з огляду не лише на нові обставини реформування освіти, але й зазнає значної корекції також і через новітнє явище, яке кардинально торкнулося освіти – пандемію, що зумовила тотальний перехід усіх освітніх інституцій на дистанційну форму освіти, яка, своє чергою, вимагає переорієнтації на цілком нові освітні платформи і способи передачі та отримання знань, умінь, навичок задля формування відповідних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання нового педагогічного інструментарію, суголосного вимогам часу у навчанні іноземної мови досліджується тривалий час і відображена в наукових працях зарубіжних учених (Дж. Алдерсон, Ф. Батлер, Л. Бахман, А. Бейлі, А. Девіс, Р. Джонс, М. Кетлін Маркус, Р. Ладло, С. Месіс, Дж. Оллер, Т. Роджерс, К. Рональд, Б. Спольський, Т. Фарнсворт, С. Чепел, Г. Шін та ін.).

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці вітчизняних науковців, які розробляють і апробують методи й засоби навчання іноземної мови, працюють над проблемою організації особистісно-центрованого освітнього простору у закладах освіти різних типів і форм. Серед них: Н. Бібік, І. Булах, В. Гапонова,

О. Кміть, М. Міщенко, І. Новак, С. Ніколаєва, Л. Палій, А. Панасюк, Н. Чорна, О. Яременко та інші. Вчені підходять до розгляду проблеми освіти в умовах сьогодення комплексно і цілісно, зокрема:

- аналізують проблеми труднощів у навчанні, зокрема іноземної мови;
- розглядають питання організації процесу навчання та контролю навчальних досягнень учнів;
- обґрунтовують важливість діяльнісного підходу у навчанні;
- визначають роль проблемного навчання в умовах сьогодення;
- вивчають освітні можливості нових засобів навчання;
- визначають перспективи і можливості дистанційного навчання у всій його різноманітності.

Метою статті є вивчення та узагальнення сучасного стану розвитку освіти з огляду на процеси розширення рамок дистанційної освіти і використання нового педагогічного інструментарію у ній.

Виклад основного матеріалу. Українська система освіти постійно змінюється і удосконалюється з огляду на внутрішні та зовнішні детермінанти, піддаються корекції зміст і форми її організації задля відповідності кращим світовим та європейським зразкам. Вчені наголошують, що ці процеси перманентні і вимагають розробки нових стратегій і тактик організації освітнього процесу на всіх його рівнях: “Зміни в технологічній, соціальній та культурній сферах життєдіяльності суспільства в наші дні призвели до того, що традиційна система освіти частково перестала відповідати потребам конкретної людини та суспільства загалом. У відповідь на виклики сучасності держава змушена модернізувати цю систему. Одним із шляхів її удосконалення стає застосування в освіті досягнень цифровізації, якає складовою глобального загально історичного процесу цифровізації суспільства. Цей процес набув особливої актуальності під час пандемії” [1, 11].

Проведені дослідження доводять, що ситуація з організацією і результатами дистанційної освіти в Україні, як і світі є особливо складною, освітні

заклади виявилися не готовими до нових викликів, а час не дозволив системній і науковій розробці методів, форм та засобів дистанційного навчання.

Освіта була і залишається особливо важливою сферою життєдіяльності суспільства, її наслідки не менш значимі, ніж економічні процеси, тому закономірною є пильна увага до неї з боку держави і громадянського суспільства. Наголошуємо також на нових підходах до організації освітнього процесу у зв'язку із реалізацією концепції Нової української школи: “У Концепції Нової української школи підкреслюється: “В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини. Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію “вчитель” – “учень” [4, 14].

Підготовка фахівців до створення ефективних економічних, культурних, здоров'язбережувальних, політичних і соціальних моделей організації життя соціуму безпосередньо залежить від організації освітнього простору на всіх рівнях – розпочинаючи від закладу дошкільної освіти і аж до вищої школи у її неперервному вимірі. Саме випускники вищої школи покликані реалізувати науково-технологічні розробки, від ефективності яких залежатиме життя і успіх держави та окремого її громадянина. Вчені вказують на той факт, що після пандемії існуючі моделі вищої освіти можуть виявитися застарілими і неспроможними для наступного функціонування, оскільки перестануть виконувати свої пріоритетні функції та іти “в ногу з часом” [2; 5].

Експерти припускають, що “у вищій школі посилюватимуться такі тренди:

- зростатиме розуміння важливості планування візії університетів;
- розвиватиметься змішана форма навчання, яка включатиме найкращі практики офлайн- та онлайн-навчання;
- посиляться співпраця між університетами над глобальними проблемами;
- керівникам вишів доводитиметься більше

делегувати та довіряти персоналу розробку і впровадження необхідних рішень, адже у часи криз найбільше цінуються гнучкість та адаптивність, можливість швидко приймати ключові рішення” [5].

Наголошуємо також на особистісній складовій освітнього процесу, його студентоцентрованості, оскільки саме на студента орієнтується процес розробки змісту освіти, а особливо його педагогічного інструментарію. З цього приводу вчені-дослідники стверджують: “Крім наведеного, можна відзначити й інші підсумки дистанційного навчання: змінився статус особи, що навчається, оскільки при дистанційному навчанні виявилися актуальними такі компетенції особистості, як здатність до самонавчання, самоорганізації, саморефлексії; змінився статус педагога, який у нових умовах передусім має виступати у ролі консультанта, помічника, експерта, менеджера освітньої діяльності особи, що навчається; змінилося співвідношення між обсягами занять під керівництвом педагога та самостійної роботи осіб, що навчаються, оскільки значний обсяг інформації студенти мають опанувати самотужки; виникла нагальна потреба в електронних підручниках, посібниках, навчально-методичних рекомендаціях тощо; почали сприйматися як актуальні дешеві, надійні і зручні цифрові освітні платформи, що при дистанційному навчанні не лише виконують роль інструментів оптимізації освітнього процесу, а й формують принципово нове середовище розвитку особистості; виникла можливість для особи, що навчається, отримувати інформацію у зручний час незалежно від місця перебування; стало можливим використання сучасних технологій і мультимедійних засобів як педагогом, так і особами, що навчаються; цифрові навчальні матеріали доступні для всіх учасників освітнього процесу “тут і зараз”; навчальний матеріал може бути наочним, цікавим і доступним для розуміння і засвоєння особами, що навчаються; дистанційна форма створює умови для навчання за індивідуальними планами і програмами обдарованих осіб, людей з різними соціальними та психофізичними можливостями” [1, 13].

Також слід відзначити специфіку та особливості онлайн-навчання, на відміну від традиційного. Наголошуємо на тому, що в умовах віддаленого навчання групове навчання стає індивідуальним; під час лекцій, семінарів та навіть на лабораторних заняттях домінує усне спілкування, що, звичайно, знижує його ефективність і продуктивність. Переважна більшість онлайн-курсів базується на самостійній роботі студентів. Більшість відомих платформ

електронного навчання пропонують інструменти, надаючи матеріали переважно для індивідуального навчання.

Груповий зв'язок зводиться переважно до обміну листуванням в електронному режимі, або до текстових онлайн-чатів.

Відомі платформи та інструменти дистанційного навчання, а саме: **Google Classroom, Zoom, Moodle, LearningApps.org, хмарні сервіси (Office365, Google), Google-форми, Сервіс Mentimeter** та інші пропонують достатньо широкі й ефективні інструменти онлайн-навчання, проте чимало вчених-викладачів не готові проводити освітню діяльність з їх застосуванням чи іншого діапазону доступних інструментів та програм ІКТ. Тим часом, викладання зараз примусово переходить в Інтернет.

Учені наголошують на важливості і доцільності сучасних ІКТ у навчально-виховному процесі: "... застосування ІКТ сприяє формуванню інтелектуально-розвинутої, творчої особистості, здатної орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, готової до безперервної самоосвіти і розвитку. Практикою підтверджено, що ІКТ на уроках іноземної мови допомагають учням опанувати всіма видами мовленнєвої діяльності в захопливій формі, що значно відбивається на якості знань, а також істотно підвищує їх інтерес та мотивацію до вивчення іноземної мови. Сьогодні існує безліч напрямів і способів застосування ІКТ (ресурси Інтернет, аудіо-та відеоматеріали, мультимедійні програми тощо), при цьому головне для вчителя – правильно використати ці ресурси, щоб урок був цікавим для учнів, ефективним з точки зору навчання і сприяв формуванню позитивної мотивації" [3,122].

В умовах сьогодення кожен університет тим чи тим способом організовує дистанційне навчання, проте статус і результати такого навчання можуть бути різними. На нашу думку варто було б розпочати і підтримувати широку, відкриту публічну дискусію на рівні усіх стейкхолдерів освіти з тим, щоб викладачі, науковці, студенти, університетські органи різних рівнів, IT-спеціалісти та працівники адміністрації набули свого досвіду і обмінялися набутим для поліпшення освіти.

Слід також пам'ятати про учнів та студентів, які потребують підтримки, психолого-педагогічної допомоги, тобто мають особливі освітні потреби. Диспропорції у засвоєнні знань та розумінні нового матеріалу, що виникнуть внаслідок самостійного навчання, є достатньо великими, отже, після повернення в аудиторії педагоги будуть змушені коригувати ці прогалини.

Окрему увагу слід зосереджувати і на умовах праці педагогів, оскільки змінені, складні обставини вимагають від учителя і викладача додаткових затрат часу та енергії для організації освітнього процесу. Тривала праця онлайн, необхідність серйозного навчання задля освоєння нових технологій, пошук нових методів і шляхів навчання вимагають від педагога мобілізації життєвих зусиль та додаткових витрат енергії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже резюмуємо, що українська освіта, як і світова, після карантину стане більш сучасною. Навіть ті, хто до цього часу боявся і всіляко протистояв новим технологіям навчилися цілком досконало працювати з ними, педагоги були змушені їх "приручити". Очевидно, що освітні зміни будуть незворотними, відбудеться подолання бар'єрів, які ще недавно здавалися нездоланими, реальність в Інтернеті стане частиною освіти і буде покликана значно поліпшити та удосконалити її.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашиток Н. Нова освітня реальність: дистанційна освіта у вищій школі в умовах пандемії. *Молодь і ринок.* №3 (189), 2021. С. 11 – 14.

2. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Порадник. 3 досвіду роботи освітян міста Києва : навч.-метод. посіб.* Упоряд.: Воротникова І.П., Чайковська Н.В. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.

3. Кекош М. Л. Педагогічна комунікація у навчанні іноземних мов дітей молодшого шкільного віку. *Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.* Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2021. 249 с.

4. Концепція нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-ompressed.pdf>

5. Пандемія може назавжди змінити вищу освіту. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html>

REFERENCES

1. Ashytok, N. (2021). Nova osvitnia realnist: dystantsiina osvita u vyshchii shkoli v umovakh pandemii [A new educational reality: distance education in higher education in a pandemic]. *Youth & market.* No. 3 (189), pp. 11 – 14. [in Ukrainian].

2. Dystantsiine navchannia: vyklyky, rezultaty ta

**ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ПЕДАГОГА**

perspektyvy [Distance learning: challenges, results and prospects]. *Adviser. From the experience of educators of the city of Kyiv: teaching method. The educational and methodological manual.* (Ed.). Vorotnykova I.P., Chaikovska N.V. Kyiv, 2020. 456 p. [in Ukrainian].

3. Kekosh, M. L. (2021). Pedagogichna komunikatsiia u navchanni inozemnykh mov ditei molodshoho shkilnoho viku [Pedagogical communication in teaching foreign languages to

children of primary school age]. *Doctor's thesis.* 249 p. [in Ukrainian].

4. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-ompresed.pdf> [in Ukrainian].

5. Pandemiia mozhe nazavzhdy zminyty vishchu osvitu [A pandemic can change higher education forever]. Available at: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhd-zmyniti-vishchu-osvitu.html> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.05.2021

УДК 371.2:378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239340>

Неля Кінах, кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

Наталія Рубльова, заступник директора з проєктної діяльності та платних послуг
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

**ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ПЕДАГОГА**

У статті розглянуто окремі аспекти поняттєво-категоріального апарату цифрової компетентності та професійно-педагогічного підприємництва. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців, який свідчить, що у контексті дослідження цих понять існує однозначний взаємозв'язок. Результатом науково-теоретичних пошуків авторів у площині формування професійно-педагогічного підприємництва педагогів стало створення структурно-логічної схеми формування професійно-педагогічного підприємництва, яка підтвердила актуальність і взаємозв'язок рівня цифрової компетентності педагогів з підприємництвом.

Ключові слова: цифрова компетентність; цифровізація; трансверсальність; підприємництво; формування професійно-педагогічного підприємництва.

Рис. 2. Літ. 14.

Nelia Kinakh, Ph.D.(Economics), Associate Professor of the Pedagogy and Psychology Department
Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Natalia Rubliova, Deputy Director for Project Activities and Paid Services
Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education

**DIGITAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF
PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ENTREPRENEURSHIP TEACHER**

The article considers some aspects of the conceptual and categorical apparatus of digital competence and professional-pedagogical entrepreneurship. It is revealed that in general there is a specific influence of the level of digital competence on the formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers. The analysis of theoretical works of domestic and foreign experts is carried out, which testifies that in the context of research of these concepts there is an unambiguous interrelation. The importance and necessity of increasing the level of digital competence of teachers and the development of their professional and entrepreneurial entrepreneurship for professional growth, determining the trajectory of their own professional growth, implementation of their own business ideas, and modernization of their own activities focused on success and development of entrepreneurial initiative. The result of scientific and theoretical research of the authors in the field of formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers was the creation of a structural and logical scheme of formation of professional and pedagogical entrepreneurship, which confirmed the relevance and relationship of digital competence of teachers with entrepreneurship. It is revealed that the formation of entrepreneurial competence of a teacher today is impossible without the formation of digital competence, which provides the process of self-development, professional growth with very wide opportunities in mastering economic, entrepreneurial knowledge, skills and their application in later life and self-realization. In addition, we are convinced that a modern educator must have own design of thinking, be a creative manager, because in the near future routine work will be transferred

to work, and most importantly – human value will be to generate new and creative ideas that will lead to change and a sharp rise in human creativity.

Keywords: *digital competence; digitization; transversality; entrepreneurship; formation of professional and pedagogical entrepreneurship.*

Постановка проблеми. Динамічний темп розвитку всіх сфер суспільства, інтеграція до світового освітнього простору зумовлює оновлення змісту педагогічної освіти. Стрімке оновлення української школи потребує впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, набуття педагогами нових компетентностей. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування освіти розглядає набуття педагогами цифрових компетентностей як “інструмент забезпечення успіху” Нової української школи (НУШ). В умовах упровадження ідей Концепції НУШ освітянська спільнота отримала нові виклики як технічні, так і професійні, за яких видозмінюється місія педагога в контексті європейського професіоналізму. Оновлення української школи потребує впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, відповідно і набуття нових навичок, формування нових компетентностей загалом, і цифрової зокрема, мобільності, здатності до інноваційного мислення, постійного самовдосконалення.

Цифрова компетентність передбачає впевнене і водночас критичне застосування сучасною людиною інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті, професійній діяльності, формуванні конкурентоспроможної в ринкових умовах особистості, наділеної індивідуальними й професійними якостями, що дають змогу розв’язувати завдання в усіх сферах життя.

Досягнення означених цілей гальмується низкою суперечностей між: зростанням ролі підприємництва в державі та недостатньою підготовленістю до цього педагогів; стрімким розвитком цифровізації суспільства та формуванням цифрової компетентності вчителя; між вимогами суспільства до рівня підприємливості та якістю її формування в процесі професійної підготовки. Розв’язання означених суперечностей потребує вивчення механізмів впливу загального рівня цифрової компетентності педагога на формування педагогічного підприємництва та розробки схеми залежності підприємництва від рівня цифрової компетентності. Сучасна освітня галузь інтегрує зміст підприємницької та економічної освіти, формуючи підприємницьку компетентність, але в період тотальної глобалізації, цифровізації усіх сфер людського життя, формування підприємництва педагога неможливе без достатньо високого рівня цифрової компетентності. Відтак, педагогу

важливо ефективно використовувати та вміло застосовувати у своїй професійно-педагогічній діяльності цифрову компетентність, вміння і навички роботи з ІКТ, економічні знання, цінності, досвід здійснення підприємницької діяльності. Ці вимоги засвідчують актуальність й перспективність розроблення проблеми впливу рівня цифрової компетентності вчителя на формування його професійно-педагогічного підприємництва.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми формування цифрової компетентності як складової загальної фахової компетентності педагогів знаходять віддзеркалення у працях багатьох науковців. Зокрема питанням розвитку цифрової компетентності присвячені праці відомих українських учених: І. Зязюна, Р. Гуревича, С. Сисоєвої, В. Петрука, В. Краєвського, І. Зимньої та інших. Слід відзначити, що майже всі науковці виділяють цю компетентність як обов’язкову складову професійної компетентності педагога. На недостатній рівень цифрових компетентностей педагогів у своїх дослідженнях акцентують увагу В. Биков, Д. Галкін, Б. Гірш, Г. Крибер, Р. Мартін, Л. Манович, О. Овчарук, В. Дж. Стоммел та ін. Окреслений недолік, зокрема, проявляється у процесі як професійної діяльності так і самоосвіти.

Контекст підприємницької підготовки в українській освіті в останні роки є предметом досліджень В. Андріанової, З. Гіптерс, Г. Назаренко, В. Майковської, О. Романовського, В. Шабанової та ін. Окремі питання професійної освіти й створення умов для розвитку освітнього підприємницького середовища досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема: І. Грищенко, В. Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко, О. Романовський, М. Степко, Т. Оболенська, К. Корсак, В. Арутюнов, А. Сміт, К. Бенсон, Б. Кларк, Г. Іцковіц, Ю. Рубін. та ін.

Проблемне поле дослідження ґрунтується на розвідках вітчизняних та зарубіжних науковців (І. Бех, І. Добренко, І. Зязюн, Д. Закатнов, Є. Єгорова, Н. Кульбіда, Н. Литвинова, Ю. Пачковський, П. Перепелиця, Є. Помиткін, О. Сергеєнкова, В. Семиченко, О. Скрипченко, В. Рибалка, С. Клімов, Б. Федоришин, П. Друкер, П. Девідсон, А. Маршалл, М. Пітерс, А. Сміт, Й. Шумпетер та ін.), де висвітлено стратегії формування готовності педагога до підприємництва. Вочевидь, “підприємницький підхід в освіті вимагає високого рівня компетенції педагогів, в цілому, а цифрової зокрема, наявності у них досвіду в галузі

підприємництва і здатність “викладати в підприємницькому стилі” та володіти усіма методами та засобами роботи в цифровому середовищі.

Аналіз наукової літератури дає підставу констатувати, що проблема розвитку цифрової компетентності як умови формування професійно-педагогічного підприємництва педагога не систематизована і не досліджена; не конкретизовано вплив цифрової компетентності на процес реалізації підприємницького потенціалу педагога.

Виходячи з актуальності теми та недостатності вивчення окреслених питань, **метою** статті є обґрунтування цифрової компетентності як умови формування професійно-педагогічного підприємництва педагога в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. У реаліях сьогодення, коли в усі сфери життя людини проникає цифровий світ, постає гостра необхідність переосмислення соціальної і професійної місії педагога, здатного приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, та засвоювати нові професійні ролі і функції, вільно орієнтуватися у цифровому світі, організовувати власне освітнє середовище, створювати та використовувати у професійній діяльності різноманітні цифрові ресурси, бути конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг. В епоху стрімкого цифрового розвитку суспільства реформування системи освіти, її цілі, організація та компоненти мають бути відповідними до цього процесу, котрий вимагає упродовження нових підходів організації освітнього процесу, здобуття педагогами нових компетентностей, як то цифрова чи підприємницька, які в майбутньому забезпечать конкурентоспроможність педагогів. Необхідність цих перетворень у професійному розвитку вчителів регулюється нормативно-правовою базою: Законом України “Про освіту” [8], Законом України “Про вищу освіту” [9], Концепцією нової української школи, Національною доктриною розвитку освіти, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року, галузевою “Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, Державним стандартом базової середньої освіти [4], Професійним стандартом за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” [10], проектом Концепції розвитку педагогічної освіти та в інших нормативних документах. Вивчення законодавчо-нормативного підґрунтя увиразнює національну візію України до 2030 року: заохочення

підприємницької ініціативи кожного громадянина, створення “комфортного бізнес-клімату” і забезпечення свободи реалізації бізнес-ідей [11]. У зв’язку з цим до переліку професійно значущих якостей педагога додалася ще одна важлива складова – “цифрова компетентність”. Формування цифрової компетентності всебічно розвинутої людини сьогодні ґрунтується на сучасному законодавстві, зокрема на Законі України “Про Національну програму інформатизації”, Законі України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.”, п. 3: “надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки”. У Концепції Нової української школи (2016) вживається термін “інформаційно-цифрова компетентність”, що передбачає “впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібер безпеку; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)” [5].

Нормативні документи орієнтують на підготовку педагогічного працівника нового типу, який має достатній рівень загальної та фахової підготовки, цифрових навичок, для гідної праці в нових постійно змінюваних умовах професійної діяльності. Із цього приводу у “Білій книзі освіти України” провідні вітчизняні науковці (І. Бурда, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) зауважили: “Сьогодні, на початку третього тисячоліття, Україна впритул підійшла до трансформаційної межі, коли перетворення відбуваються швидко як ніколи. Відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення, що безпосередньо віддзеркалюється в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти” [6].

Останнім часом дослідники дійшли одностайної думки у визначенні терміну, відтепер у міжнародній лексиці уподобання одержав термін “цифрова компетентність” – здатність використовувати цифрові, медіа, електронні ресурси, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрового простору, а також якість, що вказує на рівень кваліфікації їх практичного використання. Відповідно В. Биковим сформульовано визначення терміна: “цифрова

компетентність педагога це – знання, вміння та навички в галузі інформаційних технологій та здатність їх застосування в професійній діяльності” [1]. Таке визначання є співзвучним із терміном, окресленим Службою науки та знань Європейської Комісії Наукового центру ЄС, відповідно до якого цифрова компетентність вбачають у свідомому і критичному використанні технологій цифрового суспільства в роботі, вільному часі та спілкуванні [14]. Цифрову компетентність Європейський парламент та Рада Європейського Союзу в 2006 р. визнали ключовою складовою для навчання людини впродовж усього життя. Слід зазначити, що цифрова компетентність не зводиться лише до оволодіння навичками користування комп’ютерною технікою та засобами ІКТ, вона передбачає формування когнітивних умінь, які представлено як здатність педагога до оволодіння знаннями про сутність і специфіку інноваційних технологій, їх види, ознаки, а також спроможність обирати оптимальні технології для розв’язання завдань власної педагогічної діяльності [3]. Отже, цифрова компетентність є багатофункціональною і може застосовуватися у різноманітних життєвих сферах, вона також є трансверсальною, тобто така компетентність забезпечує “трансфер навчання”, забезпечує перенесення набутих знань, навичок і когнітивних здібностей особистості на вирішення ситуацій реального життя [7, 290–293], що загалом дуже тісно переплітається з формуванням професійно-педагогічного підприємництва педагогів.

Формування трансверсальних компетентностей також сприяє розвитку предметних компетентностей та орієнтує освітан на навчання протягом життя. Цифрова компетентність (digital competence), згідно з документом “The Digital Competence Framework” [14], чітко ідентифікується у п’яти областях: 1. Інформаційна грамотність. 2. Комунікація і співпраця.

3. Створення цифрового контенту. 4. Безпека. 5. Розв’язання проблеми. Складовими частинами, основними компонентами цифрової компетентності є: інформаційна і медіа грамотність (опрацювання, пошук, зберігання інформації, розробка матеріалів з використанням цифрових ресурсів); комунікативний компонент (онлайн-комунікації у різноманітних формах: соціальні мережі, блоги, чати, електронна пошта, та ін.); технічний компонент (використання комп’ютера і ПЗ для розв’язання різноманітних проблем); споживацький компонент (розв’язання щоденних проблем). У зарубіжних дослідженнях використовуються поняття цифрова компетентність (digital

competence), цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технічна грамотність (information and technology literacy), технологічна грамотність (technology literacy) та ін. [13, 3–6]. Отже, можна зазначити, що здатність упевнено, критично і творчо використовувати інформаційно-комунікаційні технології для досягнення цілей, що належать до професійної сфери, зайнятості, навчання, дозвілля та участі у житті суспільства, його культурному та економічному розвитку в усьому світі розглядається як цифрова компетентність. Застосування цифрових технологій в освіті, а відповідно і розвиток цифрової компетентності вчителя – нині є однією з найбільш важливих тенденцій та перспективних напрямів розвитку світового освітнього процесу [2].

Неперервність педагогічної освіти вчителів безпосередньо впливає на формування та розвиток їхньої педагогічної майстерності загалом, і професійної підприємливості зокрема. В останні роки означена проблема особливо потребує своєчасного та неперервного коригування, яке викликає ще й тим, що саме педагога вважають первинним реалізатором державної політики у площині розвитку і формування майбутнього покоління. Значущість формування інноваційних та підприємницьких якостей сучасного педагога аналізує та обставина, що в Україні, за останні роки з’явилася велика кількість спеціалізованих гімназій та шкіл, зокрема приватної форми власності, які спрямовані на активне та неперервне впровадження новітніх педагогічних технологій, пошук нових підходів до якісної підготовки молодого покоління до подальшого навчання, адаптації у суспільстві, пошуку власного “Я” тощо. Тому сучасна освіта потребує вчителя, здатного до творчого пошуку, креативних шляхів у професійній діяльності, який працює у новому форматі та є конкурентоспроможним. Такий учитель – не пасивний транслятор готових педагогічних чи методичних рецептів, а харизматичний творчий лідер, фундатор освітніх ініціатив та інновацій, яскравою індивідуальністю, який реалізовує у взаємодії з учасниками освітнього процесу свій гуманістичний світогляд і світорозуміння. А отже, він має бути спрямованим на постійне підвищення фахового й особистісного рівня, готовим до педагогічних експериментів та наукових пошуків, позаяк будь-яка діяльність безглузда, якщо в її результаті не створюється якийсь продукт, чи нема нових досягнень. Тому сьогодні варто “вирощувати” цифрові навички, котрі вкрай потрібні для розв’язання проблем освітнього підприємництва

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ПЕДАГОГА

і комплексного мислення, чого потребує сучасна освіта. Формування професійно-педагогічного підприємництва трактуємо як освітню діяльність, у котрій цифрова компетентність комплексно застосовується в усіх процесах здобуття навичок та набуття компетенцій у частині вміння відцифрування освітніх процесів, а саме в ході навчання, адміністрування освіти, планування та прогнозування підприємницької діяльності за допомогою цифровізації і віртуальної реальності тощо. Тож ми переконані, що варто зосередитися саме на становленні нових цифрових компетенцій, здібностях, мисленнях та баченнях.

За аналогією побудови “Магічного куба” угорського скульптора Ерньо Рубіка, вважаємо, що пришвидшене формування у педагога саме знань із цифрового підприємництва можливе за умов досягнення одночасних парних гармонійних взаємовідносин “цифрова наука – цифрова освіта”, “цифрові правила – цифрові традиції”, “цифрові навички – цифрова зрілість”, “цифрова ментальність – цифрове суспільство”, “цифровий інтелект – цифрова якість”, “цифрова культура – цифрові компетентності” (одержання квадрата граней кубика одного кольору і розміру) (рис. 1) [12]. До того ж не буде помилкою вважати, що “головну скрипку” у формуванні цифрової компетентності у професійно-педагогічному підприємстві педагога відіграють неофіційні

інституції освітньої системи. До них ми пропонуємо відносити цифрову ментальність, цифрове сприйняття, цифрове мислення, цифрове бачення, цифрові традиції, цифрові цінності.

Для формування професійно-педагогічного підприємництва сучасним педагогам потрібно розвивати цифрову компетентність, вони повинні розуміти загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі цифрових технологій, а також знати особливості функціонування й використання різних пристроїв, програм і мереж. На основі вищевикладеного було розроблено та проведено анкетування з метою визначення впливу рівня цифрової компетентності на формування професійно-педагогічного підприємництва педагога. У результаті було визначено, що цифрові компетенції, які впливають на формування професійно-педагогічного підприємництва педагога, передбачають: вміння вчитися; критичне мислення; креативність; кмітливість; співробітництво; цілеспрямованість; емпатію; системне мислення; комунікабельність; вибір пріоритетів; гнучкість; командну роботу; спілкування; ділові навички; фільтрацію інформації. В опитуванні взяли участь 650 осіб, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації Волинського ППО.

Проведене анкетування дало можливість чітко структурувати механізми впливу рівня цифрової компетентності на формування професійно-педагогічного підприємництва педагога, що дало змогу згенерувати структурно-логічну схему формування професійно-педагогічного підприємництва педагога (рис. 2).

Висновки. Отже, формування підприємницької компетентності педагога сьогодні неможливе без формування у нього цифрової компетентності, яка забезпечує процес саморозвитку, професійного зростання дуже широкими можливостями в оволодінні економічними, підприємницькими знаннями, уміннями, навичками, а також застосуванні їх у подальшому житті та самореалізації. Окрім того, ми переконані, що сучасний педагог повинен мати свій дизайн мислення, бути креативним менеджером, бо в найближчій перспективі рутинну роботу передадуть роботам, а головна – людська – цінність полягатиме в генерації нових та креативних ідей, які, власне,

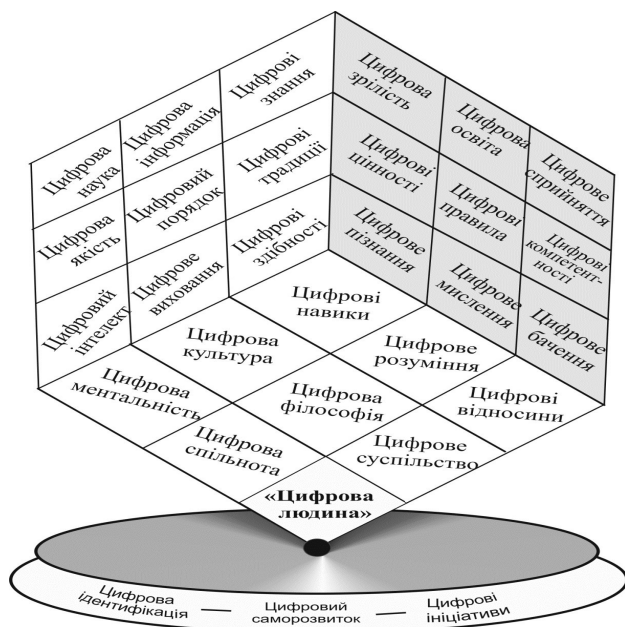


Рис. 1. Віртуально-реальний зріз цифрового кубічного простору педагога

Джерело: розроблено за матеріалами Andrusiak, N.O. and Kraus, N.M., Kraus, K.M. Digital Cubic Space as a New Economic Augmented Reality. *Sci. innov.* 2020. V. 16. № 3. P. 92–105

**ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ПЕДАГОГА**

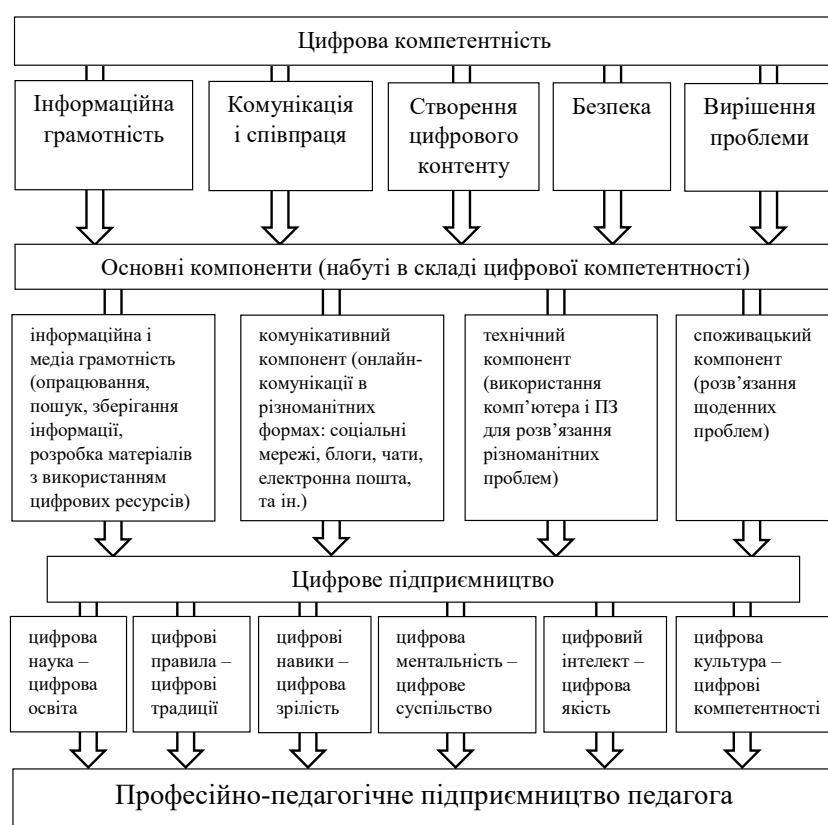


Рис. 2 Структурно-логічна схема формування професійно-педагогічного підприємництва

Джерело: розробка авторів

приведуть до змін і різкого піднесення творчого ресурсу людини. Важливою умовою професійної якісної характеристики цифрового педагога в сучасних віртуально-реальних умовах господарювання залишається й надалі здатність навчитися професійно використовувати свій інтелект.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання. Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України*; гол. ред.: В. Ю. Биков. 2010. № 1(15). URL: <http://www.ime.eduua.net/em15/emg.html>.
2. Болдирева Л. М., Краус Н. М., Краус К. М. Цифрові компетенції в сфері вищої освіти: задум, реалізація, результат. *Держава та регіон. Серія "Економіка та підприємництво"*. 2019. № 1(106). С. 4–9.
3. Гринько В. Використання цифрових технологій для формування у майбутніх учителів умінь XXI століття. *Молодь і ринок*. 2019. № 5. С. 56–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_5_11.

4. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/prodeyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення : 14. 04. 2021).

5. Концепція нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (The Concept of a New Ukrainian School. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

6. Кремень В. Г. Біла книга національної освіти України. Київ. 2009. С. 156. *White Book of National Education of Ukraine*. Kiev, p. 156).

7. Петренко В. О., Безугла І. В. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 29–30 бер. 2018 р. Харків: Вид-во "НТМТ", 2018. С. 290–293.

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39. 380 с. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519>.

9. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
10. Професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” / М-во розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. (2020) URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
11. Україна 2030: Доктрина збалансованого розвитку. URL: <http://econom.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/E-Book-Doctrine-2030.pdf> (UKRAINE 2030: The Doctrine of Balanced Development. URL: <http://econom.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/E-Book-Doctrine-2030.pdf>).
12. Andrusiak N.O., Kraus N.M., and Kraus K.M. Digital Cubic Space as a New Economic Augmented Reality. *Sci. innov.* 2020. V. 16, no. 3, pp. 92–105. URL: <https://doi.org/10.15407/scine16.03.092>.
13. Krumsvik R. Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. 2008. № 4 (13). pp. 279–290.
14. The Digital Competence Framework. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>.
- REFERENCES**
1. Bykov, V. (2010). Suchasni завдання informatyzatsii osvity. Informatsiini tehnologii i zasoby navchannia: elektronne naukove fakhove vydannia [Modern tasks of informatization of education]. *Information technologies and teaching aids: electronic scientific professional publication*. No. 1(15). [in Ukrainian].
2. Boldyrieva, L., Kraus, N. & Kraus, K. (2019). Tsyfrovii kompetentsii v sferi vyshchoi osvity: zadum, realizatsiia, rezultat [Digital competencies in the field of higher education: design, implementation, result]. *State and region. Economics and Entrepreneurship Series*. No.1(106). pp. 4–9. [in Ukrainian].
3. Hrynko, V. (2019). Vykorystannia tsyfrovyykh tehnologii dlia formuvannia u maibutnikh uchyteliv umin XXI st. [The use of digital technologies for the formation of future teachers' skills of the XXI century]. *Youth and the market*. No.5. pp. 56–62. [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/npas/prodeyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (accessed 14 Apr. 2021). [in Ukrainian].
5. Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly [The concept of a new Ukrainian school]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (The Concept of a New Ukrainian School. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>). [in Ukrainian].
6. Kremen, V. (2009) Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy [White Book of National Education of Ukraine]. Kiev, p. 156. [in Ukrainian].
7. Petrenko, V. & Bezuhla, I. (2018). Formuvannia transversalnykh kompetentnostei v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Formation of transversal competencies in the conditions of higher education institution]. *Suchasni problemy upravlinnia pidpriemstvamy: teoriia ta praktyka: mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf.* – Modern problems of enterprise management: theory and practice: Proceedings of the international scientific-practical conference. (pp. 290–293). Kharkiv. [in Ukrainian].
8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 p. No.1556-VII]. Information of the Verkhovna Rada. 2017. No. 38–39. 380 p. [in Ukrainian].
9. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. №1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII]. Information of the Verkhovna Rada. 2014. No. 37–38. St. 2004. [in Ukrainian].
10. Profesiyni standart za profesiiami “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)” [Professional standard by professions “Primary school teacher of general secondary education”, “Teacher of general secondary education”, “Primary teacher (with a diploma of junior specialist)”]. Available at: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (accessed 23 Mar. 2021). [in Ukrainian].
11. Ukraina 2030: Doktryna zbalansovanoho rozvytku [Ukraine 2030: The Doctrine of Balanced Development]. [in Ukrainian].
12. Andrusiak, N., Kraus, N. & Kraus, K. (2020). Digital Cubic Space as a New *Economic Augmented Reality*. *Sci. innov.* No. 16, no. 3, pp. 92–105. [in English].
13. Krumsvik, R. (2008). Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. No. 4 (13). pp. 279–290. [in English].
14. The Digital Competence Framework. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.05.2021

УДК 372.881.111

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239342>

Вікторія Лучкевич, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри романської філології та компаративістики
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Галина Кутасевич, кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (на прикладі французької мови)

Стаття присвячена вивченню і аналізу сучасних активних методів навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню мотивації та інтересу до вивчення іноземної мови. У статті проаналізовано такі методи, як інтелект-карти, скрайбінг, сторітеллінг, та подано кілька прикладів їх застосування. Показано застосування авторського комбінованого методу сторіскрайбінгу як ефективного методу активного навчання, який легко застосувати під час форм навчання: дистанційного, гібридного, очного.

Ключові слова: активні методи; іноземна мова; інтелект-карти; скрайбінг; сторітеллінг; сторіскрайбінг.

Лит. 10.

Viktoriia Luchkevych, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the
Romance Philology and Comparativistics Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Halyna Kutasevych, Ph.D.(Philology), Associate Professor of the
Roman Philology and Translation Department
Chernivtsi Yuriy Fedkovych National University

FEATURES OF THE USE OF ACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE HIGHER EDUCATION (on the example of French)

The article is devoted to the study and analysis of modern active methods of teaching foreign languages in the higher education institution, which contribute to the activation of students' cognitive activity, increase the motivation and the interest in learning of foreign languages. We found that the use of these methods helps to: overcome the passivity of students and make them interact during classes; to distinguish each student from a large number of other participants in the educational process; to avoid reducing the attention of the student audience; to independently test the acquired knowledge and skills; to develop conscious learning of students; to integrate various cognitive spheres of personality during the educational and practical activity. Such methods as a mind map, the scribing, the storytelling have been analyzed. We presented also several examples of their application which primarily contributed to the formation of the communicative competence and writing skills. We revealed that with their help a number of educational tasks had been realized, in particular the formation of students' speech competence, their analytical and creative thinking, the stimulation of their activity and cognitive interest. The emphasis on the use of the authors' combined method of the story-scribing as an effective method of active learning, which is easy to apply during different learning forms (distance, hybrid, full-time learning) has been placed. It offers great opportunities for the development of the individual creativity as well as a students' teamwork. We suppose that active methods do not lead to a simple transfer of knowledge, but to the transformation of new information in accordance with students' own ideas, experience, life goals. At the end we draw conclusions that active learning methods are the basis of not only active but also cooperative and interactive learning, because they increase students' motivation to learn a foreign language, activate their cognitive activity, which, in turn, stimulates the development of interactive activities, encourages the group cooperation. The application of active learning methods puts the student, his interests, inclinations, cognitive activity at the center of the educational process.

Keywords: active methods; Foreign Language; intelligence cards; scribing; storytelling; story-scribing.

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти в Україні значну увагу відведено вивченню іноземних мов на основі компетентнісного підходу. Іншомовна комунікативна компетентність є важливим компонентом у професійній підготовці студентів

мовних закладів вищої освіти з огляду на розширення мультикультурного освітнього простору, поглиблення, європейського й світового співробітництва, стрімкий розвиток інформаційних технологій, що сприяє швидкому обміну інформацією, безпосереднім контактам з

представниками різних культур тощо. Інтенсивний обмін та тісна співпраця з різними країнами вимагає формування кваліфікованого фахівця, здатного до міжкультурної комунікації, активного й ініціативного спеціаліста, який легко навчається та може реалізувати свої уміння у реальних професійних умовах.

У Державних освітніх стандартах, розроблених для закладів вищої освіти, серед ключових фахових компетентностей студентів-філологів виокремлено: “здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається(ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв’язання комунікативних завдань у різних сферах життя [8]. Відтак проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів залишається актуальною і потребує глибшого аналізу з урахуванням сучасних освітніх реалій, як-то онлайн навчання, дистанційні курси, гібридне навчання.

Окрім того, нові реалії, які спровокувала пандемія Ковід-19, вимагають перегляду й удосконалення методів і технологій навчання, котрі легко можна було б пристосувати до різних форм навчання, які б сприяли свідомому навчанню іноземних мов, мотивації студентів, незважаючи на відсутність безпосереднього контакту між усіма учасниками освітнього процесу. У цьому контексті застосування активних методів набуває неабиякого значення через їхню адаптивність до різних навчальних умов, оптимізації навчальної діяльності, пробудження інтересу студентів та ін.

Варто зазначити, що теоретичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності студентів були предметом особливо дослідження таких вчених, як О. Башкір [9], Н. Бідюк [1], Л. Вовк, Н. Мельник, Н. Ніколаєва, Є. Пассов, О. Чорна та ін. У них акцент зроблено на аналізі різних теоретико-методичних концепцій, класифікації основних складових іншомовної комунікативної компетентності, її значущості у процесі професійної підготовки студентів. Сучасні методи, технології та підходи до навчання іноземних мов були у фокусі дослідження Ю. Артюнова, Н. Бреславець, Л. Галаєвська [3], О. Пометун [7], Т. Паніної, Н. Яковлевої та ін. Варто відзначити, що у працях Н. Годованець, О. Кучерук [4], В. Лучкевич [5; 6], Л. Уманського висвітлено особливості застосування інноваційних, головню інтерактивних, методів і підходів до навчання іноземних мов на різних рівнях освіти.

Утім, проблема використання активних методів навчання іноземної мови залишається

недостатньо вивченою, особливо крізь призму підвищення мотивації та оптимізації навчального процесу під час дистанційного навчання.

Мета статті – охарактеризувати активні методи навчання іноземних мов, виявити їхню ефективність для підвищення мотивації студентів, навести кілька прикладів їх застосування у педагогічній діяльності викладачів закладів вищої освіти.

У ході дослідження були застосовані **методи** аналізу і синтезу літератури з означеної проблеми, систематизації одержаних результатів, педагогічного спостереження, узагальнення досвіду викладачів закладів вищої освіти,

Виклад основного матеріалу. У сучасних педагогічних дослідженнях, а також у навчальній діяльності активні методи навчання безпосередньо пов’язані із активним навчанням, що є доволі новим підходом до вивчення іноземних мов. Його суть полягає в організації освітнього процесу таким способом, щоб кожен учень був зацікавлений та брав активну участь у цьому процесі. Активізація його пізнавальної діяльності, що веде до свідомого засвоєння іноземної мови, є головним пріоритетом активного навчання. Як зауважує українська дослідниця О. Кучерук, активне навчання передбачає перехід від традиційних методів організації навчання до активних, поміж яких вона виділяє пошукові, дослідницькі проблемні, розвивальні, котрі, своєю чергою, спрямовані на підвищення мотивації, розвитку інтересу учнів, створення необхідних умов для їхньої творчості [4, 14]. За О. Пометун, метою застосування активних методів у навчальному процесі є залучення учнів до пізнавальної діяльності, яку пропонує учитель, який також створює необхідні умови для взаємодії учнів під час уроку задля одержання ними колективного інтелектуального продукту та відповідного досвіду пізнавальної діяльності [7, 15].

На основі аналізу праць сучасних дослідників [2; 3; 6; 9], щодо визначення терміна “активні методи навчання робимо висновок, що вони є способами активізації пізнавальної діяльності учнів, за допомогою яких останні включаються до активної розумової та навчально-практичної діяльності, стаючи у ній “акторами” навчального процесу.

Варто також звернути увагу на переваги застосування активних методів під час вивчення іноземної мови. На думку бельгійських дослідників Д. Фоля (D. Faulx), та К. Данс (C. Danse), застосування цих методів у студентській аудиторії допомагає: подолати пасивність студентів та зблизити їх під час навчальної діяльності;

виокремити кожного студента з-поміж великої кількості інших учасників навчального процесу; уникати зниження уваги студентської аудиторії; самостійно перевірити здобуті знання і навички; розвивати свідоме навчання студентів; інтегрувати у навчально-практичну діяльність різні когнітивні сфери особистості (сприйняття, розуміння, відтворення, спілкування та ін.) [10, 37–39].

У розрізі нашого дослідження доречно також додати, що застосування активних методів навчання ставить у центр навчального процесу учня чи студента, його інтереси, нахили, пізнавальна діяльність. Утім, різниця між навчанням учнів і студентів полягає у тому, що студент – уже достатньо сформована особистість з певних досвідом і багажем знань. Тому нові знання, які він засвоює, пропускає через уже здобутий досвід, внутрішні уявлення про навколишню дійсність. З цього виходить, що процес навчання це не проста передача знань, а головно процес трансформації нової інформації відповідно до власних уявлень, досвіду, життєвих цілей тощо. У цьому контексті викладач постає у ролі фасилітатора, який полегшує доступ до навчання за допомогою найбільш ефективних методів.

Поміж найбільш поширених активних методів, які застосовуються у процесі навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, виділяють такі: ролові та ділові ігри, метод проектів, “круглі столи, моделювання професійних ситуацій, мозковий штурм [2; 3]. Більш новими активними методами вважаються створення ментальних карт (Mind Map); скрайбінг (поєднання коміксів та структурно-логічних схем); сторітеллінг (розповідь на запропоновану тему і з певними завданнями) [3; 9; 10].

З наведених вище активних методів, можна побачити, що перша група націлена на роботу у малих групах, у яких студенти взаємодіють між собою, тоді як у другій – активізація пізнавальної діяльності є здебільшого індивідуальною та може бути продовжена у спільній роботі (кооперативне та інтерактивне навчання). Тут наголосимо, що активні методи спрямовані передусім на індивідуальну активізацію пізнавальної і практичної діяльності студентів та можуть легко поєднуватися з інтерактивними методами, які передбачають взаємодію усіх суб’єктів навчання. Вони легко поєднуються з ігровою діяльністю, що забезпечує повне занурення у мовленнєву діяльність студентів та робить заняття більш ефективним і цікавим [5, 119]. Отож, уважаємо, що активні методи навчання лежать в основі не тільки активного, але й

кооперативного та інтерактивного навчання, оскільки за їх допомогою підвищується мотивація студентів до вивчення іноземної мови, активізується їхня пізнавальна діяльність, що, зі свого боку, стимулює розвиток інтерактивної діяльності, спонукає до співробітництва у групі.

У нашому дослідженні коротко зупинимось на аналізі більш нових активних методів навчання. *Ментальні карти*, по-іншому інтелект-карти, базуються на створенні структурно-логічної схеми, у центрі якої лежить головний образ, об’єкт, ідея тощо. Від неї повинні походити усі наступні асоціації студентів, котрі можуть бути виражені словесно чи у формі малюнку. Для створення такої інтелект-карти часто використовують кольорові олівці, фломастери, маркери задля надання більшої емоційності та кращого сприйняття інформації.

Слід підкреслити, що застосування такої карти при вивченні іноземної мови має важливе значення для кращого розуміння об’ємних текстів, автентичних статей, коли студент може логічно структурувати одержану інформацію, звертаючи увагу на головні тези, а також подати власну думку щодо неї. З іншого боку, ментальні карти допомагають у підготовленому монологічному мовленні студентів на запропоновану тематику, яка може бути для них навіть новою. Вони можуть структуровано подати власні ідеї щодо запропонованої теми, базуючись на вже здобутих знаннях і практичному досвіді.

Не менш ефективними методом активного навчання є *сторітеллінг* (storytelling). В основі сторітеллінгу – створення історій іноземною мовою на основі певних сюжетів, картинок, підказок тощо. Доволі розповсюдженою технікою є створення продовження запропонованої педагогом історії чи навпаки – написання початку історії, коли подано її кінцівку.

Іншим засобом реалізації сторітеллінгу, який ми часто використовуємо під час занять з французької мови, зокрема у дистанційному форматі, є придумати що відбувається на картинці чи фотографії, одна частина якої закрита. Найчастіше вибираємо цікаві, веселі фотографії з доволі неочікуваним сюжетним поворотом. Звичайно, студенти одразу проявляють зацікавленість і активно включаються в обговорення можливих сюжетних ліній. Кожен студент пропонує власну версію, після чого відкривається прихована частина фотографії. Варто відзначити, що дискусії серед студентів продовжуються, адже не завжди вдається знайти достовірний варіант. Тому, в руслі нашої розвідки, зазначаємо, що такий вид сторітеллінгу стимулює

пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню їхньої комунікативної компетенції.

Зі свого боку, *скрайбінг* передбачає створення невеликих за обсягом малюнків з мінімальним текстовим вмістом, які допомагають краще зрозуміти новий матеріал або ж поглибити знання студентів. Найпростішим з технічної точки зору є створення комп'ютерного скрайбінгу, оскільки він передбачає створення певних малюнків, графічних зображень шляхом використання комп'ютерних технологій, зокрема програми PowerPoint (презентації, у яких перехід між слайдами може бути анімованим, картинка можуть з'являтися і зникати відповідно до встановленого викладачем часу). Більш складним технічним продуктом є створення скрайбінгу за допомогою таких сервісів, як PowToon та Video Scribe.

Наголосимо, що більшість сучасних науковців та педагогів розглядають цей метод як важливий засіб унаочнення нової інформації, її яскравої візуалізації та пояснення. Як видно, головний акцент робиться на правильній підготовці й подачі інформації. Відтак, педагог є ключовим елементом у створенні скрайбінгу, а студенти – певною мірою пасивними глядачами. Проте такий однобічний підхід до використання цього методу – хибним. У нашій практичній діяльності, використовуємо скрайбінг для активізації лексико-граматичних та лінгво-культурологічних навичок студентів, головно у писемному мовленні. Також важливо додати, що скрайбінг можна застосовувати зі студентами будь-якого мовного рівня. На початковому етапі цей метод сприяє мотивації студентів у вивченні нових лексичних одиниць поза межами опрацьованого навчального матеріалу.

У нашій професійній діяльності спробували поєднати скрайбінг та сторітеллінг для виконання студентами креативних завдань з французької мови. Так, ми запропонували студентам другого року навчання, які вивчають французьку мову як другу іноземну, створити коротку новорічну казку з дотриманням певних інструкцій (вибір одного головного персонажа, місця, предмета, емоції).

Після презентацій казок, внесення певних коректив, причому не тільки викладачами, але й іншими студентами, їм було запропоновано створити мультиплікаційне відео (кілька коротких слайдів на 15 – 20 секунд кожний) за допомогою сервісу PowToon.

Зауважимо також, що ця робота вимагала додаткових практичних зусиль та креативності студентів, оскільки із уже готового тексту мали вибрати ключові фрази, скороти їх та по-новому

логічно поєднати. Фактично вони написали сценарій мультиплікаційного відео за власною новорічною казкою.

На нашу думку, поєднання скрайбінгу та сторітеллінгу, який ми пропонуємо назвати *сторіскрайбінгом*, є ефективним як комбінованим методом активного навчання, оскільки сприяє розвитку лексико-граматичних навичок студентів, формуванню навичок писемного мовлення, їхній креативності, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови. Крім того, сторіскрайбінг легко адаптувати до різних форм навчання (дистанційного, гібридного чи очного) та мовних рівнів студентів. Він відкриває широкі можливості для розвитку креативності особистості, а також для колективної роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі аналізу теоретико-методичних праць сучасних дослідників та власного викладацького досвіду доходимо висновку про ефективність та доцільність використання сучасних активних методів навчання під час вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. За допомогою окреслених вище методів реалізується низка освітніх завдань, як-то: формування мовленнєвої компетентності студентів, їх аналітичного й креативного мислення, стимулювання активності, пізнавального інтересу, самостійного пошуку шляхів розв'язання поставлених навчальних завдань. Водночас активні методи навчання, зокрема й сторіскрайбінг, відкривають широкі можливості для підвищення самоорганізації, а також для взаємодії між студентами.

Подані результати дослідження не вичерпують проблеми повною мірою. Подальшого дослідження потребують поглиблене вивчення та аналіз застосування активних методів у різних видах мовленнєвої діяльності, розробка нових технологій навчання з урахуванням стрімкого розвитку інформаційних технологій тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови : монографія. Хмельницький : ХНУ, 2010. 194 с.
2. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник педагогічної майстерності*. 2014. № 14. С. 74–76.
3. Галаєвська Л. Методи активного навчання української мови в школі: на матеріалі синтаксису й пунктуації. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 6. С. 16–21.
4. Кучерук О. Л. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і

практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.

5. Лучкевич В. Використання методу театралізації при вивченні французької мови (на основі аналізу підручника Écho A1). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2017. № 11 (154). С. 117–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_11_24

6. Лучкевич В. Інноваційні технології у професійному розвитку викладачів французької мови. *Молодий вчений*. 2020. № 3.2 (79.2). С. 53–56. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/3.2/13.pdf>

7. Пометун О.І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.

8. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 “Філологія”. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (дата звернення 07.05.2021)

9. Bashkir O. I. Modern formats of professional development of educational community. *Innovative solutions in modern science*, 2018. № 3 (22). pp.116–128.

10. Faulx D., Danse C. Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes? Bruxelles: De Boeck, 2015. 315 p.

REFERENCES

1. Bidiuk, N. M. (2010). Teoretyko-metodolohichni pidkhody u navchanni inozemnoi movy [Theoretical and methodological approaches in foreign language teaching]. Khmelnytskyi, 194p. [in Ukrainian].

2. Diachenko-Bohun, M. (2014). Aktyvni metody navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Active teaching methods in higher education]. *Bulletin of pedagogical skills*. Vol. 14, pp. 74–76. [in Ukrainian].

3. Halaievskaya, L. (2016). Metody aktyvnoho navchannia ukrainskoi movy v shkoli: na materialy syntaksy u punktuatsii [Methods of active learning of the Ukrainian language at school: on the material

of syntax and punctuation]. *Ukrainian language and literature at school*. Vol. 6, pp. 16–21. [in Ukrainian].

4. Kucheruk, O. L. (2011) Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka [The system of methods of teaching the Ukrainian language in primary school: theory and practice]. Zhytomyr, 420 p. [in Ukrainian].

5. Luchkevych, V. (2017). Vykorystannia metodu teatralizatsii pry vuvchenni frantsuzkoi movy (na osnovi analizu pidruchnyka Écho A1) [Using the method of dramatization in the study of French (based on the analysis of the textbook Écho A1)]. “Youth and market”. *Monthly scientific-pedagogical journal*. Drogobych, Vol. 11 (154), pp. 117–121. [in Ukrainian].

6. Luchkevych, V. (2020). Innovatsiini tekhnolohii u profesiinomu rozvytku vykladachiv frantsuzkoi movy [Innovative technologies in the professional development of French language teachers]. *Young scientist*. Kherson, Vol. 3.2 (79.2), pp. 53–56. [in Ukrainian].

7. Pometun, O. I. (2004). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia: do pytannia pro dyferentsiatsiiu poniat [Active and interactive teaching methods: the question of differentiation of concepts]. *Path of education*. Kyiv, Vol. 3, pp. 10–15. [in Ukrainian].

8. Standard vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znan 03 Humanitarni nauky, spetsialnist 035 “Filolohiia” [Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor’s) level, field of knowledge 03 Humanities, specialty 035 “Philology”]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (Accessed 07 May 2021). [in Ukrainian].

9. Bashkir, O. I. (2018). Modern formats of professional development of educational community. *Innovative solutions in modern science*. No. 3 (22), pp.11–128. [in English].

10. Faulx D., Danse C. (2015). Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes? [How to promote adult learning and training?]. Bruxelles: De Boeck, 315 p. [in French].

Стаття надійшла до редакції 16.04.2021



“Ти робиш найкращу і для тебе рятівну справу, коли твердо ступаєш по шляху доброго глузду”.

Григорій Сковорода
український філософ, поет, педагог



УДК 373.3.091.212.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239344>

Світлана Лозинська, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
Неля Сірант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
Марта Проц, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

ЕСТЕТИЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ

У статті підкреслено, що піднесення художнього сприймання у дітей здійснюється декількома шляхами це – розвиток естетичного сприймання, формування естетичних почуттів та розвиток здібності до інтерпретації картин, розуміння зображеного.

Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення дитини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, до естетичного оцінювання діяльності, яка виступає осередком естетичного розвитку індивіда. У взаємовідношенні з відповідним оцінюванням набуває сприйняття точних запитань естетичної вихованості та естетичної роботи, оцінювання естетичної діяльності та опорних теоретичних засад створення естетичної оцінки дитини.

Ключові слова: естетичне оцінювання; естетичні смаки; дитина; естетичне ставлення.

Літ. 6.

Svitlana Lozynska, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Primary and Preschool Education Department
Ivan Franko National University of Lviv
Nelya Sirant, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Primary and Preschool Education Department
Ivan Franko National University of Lviv
Marta Prots, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor of the Primary and Preschool Education Department
Ivan Franko National University of Lviv

AESTHETIC ASSESSMENT OF ACTIVITY, A PROMISING PATH IN CHILDREN'S SKILL DEVELOPMENT

As described in the paper, the children's artistic perception evolves along several pathways – developing aesthetic perception and taste, and building on skills to interpret works of art, understand and assess them.

The individual-oriented education of modern times envisions the child's involvement into community's aesthetic practices, creative work and aesthetic assessment of activity that is in the core of a person's aesthetic development. These are closely interrelated with the perception of specific questions of aesthetic schooling and activity, as well as assessment of such activity and theoretical basis of a child's aesthetic assessment.

Aesthetic assessment is defined as a person's successful correlation between a given object or image and established aesthetic standards or etalons. It relates to categories of wonderful vs. disgusting, marvelous vs. repulsive, horrible vs. amusing in reality around us and in works of art.

The child's perception of beauty, basic aesthetic taste and the ability to understand and assess the world around must be developed from an early age; and in order to understand, a child has to get accustomed to experiencing beautiful things. The basic criteria of aesthetic assessment for children are related to the perception of taste and include color, shape, etc. A child perceives the shapes and color palettes in each work of art not only by the sense or impression they were intended for, but also by his or her personal taste, which prompts to give preference to some objects or things before the others. A child is therefore extraordinarily active, trying to examine and assess everything in all aspects and in his or her own way, to express an opinion and assessment. Thus, in the course of development of artistic perception, the basic skills of aesthetic assessment of the surrounding reality emerge. Naturally, the children's assessment is relatively elementary, but they evolve into meaningful perception when children learn to identify the basic features of expression (such as composition, shape, colors and their combination, etc.).

To shape and develop the skill of aesthetic assessment, teachers should be oriented at the best examples, capable of suggestion, and present a standard of aesthetically educated person themselves.

Keywords: aesthetic assessment; aesthetic taste; child; aesthetic attitude.

Постановка проблеми. Естетичне світу. Останнє є складним і водночас цілісним виховання – це процес формування утворенням, до структури якого входить естетичного ставлення людини до естетичне сприймання, процес оцінювання,

естетична діяльність. В естетичному розумінні важливий кожен з названих компонентів. Водночас варто особливо підкреслити значення процесу оцінювання.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

У наукових роботах деяких учених підкреслюються суцільні питання естетичної вихованості дитини (О. Абдулліна, А. Верхова, А. Шевченко, Г. Нагорна, Р. Хмельюк, О. Цокур). Розглянуто своєрідність ходу групування естетичної особистості дитини в умовах закладу освіти (Е. Карпова, Н. Кічук, В. Сластьонін); естетичної культури (Л. Гарбузенко, С. Гармаш, П. Кравчук, С. Мельничук). Питання піднесення індивіда, його творчих задатків у вчених завше була на першому місці вчених. Психологічні основи розвитку досліджували Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Н. Талізін та ін., педагогічний план зазначеного питання аналізували В. Андрєєв, О. Савченко, М. Скаткін, Т. Шамова та ін.

Мета статті – дослідити теоретичні аспекти естетичного оцінювання на розвиток здібностей у дітей.

Виклад основного матеріалу. Естетичне ставлення – оцінке за своєю природою. У процесі різноманітної діяльності у людей формується естетична потреба в удосконаленні всього життєвого середовища. Вона спрямовує людину на пошук предметів, які можуть її задовольнити, – все сприйняте оцінюється з погляду цієї здатності. У механізмі естетичної оцінки визначальним є смак. Він виробляється завдяки аналітико-синтетичній діяльності мислення, обміну досвідом між людьми як сукупність естетичних норм, еталонів, тобто уявлень про те, якими мають бути предмети для естетичної потреби. Якість смаку в кожній людині залежить від того, наскільки розвинене у неї вміння виробляти, поглиблювати, розширювати ці мірила досконалості, наскільки правдиво вони відбивають сучасні потреби суспільства.

Процес оцінювання здійснюється шляхом співвідношення сприйнятого предмета з нормами, ідеалами. Залежно від ступеня їх збіжності визначається ступінь естетичної цінності предмета. Інформація про цінність предмета виявляється передусім у відповідному (позитивному чи негативному) емоційному ставленні до оцінюваного, тобто в естетичному почутті різної сили.

Смакова оцінка виявляється і в оцінних судженнях: найзагальнішим і більш конкретним, з обґрунтуванням, чому предмет подобається, здається красивим. В останньому випадку певною мірою усвідомлюється і те, що оцінюється, і за

допомогою яких критеріїв здійснюється оцінювання. У цьому розумінні оцінка, особлива мотиваційна, – важливий показник рівня естетичної свідомості людини.

З'ясовуючи естетичну думку учнів з приводу того чи того явища, педагог має змогу цілеспрямовано впливати на їхні смаки внаслідок перебудови мотивації оцінок. Адже в процесі оцінної діяльності, суперечок не тільки усвідомлюються норми, критерії, які є в дитини, а й активнішим стає процес логічної і практичної перевірки засвоєння естетичних знань, поступове перетворення їх на особистий досвід, переконання [1, 109–116].

Проте значення естетичної оцінки полягає не тільки в цьому. Вимога щось оцінити, обговорити, активізує процес естетичного сприймання, бо змушує щось виділити у сприйнятому для зіставлення з нормою, придивлятися і виправляти естетичне сприйняття.

Естетична оцінка є також стимулом, збуджувальним мотивом до діяльності за законами краси: людина прагне змінити те, що не дало їй позитивних переконань. У процесі ж самої естетичної творчості, перетворення предметів оцінювання результатів на окремих етапах виконує функцію коригування діяльності, спрямовуючи її до ідеалів.

На жаль, педагоги не завжди розуміють значення організації активної оцінної діяльності дітей для естетичного виховання, тож не приділяють їй належної уваги. Частина педагогів уважають, що досягнення краси відбувається тільки інтуїтивно, саме собою, тому не потребує спеціальної роботи. Є і такі, що піднімають самостійну оцінку діяльності дітей власними оцінками без аргументів. (Діти, сьогодні літо подарувало нам чудовий день. Подивіться навколо, яка краса!) [5].

Щодо оцінювання творів мистецтва побутує думка, ніби дітям ще зарано починати роботу над формуванням художньо-естетичних оцінок: хай вони просто читають, сприймають, нагромаджують матеріали. З часом можна вже серйозно займатися розвитком їх здатності оцінювати. Виходить, що малеча починає вивчати твір не тільки для засвоєння змісту, а й для того, щоб за його допомогою виховувати ставлення до життя, формування особистості. Не враховується й те, що естетичне ставлення формується не поетапно: спочатку, мовляв, навчись сприймати правильно, а вже потім оцінюй, переживай. Оцінюється на різному рівні усвідомленості все сприйняте, незалежно від того, правильне чи неправильне це сприймання, стимулюємо його чи ні. Так, до 135

оповідань і віршів у Читанці для малят дано понад 30 запитань і завдань. Однак більшість з них допомагає розкриттю змісту, деякі сприяють виявленню художніх особливостей творів.

Методичні рекомендації та розробки з аналізу мистецтва часто рясніють висловами “видатне полотно”, “велике творіння”, “надзвичайна майстерність”, проте не орієнтують педагога на їх аргументування. Такий метод нав’язування оцінок не зачіпає і не перебудовує дитячих уявлень про красу, про художню майстерність, хіба що привчає до фразерства.

Ігнорування оцінної діяльності дітей неминуче перетворює заходи з художньо-естетичного виховання на формальні, пасивні і бездієві, не дає змоги використати весь навчально-виховний потенціал мистецтва [2].

Щоб допомогти дитині швидше навчитись правильно сприймати, засвоїти доступні їй рівню суспільно значущі критерії прекрасного і виробити відповідні оцінки, естетично-оцінний підхід до всього, розвитком здатностей до оцінної діяльності треба займатися не епізодично, – ним має бути пройнятий кожен елемент будь-якої роботи, і проводити її слід у певній системі.

Зупинимось на деяких моментах оцінювання художніх творів і різних видів дитячої творчості.

Як уже зазначалось, оцінювання здійснюється на основі певних критеріїв підходу до явищ дійсності, до мистецтва. Тому перше, з чого має почати педагог, – озброїти дитину чіткими, глибоко усвідомленими критеріями досконалості.

У читанні художніх творів, віршів передуює складання усних творів за малюнком. Цей поданий вид роботи надзвичайно важливий, оскільки він сприяє розвитку в дітей цілого комплексу здібностей – спостережливості, уявлення, мислення, мови, творчості. Діти слухають оповідання своїх друзів – доступні, зрозумілі не тільки за змістом, а й за формою. Отже, їм легше оцінити дитячу розповідь, ніж, скажімо, твори письменників. Уже з перших днів навчання діти виділяють тих, хто вміє розповідати цікаво, зрозуміло, і тих, хто “плутається”. Усе це – сприятливий ґрунт для того, щоб поступово перевести інтуїтивний підхід дітей в усвідомлений.

У досконалому оповіданні діти мають констатувати відповідність змісту назві, зв’язність, послідовність, чіткість, цілісність, точність, ясність, повноту, цікавість його, художність [4, 46–52].

Безперечно, в абстрактному, теоретичному вигляді дітям заважко сприйняти ці критерії, та досвід свідчить, що вони легко засвоюють і усвідомлюють, якщо подати їх у доступній формі, образною мовою.

Діти розглядають малюнки і за чергою розповідають, що вони бачать на малюнку, доповнюючи розповіді один одного. Вислухавши ці розповіді, педагог сам передає зміст малюнка. Дітям пропонують з’ясувати, чим ця розповідь відрізняється від попередньої, на що вона схожа. З багатьох висловлювань педагог виділяє спочатку такі:

- Ви пов’язали все разом?

- Ніби зібрали букет.

Педагог узагальнює: ваші розповіді, схожі на букет, на з’єднанні разом вагони, літери у слові, згодом звертає увагу дітей на свою розповідь: вона змістовна, отже, цікава.

Для закріплення пропонується розглянути інший малюнок і колективно скласти зв’язне, послідовне, повне оповідання.

На наступних заняттях доцільно пояснити дітям, що в оповіданні зміст має відповідати назві, бути пройнятим головною думкою, логічно завершеним [3].

На одному із занять педагог ставить за мету підкреслити дітям важливість для оповідання цілісності та закінченості, дібравши для оцінювання два оповідання за тією самою картиною. На наступних заняттях педагогу слід заохочувати здобувачів, відзначати точно знайдене слово, вислів, радіти власному образу. Поступово вони привчають говорити так, щоб сподобалося педагогу, друзям. Запам’ятовують найбільш вдалі образи, вводять їх у свої розповіді. З часом варто спеціально поговорити про критерії точності, ясності мови, її яскравості. Найкраща нагода для цього – якщо в когось з дітей вийде справді цікавий твір.

Зазвичай зміст вимог дещо змінюється залежно від типу оповідання, його жанру та інших особливостей. Скажімо, критерій точності стосовно розповіді за малюнком. Якщо ж говорити про переказ твору, то має йтися не тільки про точний опис фактів, а й про те, щоб передати характер, тональність твору, а також настрої, почуття, які пережив письменник і хоче викликати у читача.

До такої діяльності педагог поступово залучає дітей, всіляко заохочуючи їх описувати свої почуття з приводу побаченого, привносити “особливий момент” у будь-яку розповідь. У дітей у жодному разі не повинно сформуватися уявлення, ніби розуміння мистецтва вичерпується фіксацією безпосередніх фактів. Інакше з набуттям навички порівняно легко і швидко визначати загальний зміст твору, його мету діти можуть втратити інтерес до мистецтва. Цього не станеться, якщо поглиблювати цю роботу,

розвивати і збагачувати раніше засвоєнні дітьми критерії досконалості.

У подальшому для розвитку оцінної діяльності педагоги використовують не тільки заняття, а й різноманітні види роботи: колективно оцінюють і відбираються на виставку та для вміщення у книгу-саморобку кращі роботи; діти обговорюють успіхи і невдачі своїх виступів на святах тощо. Педагог звертає увагу і на форму висловлення оцінки. Слід говорити спокійно, доброзичливо, не тільки критикувати, перелічувати зауваження, а й порадити, як краще зробити. Педагог навчає дітей такту в оцінюванні, вміння враховувати індивідуальні особливості друзів, уважно ставитися до кожного. Наприклад: “Матвійко довго хворів, відстав, йому важко вчитися, але подивіться: сьогодні в нього було кілька точних порівнянь...” [6].

Увага до художньо-естетичних засобів мистецтва, постійне зіставлення думок стимулюють уміння дітей логічно міркувати, обстоювати свої погляди, прагнути до самостійного добування істини. Завдяки цьому діти виявляються здатними до кінця навчання добре розуміти художні твори. Щоб правильно оцінити твір, потрібно вловити його зміст, втілити власне ставлення до сприйнятого у виразності читання педагога.

І чую тишу. І співають птахи.

Проходять люди гарні і незлі.

В пахучій хмарі дощової глици

стоїть туман, як небо на землі. (Л.Костенко)

Усі уважно слухають вірш, після кількох хвилин роздуму діти розповідають про образи, які виникли у їхній уяві.

- Я бачу хмари. Чую спів пташок, бачу людей.

Подібно до цього дітки усно малюють ілюстрації до решти віршів прочитаних педагогом.

Ще однією оцінкою естетичних смаків виступає поезія, яку читає педагог дітям. Після прочитаного, учитель звертає увагу що поезію не слід читати як: ритмічне похитування вірша, одноманітне читання, а виділяти слова, що стимулюють настрій. Звертати увагу на яскраві моменти у вірші, які відтворюють настрій. Відзначають посилення сумного настрою: ні вогню, ні чорні хати, сумний світ. Останнє допомагає передати опис природи і ще більше підкреслює смуток, самотність, тугу. Вимальовується загальна картина: стоїть туман, як небо на землі.

Після обговорення поезії педагог пропонує діткам послухати іншу поезію, а згодом спільно оцінити її красу. Для поглиблення і закріплення оцінного ставлення до вірша, що виникло у дітей, можна використати музику.

- Діти, ми говоримо про мову вірша, чіткість, точність, образність слів, які допомогли поету передати свій настрій, навіяний літньою дорогою. А як ці почуття поета передати музикою, звуками? Що потрібно для цього композитору.

- Він має відчувати як поет.

- Композитор мусить любити цей вірш.

- Йому треба вміти споглядати картини, бачити цю погоду.

- Якою ви уявляєте музику про змальовані поетом картини?

- Звуки мають бути веселі.

Висновки. Отже, у ході сприймання складного об'єкта, котрим виступає композиція на картині, чітко проявляються діалектичні відношення частин і цілого, аналізу і синтезу, споглядання і мислення.

Для розуміння змісту малюнка, котрий сприймають, важливу роль відіграє його назва як типове формулювання головної ідеї картини (синтез). Назва змушує дитину знову до докладнішого її розглядання (поглиблений аналіз). Така розумова діяльність забезпечує тривале збереження образу, що склався, і його подальше використання дітьми в різних видах практичної і художньої діяльності.

Свідома оцінна діяльність – своєрідний важіль розвитку усіх компонентів естетичного ставлення людини до світу. Розвиток здатності естетично оцінювати явища – обов'язкова умова формування усвідомленого естетичного ставлення. Систематично розвиваючи оцінну діяльність дітей, ми формуємо в них звичку все оцінювати, до всього виробляти усвідомлене особисте ставлення. А це, на наш погляд, – одна з важливих рис світогляду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Везумська О. М. Естетичний розвиток учнів початкових класів. *Таврійський вісник освіти*, 2011. № 4 (36), С. 109-116.

2. Зданевич Л. Методика використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. 2008 (3).

3. Калашник Н.Г. Естетичні смаки: їх витоків і формування. Запоріжжя, 2001.

4. Муха О.Я. Естетичний смак в динаміці розвитку: структурно-факторний аналіз. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2012. 9/2. С.46–52.

5. Пархоменко О. М. Виховання гуманістичної спрямованої особистості у позаурочний час. Черкас. ЦНТЕІ, 2005. 144 с.

6. Соколова Алла. Естетичний смак як наукова проблема. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4311/1/%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B E%D0%B2%D0%B0%20%D0%90.%20%D0 %92.%20%D0%95%D1%>

ВІДОБРАЖЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ ТА ІСТОРИЧНИХ МОТИВІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ДУХОВНІЙ ПІСНІ XVII–XVIII СТ.

[81%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf](#) (дата звернення 29.05.2021).

REFERENCES

1. Vezumska, O. M. (2011). Estetychnyi rozvytok uchniv pochatkovykh klasiv [Aesthetic development of primary school students]. *Taurian Bulletin of Education*. No. 4 (36), pp.109–116. [in Ukrainian].
2. Zdanevych, L. (2008). Metodyka vykorystannia tvoriv zhyvopysu yak zasobu rozvytku zviaznoho movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku [Methods of using paintings as a means of developing coherent speech of older preschool children]. *Pre-school education*. No. 3. [in Ukrainian].
3. Kalashnyk N.H. (2001). Estetychni smaky: yikh vytoky i formuvannia [Aesthetic tastes: their origins and formation]. Zaporizhzhia. [in Ukrainian].

4. Mukha, O.Ia. (2012). Estetychnyi smak v dynamitsi rozvytku: struktorno-faktornyi analiz [Aesthetic taste in the dynamics of development: structural-factor analysis]. *Bulletin of Dnipropetrovsk University*. No. 9/2. pp.46–52. [in Ukrainian].

5. Parkhomenko, O. M. (2005). Vykhovannia humanistychnoi spriamovanoi osobystosti u pozaurochny chas [Education of a humanistic personality in extracurricular activities]. Cherkasy, p.144. [in Ukrainian].

6. Sokolova, Alla. Estetychnyi smak yak naukova problema [Aesthetic taste as a scientific problem]. Available at: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/43111/1/%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%90.%20%D0%92%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf> (Accessed 29 May 2021). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.04.2021

УДК 371.2:378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239345>

Галина Медведик, старший викладач кафедри музикознавства та фортепіано
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ВІДОБРАЖЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ ТА ІСТОРИЧНИХ МОТИВІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ДУХОВНІЙ ПІСНІ XVII–XVIII СТ.

У статті розглянуто окремі аспекти змісту українських духовних пісень XVII–XVIII ст. Виявлено, що в окремих піснях поєднуються релігійні та історичні мотиви, спрямовані на відображення суспільних потреб поруч із традиційними молитовними зворотами. Підкреслено роль духовної пісні у педагогічно-виховному контексті, що особливо важливо в контексті тягlosti музично-поетичних текстів від бароко до середньовіччя. Відтак проведено аналіз вибраних пісень, який свідчить про лексичні паралелі гімнографічних піснеспівів і духовних пісень. Підкреслено тягlostь і актуальність в барокову добу півчої літургійної практики. Це зумовило поєднання в українській культурі традицій обрядових богослужінь і західноєвропейський католицько-протестантський досвід духовного співу. В такий спосіб увиразнено і обґрунтовано вагомість української духовної пісні в мистецькій національній скарбниці.

Ключові слова: українська духовна пісня; гімнографія; Богородиця; архангел Михаїл; Богогласник.
Літ. 14.

Halyna Medvedyk, Senior Lecturer of the Musicology and Piano Department of the
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

REPRESENTATION OF RELIGIOUS AND HISTORICAL MOTIVES IN THE UKRAINIAN SPIRITUAL SONGS OF THE 17–18TH CENTURIES

Over the centuries, genres and forms that highlight society's fundamental problems and needs have been developed in the Ukrainian culture. The prolonged absence of independence and difficult political circumstances in the life of the Ukrainian ethnic group led to the distinction of national and patriotic themes in various artistic manifestations. This is especially evident in folk songs and legends, which are well remembered and most quickly passed on in oral practice. With the development of musical art, the spiritual song also developed.

The process of inception and development of spiritual songs in Ukrainian culture was long-lasting. The most powerful stage fell on the Baroque era; however, even after the decades of Romanticism, the spiritual music remained an essential component of Ukrainians' national religious and musical culture. This was probably due to the intimacy of the form to the ordinary folk songs and the current content, which reflected the pressing problems of society, the most important historical events, and liturgical holidays or Christian symbols.

Therefore, the article deals with some aspects of the content of Ukrainian spiritual songs of the 17–18th centuries. For the analysis were selected such songs: spiritual songs “Zlyi Tatar” (“Evil Tatar”), written not

later than the third quarter of the 17th century, and “Veselo Spivaite, Chelom Udariaite” (“Sing Merrily, Hit with Your Forehead”), written in the late 17th – early 18th centuries.

These two songs are the most common examples of prayers to God, saints, and the Mother of God for intercession from conquering neighbors and Arians. The appeal to the Holy Virgin, glorified in one of the spiritual songs as “The Immaculate Virgin, Mother of the Ruthenia”, was significantly often heard.¹ And this tradition was established in the poetic texts of Christian hymnography.

It was found that spiritual songs combine religious and historical motives aimed at reflecting social needs alongside traditional prayers. The analysis of the selected songs is carried out, indicating the lexical parallels of hymnography chants and spiritual songs. This emphasizes the continuity and relevance of the liturgical chant practice in the Baroque era. Thus, the Ukrainian culture combined the traditions of ritual church services and the Western European Catholic-Protestant experience of spiritual chants. This emphasizes the importance of the Ukrainian spiritual song in the national artistic treasury.

Keywords: Ukrainian spiritual song; hymnography; Mother of God; Saint Michael; Bohohlasnyk.

Постановка проблеми. В українській культурі впродовж століть вибудовуються ті жанри і форми, що увиразнюють ключові проблеми і потреби суспільства. Тривала відсутність незалежності і непрості політичні обставини життя українського етносу зумовили вирізнення національно-патріотичної тематики у різних мистецьких проявах. Насамперед це проявилось у народних піснях та переказах, що добре запам’ятовувалися і найшвидше передавалися в усній практиці. Тут ми знаходимо імена героїв і ворогів, мотиви зрадництва і відданості, втрат і перемог, а також усвідомлення заступництва вищих сил. Останнє переконання пов’язано з характерною особливістю української історії, а саме – з особливою функцією Церкви, що вже від часів Княжої доби уособлювала в собі міцну опору для охорони українського народу не лише від злих сил потойбіччя, але й від фізичних ворогів. Найвиразніше це проявилось у ставленні до Богородиці, яка в чисельних літургійних текстах звеличувалася не лише як Матір Сина Божого, але як заступниця і войовниця світлих сил. Про це виразно свідчить найдавніший український храм Святої Софії в Києві. Зокрема, дослідник символіки надпису над головою Оранти Сергій Кримський встановив зв’язок понять “міста” – “Софії” і “Богоматері-Оранти” з акафістом “Взбранной воеводѣ”, що виразно поєднує образ Діви Марії з софійними мотивами дому, храму, а також стверджуючого стовпа, основи і охоронної стіни¹. Відтак, уже в часи середньовіччя молоде християнське суспільство в пісенних формах відображало звертання до вищих сил у сподіванні на захист і допомогу, тож не випадково на межі XVI–XVII ст. виникає новий жанр духовної пісні.

Особливе значення цього жанру підкреслюється в контексті його навчально-педагогічного призначення, оскільки виховання багатьох

поколінь опиралося насамперед на духовний півнич репертуар [2]. Як відзначав о. Климентій Савич, набожні пісні для шляхти та простого народу були “краще всіляких катехізмів та поучань церковних” [8, 978]. Завдяки опануванню цим репертуаром пізнавався цілий пласт поетичної духовної лексики, музичний інтонаційний фонд, а також естетичні барви літургійного обряду цілого року.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Духовні пісні досліджувалися в окремих монографіях та публікаціях їм присвятили наукові студії низка українських та зарубіжних вчених, зокрема, Юрій Медведик [4], Ольга Гнатюк [3], Дітер Штерн [12], Петер Женох [13], Ахім Рабус [10], Оксана Шкурган [11], Александр Наумов [9] та інші.

Мета статті полягає у виявленні зв’язків релігійних та історичних мотивів в українській духовній пісні XVII–XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. Від доби Середньовіччя і дотепер український народ пройшов непростий історичний шлях розвитку. Свідчення цього знаходимо в культурно-мистецькій спадщині різних періодів. Тож не випадково основні віхи на цьому шляху відображені також у жанрах української духовнопісенної творчості, що виникла на межі XVI–XVII ст. внаслідок потужних впливів ренесансно-барокової європейської католицької та протестантської духовної пісні.

Процес зародження та розвитку духовної пісні в українській культурі був тривалим. Найбільш потужний етап припав на добу Бароко, проте і надалі кризь десятиліття періоду Романтизму, духовна пісня залишалася важливою складовою національної релігійно-музичної культури українців, а на межі XIX–XX ст. отримала новий доволі потужний імпульс завдяки творчості греко-католицьких отців-василіян [6]. Усе це засвідчує важливе місце жанру духовної пісні для народу, що швидко її засвоював, популяризував і,

¹ Songs to the Pochaiv Mother of God: Reprint of the publication of 1773 / transcription, comments, and research by Yurii Medvedyk. Lviv: LTA (Lviv Theological Academy) 2000, p. 84; see also: A. Olkhovskiy. The Immaculate Virgin in Ukrainian music // Bow to Virgin Mary. Munich 1947, p. 24–133.

безсумнівно, любив. Ймовірно, це було пов'язано із близькістю за формою до звичних народних пісень, а водночас із актуальним змістом, що відображав насущні проблеми суспільства, найважливіші історичні події, а також літургійні свята чи християнські символи.

Варто зазначити, що у духовнопісенній спадщині зустрічаємо чимало пісень, в яких релігійність поєднується з виразними національно-патріотичними мотивами, хоча водночас поетичні тексти абстраговані від конкретних історичних постатей та регіональної прив'язки. Натомість створювалися абстрактні образи, актуальні для населення, що перебувало в постійній небезпеці, зумовленій частими набігами різноманітних загарбників. Це спонукало українців не лише протистояти ворогам у битвах, але й шукати заступництва у всевишніх покровителів, що було традиційним вже від часів Середньовіччя. Таким прикладом є духовна пісня “Злий татарине”, написана не пізніше третьої чверті XVII ст. У ній піснетворець звертається до архистратига Михаїла з проханням про заступництво і описує страждання, заподіяні українцям турецько-татарськими “пекельними” зайдами:

“Злий татарине, пекельний сине,
З лука стрѣляєш – не один гине,

Ах, заболѣло, сердце умлѣло,
Гди почюло в себѣ стрѣли,
От той злой мѣри,
Утѣкати треба.

Не усыпашь рано вставати,
І в ноци людем не даеш спати,
І о полудне взяле-с не одну
Душу в свое пребиванѣ,
Гдѣ плач, скрежет и воланѣ,
Утѣкати треба.

А его стрѣли з твоей причини,
Нехай погібнут в єдної години,
Найхвалебнѣший і назацнѣший,
Архангеле Михаиле,
Мы с тобою станем смѣле,
Архангеле, ратуй!” [6, 105–106].

Текст пісні – яскравий приклад поєднання світських та релігійних мотивів. Увага скеровує до архистратига Михаїла, на якого є велика надія у відверненні поганських сил, у заступництві і за простих посполитих, і за “вельможних панів”. Цікаво, що піснетворець постійно повторює фразу “утікати треба”, що свідчить про авторство від імені простого мирянина, а не воїна. Змальовуючи

в душі барокової естетики біль та страждання народу, апелюючи до “пекельних атрибутів “плач, скрежет и воланс”, автор закликає архистратига Михаїла відвернути ворожі стріли і винищити завойовників. Це виразно звучить в останньому реченні: “Архангеле, ратуй!” [6, 106].

Цікаво, що у цій духовній пісні відчувається добре знання автора гимнографічного матеріалу, зокрема, хвалітніх стихир празника Собору архистратига Михаїла. Це вбачаємо у запозиченні образу ворожих стріл. Так, у пісні йдеться: “А его стрѣли з твоей причини, нехай погібнут в єдної години”. Натомість у хвалітній стихирі йдеться про подібне звертання до архангела з проханням захистити від диявольських стріл:

“Тѣм молим тя, огненосные стрѣлы его,
движимые на нас,
угаси своим дуновением,
Святий Архистратиге Божий Михаїле”.

Отже, переконуємось, що духовна пісня містить лексичні звороти літургійних співаних текстів, що закорінює її у глибини середньовічної культури давньоруської, а відтак і візантійської традиції.

Варта уваги також духовна пісня “Весело співайте, челом ударяйте”, написана наприкінці XVII–початку XVIII ст. За короткий час вона стала дуже популярною, а відтак внаслідок її популярності у 1742 р. її було надруковано як додаток до відомої книги “Гора Почаївська” з коментарем: “о побѣдѣ почаевской над агаряны”. Натомість у “Богогласнику” супровідну примітку ще більш деталізовано: “о преславной побѣдѣ Єя над турками бивша Року Божія 1675, місяця іюля, 20 дня” [6]. Окрім згаданих видань, текст пісні систематично включали й до інших збірників. Ймовірно, час її написання припав на період Збараської війни, оскільки у пісні відображено події Збараської битви 1675 р., проте про триденну облогу Почаївського монастиря одним із ворожих загонів під проводом хана Нурредина в тексті безпосередньо не згадується. Хана піснетворець називає опосередковано – “баша” (паша), тобто турецький воєначальник. Не згадано у ній і про взяття “агарянами-магометанами” Збаража, лиш зазначено, що “бесурмани” всі фортеці ламають. Важливо, що в час облоги ігумен Йосип Добромирський настановляв ченців та мирян повсякчас молитовно просити Богородицю та преподобного Йова Почаївського про заступництво. Відомо також, що в період облоги ченці співали кондак “Возбанный воєводи”.

“Весело спѣвайте, челом ударяйте,
Пред Маткою Христовою,
Главы возвышайте,
Мір весь утѣшайте

Побѣдою днесь новою.

Ся же дознала Почаєвска Скала,
Где Мати Божа стояла,
Против врагов многих,
Аки звѣрем срогим,
Полки ангел шиковала.

В час Збаражской войны бяху неспокойне
Гради вся от Бѣсурманов,
Фортицы ломающих,
Кровь нещадно ллющих,
З правовѣрных хрїстіан.

Ах недоле наша! Тягнет и сам баша,
С премгногими агаряны,
Бы Монастри взяли,
В неволю забрали,
Сущих в нем хрїстіаны.

Войска приступили, Гору оточили,
Идеже Монастир давный,
Богом фундованый,
Почаев названый,
В немже Дсвы Образ славный.

Вѣрные рыдают, пред Образ падают,
З неба помощи чекают,
Руцѣ свои взносят,
Матки Божой просят,
Слезамы ся зальвають.
Щаслива година, Мати Бога Сина,
Верх Церкви себе являєт,
Омофором ясным для Турков ужасным
Монастирь свой покрывает.

Слезы отырает, в смутку защищает,
Скиптром своим защищает,
Мерзких агарянов,
Злых Махометанов,
Стремглав от нас прогоняет.

Почаевски муры от Турецкой бури,
С землею бы ся сровнали,
Аще не бы тою,
Дѣвою Святою,
Свою цѣлость одержали” [5].

Відзначено у пісні й те, що завдяки заступництву Почаївської Богородиці стріли завойовників відлітали назад до їх лав, як це знаємо з легенд-переказів.

Такий докладний опис історичної події спричинився до його вирізнання у групі українських іконославильних текстів на прославу чудотворної ікони

Богородиці у Почаєві, відтак цей текст ввійшов і до польських видань: “Górzí Poczajowski” (Почаїв, 1757), “Zródło ogrodów” Габрієля-Анджея Каспаровича [14].

Ці дві пісні є найпоширенішими зразками звертання в молитових піснях до Бога, святих і Богородиці про заступництво від сусідів-завойовників та аріан. Особливо часто звучало звертання до Пресвятої Матері, що в одній з духовних пісень прославлялася як “Пречиста Діва, Мати руського краю” [5, 84]. І ця традиція була започаткована ще в поетичних текстах християнської гимнографії. У цьому переконує численний ряд празничних богослужень і відповідних гомілій, що разом із свідченнями евангелістів склали основу марійної гимнографії. Звідси і таке часте молитовне звернення до Пресвятої Богоматері з проханням про заступництво, що традиційно звучало в кульмінаційних і заключних розділах різних літургійних жанрів, у великих та малих циклах піснеспівів чи окремих служб. Звідси і перейшла подібна практика у зміст духовних пісень, створених в лоні християнської Церкви.

Висновки. Ознайомлення з вибраними українськими духовними піснями XVII–XVIII ст. виявляє поєднання релігійних та історичних мотивів, спрямованих насамперед на відображення історичних подій і потреб народу. В текстах виразно представлені традиційні для гимнографії молитовні звороти до святих і особливо до Богородиці. На основі проведеного порівняння виявлено використання лексичних паралелей поміж духовною піснею “Злий татарине” і гимнографічним піснеспівом служби Собор архангела Михаїла. Це свідчить про добру літургійну обізнаність автора духовної пісні і узвичаєність такої практики. В такий спосіб традиційні обрядові тексти суттєво збагатили лексичний словник духовних пісень, створених в XVIII–XIX ст, а водночас поєднали традиції обрядових богослужень із західноєвропейським католицько-протестантським досвідом духовного співу. Це підкреслює вагомість української духовної пісні в мистецькій національній скарбниці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. К уяснению смысла надписи над конвоей центральной абсиды Софии Киевской. Древнерусское искусство. Художественная культура домонгольской Руси. Москва 1972. С. 27–38.
2. Власенко О.М. Роль музики у формуванні духовності особистості. Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. Львів, 2008. №5. С. 224–230.
3. Гнатюк О. Українська духовна барокова пісня. Варшава-Київ, 1994. 188 с.

**ВДОБРАЖЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ ТА ІСТОРИЧНИХ МОТИВІВ
В УКРАЇНСЬКІЙ ДУХОВНІЙ ПІСНІ XVII–XVIII СТ.**

4. Гора Почаєвська стопою и образом чудотворним Пресвятой Дѣвы Богородици почтенна, всему миру свѣтла и явна в обители Почаевской типом издана [Pochaiv 1742].

5. Медведик Ю. Пісні до Почаївської Богородиці: Перевидання друку 1773 року / транскрипція, коментарі і дослідження Юрій Медведик. Львів: ЛБА, 2000. 168 с.

6. Медведик Ю. Українська духовна піснетворчість XVII – XVIII ст. (загальна характеристика). Українське музикознавство. Львів, 1998. Вип. 28. С. 105–106.

7. Ольховський А. Пречиста Марія в українській музиці. Поклін Марії. Мюнхен 1947. С. 24–133.

8. Савич К. Заметка о польских набожных пѣснях и о русском “Богогласникѣ”. Волинския епархиальныя вѣдомости. Кременец, 1885, 21 октября, № 30, с. 977–982.

9. Naumow A. Teologia bożonarodzeniowych pieśni Bohohłasnyka. Z kołędą przez wieki : kołędy w Polsce i w krajach słowiańskich. Kraków-Tarnów: Biblos, 1996. S. 463–470.

10. Rabus R. Die sprache ostslavischer geistlicher gesänge im kulturellen kontext. Fraiburg, 2008. 401 s.

11. Shkurhan O. Problem atrybuńju pieśni katechimowej Тройця Бог Отець, Бог Син, Бог дух святий. КАЛОΦΩΝΙΑ: наук. зб. з іст. церковної монодії та гимнографії. Львів, 2016. Ч.2. С. 168–200.

12. Stern D. Tradition und Traditionalism im Konfessionellen Kontakt: Die ruthenischen geistlichen Lieder in ihrem Verhältnis zur byzantinischen-slavischen Hymnographie. Dedičstvo duchovnej piesňovej kultúry medzi Východom a Západom: monotematický súbor štúdií. Bratislava : Slovenský komitét slavistov. Slavistický ústav Jána Stanislava SAV, 2013. S. 37–66.

13. Žeňuch P. Pieseň k počajevskej ikone Bohorodičky : historicko-literárna a religiozna interpretácia. Varia. 1997. No. 6. S. 197–208.

14. Źródło ogrodów, Studnia wod żywych [...] to iest Godzinki Nayś [więtszey] Maryi Pannie na Górze iasney Poczaiowskiej. Львів 1765; друге видання: Почаїв 1778 (до наукового обігу введено М. Возняком. Матеріяли. Т. XI. С. 349–350).

REFERENCES

1. Averintsev, S. (1972). K uyasneniyu smysla nadpisi nad konvoy tsentralnoy absidyi Sofii Kievskoy [To clarify the meaning of the inscription above the convoy of the central apse of St. Sophia Cathedral]. *Ancient Ruthenian art. Artistic culture of pre-Mongol Ruthenia*. Moscow, pp. 27–38. [in Russian].

2. Vlasenko, O.M. (2008). Rol muzyky u formuvanni dukhovnosti osobystosti. Pedagogika i psykholohiia profesiinoi osvity [The role of music in shaping of personality spirituality. Pedagogy and psychology of vocational education]. *Scientific and methodical journal*. Lviv, no. 5. pp. 224–230. [in Ukrainian].

3. Hnatiuk, O. (1994). Ukrainiska dukhovna barokova pishnia [Ukrainian spiritual baroque song]. Warsaw-Kyiv, 188 p. [in Ukrainian].

4. Hora Pochaievskaya stopoiu y obrazom chudotvornym Presviatoi Dѣvu Bohorodytsy pochtenna, vsemu myru svѣtla y yavna v obyetyly Pochaevskoi typtom yzdana [Mount Pochaiv is honored with the foot and miraculous image of the

Most Holy Theotokos, it is holy to the whole world and is visible in the Pochaiv monastery]. Pochaiv, 1742. [in Ruthenian].

5. Pishni do Pochaivskoi Bohorodytsi: Perevydannia druku 1773 roku. transkryptsia, komentari i doslidzhennia Yurii Medvedyk (2000). [Songs to the Pochaiv Mother of God: Reprint of the publication of 1773. transcription, comments, and research by Yurii Medvedyk]. Lviv, 168 p. [in Ukrainian].

6. Medvedyk, Y. (1998). Ukrainiska dukhovna pisnetvorchist XVII – XVIII st. (zahalna kharakterystyka) [Ukrainian spiritual songwriting of the 17-18th centuries. (General characteristics)]. *Ukrainian musicology*. Lviv, issue. 28. pp. 105–106. [in Ukrainian].

7. Olkhovskiy, A. (1947). Prechysta Mariia v ukrainskii muzytsi. Poklin Marii [The Immaculate Virgin in Ukrainian music. Bow to Virgin Mary]. Munich, pp. 24–133. [in Ukrainian].

8. Savych, K. Zаметка о польских набожных пѣснях и о русском “Bohohłasnykѣ”. Volynskiya Eparkhyalnyia Vѣdomosti. Kremenets, 1885, 21 октября, No. 30, pp. 977–982.

9. Naumow, A. (1996). Teologia bożonarodzeniowych pieśni Bohohłasnyka. Z kołędą przez wieki : kołędy w Polsce i w krajach słowiańskich [Theology of Christmas songs Bohohłasnyka. With a Christmas carol through the centuries: Christmas carols in Poland and in Slavic countries]. Krakow-Tarnow, pp. 463–470. [in Polish].

10. Rabus, R. (2008). Die sprache ostslavischer geistlicher gesänge im kulturellen kontext [The language of Eastern Slavonic spiritual chants in a cultural context]. Freiburg, p. 401. [in German].

11. Shkurhan, O. (2016). Problem atrybcju pieśni katechimowej Тройця Бог Отець, Бог Син, Бог дух святий. КАЛОΦΩΝΙΑ: наук. зб. з іст. церковної монодії та гимнографії [The problem of attribution of catechism songs Trinity God the Father, God the Son, God the Holy Spirit. КАЛОΦΩΝΙΑ: scholar compilation on historical church monody and hymnography]. Lviv, p.2. pp. 168–200. [in Polish].

12. Stern, D. (2013). Tradition und Traditionalism im Konfessionellen Kontakt: Die ruthenischen geistlichen Lieder in ihrem Verhältnis zur byzantinischen-slavischen Hymnographie. Dedičstvo duchovnej piesňovej kultúry medzi Východom a Západom: monotematický súbor štúdií [Tradition and Traditionalism in Confessional Contact: The Ruthenian Spiritual Songs in Their Relation to Byzantine-Slavic Hymnography]. Bratislava: Slovak Committee of Slavists. Ján Stanislav Institute of Slavic Studies SAS, 2013. pp. 37–66. [in Ruthenian, in German, and in Ukrainian].

13. Žeňuch, P. (1997). Pieseň k počajevskej ikone Bohorodičky : historicko-literárna a religiozna interpretácia [The Song to the Pochaiv Icon of the Mother of God: A Historical-Literary and Religious Interpretation]. Varia. No. 6. pp. 197–208. [in Ruthenian].

14. Źródło ogrodów, Studnia wod żywych [...] to iest Godzinki Nayś [więtszey] Maryi Pannie na Górze iasney Poczaiowskiej [The Source of the Gardens, The Well of Living Waters [...] is the Hours of Nayś [więtszey] to the Virgin Mary on the Mount Pochaiv]. Lviv, 1765; second edition: Pochaiv 1778 (introduced into scientific circulation by M. Wozniak. Materials. Vol. XI. pp. 349–350). [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 26.04.2021

УДК 687.016

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239346>

Наталія Фещенко, викладач кафедри дизайну
Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ПРОВІДНИХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ СВІТОВОГО РІВНЯ, У КОНТЕКСТІ ПРОЄКЦІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ДИЗАЙНУ

У статті розкривається сутність творчого становлення найбільш відомих дизайнерів, основні віхи їх життя, освіти і схильності, лідерські якості. Основна увага приділена їх мотивам як рушійної творчої сили, їх генезису і реалізації. Креативна складова особи подібна до іскри, що може запалити весь світ потенціалом нових ідей і нового бачення, але цій іскрі вчасно треба допомогти спалахнути, надихнути вірою в успіх і в себе. Саме у цей ключовий момент близькі люди повинні підтримати художника і “підкинути хмизу” у вогонь творчості.

Виокремлено проблеми молоді, які повинні пам'ятати, що в сучасному світі необхідним елементом будь-якої діяльності є комерційний успіх, який визначає подальшу долю будь-якого підприємства, в тому числі і модного будинку. Історія знає багато прикладів феноменально талановитих кутюр'є, наприклад Крістіан Лакруа, що створили безліч цікавих образів і ідей, але, тим не менш, потерпіли комерційний крах. З метою недопущення подібних сценаріїв молоді фахівці повинні бути озброєні необхідним маркетинговим арсеналом впливу на публіку через ЗМІ, соціальні мережі і блоги. Історична тенденція моди зміщується у бік онлайн-сервісів, всіляких колаборацій і аутсорсингових послуг, тим більше це продиктовано нинішніми реаліями глобальних пандемій.

Ключові слова: мода; кутюр'є; самовдосконалення; кар'єра; освіта дизайнера; конструювання; моделювання; виробництво одягу.

Лит. 14.

Natalia Feshchenko, Lecturer of the Clothing Design Department
Khortytisia National Rehabilitation Academy

CREATIVE ACTIVITY AND LIFE PATH OF THE WORLD LEVEL FASHION LEADING DESIGNERS IN THE CONTEXT OF SELF PROJECTION AND SELF IMPROVEMENT OF STUDENTS IN THE FACULTY OF DESIGN

Our goal – to trace the creative development of the most famous designers, the main milestones of their lives, education and aptitudes, leadership skills, help from family and friends. We are interested in their motives, as the driving force, their genesis and realization. The creative component of a person is like a spark that can ignite the whole world with the potential of new ideas and a new vision, but this spark must be helped to ignite in time, to inspire faith in success and in yourself. At this key moment close people must support the artist and “throw the bushes” into the fire of creativity.

But young talented people must remember that in today's world a necessary element of any activity is commercial success, which determines the future of any business, including a fashion house. History knows many examples of phenomenally talented couturiers, such as Christian Lacroix, who created many interesting fashions and ideas, but nevertheless suffered a commercial collapse. In order to prevent such scenarios, young professionals must be armed with the necessary marketing arsenal of influence on the public through the media, social networks and blogs. The historical trend of fashion is shifting towards online services, all kinds of collaborations and outsourcing services, especially as it is dictated by the current realities of global pandemics.

We will try to highlight the common path of becoming world-renowned masters of clothing, so that students have the opportunity to develop the same qualities and priorities in life and repeat the success story of these people. Therefore, this work can be called an auxiliary biographical study.

We will also dwell in detail on the question of fashion itself, namely, what is the fashion that is seen by leading designers, what is the development of fashion, and why fashion largely determines the lifestyle and behavior of civilization.

Keywords: fashion; couturier; self-improvement; career; education of the designer; modeling; production of clothes.

Загальна постановка проблеми. Кожна молода людина, що вибирає напрям діяльності свого майбутнього життя, мотивується, безумовно, безліччю чинників, серед яких власні схильності, що проявляються з дитинства, поради батьків і найближчого

оточення, успіхи однолітків і просто модні тенденції суспільства. Однією з найбільш значущих причин вибору професії дизайнера одягу є приклад карколомної кар'єри людей, зайнятих у мейнстрімі актуальних світових напрямів моди.

Що мотивує студента, який вибирає професію кутюр'є? Яких вершин можна досягти на цьому терені? Йому подобаються гламур і блиск столичної богеми або жадання уваги на подіумі в променях слави або його притягує мовчазне загальне визнання, або він відчуває у собі бездонний колодязь ідей і спрагу поділитися ними зі світом, а може, це звичайне бажання побудувати прибуткову справу і пошиття одягу є лише засобом, нічим не кращим і не гіршим за інших? Найбільш ймовірно за все це цілий мотиваційний комплекс почуттів і бажань кожного початківця, розплутати який буде складно навіть для професійного психоаналітика, але ми і не ставимо таких завдань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відповідно до сучасних загальноприйнятих уявлень, мода як явище мультидисциплінарне, [5] все ж, є предметом вивчення, здебільшого, гуманітарних, соціально-психологічних наук. Щоб вловити тенденції моди в її динамічному аспекті, необхідно не тільки ретельно вивчати безліч універсальних наук про людину: антропологію, соціологію, психологію, але ще й враховувати різноманіття місцевих культур і традицій суспільства в даному конкретному ареалі. Також становить інтерес вивчення моди в рамках економічної теорії, яка багато в чому визначає споживчі настрої, перспективні напрями швейної індустрії, підвищення прибутковості виробництва залежно від правильного вибору реалізованої продукції.

Відповідно до загальноприйнятих норм, структура моди включає:

1. Модні стандарти як модель поведінки.
2. Модні об'єкти (аксесуари, одяг, ідеї) як основні засоби матеріального вираження.
3. Модні цінності, коли ті чи ті об'єкти набувають статусу модного значення, тобто приймають якісну трансформацію стаючи модними, або навпаки, виходячи з моди [11].

Однак мода багато в чому має суб'єктивний характер. Навіть незважаючи на прискорення інтеграційних процесів сучасне цивілізоване суспільство ділиться на різні соціальні групи за багатьма критеріями, основним з яких, мабуть, можна виділити віковий.

Для молоді мода є найважливішою сферою життя: “У моді молодь знаходить можливість задовольнити цілий ряд гострих потреб, головною

з яких є потреба в самоствердженні, самовираженні і відчутті своєї значимості, потім потреби в спілкуванні і грі, в зміні вражень та естетичній насолоді” [9].

Молодь визнає як плюси, так і мінуси модної індустрії і активно користується її продуктами [12]. Саме молодь є ключовою креативною ланкою у прийнятті, створенні і розвитку нових модних концепцій та ідей. Тому важливість підготовки і гідної освіти в сфері високої моди серед молоді автор статті вважає обов'язковим пріоритетом для успішного розвитку подальшої модної індустрії в Україні.

Формування мети статті. Огляд успішного кар'єрного шляху провідних дизайнерів світу з метою надання студентам факультету дизайну гідного наслідування прикладу, та мотивувати молодь на можливість досягнення найвищої мети, завдяки наполегливій праці та цілеспрямованому самовдосконаленню.

Виклад основного матеріалу. Отже, що ж таке славнозвісна мода? Звернемося до класичних визначень: “Мода – це сукупність звичок, цінностей і смаків, прийнятих в певному середовищі в певний час. Мода може визначати тип або форму одягу і аксесуарів, набір ідей, принципи поведінки людей в суспільстві”, і тут же, “Важливим атрибутом моди є дотримання новому і представлення нового як цінності. Модний одяг, має схожість з прикладами, узятими у минулому” [10]. Сучасна мода одягу пов'язана з принципом сезону. Визначають всього два основні напрями: весна-літо і осінь-зима.

Якщо ми говоримо про будинок “високої моди” в його сьогоденному розумінні, це передбачає наявність необхідних атрибутів. Існує декілька необхідних умов, що пред'являються французьким Синдикатом високої моди (haute couture) – “потрібно мати основне виробництво і бутики в Парижі, щоб вони юридично входили у відомство французького Департаменту промисловості. Кількість службовців в Будинку Моди має бути не менше 15. До осінньо-зимового і весняно-літнього сезону двічі на рік мають бути створені колекції: для кожного дефіле по 35 денних і стільки ж вечірніх моделей. При виготовленні нарядів обов'язкове застосування ручної праці. Кількість машинних швів не повинна перевищувати 30 %”.

Кожен будинок моди має унікальний стиль і дотримується його. Еволюціонують методи пошиття, з'являються нові тканини, прогресують усі супутні виготовленню одягу механізми, але унікальний стиль будинку моди залишається і підкреслюється.

Приміром, девіз будинку мод Шанель – “Простота є лейтмотивом істинної елегантності”. Шанель асоціюється з елегантністю, жіночністю і витонченістю.

Не кожного перспективного дизайнера візьмуть на роботу в той чи той інший будинок моди. Як правило, відбирають не лише яскравих і креативних молодих художників, але і тих, чия творчість перекликається зі стилістикою конкретного Будинку Моди. Навряд, чи епатажних, хоч і видатних майстрів, навіть зі світовим ім’ям, запросять у Будинок Мод, що вибрав лейтмотивом діяльності підкреслену стриманість фасону.

Нижче ми представляємо список провідних дизайнерів одягу, життєвий шлях яких плануємо розглядати, і що представляють або представляли раніше основні паризькі Будинки Мод :

1. Джон Гальяно – провідний дизайнер Christian Dior протягом 15 років, зробив справжню революцію в haute couture, створюючи моделі дивовижні за новизною і змістом, які надихають усіх цінителів моди останні 20 років. Епатажний стиль Джона Гальяно нікого не може залишити байдужим [1]. Закінчивши в 1985 р. коледж мистецтва і дизайну святого Мартіна в Лондоні показом декількох колекцій, що мали певний успіх, переїжджає до Парижа (1988), де знайомиться з редактором журналу “Vogue” Ганною Винтур. Нове знайомство допомагає молодому художникові стати на ноги і організувати декілька показів нових колекцій у невеликому приватному особняку, не призначеному для дефіле, який не мав достатньої місткості для усієї охочої публіки і критиків. Проте свіжий погляд молодого кутюрє звертає на себе увагу і пропозиції від передових fashion – студій до провідних будинків летять одне за одним, і в 1995 р. Гальяно очолює будинок “Givenchy”, з якого переходить в консервативний будинок “Dior”, вдихнувши новий молодіжний зміст і надаючи будинку нові відтінки яскравого, експресивного стилю.

Багато сучасників відзначали надзвичайну енергійність, життєрадісність і працездатність молодого Гальяно, здатного кожен місяць створювати не лише повноцінну колекцію, а це не менше 35 моделей, але і просувати в майбутнє само розуміння моди, бути першовідкривачем фантастичної пишності розкішного гламуру в жіночому одязі кінця ХХ ст.

Проте придивимося уважніше до самого коледжу мистецтва і дизайну святого Мартіна. Диплом і знання, отримані Гальяно в цьому закладі, стали пропуском до дебюту кар’єрної реалізації і становлення художньої майстерності.

За спогадом самого Джона, працювати доводилося по 15 годин на день, включаючи неділю [2]. Неймовірне навантаження і вимоги креативу, коли студентам напередодні складання іспитів доводилося малювати по 200 моделей і самим шити зразки. На другому курсі навчання для учнів коледжу починається практика, і з’являється шанс стажуватися у будь-якому великому модному бренді. Але і тут практикантів чекає виснажливе випробування на витривалість, оскільки доводиться щоденно працювати по 12–14 годин, а в завершальних тижнях, напередодні показу, вимагається бути присутнім на примірках всю ніч, аж до 6 ранку.

Оглядаючи курс коледжу святого Мартіна, можна констатувати, що за блиском і шиком моди стоїть важка, стомлива праця, часто нудна, але без якої неможливо увітати собі справжній світ високої моди.

2. Жан Поль Готьє – модельєр, засновник і президент французького будинку моди з однойменною маркою *Jean Paul Gaultier S.A.* З ім’ям Готьє що зв’язують піднесення високої моди середини 80-х рр. На відміну від більшості дизайнерів, Жан Поль не отримав спеціальної освіти модельєра, але пристрась до одягу проявилася вже з дитинства – улюбленому іграшковому ведмедеві Жану був пошитий костюм космонавта і навіть вінчальна сукня. До 18 років молодий художник зібрав пристойне портфоліо ескізів жіночої сукні, яке й представив П’єру Кардену. Роботи дуже сподобалися маститому кутюр’є, і Готьє був запрошений на роботу у будинок Pierre Cardin на посаду асистента [3].

Через 6 років, (1976) вже досвідчений майстер створює власну марку. Творчості Готьє властиве змішання стилів і матеріалів, дослідження нових напрямів у моді, що беруть початок глибоко у бунтівній душі дизайнера в спробах наблизити розуміння жіночої краси і набути гармонії там, куди більшість сучасників не наважуються заглянути.

Знайти єдність нового образу і не сфальшувати, викликати схвалення критиків і захоплення пань, що уявляють демонстрацію нових суконь у вечірніх салонах, – ось безперечний доказ професіоналізму справжнього знавця своєї справи.

Авторству Готьє належить знаменитий ліф *coneбра*, який, за визначенням самого автора, був придуманий ще в дитячі роки для плюшевого ведмеда, але отримав визнання лише після світового турне Мадонни.

Для гардероба фантастичного фільму “П’ятий елемент” Готьє намалював більше 1000 моделей

і багато хто з них увійшов до кадру, наприклад, костюми стюардес і хутряний наряд Рубі Рода. [4].

Дизайнер був одним із перших західних художників, хто надів на чоловіків спідниці. У 1984 р. він зробив колекцію спідниць для чоловіків, на основі шотландських картатих кілтів, які пропонував носити з футболками, звичайними сорочками і чоловічими аксесуарами, чим випередив час і прибрав межу між чоловічими і жіночими одноосібними безперечними атрибутами. Усього через десять років цей напрям моди став цілком трендовим, і Олександр Маккуїн (як і Гальяно, випускник коледжу мистецтва та дизайну святого Мартіна), і Еді Сліман створили плісировані спідниці для чоловіків.

Підсумовуючи вищесказане, можна з упевненістю стверджувати, що Жан Поль Готье – це абсолютно геніальний, експресивний бунтар, цілком відданий роботі майстер своєї справи, що розсуває рамки загальноприйнятих уявлень не лише в моді, але і в деяких етичних питаннях, що, безумовно, тісно взаємопов'язано.

3. Карл Лагерфельд – легендарний німецький модельєр, що присвятив усе своє довге життя моді і ще за життя заслужив титул “короля моди” та “кайзера моди”. Упродовж тридцяти шести років він як художній керівник очолив знаменитий будинок Chanel [6].

Навчання, власне, виготовленню одягу, формування смаку і видатного стилю юного Лагерфельда почалося у Парижі в школі Синдикату високої моди (1953), куди він переїхав з Гамбурга у пошуках кар'єри. Примітно, що тоді там навчався і майбутній блискучий модельєр і засновник будинку високої моди Ів Сен Лоран, з яким Лагерфельд подружився.

Не закінчивши навчання і не отримавши диплом дизайнера, Лагерфельд, проте, виграє престижний конкурс, організований міжнародним секретаріатом хутра, продемонстрував ескіз пальто, і отримав запрошення у будинок мод “П'єр Бальмен”, де працює впродовж чотирьох років. Далі творчий шлях Лагерфельда набуває дискретного характеру, оскільки дизайнер займається, фактично, фрілансовою діяльністю, міняє безліч компаній і створює масу нових колекцій для італійських і французьких будинків, серед яких Chloe, Krizia, Charles Laurdan і Fendi.

Свідченням визнання роботи художника є запрошення в 1974 р., на посаду професора до Віденської вищої школи прикладного мистецтва.

Але все ж основоположною віхою у творчості Карла Лагерфельда, є запрошення зайняти місце художнього керівника лінії прет-а-порте у будинку

Chanel. Витончений, вкрадливий стиль дизайнера знайшов співзвуччя з компанією, спочатку задуманою неперевершеною Коко Шанель, як зразок елегантною простоти силуету і блискучого стилю класичних форм. Віддаючи належне унікальному духу Шанель, дизайнер привніс нове, сучасне бачення моди до будинку і притягнув нову клієнтуру, розширюючи діапазон доброго смаку серед представників різних вікових і культурних груп.

4. Крістіан Лакруа – народився в сім'ї інженерів у травні 1951 р., в невеликому південному, провінційному містечку Арль на живописному узбережжі Середземного моря, східніше Монпельє [7]. Ще дитиною, він проводив вільний від навчання час за розгляданням модних журналів і відвідуванням музею історичного костюма, який був поблизу від будинку. Таким чином сформувалася пристрасть майбутнього дизайнера до сценічного костюма, яка допомогла розвинути унікальні риси модного стилю Лакруа, з явною тягою до історичної французької сукні XVIII–XIX ст.

Коли зайшла мова про вищу освіту – вибір виявився однозначний, і в 1973 р. Лакруа закінчує університет Монпельє за фахом історія мистецтв, захистивши дипломну роботу на тему “Історичний костюм в живописі 18-го ст”.

Жадоба до знань спрямовує юного випускника до продовження навчання в Сорбоні на факультеті історії мистецтв. Подібно до славнозвісного Вольтерівського садівника, що ростить свій сад, Лакруа знаходить навіть більше філософськи благословенне призначення для себе – працювати доглядачем в Луврі, насолоджуючись увічненою красою людського генія.

Але доля розпорядилася інакше і приготувала для Крістіана яскраву долю блискучого маестро моди, коли звела його з майбутньою дружиною Франсуазою. Саме завдяки її турботам Лакруа влаштовується (1981) у Будинок Моди Жана Пагу, що принесло компанії значний успіх та потроїло обсяг продажів. Накопивши достатній досвід у веденні справ, 1987 року модельєр створює власний будинок мод.

Характерною особливістю стилю Крістіана Лакруа є вільний крій сукні, широкі, просторі форми і багатошаровість, що містить велику кількість аксесуарів, прикрас і вишивки. Наряди дизайнера повні декоративних елементів, коштовностей, воланів, жабо і комірів “раф”. Доповнюються образи колекцій надлишком головних уборів, різноманітних капелюхів, беретів, накидок, шарфів і ін., загалом усім тим, що можна зустріти в історичному костюмі XVIII–XIX ст. [8].

Багато критиків акцентували свою увагу на театральності костюмів, виготовлених дизайнером, що стало наслідком зміни поглядів на моду цілого покоління 90-х рр.

Проте успіх творчого пошуку не завжди супроводжується прибутковістю, і в 2009 р. дизайнер був вимушений продати марку, залишивши за собою пост художнього директора.

Нині Крістіан Лакруа покинув світ високої моди, в основному займається, тим, до чого завжди більше лежала душа з малих років – сценічними костюмами для балету та опери. Неймовірний фонтан креативу знайшов нове втілення, радуючи прихильників творчості художника і надихаючи молодь.

5. Емануель Унгаро – французький дизайнер італійського походження, народився в південній Італії на березі Адріатики в 1933 р. Сім'я втекла з рідної країни, рятуючись від фашистського режиму Муссоліні, і почала усе з нуля в південному французькому містечку Прованс [13]. Батьки Унгаро були кравцями і вимушені були багато працювати, щоб прогодувати семеро дітей. З малих років Емануель допомагав родині заробляти на життя, практикуючись на маминій швацькій машинці і асистуючи батькові в крамниці. Необхідно додати, що в дитинстві хлопчиків довелося пережити Другу світову війну, з усіма знегодами і поневіряннями. Незважаючи на це, дитина росла життєрадісною, повною віри у своє призначення – займатися пошиттям одягу. У 22 роки молодий Унгаро покидає улюблений Прованс і з легким серцем їде в Париж підкорювати світовий Олімп високої моди, де влаштовується спочатку в звичайне ательє *Maison Camps tailors*, працюючи простим закрійником, а пізніше – стилістом.

Фортуна була прихильна до Унгаро і його беруть на роботу у Будинок Мод Кристобая Баленсіага. Молодий вихованець відомого кутюр'є швидко схоплює тонкощі прийомів крою, драпіровки, ескізів і усього, що складає гармонію дизайну одягу, і за шість років, у 1956 р., стає повноправним дизайнером, якому доручають управління Мадридським відділенням будинку Баленсіага [14].

Багатьох задовольнив би досягнутий успіх, але не таким був Емануель Унгаро. У 1965 р. разом зі своїм товаришем Андре Курежем він відкриває власний Будинок Мод з фірмовою буквою "U" на вивісці, починаючи особисте ризиковане підприємство. Сумніви недовго тривожили засновників – оглушливий успіх, що супроводжував перші кроки фірми не був випадковим, він виявився твором наполегливої

підготовчої праці і удачі. Апогею популярності будинок Унгаро досяг у 70-х рр. минулого століття. Стиль Унгаро – строкатість колірної палітри, епатажність, бажання виділитися, чуттєвість, але все ж таки головною рисою була зручність. "Сукню не треба носити, в ній треба жити" – ось просте, практичне і геніальне становлення дизайнера до моди і до своєї творчості загалом.

Висновок. Ми простежили життєвий і кар'єрний шлях деяких видатних кутюр'є зі світовим ім'ям і постаралися знайти єднальні нитки, що об'єднують їх триумфальне просування і вказують нам шлях до успіху на терені високої моди.

По-перше – це вибір майбутньої професії, здійснений з абсолютною визначеністю і без усяких сумнівів, вибір, продиктований не лише життєвими обставинами або порадами близьких людей, але й покликом серця, служіння справі що приносить душевну радість і красу в цей світ. Причому цей вибір, зроблений дизайнерами ще в глибокому дитинстві пройшов для них практично непоміченим, неначе стихія моди сама вибрала своїх провідників собі в служіння.

По-друге – освіта, набуття навичок роботи з матеріалом, що вимагає багатьох і багатьох годин практики, вивчення історичного костюма, ознайомлення з новинками, наслідування моди з тим, щоб дизайнер ясно уявляв собі прийдешні тенденції, передбачав і нарешті очолював їх, відкриваючи нові горизонти моди та fashion індустрії загалом.

По-третє – це дивна працездатність, яка абсолютно не обтяжувала художників, але навпаки, додавала енергії і надихала на створення майбутніх колекцій.

І нарешті по-четверте, на наш погляд, найважливіша риса – це цілковита відданість своїй справі, знання і віра, які заряджали ентузіазмом оточення. Ця переконаність у правильності вибору, свого призначення, свого таланту – незамінний атрибут лідера, діючий як на найближче оточення майстра – співробітників, співзасновників, інвесторів, так і на віддалених, простих шанувальників таланту дизайнера, звичайних людей, притягнених у вихор моди і закручених у вир гламуру, блиску і святкової ейфорії своєю чарівливою магією в центрі світової культури, в центрі Парижа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джон Гальяно. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гальяно,Джон> (дата звернення: 10.04.2021)
2. Джон Гальяно. URL: <https://fancy-journal.com/>

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ПРОВІДНИХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ СВІТОВОГО РІВНЯ, У КОНТЕКСТІ ПРОЄКЦІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ДИЗАЙНУ

celebrities/vsjo-o-znamenitostyakh/4061-dzhon-galyano-biografiya (дата звернення: 21.04.2021)

3. Жан-Поль Готье. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Готье,_Жан-Поль (дата звернення: 10.04.2021)

4. Жан-Поль Готье. URL: https://www.vogue.ru/fashion/news/1_enfant_terrible_zhan_polyu_gote_66_let (дата звернення: 21.04.2021)

5. Жилина А.А., Моор С.М. Современные исследования социальных проблем. Научный журнал. Modern Research of Social Problems, №6 (50), 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-ponimanie-suschnosti-mody> (дата звернення 24.06.2021)

6. Карл Лагерфельд. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Лагерфельд,_Карл (дата звернення: 10.04.2021)

7. Кристиан Лакруа. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Лакруа,_Кристиан (дата звернення: 22.04.2021)

8. Кристиан Лакруа, биография. URL: <https://24smi.org/celebrity/24069-kristian-lakrua.html> (дата звернення: 22.04.2021)

9. Масленцева Н.Ю. Молодежная мода в одежде в условиях современной России: социологический анализ. Екатеринбург. 2004. URL: <https://www.dissercat.com/content/molodezhnaya-moda-v-odezhde-v-usloviyakh-sovremennoi-rossii-sotsiologicheskii-analiz> (дата звернення: 24.06.2021)

10. Мода. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мода> (дата звернення: 10.04.2021)

11. Поплевина В.А. Научные исследования моды как социально-культурного явления. Социально-экономические явления и процессы. *Научный журнал*. URL: <http://journals.tsutmb.ru/a8/upload/auto/59/41/temp.5941767a1abefef615ec0ea47be1894d.pdf> (дата звернення 24.06.2021)

12. Репецкая А.И. Отношение молодежи к феномену моды в одежде: региональный аспект. *Научный журнал. Известия Уральского федерального университета*. Екатеринбург, 2019. №14/1(185), С.78–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37335962> (дата звернення 26.06.2021)

13. Эмануэль Унгаро. URL: <https://esquire.ru/style-and-grooming/145594-plate-ne-nuzhno-nosit-v-nem-nuzhno-zhit-cto-sdelal-dlya-mody-i-zhenshchin-velikiy-modeler-emanuel-ungaro/> (дата звернення: 22.04.2021)

14. Эмануэль Унгаро, биография. URL: <http://wayoffashion.ru/dizainery/emanuel-ungaro.html> (дата звернення: 22.04.2021)

REFERENCES

1. John Galliano. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/John_Galliano (accessed 23 Apr. 2021) [in Ukrainian].

2. John Galliano. Available at: <https://fancy-journal.com/celebrities/vsjo-o-znamenitostyakh/4061-dzhon-galyano-biografiya> (accessed 21 Apr. 2021) [in Ukrainian].

3. Jean-Paul Gaultier. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Paul_Gaultier (accessed 23 Apr. 2021) [in Ukrainian].

4. Jean-Paul Gaultier. Available at: https://www.vogue.ru/fashion/news/1_enfant_terrible_zhan_polyu_gote_66_let (accessed 23 Apr.2021) [in Ukrainian].

5. Jilina, A.A., & Moor, C.M. (2015). Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem [Contemporary research on social problems]. *Science journal*. No. 6(50). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-ponimanie-suschnosti-mody> (accessed 24 June 2021) [in Russian].

6. Karl Lagerfeld. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Karl_Lagerfeld (accessed 21 Apr. 2021) [in Ukrainian].

7. Kristian Lakrua. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Christian_Lacroix (accessed 21 Apr. 2021) [in Russian].

8. Kristian Lakrua, biography. Available at: <https://24smi.org/celebrity/24069-kristian-lakrua.html> (accessed 21 Apr. 2021) [in Russian].

9. Maslentseva, N.Yu. (2004). Molodezhnaya moda v odezhde v usloviyakh sovremennoy Rossii: sotsiologicheskii analiz [Youth fashion clothes in the conditions of modern Russia: a sociological analysis]. Ekaterinburg. Available at: <https://www.dissercat.com/content/molodezhnaya-moda-v-odezhde-v-usloviyakh-sovremennoi-rossii-sotsiologicheskii-analiz> (accessed 24 June. 2021) [in Russian].

10. Moda [Fashion]. Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Fashion> (accessed 23 Apr.2021) [in Ukrainian].

11. Poplevina, V.A. Nauchnye issledovaniya mody kak sotsialno-kulturnogo yavleniya. Sotsialno-ekonomicheskie yavleniya i protsessy [Scientific research of fashion as a socio-cultural phenomenon. Socio-economic phenomena and processes]. *Scientific journal*. Available at: <http://journals.tsutmb.ru/a8/upload/auto/59/41/temp.5941767a1abefef615ec0ea47be1894d.pdf> (accessed 24 June 2021) [in Russian].

12. Repeckaya, A.I. (2019). Otnoshenie molodezhi k fenomenu mody v odezhde: regionalnyy aspekt [The attitude of young people to the phenomenon of fashion in clothes: a regional aspect]. *Science journal. Bulletin of the Ural Federal University*. Ekaterinburg, no.14/1(185), pp.78–85. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37335962> (accessed 26 June 2021) [in Russian].

13. Emanuel Ungaro. Available at: <https://esquire.ru/style-and-grooming/145594-plate-ne-nuzhno-nosit-v-nem-nuzhno-zhit-cto-sdelal-dlya-mody-i-zhenshchin-velikiy-modeler-emanuel-ungaro/> (accessed 21 Apr. 2021) [in Russian].

14. Emanuel Ungaro, biografiya [Emanuel Ungaro, biography]. Available at: <http://wayoffashion.ru/dizainery/emanuel-ungaro.html> (accessed 21 Apr. 2021) [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 10.05.2021



УДК [378.091.212:78:37]: 004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239347>

Тетяна Багрій, викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ОРІЄНТИРИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті актуалізовано проблему впровадження інновацій в навчальний процес. Розглянуто погляди вітчизняних та зарубіжних науковців щодо модернізації мистецької освіти в контексті сучасних вимог, визначено суть поняття “інновації”, “інноваційна мистецька діяльність”. Висвітлено роль компетентнісного підходу в запровадженні інноваційних технологій. Охарактеризовано умови, які впливають на проведення інноваційної діяльності. Зосередено увагу на впровадженні заходів, які сприяють виявленню художньо-творчих якостей особистості.

Ключові слова: майбутній педагог-музикант; інновації; інноваційна мистецька діяльність; традиційне та інноваційне навчання.

Лім. 7.

Tetiana Baqriy, Lecturer of the Theories and Methods of
Music Education and Choreography Department,
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University

GUIDELINES OF INNOVATIVE TRAINING OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN

The article considers the problem of introducing innovations in the educational process. The views of domestic and foreign scholars on the modernization of art education in the context of modern requirements are analyzed; the essence of the concept of “innovation”, “innovation” is defined. The importance of the competence approach in the introduction of innovative technologies is substantiated. The competencies that testify to the readiness of the future music teacher for professional activity are singled out. The essence of methodical, psychological-pedagogical, musical-pedagogical, executive, multicultural, Informative competencies is characterized, which together reveal the readiness of the future teacher-musician for innovative activity. The ratio of traditional and innovative direction in education is indicated. The focus is on preserving the values of past experience, the improvement of which in accordance with modern requirements provides opportunities for the development of innovative processes of music and pedagogical education.

The conditions that affect the implementation of innovative activities are described. The problem of motivational factor in innovation activity is actualized. The awakening of which is due to the disclosure of individual abilities, creative potential of the individual. The essence of creative musical and pedagogical training of students is substantiated. An emphasis is placed on the implementation of measures that contribute to the identification of artistic and creative qualities of the individual.

The article deals with the introduction of new organizational and methodological innovative technologies in Melitopol State Pedagogical University at the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography. It was found that the introduction of creative search into educational activities enhances the professional and personal qualities of the future music teacher and is a necessary condition for his training.

Keywords: future teacher-musician; innovations; innovative artistic activity; traditional and innovative learning.

Постановка проблеми. Стратегія педагогічної освіти в Україні визначається спрямованістю на створення умов для професійного розвитку особистості вчителя, його конкурентоспроможності в сучасних умовах. Одним із завдань, передбачених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є модернізація навчального процесу у закладах вищої освіти, створення умов для реалізації творчих можливостей особистості в освітньому процесі. Необхідність гуманізації освіти є першочерговим завданням у процесі модернізації сучасної системи освіти. Гуманізація

як пріоритетний напрям вищої педагогічної освіти покликана розв'язувати освітні і соціальні завдання, які забезпечать суспільство професійними кваліфікованими спеціалістами. Як бачимо, мета залишається незмінною, але технології змінюються. У сучасних умовах пріоритетними напрямками в освіті є оволодіння новими технологіями, поєднання вмінь самостійно здобувати знання, аналізувати, критично оцінювати інформацію, робити вибір і надавати перевагу новим ідеям, ефективно застосовуючи їх на практиці.

Професійна підготовка майбутнього педагога-

музиканта потребує впровадження у навчальний процес нових ефективних форм, методів і засобів, реалізація яких наблизила б її до вимог сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій. Фахову підготовку педагогів-музикантів, формування й розвиток окремих професійних властивостей висвітлювали у своїх працях Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, Л. Гусейнова, Н. Кузьміна, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сеґеда, А. Хуторський. Проблемам модернізації мистецької освіти в контексті сучасних вимог присвячені студії Л. Масол, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Т. Потапчук, Т. Рейзенкінд, І. Сташевської, В. Черкасова, О. Щолокової.

У наукових доробках О. Єременко, К. Завалко, Л. Коваль, В. Лабунця, Л. Надирова, І. Немикіна, О. Олексюк, Л. Паньків, В. Шульгіна розглядаються питання підготовки майбутніх педагогів-музикантів до інноваційної музично-педагогічної діяльності. Інноваційні стратегії сучасної освіти у вітчизняній педагогіці висвітлені у працях низки вчених Г. Балл, Д. Бех, С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Зязюн, М. Євтух, Т. Коляда, В. Кузнецова, Л. Масол, Л. Овчаренко, Л. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, А. Пехота, М. Романенко, В. Федорчук, Л. Хихловський, Е. Шиянов. Теоретичні та практичні аспекти інноваційних процесів у системі освіти розглядаються в працях зарубіжних учених, зокрема, американських та англійських педагогів (Х. Барнет, Дж. Бассет, Р. Морріс, Б. Санто, Б. Твіст та ін.).

Узагальнені результати наукових досліджень свідчать про накопичений досвід у підготовці майбутнього педагога-музиканта до професійної діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності інноваційних форм і засобів інноваційної діяльності у професійній діяльності педагога-музиканта.

Вклад основного матеріалу дослідження. Специфіка професійної діяльності педагога-музиканта полягає у синтезі знань та умінь в галузі музичного мистецтва та педагогіки. Творча природа мистецтва спонукає до постійного оновлення, і в будь-якому випадку діяльність педагога-музиканта розглядається як інноваційна педагогічна система, яка змінюється під впливом запитів учнів і суспільства. Поступово формуються нові погляди на професійну діяльність педагога-музиканта, яка полягає у новаторстві, втіленні нових ідей, технологій, методик навчання. Поняття “інновація” означає новизну у змісті, формах і методах навчання. Інноваційна спрямованість змісту освіти зумовлена соціально-економічними перетвореннями, які викликали

зміни в системі освіти і сприяли її оновленню. Інноваційна діяльність в галузі освіти – це передовсім підвищення якості освіти, а отже, і підвищення конкурентоздатності закладу вищої освіти на ринку освітніх послуг. Головною особливістю інноваційної діяльності в освіті виступає спрямованість інновацій на конкретну особистість, на її розвиток, створення мотивації успіху в предметних галузях.

Сучасні процеси в освіті характеризуються використанням двох напрямків у навчанні – традиційного та інноваційного. Для традиційного типу навчання характерна підтримка усталеного запровадженого порядку, накопичення обсягу знань та умінь згідно з програмними вимогами, але недостатня увага приділяється практичному досвіду самовираження у професійній діяльності. Питання співвідношення традиційного та інноваційного напрямів навчання перебуває у полі зору науковців та педагогів. Окреслюючи інноваційний контекст підготовки майбутнього педагога-музиканта, А. Растригіна зазначає, що спрямованість у підготовці на відповідність кваліфікаційній характеристиці вчителя для школи “звужує можливість музичного мистецтва як засобу гуманізації суспільства, а також негативно впливає на мотивацію студентів щодо особистісного самовираження в майбутній професійно-практичній діяльності відповідно до можливостей і потреб кожного з них та затребуваності фахівців музичного профілю в сучасному соціумі” [6, 60].

На відміну від традиційного, інноваційне навчання спрямоване на розвиток особистості, як спроможного самостійно долати проблеми, які виникають при реалізації нововведень і передбачає отримання нових знань шляхом переосмислення власного досвіду.

Досліджуючи педагогічні традиції музичного освітнього процесу, І. Немикіна зазначає, що вони завжди були основою освітньої діяльності і зосереджує увагу на збереженні цінностей минулого досвіду. Звертається увага на взаємозв'язок традицій та інновацій, переосмислення поглядів, установок, методів, форм і засобів, удосконалення яких до вимог сьогодення приводить до розвитку інноваційних процесів музично-педагогічної освіти [5]. Характеризуючи інноваційну мистецьку діяльність, Л. Ліхницька визначає її як “найвищий ступінь педагогічної творчості, зумовленої економічними та соціокультурними змінами у суспільстві, які мають задовольнити потреби прогресивної мистецької педагогіки в модернізації та раціоналізації процесу художнього виховання

учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва” [4]. К. Завалко інноваційну діяльність педагога-музиканта трактує як “складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів дій та засобів, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи в контексті модернізації мистецької освіти” [1].

На сучасному етапі впровадження інноваційних технологій велика увага приділяється компетентнісному підходу, який передбачає володіння як теоретичними знаннями, так і практичними вміннями, використання їх у конкретних ситуаціях. У контексті інноваційної діяльності К. Завалко виділяє компетентності, володіння якими характеризує підготовку майбутнього педагога-музиканта до професійної діяльності.

Методична компетентність. Передбачає володіння різними прийомами і методами викладання, втілення їх у практику, враховуючи навчальну ситуацію.

Психолого-педагогічна компетентність. Виявляється у кваліфікації вчителя як діагноста індивідуально-особистісних якостей учня та в умінні застосовувати знання залежно від реальної практики.

Музично-педагогічна компетентність. Її зміст складає поєднання музикознавчої компетентності та компетентності у сфері формування художньо-естетичних смаків та міжособистісного спілкування.

Виконавська компетентність. Полягає в оволодінні уміннями ілюстрації на інструменті або голосом музичного твору. Механічний запис повинен доповнюватися живим виконанням вчителя.

Полікультурна компетентність. Базується на основних цінностях європейського суспільства і є важливою умовою життєдіяльності в сучасному світовому просторі.

Інформативна компетентність. Забезпечує можливість самостійного пошуку, відбору, систематизації і обробки необхідного матеріалу. Визнана європейським суспільством частиною процесу реформування системи освіти в світі.

Дослідниця зазначає, що тільки об’єднавши всі ці компетентності, можна засвідчити готовність майбутнього педагога-музиканта до інноваційної діяльності [2, 87]. Багатовимірність змісту компетентнісного підходу свідчить про збереження кращих ідей і традицій у новому інноваційному полі.

Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до проведення інноваційної діяльності забезпечується створенням відповідних педагогічних умов, а саме: стимулювання самостійної діяльності у процесі виконання практичних форм засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок, заохочування творчих знахідок, цікавих ідей, пропозицій. Усі ці заохочення спрямовані на відповідну позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності.

Щоб залучити студентів до інноваційної діяльності, необхідно створити відповідну мотивацію, виявити мотиваційне зерно особистості, адже не всі можуть усвідомити свої здібності, творчий потенціал. “Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв’язку з такими індивідуальними здібностями студента, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст інноваційної діяльності” [3, 110]. Проблему актуалізації мотиваційної сфери, яка є особливо життєтворчою у музичній педагогіці, В. Лабунець називає однією з важливих умов інноваційної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Упровадження вищезазначених педагогічних умов, спонукання до творчого самовираження в інноваційній музично-виконавській діяльності, формування музично-творчого та критичного мислення, досвіду навчально-пошукової діяльності, пошуку і розкриття власного музичного “Я” забезпечує взаємозв’язок та послідовність проведення поетапної методично вивіреної підготовки майбутніх педагогів-музикантів до проведення інноваційної діяльності.

Необхідною умовою в підготовці майбутнього педагога-музиканта є не тільки використання у навчальному процесі нових наукових знань, але й впровадження творчого пошуку в освітню діяльність різноманітних заходів, що сприяють виявленню розвитку та самореалізації студентів. Сутність творчої музично-педагогічної підготовки студентів полягає у визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою професійного становлення майбутніх фахівців. Головною ознакою творчої особистості вважаються її художньо-творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [7, 305].

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького на кафедрі теорії і методики музичної освіти та хореографії використання нових організаційних і методичних інноваційних технологій відбувається з урахуванням принципів специфіки професійної

діяльності музиканта та індивідуальних якостей його особистості.

Щороку кафедрою проводиться конкурс флеш-анімацій шкільної пісні як сучасної форми міжсесійного контролю якості освіти майбутнього вчителя мистецтва, метою якого є експертиза якості засвоєння навчального матеріалу з модуля “Шкільний пісенний репертуар”. До участі в заході залучаються завучі ЗОНЗ, які презентують студентам актуальну модель медіаграмотності вчителя музичного мистецтва, на якого очікує сучасна школа. У цьому навчальному році конкурс флеш-анімацій був присвячений вшануванню пам’яті композитора Миколи Леонтовича, знакової постаті для української культури. Виконані роботи були презентовані широким жанровим спектром творчого доробку славетного композитора. Окрім обробок народних пісень, були представлені оригінальні твори, зразки духовної музики, маловідомі твори, які рідко звучать в репертуарах хорових колективів. Такий вид діяльності сприяє усвідомленню глибини української хорової культури, великого призначення геніального композитора у вітчизняній і світовій музичній культурі.

Одним із видів підтримки та стимулювання розвитку мистецтва є культурно-мистецькі проекти. З 2012 р. започатковано проведення Хорової асамблеї, яка відбувається раз на два роки. Цей захід проводиться з метою популяризації хорового мистецтва, актуалізації знань, отриманих у процесі навчання, розвитку форм позашкільної і позааудиторної роботи, сприяння розвитку вокально-хорової культури регіону. В асамблеї беруть участь хорові колективи загальноосвітніх, мистецьких шкіл, закладів вищої освіти I–IV рівнів акредитації, світських та духовних установ. У межах Хорової асамблеї проводяться майстер-класи провідних диригентів-педагогів, методичні семінари, на яких відбувається обмін досвідом, новими методиками і технологіями.

Традиційно восени щороку кафедрою проводиться мистецький форум-фестиваль “Полікультурні артдіалоги”, метою якого є виявлення і підтримка творчої обдарованої молоді, залучення до національних і світових надбань. Популяризація творчої діяльності молодих виконавців сприяє зростанню рівня смаків глядацької аудиторії. Виконавці обирають не тільки естрадну манеру співу, а й академічну, використовуючи репертуар шляхом співу творів у більш осучасненому звучанні. У рамках фестивалю відбуваються різноманітні майстер-класи провідних викладачів та практиків сучасного мистецтва.

Концертно-виконавська діяльність, участь у конкурсах, мистецьких проектах активізують професійні й особистісні якості студента і сприяють їх самореалізації як виконавців.

Традиційне проведення науково-практичного тижня майстер-класів з формування музично-педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя музики на дисциплінах з хорового диригування, постановки голосу, вокального і хорового класу спрямовується на висвітлення різних аспектів методики формування музично-педагогічного професіоналізму в процесі вокально-хорової й диригентської підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Отже, важливою умовою використання інновацій в освітній діяльності є виявлення інтересу до того чи того виду професійної діяльності, який змушує розмірковувати й діяти по-новому. Інноваційна діяльність педагога-музиканта належить до високого рівня творчості, а творчість це завжди створення нового. Професія педагога-музиканта багатогранна, вимагає наявності багатьох особистісних якостей і постійно перебуває в пошуках нового і прогресивного. Готовність педагога-музиканта до інноваційної діяльності передбачає уміння здійснювати вибір інноваційної проблеми і знаходити способи її успішної реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореф. дис. докт. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2013. 39 с.
2. Завалко Е. В. Концептуальная модель инновационной деятельности учителя музыки: *Вестник МДПУ імя І. П. Шамякіна*, 2013. Вип. 1(38). С. 83–89.
3. Лабунець В. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності: *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26(2). С. 106–112.
4. Ліхичька Л. М. Формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 2011. 20 с.
5. Немикина И. Н. Традиции и инновации в современном музыкальном образовании: *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1–1. URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18760>.
6. Растригіна А. М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта: *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ. 2014. Вип. 133. С. 57–64.
7. Сисосва С. О., Соколова І. В. Дослідження проблем неперервної професійної освіти: генезис понять. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 303–309.

**ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ
НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

REFERENCE

1. Zavalko, K. V. (2013). Formuvannya hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do innovatsiinoi diialnosti [Formation of readiness of the future music teacher for innovative activity]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Zavalko, E. V. (2013). Konceptualnaja model innovacionnoj dejatel'nosti uchitelja muzyki [Conceptual model of innovation activity of a music teacher]. *Mozir*, Vol. 1(38), pp. 83–89. [in Belarus].

3. Labunet, V. M. (2019). Pedagogichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do innovatsiinoi diialnosti [Pedagogical minds and training of maybutny teachers of musical art up to innovative performance]. *Pedagogical education: theory and practice*. Vol. 26(2), pp. 106–112. [in Ukrainian].

4. Likhitska, L. M. (2011). Formuvannya hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do mystetskoj innovatsiinoi diialnosti [Formation of readiness of the future music

teacher for artistic innovative activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Nemikina, I. N. (2015). Tradycii i innovatsii v sovremennom muzikalnom obrazovanii [Traditions and innovations in modern music education]. *Modern problems of science and education*. No. 1–1. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18760> [in Russian].

6. Rastryhina, A. M. (2014). Innovatsiinyi kontekst profesiinoj pidhotovky maibutnoho pedahoha-muzykanta [Innovative context of professional training of future music teacher]. *Scientific notes. Pedagogical sciences*. Kirovohrad, Vol. 133, pp. 57–64. [in Ukrainian].

7. Sysoieva, S. O. & Sokolova, I. V. (2011). Doslidzhennia problem nepererвної profesiinoj osvity: henezys poniat. [Research of problems of continuous professional education: genesis of concepts]. *Pedagogical discourse*, Vol. 9, pp. 303–309. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.04.2021

УДК 373.5.016:5-047.37(073)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239348>

**Наталія Галицька, аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”**

**ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ
НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Розвиток дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін у сучасному освітньому середовищі є нагальним питанням у методичці математики, фізики, хімії, біології, географії. У статті запропонований спецкурс щодо розвитку дослідницьких умінь здобувачів освіти на уроках у закладах загальної середньої освіти. Виокремлено модулі вивчення зазначеного питання та запропоновано форми їх реалізації у процесі формування природничо-математичної компетентності сучасного фахівця. Визначено індивідуально-творчу роботу, самостійну роботу та практичні завдання.

Ключові слова: шкільна освіта; освітнє середовище; урок; природничо-математичні дисципліни; природничо-математична компетентність; компетентнісний підхід; дослідницькі вміння; МАН; дослідницькі задачі.

Лім. 5.

**Natalia Halytska, Postgraduate Student of the Pedagogy and Management of Education Department,
Municipal Higher Education Institution “Kherson Academy of Continuing Education”**

**PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS
IN LESSONS OF NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES**

The development of research skills in the lessons of natural and mathematical disciplines in the modern educational environment is an urgent issue in the methodology of mathematics, physics, chemistry, biology, geography. The article offers a special course on the development of research skills of students in lessons in general secondary education. Modules of studying the specified question are allocated and forms of their realization in the course of formation of natural and mathematical competence of the modern expert are offered. Individual-creative work, independent work and practical tasks are defined.

The list of research skills in the lessons of natural and mathematical disciplines is determined: operational-basic skills: to solve exercises, problem tasks, situations; experimental research tasks; tasks: research, experimental, logical, local lore, tasks on agricultural topics. Information and communication skills are defined as how to work on oral or written instructions; prepare reports. Practical and technical skills are better defined: to perform educational experiments; follow the technique of the experiment; use measuring instruments; drawing tools; working tools, devices, material; simulate; make graphs, charts; make visual aids; collections; to prepare handouts; analyze and independently compose schemes, drawings; to monitor the weather; draw up a calendar; observations; compare

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

data; measure on the ground; to conduct phenological observations; use a topographic map; to analyze statistical data. Generalization and evaluation skills: the ability to lead and design results.

Forms are lessons, lectures, summer internships; training and research areas; greenhouses; wildlife corners; socially useful work; excursions; production student teams; "Green class"; seminars; offsets; Small Academy of Sciences.

Methods of realization of research skills in lessons of natural and mathematical disciplines are: independent work, laboratory and practical work; experiment; practicum; experimental homework; demonstration; experimental – practical work; experimental research tasks; research tasks; agricultural task.

Keywords: *school education; educational environment; lesso; natural-mathematical disciplines; natural-mathematical competence; competence approach; research skills; MAN; research tasks.*

Постановка проблеми. У шкільній освіті сучасного освітнього середовища на перший план обговорення виступає проблема розвитку природничо-математичної компетентності здобувачів освіти на уроках у закладах загальної середньої освіти. Перед вчителем як молодим так і досвідченим, виникають проблеми визначення шляхів розвитку дослідницьких умінь на уроках математики, фізики, хімії, біології, географії. Низка визначених нормативно-правових документів: Державний стандарт повної загальної середньої освіти, Закон України "Про освіту", Закон України "Про вищу освіту", "Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)", привертає особливу увагу до розвитку природничо-математичної компетентності на уроках у закладах загальної середньої освіти. Для реалізації означеної проблеми у межах комунального вищого навчального закладу "Херсонська академія неперервної освіти" Херсонської обласної ради, згідно з "Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників", затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800, та Постанови Кабінету Міністрів України "Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників" створено спецкурс "Розвиток дослідницьких умінь учнів на уроках природничо-математичних дисциплін в закладах загальної середньої освіти". Його специфіка полягає у тому, що викладачі природничо-математичних дисциплін матимуть змогу розвинути у здобувачів освіти дослідницькі вміння на уроках математики, фізики, хімії, біології, географії, що у результаті сприятиме підвищенню їх рівня навчальних досягнень відносно формуванню природничо-математичної компетентності загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний освітній процес забезпечує формування індивідуальної творчої особистості, її розвиток, оволодіння компетентностями за допомогою активного занурення в дослідження, оброблення інформації, а тому передбачає цілеспрямовану

систему взаємозв'язку навчальної та дослідницької діяльності учнів. Дослідницька діяльність у різних аспектах розроблялася у працях учених К. Баханова, Т. Кудрявцева, О. Магюшкіна, М. Махмутова, В. Паламарчук, О. Пометун, А. Сиротенко, М. Топузова. У них, зокрема розкривається не тільки роль дослідницької діяльності учнів, але й вказується на її організацію. Тема дослідницької діяльності учнів є актуальною і серед зарубіжних педагогів. Її наприклад, аналізували С. Десненко, С. Ділак, В. Закірова, Т. Камишнікова, Г. Качалова, Б. Куршиєва, К. Клімчак, С. Лазаревський, В. Литовченко, С. Мустафаєв, Я. Пекса, В. Проклова, Я. Пруха, П. Романов, Н. Стефанова, В. Успенський, Т. Чибирякова, К. Янчаржикова. Погоджуємося із Н. Стефановою, що на сучасному етапі освіти, ще не створено цілісної системи розвитку дослідницької діяльності, яка б реалізувалась у змісті різних предметів [5, 171]. І. Лернер, Н. Гализіна підкреслюють, що процес формування якого-небудь конкретного вміння слід розглядати як розвиток деякого системного об'єкта, оскільки з позиції теорії діяльності – знання, вміння, навички утворюють складну функціональну динамічну систему з різноманітними взаємозв'язками [2, 54]. А. Петровський називає вміння складною системою психічних та практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності суб'єкта на основі його знань і навичок [4, 176]. Натомість Н. Недодатко (2000) у науковому дослідженні "Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників" акцентує увагу на визначенні навчально-дослідницьких умінь як на складному психічному утворенні (синтез дій, інтелектуальних, практичних, самоорганізації, самоконтроль, засвоєних і закріплених у способах діяльності), "яке лежить в основі готовності школяра до пізнавального пошуку і виникає у результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів" [3, 6].

На нашу думку, дослідницькі вміння становлять гетерогенну систему вмінь (поєднання різних умінь), що ґрунтується на констеляції (підсиленні кожного компонента) та взаємопов'язаних практичних, інтелектуальних, інформаційних й оцінювальних дій у процесі

самостійного застосування наукового методу з поступальним, свідомим здійсненням дослідження у межах ускладненого суб'єктивного творчого пошуку.

Мета статті: окреслити методичні рекомендації щодо розвитку дослідницьких умінь здобувачів освіти на уроках математики, фізики, хімії, біології, географії у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. На основі опрацьованих джерел нами створено спецкурс "Розвиток дослідницьких умінь учнів на уроках природничо-математичних дисциплін у закладах загальної середньої освіти", що складається з трьох модулів: "Теоретико-методичні аспекти дослідження розвитку дослідницьких умінь учнів на уроках природничо-математичних дисциплін" (теоретичний); "Розвиток дослідницьких умінь учнів в умовах сучасного освітнього середовища" (практичний); "На допомогу вчителю в реалізації компетентнісного підходу щодо викладання предметів" (рефлексивно-аналітичний). Кожний модуль спецкурсу містить перелік тем теоретичного, практичного та підсумкового спрямування. Програма спецкурсу пропонує інтерактивні лекційні заняття і заняття-практикуми (семінар, тренінг, дослідництво, майстер-клас). На таких заняттях передбачається опрацювання теоретичної частини та відпрацювання дослідницьких умінь і навичок: моделювання ситуацій, творчі завдання, дослідження, дослідництво, проекти, вміння працювати з літературними джерелами, презентація своєї роботи. Самостійна, індивідуально-творча робота та діагностико-аналітична діяльність є основними векторами програми спецкурсу.

Спецкурс розрахований на вчителів математики, фізики, хімії, біології, географії, хоча не виключається можливість роботи з такою загальною категорією, як учителі-природознавства, які підвищують кваліфікацію в обласних закладах післядипломної педагогічної освіти.

Виокремлені прогнозовані результати впровадження спецкурсу: розширити міжпредметну компетентність учителів природничих та математичних наук про дослідницьку діяльність, уміння і дослідницькі уміння; ознайомити зі шляхами розвитку дослідницьких умінь як складової міжпредметної компетентності сучасного вчителя математичних та природничих дисциплін; практично спрямувати конвергентної редакції дослідницьких умінь, на уроках математики, фізики, хімії, біології та географії; розуміти принципи і механізми функціонування освіти та суб'єктів освітньої діяльності; розуміти теоретичні засади процесів

та застосовувати інструментарій і методологію їх дослідження у функціонуванні шкільної освіти; розробляти концепцію навчально-педагогічного дослідження та методичні рекомендації щодо впровадження одержаних результатів дослідження у галузі середньої шкільної освіти; здійснювати освітню та навчально-дослідницьку діяльність із залученням широкого кола школярів; інтерпретувати результати навчального дослідження, оцінювати межі їх застосування, можливі ризики впровадження в освітньому й соціокультурному середовищі, розробляти напрями подальших досліджень; організувати освітній процес, його оптимізацію, засобами забезпечення партнерства; оволодіти системою форм та методів й використовувати їх з метою розв'язання дослідницьких і практичних завдань навчання і виховання; застосовувати методичний інструментарій компетентнісного підходу щодо організації освітнього процесу суб'єкт-суб'єктного характеру; цілісно розуміти історію і теорію педагогіки, екстраполювати її досягнення на сучасну освітню і наукову практику й окреслювати перспективи розвитку.

Упровадження спецкурсу забезпечує: здатність до критичного мислення; знати й застосовувати методи навчально-дослідної роботи; володіти здатністю спілкування та презентації навчального доробку державною й іноземною мовою; об'єктивно оцінювати власні можливості, реальність обраних способів і шляхів розв'язання поставлених завдань; формувати концепцію навчального дослідження, визначати етапи його проведення; організувати інформаційний пошук, узагальнювати результати дослідницької роботи; знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел; здійснювати комунікаційну взаємодію за допомогою соціальних мереж; створювати умови конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу; володіти методами діагностики рівня компетентності (навченості, вихованості, ціннісної позиції) учнів; розробляти навчальні проекти у галузі природничо-математичної освіти; набувати універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів навчального дослідження, застосовувати сучасні інформаційні технології.

Модуль 1. "Теоретико-методичні аспекти дослідження розвитку дослідницьких умінь учнів на уроках природничо-математичних дисциплін". У розділі 1.1 *Генезис поняття "дослідницькі уміння" учнів у системі закладів загальної середньої освіти*, розглядається поняття "дослідницька діяльність" її зміст та основні положення. Визначається актуальність поняття

“дослідницькі уміння” у сучасному освітньому середовищі. Звертається увага на розвиток дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін. Вказується нормативно-правова база щодо розвитку дослідницьких умінь. Розглядається теорія і практика послідовної реалізації дослідницьких завдань у досвіді вітчизняної та міжнародної освіти. У розділі 1.2 *Теоретико-методичні аспекти дослідження розвитку дослідницьких умінь* розглядається розвиток умінь: практичних, інтелектуальних, умінь працювати з літературою, узагальювальних, оцінювальних. Погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на дослідницькі уміння. Визначається теорія і практика послідовного формування дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін.

Модуль 2. “Розвиток дослідницьких умінь учнів в умовах сучасного освітнього середовища”. Розділ 2.1 *Розв’язування дослідницьких задач* приділяє увагу визначенню “дослідницькі задачі” в історико-педагогічному проміжку означеної доби (друга половина ХХ ст.); типам дослідницьких задач; ролі вчителя природничо-математичних дисциплін у методико-педагогічній підготовці до розв’язування задач; підготовці учня до розв’язування дослідницьких задач самостійно. Розділ 2.2 *Написання науково-дослідницької роботи МАН* надає можливість познайомитися з Малою академією наук України як цілісною освітньою системою науково-дослідницького пошуку. Акцентується увага на формуванні в учнів позитивної мотивації до науково-дослідницької роботи; роботи з джерелами; підготовці таблиць та ілюстрацій; публічному захисті. Розділ 2.3 *Цифрова трансформація на сучасному уроці* надає шляхи диджиталізації під час дослідницької роботи. Знайомить із видами цифрових вимірювальних комп’ютерних комплексів: “Polynom”; “Einstein” Фізика ДК 021:2015 “38340000-0 Прилади для вимірювання величин”, “Цифрова лабораторія Vernier”. Формує уявлення про комплекс цифрового обладнання “Лабораторія TESLAlab”. Знайомить з різними видами датчиків та їх роботою; різними типами оформлення результатів. Розділ 2.4 *Персоналії педагогів-дидактів та вчителів в історії формування дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін*. Ознайомлює з авторськими школами, діяльністю відомих педагогів-новаторів; виховує повагу до педагогічного досвіду вчителів Херсонщини. Визначаються форми й методи, які педагого-новатори використовували у своїй практиці викладання природничо-математичних дисциплін.

Модуль 3. “На допомогу вчителю в реалізації компетентнісного підходу щодо викладання предметів”. Розділ 3.1 *Складання пам’яток роботи з літературними джерелами* – ознайомлення із типами літературних джерел; інтернет-ресурсами; віртуальними бібліотеками. Поняття про бібліотечну картотеку, та робота з нею. Прийоми опрацювання літературних джерел: конспектування, ксерокопіювання, складання ментальних карт. Зберігання літератури на електронних носіях. Правила оформлення літературних джерел у бібліотеці та віртуальних бібліотеках. Розділ 3.2 *Реалізація сучасних підходів до розвитку дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін* – ознайомлення з системним підходом до вивчення предметів природничо-математичних дисциплін. Вказано на відновлення шкільної навчально-дослідної ділянки у сучасних реаліях та розвиток пошуково-дослідницьких здібностей учнів. Запровадження методики учнівського експерименту засобом дослідницького методу. Мультидисциплінарна інтеграція як засіб розвитку STEM-освіти. Робота з динамічними наочними посібниками. Удосконалення методики проведення лабораторних і практичних робіт. Проведення уроків на природі для учнів середньої та старшої школи. Створення передумов для наукових експериментальних досліджень на уроках. Викладання предметів природничо-математичних дисциплін у літній школі Малої академії наук. Запровадження у навчальні програми теоретико-практичних основ агробіологічної та агротехнічної наук з елементами профорієнтаційного супроводу. Виконання учнівських досліджень для розв’язання екологічних проблем.

Індивідуально-творча робота. Створення методичних розробок, проєктів, комп’ютерних презентацій, відео, анімацій. Написання лабораторних досліджень, практичних робіт, рефератів, есе, статей.

Самостійна робота. Самостійне опрацювання окремих питань спецкурсу. Підготовка до виступу на практичному занятті, конференції. Виконання індивідуальних завдань.

З огляду на історико-педагогічний екскурс запропоновано практичні завдання: 1. Запропонувати на уроках математики методичні прийоми використання різних таблиць, вимірювальних приладів (астролябія, мензула, екліметр, теодоліт, екер та лічильними приладами логарифмічні лінійки, конторські рахівниці, арифмометр), креслярських інструментів (лінійка, циркуль, штангенциркуль, кутик, транспортир,

центрошукач). 2. Розробити математичні завдання щодо моделювання, побудови графіків, діаграм, вимірювання на місцевості, виготовлення наочних посібників. 3. Підібрати задачі із практичним і виробничим змістом аналіз розв'язування якої розкривав би зміст теми уроку. 4. Запропонувати самостійну математичну задачу для перевірки домашнього завдання. Для цього використайте зразок задачі: “Хорда перетинає діаметр під кутом 30° і ділить його на два відрізки 2 см і 6 см. Визначити відстань хорди від центру”. У класі цю задачу не перевіряти, а для самостійної роботи запропонувати задачу: “Хорда перетинає діаметр під кутом 45° і ділить на два відрізки 5 см і 4 см. Визначити відстань хорди від центру”. 5. Користуючись програмою з математики, запропонувати теми, в яких би ви змогли залучити учнів до виготовлення наочних приладів та посібників, які потім можна використати на уроках для проведення практичних робіт з обчислення величин, окремих геометричних фігур, вимірювальних робіт на місцевості, побудови графіків. 6. Зробити аналіз практичних робіт з географії та запропонувати теми, які можна проводити в зеленому класі, на географічному майданчику. 7. Створити презентацію “Прилади метеорологічної будки”, звернувши увагу на опадомір, екліметр, горизонтальний та екваторіальний годинники, показчик полярної зірки, гномон, квадратний та кубічний метр. 8. Виготовити календар спостережень за погодою, оформити його у стилі дослідження. 9. Користуючись програмою з географії, запропонувати теми, в яких би ви змогли залучити учнів до виготовлення наочних приладів та посібників. 10. Із запропонованого переліку біологічних тем обрати на вибір дві теми та створити технологічну картку дослідів, врахувавши вікові особливості учнів. Тематика навчально-дослідних робіт: “Вплив кореневого підживлення на урожай та цукристість винограду”; “Вплив запилення посіву гороху гексахлораном з метою зменшення пошкоджень їх шкідниками”; “Вирощування двох врожаїв на рік (кукурудзи цукрової)”; “Вплив підживлення на урожайність плодово-ягідних рослин”; “Вплив люпину на ріст кукурудзи”; “Вегетативне розмноження рослин (тополі, бузку, спіреї, жасмину, троянди, винограду, смородини, верби, агрусу, суніці)”; “Вплив добрив на ріст і розвиток гарбуза”; “Досліди з зерновими та технічними культурами (закладені восени)”; “Вирощування шкілок вишні, горіха, айви, дуба, каштана”; “Досліди з вирощування картоплі: бульбами, половинками, вічками”; “Вплив добрив на урожай томатів сорту “Зоря”; “Фенологічні

спостереження за розвитком саду та їх зимівля”; “Вплив підживлення на виноград та квіткову клумбу”; “Значення боротьби з шкідниками саду”; “Проведення щеплень”; “Дослід, який показує, що для проростання насіння потрібне повітря”; “Дослід, що показує зміну складу повітря під час проростання насіння”; “Виділення елдеєю кисню під дією електричного світла”; “Утворення крохмалю на світлі”; “Дослід кільцювання гілочки (вплив кільцювання на рух органічних речовин)”; “Вирощування рослин у водно-сольовому розчині та в ґрунті”; “Вплив комах при запиленні рослин (бджоли проводили запилення овочів в теплицях крекінг заводу)”; “Дослід, що визначає енергію проростання насіння у різних розчинах”; “Вплив яровизації насіння на врожайність гороху”; “Вплив глибини загортання насіння на врожайність гороху”; “Вплив органічних добрив на врожай капусти”; “Вплив мікроелементів на врожайність плодових дерев”; “Отримання двох врожаїв з однієї ділянки”; “Досліди з вирощування рослин родини Пасльонові”; “Вплив мікроелементів на врожайність плодових дерев та винограду”; “Посів насіння яровизованого”; “Посів насіння неяровизованого”; “Вплив додаткового запилення на врожай польових культур”; “Вплив добрив на врожай польових культур”. 11. Виготовити разом з дітьми колекції (комахи, молоски, риби), вологі препарати, гербарії. 12. Запропонувати перелік рослин, які можна вирощувати на колекційній ділянці: лікарські, червонокнижні рослини Херсонської області, технічні, ефірно-масляні, зернові. 13. Зробити аналіз програми з хімії (клас обрати за власним бажанням) та добрати педагогічні прийоми і методи роботи, які б сприяли розв'язанню експериментальних задач, дослідницький підхід до вивчення властивостей речовин. 14. Підібрати задачі на сільськогосподарську тематику. Зразок: “Норма внесення азоту на 1 гектар під цукрові буряки складає 60 кг. Яку кількість амонійної селітри повинен додати до ґрунту фермер, якщо площа посіву цукрових буряків 20 гектар?”. 15. Розробити план проведення лабораторної роботи з фізики (за власним вибором), врахувавши самостійне опрацювання теми. 16. Навести приклади побутових приладів, в яких прослідковуються фізичні закономірності. 17. Користуючись програмою з фізики, запропонувати теми, в яких би ви змогли залучити учнів до виготовлення наочних приладів та посібників. 18. Запропонувати план дослідження фізики автомобіля, трактора та інших сільськогосподарських машин [1].

Вивчаючи історико-педагогічний період другої половини ХХ ст., виокремлено методи реалізації

**ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ
НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін: самостійна робота з книгою, підручником, довідниками, таблицями, документами, контурними картами; самостійне складання завдань та застосування різних типів самостійних робіт (алгоритмічні, творчі); лабораторна та практична робота з фізики; фізичний експеримент; фізичний практикум; експериментальна домашня робота; демонстрація; хімічний експеримент; експериментально-практична робота; лабораторна і практична робота з хімії; експериментально-дослідницькі завдання; дослідницька задача та завдання; сільськогосподарське завдання та задача; лабораторна і практична робота з біології, географії.

Форми роботи, на яких можлива реалізація методів: урок; літня виробнича практика; навчально-дослідна ділянка; теплиця; парник; куточок живої природи; суспільнокорисна праця; екскурсії; гурток; виробничі учнівські бригади; “зелений клас”; лекція; семінар; залік; Мала академія наук.

Прослідковується розвиток умінь на уроках природничо-математичних дисциплін: *вміння розв’язувати* вправи на логічні операції; проблемні завдання та ситуації; дослідницькі задачі та вправи; завдання експериментально-дослідницькі; експериментальні й логічні задачі; задачі на сільськогосподарську тематику; краєзнавчі задачі; *вміння виконувати* навчальні експерименти; техніку досліду; *користуватися* вимірвальними приладами; креслярськими інструментами; робочим інструментом, приладами, матеріалом; моделювати; *складати* графіки, діаграми; *виготовляти* наочні посібники; колекції; *заготовляти* роздатковий матеріал; *вести та оформлювати* результати спостереження; працювати за усною або письмовою інструкцією; аналізувати та самостійно складати схеми, рисунки; вести спостереження за погодою; оформлювати календар, порівнювати дані; вимірювати на місцевості; вести фенологічні спостереження; користуватися топографічною карткою; проводити аналіз статистичних даних; готувати доповіді.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення історичного досвіду роботи з учнями на уроках у закладах загальної середньої освіти України у другій половині ХХ ст. дає підстави стверджувати, що розвитку середньої освіти природничо-математичних дисциплін можуть сприяти: лекції дослідницького, консультативного змісту; практичні заняття, тощо; раціональне поєднання різних форм організації

дослідницької роботи зі здобувачами освіти; розширення програм щодо формування змістових ліній навчальної діяльності учнів.

Проведене дослідження не претендує на повне і всебічне розкриття всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових педагогічних студій вважаємо: вивчення змісту роботи з учнями різного профілю; аналіз використання різнопланових форм і методів дослідницької роботи з обдарованими учнями у системі шкільної освіти на сучасному етапі; порівняльний аналіз дослідницької роботи на уроках природничо-математичних дисциплін в Україні та зарубіжних країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галицька Н. Є. Дослідництво у період 60-х років ХХ ст. на Херсонщині як засіб формування дослідницьких умінь. Dynamics of the development of world science: the 12th International scientific and practical conference, Canada, August 5–7, 2020. Vancouver: Perfect Publishing, 2020. P. 154–160.

2. Михно А. А. Формирование общих алгоритмических умений учащихся при изучении математики в средних специальных учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1988. 168 с.

3. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/ Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 19 с.

4. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1976. 479 с.

5. Стефанова Н. Л. Проблема развития исследовательских умений учащихся с позиции метаметодического подхода. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2002. № 3. С. 167–175. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-issledovatel'skikh-umeniy-uchaschihsya-s-pozitsii-metametodicheskogo-podhoda> (дата звернення 27.08.2020)

REFERENCES

1. Halytska N. (2020). Doslidnytstvo u period 60-kh rokiv XX st. na Khersonshchyni yak zasib formuvannia doslidnytskykh umin [Research in the 60s of the twentieth century in the Kherson region as a means of forming research skills]. Vancouver, pp. 154–160. [in English].

2. Mikhno, A. (1988). Formirovaniye obshchikh algoritmicheskikh umeniy uchashchikhsya pri izuchenii matematiki v srednikh spetsialnykh uchebnykh zavedeniyakh [Formation of general algorithmic skills

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

of students in the study of mathematics in secondary specialized educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kiev, p. 168. [in Russian].

3. Nedodatko, N. (2000). Formuvannya navchalno-doslidnytskykh umin starshoklasnykiv [Formuvannya of bulk-pre-slidnitsky mines of senior pupils]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, p. 19. [in Ukrainian].

4. Petrovsky, A. (1976). *Obshchaya psikhologiya* [General psychology: textbook. for ped students. 2ed.]. Moscow, p. 479. [in Russian].

5. Stefanova, N. (2002). Problema razvitiya issledovatel'skikh umeniy uchashchikhsya s pozitsii metametodicheskogo podkhoda [The problem of development of research skills of students from the standpoint of the metamethodic approach]. *Izvestia RGPU im. A. I. Herzen*, No.3, St.Petersburg, pp. 167–175. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-issledovatel'skih-umeniy-uchashchikhsya-s-pozitsii-metametodicheskogo-podkhoda> (accessed 27 Aug. 2020). [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 17.05.2021

УДК 378.015.31:172.1]:355.082(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239352>

Євгеній Гарбар, аспірант кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті обґрунтовано структурно-функціональну модель системи виховання громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти, складові якої структуровані, взаємопов'язані та мають функціональну орієнтованість. Розроблена структурно-функціональна модель містить чотири взаємопов'язаних складових: змістову, методологічну, організаційну, функціональну. Розкрито змістове наповнення кожної із них. Схарактеризовано, що результативна складова структурно-функціональної моделі системи ГВ МО ВЗВО включає критерії, показники та рівні виховання ГВ МО ВЗВО, діагностичний інструментарій та результат. Доведено, що результатом взаємодії всіх складових структурно-функціональної моделі системи виховання ГВ МО ВЗВО має стати досягнення мети, а саме: підвищення рівня вихованості громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти.

Ключові слова: модель; моделювання; складові моделі; громадянська відповідальність; майбутні офіцери; військові заклади вищої освіти.

Лім. 14.

Yevhenii Harbar, Postgraduate Student of the Pedagogy,
Psychology, Primary Education and Education Management Department
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
Kharkiv Regional Council

**STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF EDUCATION OF CIVIL
RESPONSIBILITY OF FUTURE OFFICERS OF MILITARY INSTITUTIONS
OF HIGHER EDUCATION**

The article substantiates the structural and functional model of the system of education of civil responsibility of future officers of military institutions of higher education, the components of which are structured, interconnected and have a functional orientation. The developed structural-functional model contains four interconnected components: semantic, methodological, organizational, functional. The content of each of them is revealed, namely: the content component (contains the social order of the state and society, purpose, object, subjects, content, components of the structure of civil responsibility of future officers and the task of education civil responsibility of future officers of military institutions of higher education); methodological component (includes methodological approaches and principles of education civil responsibility of future officers of military institutions of higher education); organizational component (covers methods, forms and means of education civil responsibility of future officers of military institutions of higher education); functional component (contains the functions and pedagogical conditions of education civil responsibility of future officers of military institutions of higher education). The

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

following functions of education of civil responsibility of future officers of military institutions of higher education are allocated: information-motivational, military-professional and organizational-educational. The pedagogical conditions of education of the Ministry of Education and Science of the Ministry of Education and Science have been determined, namely: the presence of an integrated educational environment and monitoring of the level of education of the Ministry of Defense. It is characterized that the effective component of the structural-functional model of the system of civil responsibility of future officers of military institutions of higher education includes criteria, indicators and levels of education of civil responsibility of future officers of military institutions of higher education, diagnostic tools and results. Criteria apparatus (criteria and relevant indicators): motivational and acmeological (awareness of the importance of the need to educate civic responsibility; the desire to improve the level of education of their own civic responsibility; motivation for the need to educate civic responsibility); information and cognitive (the level of knowledge of the system of knowledge necessary for servicemen on the basics of civic responsibility education; the level of mastery of information and communication technologies; the level of knowledge of ethical norms of behavior of servicemen); activity-communicative (level of developed sociability; ability to prevent conflict situations; level of readiness to overcome the difficulties of military service). Levels (high, medium, sufficient). It is proved that the result of interaction of all components of the structural-functional model of the system of education of the Ministry of Defense should be the achievement of the goal, namely: to increase the level of civic responsibility of future officers of military higher education institutions.

Keywords: model; modeling; component models; civil responsibility; future officers; military institutions of higher education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Пріоритетним завданням військового закладу вищої освіти, який здійснює підготовку майбутніх офіцерів, є створення усіх умов для виховання громадянської відповідальності, яка здійснюється у процесі громадянського виховання.

Сучасному суспільству потрібен новий тип військового – інтелектуальний, цілеспрямований, відповідальний, успішний, професійно грамотний, морально підготовлений, активний, творчий, самостійний офіцер з високим рівнем громадянської відповідальності.

Згідно з алгоритмом наукової розвідки, виникає потреба у розробці сучасної моделі системи виховання громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти, яка забезпечить підвищення рівня вихованості ГВ МО ВЗВО.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Необхідність проведення системно-структурних досліджень у педагогіці була аргументована в роботах науковців А. Арсеньєва, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Ільїна, Ю. Конаржевського, Ф. Корольова, А. Кузнецова, В. Краєвського, Б. Лихачова, Л. Новикової, В. Садовського, Ю. Сокольнікова тощо. Метод моделювання є предметом широкого використання у сучасних науково-педагогічних дослідженнях (О. Біда, О. Будник, Ю. Галагук, Н. Глузман, В. Гриньова, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Зайченко, О. Матвієнко, М. Марусинець, В. Маслов, О. Молчанюк, О. Савченко, М. Саєнко, О. Семенова, С. Сисоєва, В. Тишук, М. Фіцула, А. Харківська, Л. Хомич, В. Чайка, Х. Шапоренко та ін.).

Мета статті. Обґрунтувати структурно-функціональну модель системи виховання

громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для підвищення ефективності процесу виховання громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти (ГВ МО ВЗВО), а також підвищення рівня вихованості ГВ МО необхідним є розроблення відповідної моделі системи.

У статті “Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці” А. Харківська наголошує на тому, що в сучасних умовах розробляють такі моделі освітнього процесу, що допомагають утвердити якісно нові взаємини між його учасниками. Ці взаємини спрямовані на гуманізацію й активізацію навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів-учасників освітнього процесу, забезпечувати інтенсивне оволодіння ними необхідного комплексу знань, умінь і навичок, а також гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти адаптації його до нових умов життя [13].

Як зазначає В. Литвин, “у сучасному суспільстві універсальним засобом реалізації системи є модель як цілісне відображення реального об'єкта, в ідеальній формі, як оптимальний спосіб фіксації наукового знання” [5, 74].

У контексті наукової розвідки, наведемо декілька визначень понять “модель”, “моделювання”, “педагогічне моделювання”, які стануть підґрунтям у розробці моделі системи ГВ МО ВЗВО.

Так, В. Краєвський вважає, що модель – це система елементів, яка відтворює деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження [4, 333].

Натомість М. Фіцула модель визначає як “сміслову” представлену і матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає

предмет дослідження (наприклад, моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом тощо), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання) життєвих ситуацій; допомагає пізнати закономірність поведінки людини у різних ситуаціях” [11, 32].

Модель у дослідженнях В. Штоффа, розглядається як “концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості й структуру процесів, що моделюються, орієнтований на управління ними” [14, 19].

Моделювання розглядається дослідниками як: “вивчення певного об’єкта за допомогою спостережень або експериментів, проведених з його моделлю” (М. Саєнко) [8]; “процес, створення, дослідження та використання моделі” (О. Семенова) [9, 301]; “творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об’єкта в цілому або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об’єкта, забезпечують йому стабільність його існування та розвитку” (Г. Єльнікова) [10].

“Педагогічне моделювання” розкривається як відображення характеристик уже сформованої педагогічної системи в спеціально створеному об’єкті” (А. Харківська) [12, 5]; науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і намічений побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, враховуючи властивості, які вивчаються у ході педагогічного експерименту. Метою педагогічного моделювання є виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності і якості на основі аналізу моделі (С. Гончаренко) [2, 213]; уміння нестандартно організувати навчання (пізнавальну діяльність) з будь-якого навчального предмета. Об’єднання різних видів діяльності та організація навчального процесу в межах одного уроку вимагає від учителя творчих зусиль та відповідної теоретичної підготовки (Ю. Галатюк, В. Тишук) [1, 308].

Проаналізувавши вищенаведені визначення категорії “педагогічне моделювання”, під ним будемо розуміти науково обґрунтоване конструювання, об’єднання різних видів педагогічної діяльності або досліджуваних (відповідно до теми наукової розвідки) характеристик освітньої системи в штучно розробленій моделі (схеми). Метою означеного

процесу є встановлення можливостей щодо підвищення ефективності педагогічної системи загалом та освітнього процесу зокрема або встановлення ризиків, які необхідно (за наявності) усунути.

Як стверджує А. Кравченя, компоненти структури повинні перебувати у взаємодії, взаємодоповнювати один одного та бути взаємопов’язаними, а в сукупності забезпечувати цілісне функціонування; зміст визначених компонентів, за потреби, може коригуватися [3, 60].

Нами розроблено структурно-функціональну модель системи виховання ГВ МО ВЗВО, складові якої структуровані, взаємопов’язані та мають функціональну орієнтованість. Розроблена структурно-функціональна модель містить чотири взаємопов’язані складові: змістову, методологічну, організаційну, функціональну. Розкриємо змістове наповнення кожної із них.

1. **Змістова складова** містить соціальне замовлення держави та суспільства, мету, об’єкт, суб’єкти, зміст, компоненти структури ГВ МО та завдання виховання ГВ МО ВЗВО. Соціальне замовлення держави та суспільства визначено як виховання громадянської відповідальності військовослужбовців.

Мета означеної структурно-функціональної моделі системи – виховання громадянської відповідальності МО ВЗВО. *Об’єкт* – процес виховання військовослужбовців; *суб’єкти* – майбутні офіцери – курсанти ВЗВО.

Погоджуємося із А. Харківською, яка зазначає, що: “основні стратегічні пріоритети в рамках їх ринкової діяльності, сучасного нестабільного навколишнього середовища, загострення конкуренції між ними складаються в досягненні стійкого становища на ринку освітніх послуг за рахунок розробки нових напрямів розвитку освітньої діяльності, розширення асортименту послуг, що надаються” [12, 134].

Отже, мета дослідження реалізується через конкретизовані завдання.

Завданнями, які підвищують рівень вихованості ГВ МО ВЗВО за:

- *мотиваційно-ціннісним компонентом* ГВ МО – 1) утвердження в свідомості військовослужбовців почуттів громадянина: служіння й відданості військовій справі, мотивації до сумлінної служби, гордості за Батьківщину; 2) виховання поваги до командира, підлеглих, колег; 3) підняття престижності;

- *когнітивно-конативним компонентом* ГВ МО – вивчення 4) конституційних, нормативно-правових, військових документів; 5) засад внутрішньої та зовнішньої державної політики,

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

стратегічних напрямів розвитку України; 7) історії, військових ритуалів ЗСУ; 8) державної символіки, атрибути, національних традицій та звичаїв; 9) сучасних ІКТ;

- *діяльнісно-вольовим компонентом* ГВ МО – 10) виховання групової згуртованості МО; 11) нерепресивного спілкування МО із особовим складом; 12) формування високої військової дисципліни;

- *результативно-оцінювальним компонентом* структури ГВ МО –

13) сприяти усвідомленню власних прав і обов'язків як громадянина України, захисника Батьківщини; 14) виховувати активну громадянську позицію;

15) виховувати гармонійні відносини у системах “майбутній офіцер-держава”, “майбутній офіцер-військовослужбовець”, “майбутній офіцер-суспільство”.

2. Методологічна складова – включає методологічні підходи та принципи виховання ГВ МО ВЗВО.

Визначивши завдання, що сприятимуть досягненню поставленої мети дослідження, обґрунтуємо методологічні підходи (системний, акмеологічний, аксіологічний, особистісно-зорієнтований, культурологічний) до системи виховання ГВ МО ВЗВО: *системний підхід* (дозволить проаналізувати різні шляхи досягнення визначеної мети за допомогою розробки відповідної структурно-функціональної системи; системний підхід, у цьому випадку, буде виступати як засіб для розв'язання завдань наукової роботи); *акмеологічний підхід* (сприяє розумінню особливостей становлення та розвитку особистості майбутнього офіцера враховуючи при цьому формування його світогляду, духовності; виховання у нього активної громадянської позиції як під час служби, так і при різних політичних, соціальних, життєвих ситуаціях); *аксіологічний підхід* (завдяки використанню цього підходу до досліджуваного явища у військовослужбовців виховується ціннісне ставлення до інституції влади, державної символіки, історії України, її національних, духовних, культурних надбань, почуття патріотизму, громадянської відповідальності перед державою та суспільством, ціннісне ставлення до виконання службових обов'язків тощо); *особистіснозорієнтований підхід* (йому належить одна із провідних ролей у переорієнтації освітнього процесу у ВЗВО на “особистість” військовослужбовця; сприяє розвитку індивідуальних, креативних якостей ціннісно-сислової професійної та громадянської діяльності. Метою особистісно орієнтованого

виховання ГВ МО ВЗВО є шанобливе ставлення до культурних, духовних і матеріальних цінностей, почуття патріотизму, любові до Батьківщини, відданості військовій справі, поваги до колег, їх думок, переконань тощо); *культурологічний підхід* (дозволяє розглядати процес виховання ГВ МО ВЗВО з точки зору його ціннісно-сислового розвитку як громадянина, патріота своєї Батьківщини, високоморальну особистість. Особливістю цього підходу при вихованні ГВ МО є інтеграція культурних, матеріальних, духовних цінностей з військово-професійними знаннями, особистісними якостями (порядність, чесність, гідність, відданість військовій справі тощо), наукові знання й духовний досвід і спрямовує виховання на пошук людських (духовно-моральних) цінностей).

Визначивши методологічні підходи до виховання ГВ МО ВЗВО, з'ясуємо, яких *принципів* необхідно дотримуватися у процесі підвищення рівня вихованості ГВ. Принципи виховання – це вихідні педагогічні положення, які тісно взаємопов'язані, слугують керівними нормами у процесі діяльності майбутнього офіцера як вихователя. Їх сукупність визначає спрямованість, зміст, організацію, методику виховання та забезпечує системний підхід до виховання ГВ МО. Ці принципи складають методологічну та організаційно-педагогічну основу виховання ГВ; одночасно закладають підґрунтя формування громадянської відповідальності майбутніх офіцерів, з одного боку, й виховання ними ГВ у підлеглих-військовослужбовців.

До *принципів виховання ГВ МО ВЗВО* відносимо:

- національної спрямованості – “передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися належністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави” [7];

- самоактивності й саморегуляції – “забезпечує розвиток у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках” [7];

- полікультурності – передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування відкритості, толерантного

ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської [7];

- соціальної відповідності – зумовлює потребу узгодження змісту і методів національно-патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією, в якій організується виховний процес, і має на меті виховання в дітей і молоді готовності до захисту України та ефективного розв'язання життєвих проблем [7];

- історичної і соціальної пам'яті спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців та відтворює її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності [7];

- міжпоколінної наступності, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні [7];

- гуманізації і демократизації виховного процесу означає, що вся виховна робота у підрозділі підпорядковується завданням формування громадянина, захисника незалежної України [6];

- зв'язку виховання з реаліями військової служби, життям суспільства має на меті ознайомлення з повсякденним життям військового підрозділу, Збройних сил України, їх завданнями, з життям і діяльністю українського народу; залучення військовослужбовців до проведення заходів загального рівня (наради, проведення культмасових заходів тощо) [6];

- виховання військовослужбовця у колективі в ході спільної діяльності – реалізується на засадах соціальних та статутних відносин в колективі у процесі розв'язання завдань навчально-бойової підготовки, пізнавальної діяльності [6];

- послідовності, систематичності та єдності виховних впливів – характеризується єдністю вимог командирів, колективу, батьків [6];

- свідомості, самодіяльності та активності воїнів – передбачає формування свідомої, творчої особистості воїна, вимагає його активної самодіяльності та політичної активності [6].

Таким чином, представлені принципи ГВ МО ВЗВО сприятимуть підвищенню рівня вихованості, якщо застосовувати їх у поєднанні один із одним.

3. Організаційна складова – охоплює методи, форми та засоби виховання ГВ МО ВЗВО.

Під *методами виховання* ГВ МО будемо розуміти сукупність способів і прийомів впливу на військовослужбовців з метою розвитку

громадянської відповідальності як здатності особистості формувати гармонійні відносини у системах “майбутній офіцер – держава”, “майбутній офіцер – військовослужбовець”, “майбутній офіцер – суспільство” використовуючи надбані знання конституційних прав, свобод і законів держави, історії України, її традицій, та виховані особистісні якості (патріотизм, чесність, справедливість, толерантність тощо).

Отже, до методів виховання ГВ МО ВЗВО відносимо: адміністративні (накази, розпорядження, методичні рекомендації тощо) та педагогічні (групова дискусія, кейс-методи, пресс-конференції, проблемні та рольові ігри, “мозковий штурм”, професійні військові тренінги тощо).

До *форм виховання* ГВ МО ВЗВО включено: індивідуальні (організація та проведення бесід, консультації тощо); групові (тренінги, івенти, лінійки, вебінари, семінари-практикуми, круглі столи, екскурсії до музеїв військових частин, зустрічі із ветеранами військової служби, походи місцями бойової слави, пошукова робота тощо);

Засобами виховання ГВ МО ВЗВО є інформаційні (навчальні, навчально-методичні підручники, методичні вказівки, енциклопедії, довідникові матеріали тощо); дидактичні (інформаційні та схематичні плакати, роз'яснювальні таблиці, демонстраційні моделі тощо); технічні (аудіовізуальні засоби, ІКТ, віртуальна реальність тощо).

4. Функціональна складова – містить функції та педагогічні умови виховання ГВ МО ВЗВО.

Грунтовне вивчення і критичний аналіз доробку вітчизняних учених (О. Бабакіної, В. Грицюка, О. Дубасенюк, А. Кобзаря, О. Копаниці, Г. Пономарьової, А. Харківської та ін.) дозволив виділити наступні *функції виховання ГВ МО ВЗВО*: інформаційно-мотиваційну, військово-професійну та організаційно-просвітницьку. Обґрунтуємо їх:

- *інформаційно-мотиваційна функція* виховання ГВ МО ВЗВО забезпечує процеси збору, аналізу та обробки інформації військово-патріотичного характеру майбутніми офіцерами з метою формування гармонійних відносин у системах “майбутній офіцер – держава”, “майбутній офіцер – військовослужбовець”, “майбутній офіцер – суспільство”; підвищення рівня мотивації до виховання ГВ як власної, так і в підлеглих (активної національно-патріотичної позиції, відданості Батьківщині, поваги до її історії, національних, культурних, духовних надбань); впливає на процес розвитку і саморозвитку ГВ МО ВЗВО; а також усвідомлення сутності і

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

значущості виконання громадянського і військового обов'язку;

- *військово-професійна функція* має сприяти: систематизації загальних, професійних знань щодо основ виховання ГВ МО ВЗВО та умінь і навичок використовувати їх у процесі виконання службових обов'язків перед державою й суспільством; підвищенню рівня військової дисципліни та профілактики правопорушень; попередженню конфліктних ситуацій та подоланню складнощів військової служби;

- *організаційно-просвітницька функція* виховання ГВ МО ВЗВО полягає в організації та проведенні інформаційно-пропагандистських заходів, підвищенні результативності впливу на їх свідомість та поведінку щодо оволодіння МО системою загальних, професійних та фахових компетентностей, необхідних для виховання ГВ (патріотизму, чесності, почуття поваги до інституцій влади, захисту громадян, активної громадянської позиції тощо) у процесі освітньої, виховної та популяризаційної діяльності.

Уважаємо, що досягненню очікуваного результату сприяють також визначені *педагогічні умови виховання ГВ МО ВЗВО*, а саме: наявність інтегровано-просвітницького середовища та моніторинг рівня вихованості ГВ МО.

Під *інтегровано-популяризаційним середовищем* будемо розуміти відкритий інформаційно-пропагандистський простір, який характеризується комплексною взаємодією та комунікаціями майбутніх офіцерів, їх командирів, працівників відповідних структурних підрозділів (системних адміністраторів, інженерів комп'ютерної техніки, провідних бібліотекарів та інших) щодо надання, опрацювання та роз'яснення відповідно відібраних, в мережі Інтернет, електронному сховищі даних ВЗВО, бібліотеці та інших центрах, матеріалів (національно-патріотичного, правового, естетичного, культурного, історичного напрямів тощо).

Під *моніторингом рівня вихованості ГВ МО* будемо розуміти комплекс процедур, спрямованих на збір, обробку, аналіз та поширення інформації з метою з'ясування реального стану рівня вихованості певного суб'єкта виховної діяльності та надання рекомендацій щодо підвищення цього рівня.

Результативна складова структурно-функціональної моделі системи ГВ МО ВЗВО включає критерії, показники та рівні виховання ГВ МО ВЗВО, діагностичний інструментарій, результат.

Критеріальний апарат – критерії та відповідні

показники – *мотиваційно-акмеологічний* (усвідомлення значення необхідності виховання громадянської відповідальності; прагнення до вдосконалення рівня вихованості власної громадянської відповідальності; мотивація щодо необхідності виховання громадянської відповідальності); *інформаційно-пізнавальний* (рівень володіння системою необхідних для військовослужбовців знань щодо основ виховання громадянської відповідальності; рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; рівень знань етичних норм поведінки військовослужбовців); *діяльнісно-комунікативний* (рівень розвиненої комунікабельності; здатність до попередження конфліктних ситуацій; рівень готовності долати складнощі військової служби). *Рівні*: високий, середній, достатній.

Діагностичний інструментарій визначення рівня вихованості ГВ МО ВЗВО представлений анкетами, тестами, опитувальниками, педагогічними ситуаціями, які були застосовані у процесі проведення педагогічного експерименту.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результатом взаємодії всіх складових структурно-функціональної моделі системи виховання ГВ МО ВЗВО має стати досягнення мети, а саме: підвищення рівня вихованості громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галатюк Ю., Тишук В. Підготовка майбутніх учителів фізики до творчої професійної діяльності. 2005. Сер. Пед. Вип. 19. Ч. 1. С. 307–313.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Кравченя А. О. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Старобільськ, 2017. 260 с.
4. Краевский В., Бережнова Е. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2006. 400 с.
5. Литвин В. А. Виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра : дис. ... докт. філософ. : 011 Освітні, педагогічні науки. Харків, 2021. 277 с.
6. Петренко В. М. Методика виховної роботи у військових підрозділах : підручник. Суми, 2016. 475 с.
7. Проект Указу Президента України "Про концепцію військово-патріотичного виховання та громадського сприяння безпеці і обороні України". URL : <https://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/gromadske-obgovorennya/57372/proekt-ukazu-prezidenta-ukraini-pro-konczepczivu/>.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

8. Сасенко М. С. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. URL : http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/10711/1/Modeluvannya_yak_metod_naykovoho_piznannya.pdf.

9. Семенова О. В. Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету* : зб. наук. пр. Випуск 3. Бердянськ, 2015. С. 299–305.

10. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

12. Харківська А. А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою* : електрон. наук. фах. вид. / ДВНЗ “Ун-т менедж. Освіти” НАПН України. 2013. Вип. 10. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_47.pdf.

13. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород – Будапешт, 26–29 листопада 2013 року. Ужгород : ДВНЗ “УжНУ”, 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

14. Штофф В. А. Моделирование и философия : монографія. Москва-Ленинград : наука, 1966. 303 с.

REFERENCES

1. Halatiuk, Yu. & Tyshchuk, V. (2005). Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizyky do tvorchoi profesiinoi diialnosti [Preparation of future physics teachers for creative professional activity]. *Pedagogy series*. Vol. 19. Part. 1. pp. 307–313. [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S. U. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne, 552 p. [in Ukrainian].

3. Kravchenia, A. O. (2017). Upravlinnia yakistiu profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv informatyky [Quality management of professional training of future computer science teachers]. *Candidate's thesis*. Starobilsk, 260 p. [in Ukrainian].

4. Kraevskiy, V. & Berezhnova, E. (2006). Metodologiya pedagogiki: novyyi etap [Methodology of pedagogy: a new stage]. *Textbook. manual for stud. higher. educat. Establishments*. Moscow, 400 p. [in Russian].

5. Lytvyn, V. A. (2021). Vychovannia u maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly vidpovidalnoho stavlennia do vzaiemodii z simieiu molodshoho shkoliara [Educating future primary school teachers to take a responsible attitude to interaction with the family of a primary school student]. *Doctor's thesis*. Kharkiv, 277 p. [in Ukrainian].

6. Petrenko, V. M. (2016). Metodyka vykhovnoi roboty u viiskovykh pidrozdilakh [Methods of educational work in military units]. Sumy, 475 p. [in Ukrainian].

7. Proiekt Ukazu Prezydenta Ukrainy “Pro kontseptsiiu viiskovo-patriotychnoho vykhovannia ta hromadskoho spryannia bezpetsi i oboroni Ukrainy” [Draft Decree of the President of Ukraine “On the concept of military-patriotic education and public assistance to the security and defense of Ukraine”]. Available at: <https://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/gromadske-obgovorennia/57372/proekt-ukazu-prezydenta-ukraini-pro-konczepcziju/>. [in Ukrainian].

8. Saenko, M. S. Modeliuvannya yak metod naukovoho piznannya, typu modelei [Modeling as a method of scientific knowledge, types of models]. Available at: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/10711/1/Modeluvannya_yak_metod_naykovoho_piznannya.pdf. [in Ukrainian].

9. Semenova, O. V. (2015). Pedahohichne modeliuvannia: funktzii ta skladovi [Pedagogical modeling: functions and components]. *The scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University: Coll. of Science. works*. Vol. 3. Berdiansk, pp. 299–305. [in Ukrainian].

10. Teoretichni i metodychni zasady modeliuvannia fakhovoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity [Theoretical and methodological principles of modeling the professional competence of heads of educational institutions]. Monohraf / H. V. Yelnykova, O. I. Zaichenko, V. I. Maslov et al.; (Ed.) H. V. Yelnykova. Kyiv ; Chernivtsi: Knyhy, 2010. 460 p. [in Ukrainian].

11. Fitsula, M. M. (2010). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]. Tutorial. Kyiv, 456 p. [in Ukrainian].

12. Kharkivska, A. A. (2013). Modeliuvannia upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ [Modeling of management of innovative development of pedagogical high school]. *The theory and methods of education management: electron. Science. profession.issue*. Vol. 10. Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_47.pdf. [in Ukrainian].

13. Kharkivska, A. A. (2014). Systemnyi pidkhdid ta innovatsii v suchasni pedahohichni nauki [System approach and innovations in modern pedagogical science]. *Mizhnarodnyi naukovyi visnyk* : zb. nauk. st. za materialamy XXVII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Uzhhorod – Budapesht, 26–29 lystopada 2013 roku. – International Scientific Bulletin: Coll. of Science. Art. on the Proceedings of the XXVII International. scientific-practical Conf., Uzhhorod - Budapest, November 26 – 29, 2013 (pp. 31–35). Vol. 8 (27). Uzhhorod. [in Ukrainian].

14. Shtoff, V. A. (1966). Modelirovanie i filosofiya [Modeling and philosophy]. Monograf. Moscow-Leningrad, 303 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 20.04.2021



“Серйозне прагнення до будь-якої мети – вже половина успіху в її досягненні”.

Вільгельм Гумбольдт
німецький філолог, філософ



УДК 364

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.232824>

*Леся Рутян, аспірантка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

ІСТОРІЯ І РОЗВИТОК ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА НАД ЖІНКАМ ЯК НАУКОВОГО ПОНЯТТЯ

Проведено теоретичний аналіз історичного становлення і розвитку домашнього насильства над жінками як наукового поняття. Здійснено історичний зріз стосовно виникнення домашнього насильства над жінками. Охарактеризовано розвиток домашнього насильства над жінками. Констатовано, що домашнє насильство над жінками є науковим поняттям, яке потребує комплексного вирішення різними галузями, такими як: соціологія, психологія, педагогіка, філософія, психіатрія.

Описано роль релігійних канонів у формуванні домашнього насильства, які сприяли існуванню суспільних і державних утворень, установок і цінностей, констатовуючи прагнення володіти чоловіком над жінкою. Виділено основні етапи домашнього насильства: першим етапом є виникнення напруги у стосунках; наступним – сам прояв насильства; фінальним – “Медовий місяць”.

Ключові слова: насильство; домашнє насильство; домашнє насильство над жінками.

Рис. 2. Літ. 15.

*Lesya Rutyan, Postgraduate Student of the
Social Rehabilitation and Social Pedagogy Department
Kyiv Taras Shevchenko National University*

HISTORY AND DEVELOPMENT OF DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN AS A SCIENTIFIC CONCEPT

The article deals with the theoretical analysis of the historical formation and development of domestic violence against women as a scientific concept. A historical overview of the occurrence of domestic violence against women has been made. The development of domestic violence against women is described. It is stated that domestic violence against women is a scientific concept that needs a comprehensive solution in various fields, such as: sociology, psychology, pedagogy, philosophy, psychiatry. The role of religious canons in the formation of domestic violence is described – it contributed to the existence of social and state formations, attitudes and values, which stated the role of man over woman. Scientific works on the studied phenomenon are generalized and it is emphasized that domestic violence against women is a significant process today, which nullifies social canons, destroys models of mutual understanding, distorts values, causes, and generates mass psychological complexes of inferiority, cruelty, inferiority, cruelty; an obstacle to achieving equality and respect for women's rights in modern society. Violence is considered as a form of social deviation and is defined as a phenomenon of discrimination against a person, oppression or restriction of his rights and freedoms. The main stages of domestic violence are highlighted: the first stage is the emergence of tension in the relationship; the next stage is the very manifestation of violence; the final stage is the “Honeymoon”. It is concluded that domestic violence against women is the repeated use of force of psychological (emotional), physical, medical, sexual, economic (financial), leisure, domestic nature, by a man or other family member, in order to humiliate the honor and dignity of the victim. Domestic violence against a woman of leisure nature in forcing (physical, mental influence) the victim to spend her vacation at the request of the tyrant is represented.

Keywords: violence; domestic violence; domestic violence against women.

Актуальність дослідження. Сучасний соціум розглядає домашнє насильство над жінками як вид злочину, що не є настільки прийнятним усіма членами суспільства. Насильство над жінками у більшості випадків є родинною таємницею, позаяк жінки, які стали жертвами, соромляться заявити про це.

Відповідно до даних ООН, кожного року понад 1,1 млн жінок України стають жертвами фізичної та сексуальної агресії і мовчать про це через тиск у родині. Мовчання жінок, над якими здійснюється будь-який вид насильства не дивує майже нікого.

На території України з давніх часів застосування будь-якого виду домашнього насильства над жінкою є суто родинною справою, а ще гіршим це стає, коли насильство стає методом виховання і навчання дітей.

Український інститут соціологічних досліджень провів опитування, в ході якого з'ясувалося, що 27 % жінок вважають проявом насильства образи, 32 % так оцінюють приниження, а для 49 % респонденток домашнє насильство – це винятково побої [10].

Актуальність означеної проблеми і аналіз

статистичних даних дає нам можливість стверджувати, що сьогодні є недостатнє висвітлення проблеми домашнього насильства над жінками.

Мета статті – провести теоретичний аналіз історичного становлення і розвитку домашнього насильства над жінкам як наукового поняття.

Відповідно до поставленої мети, визначено **завдання** дослідження:

1. Здійснити історичний зріз стосовно виникнення домашнього насильства над жінками.
2. Охарактеризувати розвиток домашнього насильства над жінками.
3. Констатувати домашнє насильства над жінками як наукове поняття.

Розгляд насильства у родині проводився зарубіжними вченими та правозахисниками, зокрема Джейн Коннорс, Ребекою Кук, Ребекою Севал, Ендрю Бернес, Хилкою Пиетіле, Катаріною Бартлет тощо. В українській правовій науці окремі дослідження цієї проблеми здійснювали А. Блага, В. Голіна, К. Левченко, А. Ноур, О. Руднева, Г. Христова.

Виклад основного матеріалу. Згідно з опитуванням, проведеним у 2018 р. за підтримки Організації безпеки та співробітництва в Європі (далі – ОБСЄ), можемо стверджувати про те, що дві третини (67 %) жінок у віці з 15 р. назвали психологічного, фізичного або сексуального насильства з боку партнера або іншої особи. Близько половини жінок (50 %) замовчують про наявну проблему домашнього насильства [10].

Свій початок родинне насильство над жінкою бере з давніх часів. У багатьох джерелах, зокрема, міфах, легендах, ми можемо спостерігати домінуюче становище чоловіка над жінкою. Започаткувала цей процес саме релігія. У будь-якій релігії світу можемо знайти інформацію про те, що чоловік є вищий над жінкою і має більше переваг у соціумі.

Можемо стверджувати, що саме так релігія виправдовувала соціальні ролі жінки як рабині,

служниці, підлеглої. Виокремимо, що зважаючи на вплив релігії на статус жінки, існують два типи релігії (див. рис. 1).

Сучасний світ репрезентує нам безліч релігій, які змінили своє ставлення до жінок, але все ж таки визнають домінування чоловічої статі над жіночою. Не слід забувати про решту релігій, які підтримують фізичне покарання жінок, або навіть і їхню смерть при необхідності, особливо коли були вчинені ними гріховні діяння.

Важливість релігійних канонів можемо пояснити тим, що релігійна сфера у всій історії сприяла існуванню суспільних і державних утворень, установок і цінностей, які констатували прагнення володіти чоловіка над жінкою. Сьогодні велика кількість українців дотримуються релігійних норм більше ніж норм права. Наприклад, застосовувати фізичне насильство над жінками у разі скоєння ними гріха, нехтуючи нормою, яка категорично забороняє застосовувати фізичне насильства.

Дослідження агресії до жінок розпочалося з вивчення її сутності З. Фройдом, який вважав, що агресивність, по суті, може бути не реакцією на подразнення, а є постійно присутнім в організмі імпульсом, зумовленим природою людини. Проаналізувати взаємозв'язок агресивної поведінки та насильства у своїх роботах вдалося Е. Фромму [13]. Р. Берон і Д. Річардсон презентували систему соціального навчання і довели, що означений ними процес має специфічний характер міжособистісної взаємодії в сім'ях і призводить до поступового засвоєння і закріплення агресивних стереотипів поведінки, який повторюється у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії [6]

Варто відзначити теорію соціального навчання А. Бова, І. Грабської, О. Шинкаренко. Науковцями було виокремлено три підходи до проблеми насильства в сім'ї: соціально-історичний, системно-сімейний та індивідуально-психологічний [5, 9].

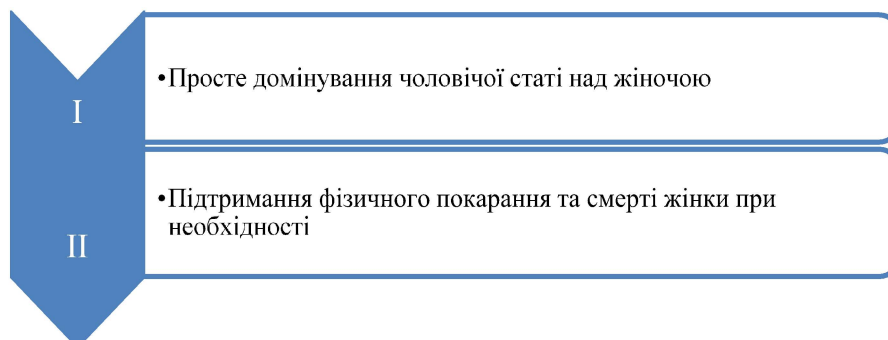


Рис. 1. Ставлення релігії до жінок

Джерело: розроблено автором

С. Шаргородська, провівши наукове дослідження, змогла констатувати, що домашнє насильство – певні свідомі дії одного члена сім'ї (партнера) проти іншого члена сім'ї (партнера), які порушують права і свободи людини, завдають шкоди фізичному, психічному, економічному, сексуальному здоровому існуванню [14].

У сучасному світі констатує Я. Юрків розгляд домашнього насильства як певні свідомі дії одного члена сім'ї стосовно іншого, якщо ці дії порушують конституційні права й свободи члена сім'ї як громадянина та завдають шкоду його фізичному, психічному або аморальному здоров'ю [15].

Зауважимо, що насильство – феномен складний, багатоаспектний. Загалом, поняття насильства несе чітко виражене негативно оцінене навантаження і вживається у дуже широкому значенні, включаючи усі форми фізичного, психологічного, економічного придушення, а також такі душевні якості, як брехня, ненависть, лицемірство, тощо [11]. При цьому, як зазначає Л. Кулик, під придушенням розуміється будь-яке обмеження умов особистого розвитку, причиною якого є діяльність інших людей або суспільних інститутів [11].

Уважаємо за необхідно розглянути наукові підходи до розуміння таких понять, як “насильство”, “агресія”, “примушення”, “жорстоке поводження з дітьми”, “катування”, “фізичний примус”. Адже, як відомо, допоки відсутнє законодавче визначення того чи іншого поняття, немає і точного знання його істотності та критерію для відмежування від інших понять [1]. Слово “насильство” утворилося внаслідок злиття двох морфем: префікса “на” та кореня “сил(а)”, тобто дослівно воно означає “на силу”, застосування сили [2]. Своєю чергою, термін “сила” визначається як “здатність живих істот напруженням м'язів робити фізичні рухи, виконувати різні дії; фізична здатність або можливість робити, здійснювати що-небудь; фізичний вплив; насильство” [3]. Існує спеціальна наука, яка займається вивченням поняття насильства – віолентологія (від лат. *violentia* – “насильство”).

Соціологія розглядає насильство як вид соціальної девіації і визначає його як явище дискримінації особи, утиск або обмеження її прав і свобод. Необхідно зазначити, що більшість соціологічних теорій девіантної поведінки підкреслюють значну роль інтрапсихічних процесів, а також визнають вплив біогенетичних чинників на формування схильності до насильницької поведінки. Однак слід зазначити, що багато хто з вчених-соціологів об'єктом

вивчення обирає, насамперед різноманітні форми колективного, соціального насильства, в яких основними детермінантами виступають соціальні умови та об'єктивні обставини. Економічна і соціальна нерівність породжує диференціацію суспільства на групи, суспільні класи і, як наслідок, суперечності і боротьбу між ними. Такий підхід до насильства характерний для багатьох соціологічних парадигм і наукових течій [4, 18].

Однією з ознак домашнього насильства є систематичність, тобто для того, щоби домашнє насильство стало кримінально караним діянням, воно має вчинятися з певною періодичністю. Як зазначає О. Степаненко, “систематичність згадується в контексті систематичного вчинення правопорушень, що потягли за собою адміністративні стягнення і свідчать про її небажання стати на шлях виправлення. Відповідно до усталеної практики, систематичним вчиненням правопорушень вважається вчинення засудженим трьох і більше правопорушень, за які його було притягнуто до адміністративної відповідальності” [12].

Боротьба з домашнім насильством стала науковим поняттям, яке потребує комплексного рішення різними галузями такими, як: соціологія, психологія, педагогіка, філософія, психіатрія. З виокремленням означеного нами поняття як наукової дефініції, вважаємо за необхідне виділити три основні етапи родинного насильства над жінками (рис. 2).

Перший етап – виникнення напруги у стосунках. Характеристикою означеного етапу є відносно спокійне реагування об'єкта насильства та його спроби поліпшити ситуацію. Незважаючи на спроби об'єкта насильства все налагодити, спостерігається постійний ріст напруги, який формує психічно-неврівноваженого об'єкта насильства.

Наступним етапом є сам прояв насильства, так зване “гостре насильство”. Цей етап характеризується беззаперечним визнанням суб'єктом насильства свого гніву, а об'єктом – вплив на нього акту насильства. Як наслідок виникає спроба змінити акцент суб'єктом насильства з подальшим його переведенням на сам об'єкт.

Фінальним етапом є “Медовий місяць”, який можемо охарактеризувати двома шляхами: визнання суб'єктом насильства своєї провини або психологічний тиск, який закріплює за об'єктом насильства почуття провини за акт насильства.

На нашу думку, домашнє насильство над жінкою – це багаторазове застосування сили психологічного (емоційного), фізичного,

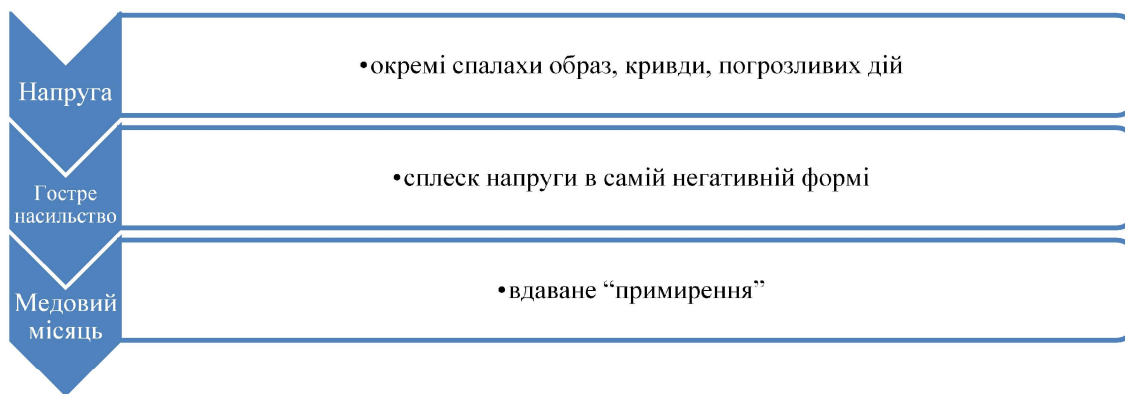


Рис. 1.1. Фази насильства у родині

Джерело: опрацьоване автором

медичного, сексуального, економічного (фінансового), дозвілєвого, побутового характеру, чоловіком чи іншим членом родини, з метою приниження честі та гідності жертви. Насильство вказує на протиправність, дисбаланс сили і влади тирана та неспроможність жертви насилля захистити себе та дати відсіч.

Практично в усіх таких сім'ях етапи заспокоєння та примирення з часом скорочуються, а випадки насильства стають все частішими. Виникає кризова ситуація. Настає момент, коли жертва чи жертви вже більше не можуть жити в такій ситуації. Вони більше не погоджуються терпіти знущання, починають усвідомлювати свої права і можливості, не хочуть страждати самі і не хочуть, щоб страждали діти. На жаль, тут вони стикаються зі значними труднощами [7].

Домашнє насильство над жінкою дозвілєвого характеру вбачаємо у примушуванні (фізичний, психічний вплив) жертви проводити свій відпочинок за бажанням тирана. Як правило, кривдник у виборі дозвілля керується знаннями про фобії жертви (соціальні, конкретні, агорафобію). Знаючи про хворобливі страхи дружини щодо висоти, води та ін., тиран пропонує роуп-джампінг, банджі-джампінг, скелелазіння, рафтинг, стрибки з парашутом та ін.

Наслідками таких актів домашнього насильства над жінками можуть стати, зокрема: втрата соціальних контактів з родичами, друзями, гостре відчуття самотності та ізольованості; уникання погляду в очі, приниженість у поведінці, квапливість; суїцидальні наміри, погрози позбавити себе життя; почуття провини за отримані фізичні ушкодження; звуження свідомості, нездатність адекватно оцінювати власне майбутнє, свої вчинки та вчинки інших людей, поєднання підозрливості з безмежною довірливістю.

Уважаємо за доцільно виокремити три групи основних факторів, зокрема: перша група пов'язана з об'єктами, котрі вчиняють насилля, друга – з жертвами насилля, а третя стосується і тих, і інших. До факторів ризику, як насильства з боку інтимного партнера, так і сексуального насилля, включають: низький рівень освіти; жорстоке поводження в дитинстві; спостережуване насильство у відносинах між батьками; антисоціальний розлад особистості; вживання алкоголю; терпимість до домашнього насилля з боку суспільства; гендерні нерівності тощо. Крім того, може спрацювати механізм “перенесення”, наприклад, чоловіки, які мали численні сексуальні стосунки до початку сімейного життя та продовжують в тому ж дусі і після, можуть також підозрювати своїх дружин у нерозбірливих сексуальних зв'язках, що також може викликати прояви насильства щодо жінки. Фактори, безпосередньо пов'язані з насильством з боку інтимного партнера, включають: минулий досвід насильства; розбіжності між подружжям і незадоволеність в подружньому житті; труднощі в спілкуванні між партнерами. Фактори ризику, характерні для здійснення сексуального насильства, включають: віру в честь сім'ї і сексуальну чистоту; ідеології домінуючого становища чоловіків в сексуальних відносинах; слабкі правові санкції за сексуальне насильство.

Наголосимо що, на превеликий жаль, домашнє насильство не має ні соціальних, ні національних меж, і трапляється у всіх суспільних прошарках, незалежно від рівня освіти чи матеріальної ситуації. Насильство з боку інтимного партнера (фізичне, сексуальне, емоційне) і сексуальне насильство призводять до серйозних короточасних і тривалих проблем фізичного, психічного, сексуального та репродуктивного здоров'я у жінок. Ці форми насильства також позначаються на їх дітях і породжують значні

соціальні та економічні втрати для жінок, їх сімей, та суспільства.

Враховуючи вищеписане, хочемо зробити висновок, що становлення домашнього насильства над жінками як наукового поняття відбулося з виникненням необхідності подолати проблему. Саме тому ця дефініція і стала предметом вивчення багатьох наук, зокрема соціальної педагогіки. Домашнє насильство над жіночою статтю є значним процесом сьогодні, який зводить нанівещь суспільні канони, знищує моделі взаємопорозуміння, спотворює ціннісні орієнтації, спричиняє, зароджує масові психологічні комплекси неповноцінності, жорстокості, агресії, ненависті і є серйозною перешкодою для досягнення рівноправності та дотримання прав жінок у сучасному суспільстві.

Експерти вважають, що жертв набагато більше, тому що не всі випадки домашнього насильства стають приводом для відкриття кримінальних справ. Крім того, в нашій культурі існує традиція замовчувати такі проблеми, як мовиться “не треба виносити сміття з хати”. Таким чином, більша частина випадків щодо сімейного насильства залишається поза увагою правоохоронців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов Г. А. Криминология. Горький, 1984. 560 с.
2. Алексеев А. И. Криминология: курс лекций. Москва: Щит-М, 1998. 340 с.
3. Алиев Г. А. Криминологическая характеристика и предупреждение органами внутренних дел убийств, совершенных лицами, отбывшими наказание в виде лишения свободы: автореф. дис. ... к.ю.н.:12.00.08. Москва, 1998. 21 с.
4. Байда А. О. Проблемы криминальной ответственности за домашнее насилие. *Питання боротьби зі злочинністю*, 2017. № 32. С. 79–94
5. Бова А. А. Модель факторів, що обумовлюють насильство в сім'ї. *Український соціум*, 2005. №1. С.15–25.
6. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2001. 352 с: ил. (Серия “Мастера психологии”. ISBN 5-887-82294-5
7. Бурлаков В. Н. Криминология: учеб. для юрид. Вуз. Санкт-Петербург: С. Петербург. ун-т МВД России, 1999. 608 с.
8. Горшкова О. А. Педагогическая диагностика старших классов, что вчатся, при организации реабилитационной работы. *Зб. Проблеми особистості, профілактика відхилень у її розвитку*. Москва, Архангельськ, 1993. 234 с. Библиогр.: с. 231–234
9. Грабська І. А. Насильство в подружніх відносинах. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. №9.
10. Домашнє насильство в Україні : скільки в країні жертв і що загрожує кривдникам. URL: <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/domashnee-nasilie-v-ukraine-kto-stanovitsyazhertvami-i-chto-grozit-obidchikam-1099013.html>
11. Кулик Л. М. Ознаки насильницької злочинності. *Держава та регіони: серія “Право”*, 2009. № 2. С. 65–69.
12. Степаненко О. В. Систематичність як ознака домашнього насильства. Правові та інституційні механізми забезпечення розвитку України в умовах європейської інтеграції : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18 травня 2018 р.) : у 2 т. Т. 2 / відп. ред. Г.О. Ульянова. Одеса : Видавничий дім “Тельветика”, 2018. С. 204–206.
13. Фромм Э. Миссия Зигмунда Фрейда. Анализ его личности и влияния = Sigmund Freud's Mission. An Analysis of His Personality and Influence (1959) / Пер. А. М. Руткевича. Москва: Вестмир, 1990. 144 с. ISBN 5-7777-0002-0.
14. Шаргородська С. Насилля в сім'ї : види, наслідки, шляхи подолання. *Соціальний педагог*. 2007. № 2. С. 14–16.
15. Юрків Я. І. Насильство дітей у сім'ї як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету* : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Говерла, 2013. Вип. 28. С. 185–189.

REFERENCES

1. Avanesov, H. A. (1984). *Krymynolohyia [Criminology]*. Horkyi, 560 p. [in Russian].
2. Alekseev, A. Y. (1998). *Krymynolohyia: kurs lektsyi [Criminology: a course of lectures]*. Moscov, 340 p. [in Russian].
3. Alyev, H. A. (1998). *Kriminologicheskaya kharakteristika i preduprezhdenie organami vnutrennikh del ubiystv, sovershennykh litsami, otbyvshimi nakazanie v vide lisheniya svobody [Criminological characteristics and prevention by the internal affairs bodies of murders committed by persons who have served a sentence in the form of imprisonment]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscov, 21 p. [in Russian].
4. Baida, A. O. (2017). *Problemy kryminalnoi vidpovidalnosti za domashnie nasylstvo [Problems of criminal liability for domestic violence]*. *Issues of combating crime*, no. 32. pp. 79–94. [in Russian].
5. Bova, A. A. (2005). *Model faktoriv, shchoobumovliuiutnasylstvo v simi [Model of factors that cause domestic violence]*. *Ukrainian Society*, no.1. pp.15–25. [in Ukrainian].
6. Beron, R. & Richardson, D. (2001). *Ahressyia [Aggression]*. Master of Psychology Series. St.Petersburg, 352 p. ISBN 5-887-82294-5 [in Russian].
7. Burlakov, V. N. (1999). *Krymynolohyia: ucheb. dlia yuryd. Vuzov [Criminology: textbook. for jurid. University]*. St. Petersburg, 608 p. [in Russian].
8. Horshkova, O. A. (1993). *Pedahohichna diahnostryka starshykh klasiv, shcho vchatsia, pry orhanizatsii rehabilitatsiinoi roboty [Pedagogical diagnosis of high school students in the organization of rehabilitation work]*. *Coll. Problems of personality, prevention of deviations in its development*. Moscov, 234 p. Byblyohr.: pp. 231–234 [in Ukrainian].
9. Hrabaska, I. A. (1998). *Nasylstvo v podruznykh vidnosynakh [Violence in marital relations]*. *Practical Psychology and Social Work*. No. 9. [in Ukrainian].

ПРИНЦИП ОПОРИ НА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД У ФОРМУВАННІ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ З КНР У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

10. Domashnie nasylstvo v Ukraini : skilky v kraini zhertv i shcho zahrozhue kryvdnykam [Domestic violence in Ukraine: how many victims in the country and what threatens offenders]. Available at: <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/domashnee-nasilie-v-ukraine-ko-stanovitsyazhertvami-i-cho-grozit-obidchikam-1099013.html> [in Ukrainian].

11. Kulyk, L. M. (2009). Oznaky nasylnytskoi zlochynnosti [Signs of violent crime]. *State and Regions: Law Series*, no.2. pp. 65–69. [in Ukrainian].

12. Stepanenko, O. V. (2018). Systematychnist yak oznaka domashnoho nasylstva [Systematics as a sign of domestic violence]. Odesa, pp. 204–206. [in Ukrainian].

13. Fromm, E. (1990). Myssyia Zyhmunda Freida.

Analyz eho lychnosti y vlyaniya = Sigmund Freuds Mission. An Analysis of His Personality and Influence [Sigmund Freud's mission. Analysis of his personality and influence = Sigmund Freud's Mission]. Moscow, 1990. 144 p. ISBN 5-7777-0002-0. [in Russian].

14. Sharhorodska, S. (2007). Nasyllia v simi : vydy, naslidky, shliakhy podolannia [Domestic violence: types, consequences, ways to overcome]. *Social pedagogue*. No. 2. pp. 14–16. [in Ukrainian].

15. Iurkiv, Ya. I. (2013). Nasylstvo ditei u simi yak sotsialno-pedahohichna problema [Violence of children in the family as a socio-pedagogical problem]. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University: Series: Pedagogy. Social work*. Uzhhorod, 2013. Vol. 28. pp. 185–189. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.04.2021

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239353>

Чжоу Сіньюй, аспірант кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ПРИНЦИП ОПОРИ НА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД У ФОРМУВАННІ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ З КНР У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

У статті актуалізовано проблему формування поліфонічного слуху студентів з КНР у процесі фортепіанного навчання. Здійснено огляд сучасних наукових робіт китайських авторів з метою обґрунтування доцільності запропонованого принципу. Виявлено, що означений принцип розглядався авторами в інших проєкціях з підкресленням взаємодії культур. Виявлено ознаки європейського музично-історичного досвіду та його вплив на формування майбутнього вчителя музичного мистецтва. Запропоновано педагогічні умови, створення яких уможливить реалізацію зазначеного принципу. Акцентовано увагу на необхідності розвитку поліфонічного мислення студентів, а також на опануванні прийомів виконання поліфонії різних епох, стилів і жанрів.

Ключові слова: музично-історичний досвід; поліфонічне мислення; фортепіанне навчання; національні традиції музичної освіти; майбутній вчитель музичного мистецтва.

Лит. 6.

Zhou Xinyu, Postgraduate Student of the Pedagogy of Art and Piano Performance Department Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University

THE PRINCIPLE OF RELIANCE ON EUROPEAN MUSIC-HISTORICAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF CHINESE STUDENTS' POLYPHONIC HEARING IN THE PROCESS OF PIANO LEARNING

The article actualizes the problem of forming polyphonic hearing of Chinese students in the process of piano learning. The author carries out the review of modern scientific works of Chinese authors to substantiate the feasibility of the proposed principle. It was found that young Chinese researchers who studied the system of Ukrainian music and pedagogical education (Wing Bin, Wang Ying Yun, Lan Xijun, Ding Yun, Fu Xiaojing, Hou Yue, Chen Kai, Shuguang) pay attention to the prospects of studying the views of famous European musicians for modern musical education and the formation of pianistic experience. In their research, they highlight the most important principles and methods of teaching for Chinese music pedagogy; and apply time-tested forms of organization of executive activity. The importance of national and world orientation of piano teacher training in music is emphasized.

The signs of European music-historical experience in the context of the formation of polyphonic hearing are revealed: awareness of the importance of previously unknown musical knowledge, methods, and techniques of polyphonic technique; the possibility of applying the acquired knowledge and skills in their own musical performance; correspondence of polyphonic thinking to stylistic features of musical works.

Pedagogical conditions are proposed, the creation of which will enable the implementation of this principle. Emphasis is placed on the need to develop the students' polyphonic thinking, as well as on mastering the techniques of performing polyphony of different eras, styles, and genres.

ПРИНЦИП ОПОРИ НА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД У ФОРМУВАННІ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ З КНР У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

It was found that in piano lessons future music teachers: systematically master the polyphonic structure of musical works through the understanding of objective musical-historical processes; acquire erudition in the art of music of different types, styles, genres, etc. ; learn to navigate in the historical conditionality of musical styles and genres; realize and learn to apply the principles of organization of musical language during analytical and interpretive activities; improve their own understanding of the musical logic of formation and its compliance with the content; master the skills of verbal interpretation.

Keywords: music-historical experience; polyphonic thinking; piano teaching; national traditions of music education; future teacher of music art.

Постановка проблеми. Оволодіння різноманітними методами і прийомами розвитку виконавської поліфонічної техніки стає необхідною умовою ефективності майбутньої професійної діяльності педагога-музиканта. Їх полівекторність у процесі фортепіанного навчання пояснюється як специфікою музичного інструмента, так і особливостями музичної підготовки студентів. Варто зазначити, що усе розмаїття методів для формування поліфонічного мислення і, зокрема, для розвитку поліфонічного слуху необхідно використовувати не ізольовано, а в різних сполученнях, що дає змогу активно розвивати усі музичні здібності, а також формувати музичні інтереси та художні смаки.

Формування поліфонічного слуху студентів у процесі фортепіанного навчання має застосовуватися як на загальнонаукових, так і спеціальних принципах, орієнтування на які може якісно розвинути їх слухові орієнтири, а також удосконалювати процес і результат навчальної діяльності.

У педагогіці мистецтва, поряд із основними дидактичними принципами, такими як: доступність, емоційність, наочність навчання, міцність засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуальний підхід до учнів, зв'язок навчання з життям, науковість, систематичність й послідовність тощо, для підготовки фахівців музичної освіти розробляються специфічні, властиві саме цій галузі знань, принципи.

Мета статті – обґрунтувати принцип опори на європейський музично-історичний досвід як основу формування поліфонічного слуху студентів з КНР у процесі фортепіанного навчання.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Обґрунтовуючи доцільність застосування музично-історичного досвіду у навчальному процесі музично-педагогічних закладів освіти, також зауважимо, що особлива цінність такого досвіду є важливою для фортепіанної підготовки китайських студентів, адже вони на попередніх етапах свого навчання практично не мали можливостей ознайомитися з виконавськими традиціями видатних музикантів (Ф. Бузоні, Г. Гульда, М. Лонг, А. Рубінштейна, Г. Соколова, А. Шнабель та ін.) й музично-педагогічними установками Н. Голубовської, Й. Гофмана, К. Ігумнова,

О. Гольденвейзера, Г. Нейгауза, Л. Оборіна, С. Савшинського, Я. Флієра, А. Щапова та ін.) минулих часів. Виконавський і педагогічний досвід кожного з цих музикантів є унікальним, оскільки презентує непересічні культурні цінності й розвиває музичне мислення виконавців. Тому знайомство з ним вимагає вивчення і впровадження у навчальний процес фортепіанної підготовки студентів упродовж всього навчання у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Названі постаті в своїй роботі звертали пильну увагу на важливість розвитку поліфонічного мислення у студентів-піаністів. До сьогоднішнього дня залишаються актуальними такі їх методичні поради: граючи на роялі, необхідно намагатися найбільш яскраво відтінити, висвітлювати окремі елементи звукових конструкцій. Зокрема Л. Оборін зазначав: “Не можна допускати, щоб учень чув тільки верхній голос, а усі останні змішував у однотонний, аморфний звуковий потік”. Подібні думки висловлювали Л. Баренбойм, Ф. Блюменфельд і К. Ігумнов. Вони постійно добивалися від своїх вихованців вслуховування у всі елементи звукової тканини. Гармонія в її різному фактурному викладі, поліфонія з окремими підголосками, фортепіанна інструментовка і регістровка – усі ці взаємозв'язані елементи музики сприяють створенню художнього образу в усій повноті й багатоплановості.

Підкреслимо, що й молоді китайські дослідники, які вивчали систему української музично-педагогічної освіти (Він Бін, Ван Інзюнь, Лань Сіцзюнь, Дін Юнь, Фу Сяоцзін, Хоу Юе, Чень Кай, Шугуан та ін.) звертають увагу на перспективність вивчення поглядів відомих європейських музикантів для сучасного музичного навчання і формування піаністичного досвіду. У своїх дослідженнях вони виокремлюють найбільш значущі для китайської музичної педагогіки принципи і методи навчання, застосовують вже перевірені часом форми організації виконавської діяльності тощо. Наприклад, дослідниця

Фу Сяоцзін переконливо доводить, що фортепіанна підготовка вчителя музичного мистецтва має характеризуватися не тільки національною, а й світовою спрямованістю. При

цьому авторка спирається на принципи китайської філософії “хуасі” й “сіхуа”, тому що вони, зберігаючи свої національні особливості, забезпечують процес сприйняття іншої культури. У навчальному процесі це проявляється через прагнення китайських студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва навчитися мислити “по-європейськи”, а саме: засвоювати європейську музичну мову під час вивчення класичної музики різних жанрів та стилів [5, 7]. У роботі автор наголошує, що фортепіанну підготовку китайських студентів в Україні необхідно здійснювати з позицій “діалогу культур”, оскільки він допомагає набути відповідного досвіду.

Подібні думки знаходимо у дослідженні Шугуана. Автор пропонує під час підготовки вчителя музичного мистецтва враховувати сучасні тенденції розвитку обох країн (України і Китаю). З одного боку, орієнтуватися на національні традиції в культурі та музичній освіті Китаю, а з іншого – сприймати національні традиції європейських країн та музичної освіти України. В результаті Шугуан робить висновок, що фортепіанне навчання китайських студентів у системі музично-педагогічної освіти України забезпечується двома паралельними напрямками. В одному відбувається опора на європейські музичні традиції фортепіанного навчання, в другому – фортепіанна підготовка враховує особливості педагогічної діяльності вчителя музики [6].

До найважливіших ознак такого досвіду можемо віднести такі:

- новизна (усвідомлення важливості для власного фортепіанного виконавства раніше невідомих музичних знань, методів і прийомів поліфонічної техніки);
- актуальність (можливість застосування набутих знань у власній музично-виконавській діяльності);
- результативність (відповідність поліфонічного мислення стильовим особливостям музичних творів).

Важливою, на нашу думку, є опора на знання та уміння, отримані студентами в процесі вивчення теоретичних дисциплін “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Поліфонія”, адже “студенти-музиканти системно опановують музичне мистецтво через розуміння об’єктивних музично-історичних процесів, набувають ерудованості, розширюючи коло знань музичних творів; навчаються орієнтуватися в історичній зумовленості музичних стилів; усвідомлюють і застосовують в інтерпретаційній діяльності принципи організації музичної мови,

удосконалюють розуміння логіки музичної форми та її невід’ємність від змісту, що пов’язано з природою художнього образу в музиці, оволодівають навичками вербальної інтерпретації творів поряд з освоєнням музичної термінології” [4, 148–149].

Реалізація зазначеного принципу як основи формування поліфонічного мислення студентів вимагає створення спеціальних педагогічних умов. *Цілеспрямоване педагогічне керівництво розвитком поліфонічного мислення студентів* – перша педагогічна умова, що стала провідною в усьому комплексі представлених педагогічних умов. Така наша позиція зумовлена тим, що у контексті сучасних вимог до музичного виконавства сформованість музичного мислення виконавця набуває особливого значення.

Загальновизнаним є той факт, що музичне сприймання безпосередньо пов’язане з музично-образним мисленням, в результаті якого усвідомлюється й засвоюється музичний образ твору. Завдяки здатності музично мислити створюються узагальнені образи структурних одиниць творів, їх форм і жанрів. Це зумовлено тим, що уся фортепіанна музика різною мірою є поліфонічною. Навіть гомофонія, в якій немає провідних голосів, а є тільки голоси, які доповнюють мелодію гармонічно, ритмічно, тембрально, виглядає багатогранною побудовою. Своїм життям живе не тільки мелодія, а й бас і середні голоси. Виконавець усе це повинен не тільки знати, а й чути та відтворювати під час виконання. У процесі багаторазового сприймання поліфонічних творів закарбовуються не тільки конкретні музичні образи, а й утворюються узагальнені уявлення стосовно особливостей поліфонічного формоутворення, поліфонічності як властивості багатоголосся. У відпрацюванні таких еталонів й полягає специфіка формування поліфонічного мислення.

На думку З. Рінкявічуса, “поліфонічне мислення музиканта дозволяє диференційовано-цілісно уявляти одночасний розвиток деяких мелодичних ліній, музичних тем, а більш широко – і паралельний розвиток фактурних пластів з їхнім політональним, поліладовим, полігармонічним, поліритмічним, політембровим багатством тощо [3, 17]. Вчений зазначав, що основою поліфонічного мислення є слухова перцепція, яка отримує звукову інформацію, а також значною мірою залежить від ретроспективної дії мислення [3, 18]. Він підкреслював, що людина здатна не тільки чути, але й сприймати поліфонічну музику лише завдяки розвиненому поліфонічному мисленню. Для формування такого мислення,

ПРИНЦИП ОПОРИ НА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД У ФОРМУВАННІ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ З КНР У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

техніки виконання чудовою школою стає робота над поліфонією у її чистову вигляді.

Аналіз виконавської і педагогічної діяльності багатьох видатних музикантів доводить, що кожний з них мав поліфонічний склад мислення. Завдяки такому мисленню музикант органічно сприймає та відтворює архітектуру музичних творів і розкриває їх образність. Так, Г. Нейгауз у роботі “Про мистецтво фортепіанної гри” [1] підкреслював: “ніщо так не виховує слух, звукову різноманітність, легато, пластичність як поліфонія”. Видатний педагог уважав, що поліфонія належить до найважливіших засобів музичної композиції й художньої виразності. Розуміння виконавцем елементів музичної тканини на основі поліфонічного мислення набуває принципового значення і професійної функції у творчій діяльності музиканта. Художні досягнення видатних виконавців переконливо доводять, що високе володіння мистецтвом поліфонічної гри і в наш час залишається методом музичного мислення, наповненим смисловою значимістю та емоційною виразністю.

Отже, робота над поліфонічною фактурою музичного твору ставить перед майбутнім учителем музичного мистецтва низку поліфункціональних завдань, які активізують його психічні процеси, зокрема такі як пізнання, абстрагування, розуміння основних виражальних особливостей поліфонічної мови. При цьому перед студентом відкривається широке поле для розвитку самосвідомості, здатності до самоконтролю, до оцінки себе, свого внутрішнього “Я”, що створює умови для формування його мистецького світогляду [2].

У процесі розв’язання музичних творів на заняттях фортепіано майбутні вчителі музичного мистецтва системно опановують їх поліфонічну структуру через розуміння об’єктивних музично-історичних процесів, набувають ерудованості в музичному мистецтві різних видів, стилів, жанрів тощо, розширюючи коло знання музичних творів; навчаються орієнтуватися в історичній зумовленості музичних стилів і жанрів; усвідомлюють і навчаються застосовувати під час аналітико-інтерпретаційної діяльності принципи організації музичної мови, удосконалюють власне розуміння музичної логіки формоутворення та її відповідність змісту, оволодівають навичками вербальної інтерпретації творів поряд з освоєнням музичної термінології.

У процесі вирішення цих завдань у майбутніх учителів музичного мистецтва активно розвивається емоційна сфера, здатність художньої емпатії та рефлексії, що становить основу для

утворення особистісних художніх цінностей. У такий спосіб, саме на заняттях по фортепіано найбільше реалізується процес єдності власного поліфонічного мислення як художнього та абстрактно-логічного, наукового (теоретичного) мислення.

Відтак, стає очевидним, що формування поліфонічного мислення на заняттях по фортепіано розв’язують значною мірою й завдання музично-світоглядного спрямування, завдяки зануренню у закономірності музичного мистецтва, розвитку поліфонічного сприймання для оволодіння музично-теоретичним матеріалом (його аналізу та узагальнення), засвоєння понятійного апарату, необхідного для інтерпретації музичних творів тощо.

Тому відповідно до першої педагогічної умови у процесі фортепіанного навчання формування поліфонічного мислення передбачає декілька аспектів, важливих для подальшого розроблення нашої методики:

- опанування музичних творів з насиченою поліфонічною фактурою та різних стильових напрямків;

- використання поліфонічної музики для того, аби протиставляти поліфонію і гомофонію як два види музичної мови й, відповідно, як два типу музичного мислення, що проявляється у властивостях музичного матеріалу та закономірностях розвитку і побудови твору.

- занурення у цілісність музичних образів; врахування різних типів поліфонії – імітаційної, контрастної тощо; здійснення цілісного аналізу таких творів у зіставленні з виконавськими інтерпретаціями видатних піаністів, що ефективно впливає на розширення поліфонічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва і тим самим збагачує його професійну підготовку;

- використання поліфонічних творів у різноманітних музичних ситуаціях, що ефективно спрямовує студентів на творчий пошук, пробуджує креативність, імпровізаційні здібності, здатність сприймати поліфонію як художнє явище в мистецтві.

Крім того, реалізація першої й основної педагогічної умови означає, що формування поліфонічного мислення майбутніми вчителями музичного мистецтва безпосередньо впливатиме на збагачення їх досвіду, набутого на інших фахових музичних дисциплінах, а саме:

- у напрямі удосконалення знань в курсі гармонії та цілісного аналізу музичних творів, спрямованих на майбутню музично-педагогічну творчість, що потім проявляється під час педагогічної практики;
- на заняттях з хорового диригування і хорового класу;

ПРИНЦИП ОПОРИ НА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД У ФОРМУВАННІ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ З КНР У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

- у процесі ансамблевого музикування (інструментального, хорового);

- під час підготовки і виступу на концертах, що може позначатися на виконавській інтерпретації твору.

Таким чином, насиченість змісту музичного навчання поліфонічною фактурою і формування поліфонічного мислення впливає як на розширення музичного світогляду студентів, так й на розвиток їх музичної культури як основи оволодіння виконавськими і аналітико-інтерпретаційними навичками.

Друга педагогічна умова – стимулювання студентів до оволодіння уміннями поліфонічного виконання – націлена на розуміння поліфонічної мови, адже поліфонія висуває низку вимог до уваги виконавця і слухачів. По-перше – це гнучкість, рухливість і розподіл уваги. Без цього неможливо здійснювати її майже безперервне переміщення з одного голосу на інший, які безперервно рухаються. По-друге – значний об'єм уваги, оскільки необхідно охоплювати чимало різномірних мелодійних утворень, перебіг яких відбувається одночасно. Іноді тема та її протистояння можуть рухатися у різних напрямках, навіть у різному ритмі й не збігатися з опорними й акцентованими моментами. Буває, що різні голоси вимагають відтворення різними штрихами – одні легато, а інші стакато. Важко також скоординувати звучання, коли один або декілька голосів зупиняються на одній ноті, а інші продовжують рухатися. Така складність виникає через різницю фортепіанного звучання у момент натискання клавіш і поступового зменшення його сили та яскравості. Натомість поліфонія вимагає, щоб кожний голос упродовж всього руху звучав рівно і зливався з іншими голосами.

Отже, перед виконавцем стоїть складне завдання – рельєфно відтворити кожний голос, узгодити різноманітну виразність і, водночас, добитися їх єдності, аби вони утворювали єдиний ансамбль. Відтак, вчителю музичного мистецтва, як виконавцю, важливо враховувати всі ці особливості поліфонічної мови і бути готовим до виконання різних поліфонічних творів, адже поліфонія й в наш час залишається методом музичного мислення.

Висновок. Таким чином, обґрунтовуючи важливість і доцільність застосування вищерозглянутого принципу – вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду, – наголосимо, що цінність такого досвіду для практики фортепіанної підготовки українських і китайських студентів полягає у тому, що в його основі лежить навчально-педагогічна діяльність, у процесі якої

використовуються оригінальні методи, форми, прийоми, засоби музичного навчання і виховання, нові освітні технології для забезпечення стабільних позитивних результатів у розв'язанні педагогічних і виконавських завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва : Музыка, 1987. 238 с.

2. Полатайко О., Сяо Лі. Діалектичний аспект формування поліфонічного мислення студентів-музикантів педагогічного профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць.* Київ: 2016. Вип. 20 (25). С. 28–34.

3. Ринкявичюс З. Воспринимают ли дети полифонию? Ленинград: Музыка, 1979. 64 с

4. Ся Гаоян. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики: зміст, структура, орієнтири для діагностування. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал.* Дрогобич, 2018. № 10 (165). С.147–151.

5. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.

6. Шугуан Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 02. Київ, 2012. 189 с.

REFERENCES

1. Neygauz, G. (1987). Ob iskusstve fortepiannoy igry [About the art of piano playing]. Moscow, 238 p. [in Russian].

2. Polataiko, O. & Siao, Li (2016). Dialektychnyi aspekt formuvannia polifonichnoho myslennia studentiv-muzykantiv pedahohichnoho profilu [Dialectical aspect of formation of students'-musicians' polyphonic thinking in pedagogical profile]. *Scientific journal of the Mykhaylo Dragomanov National Pedagogical University. Series 14. Theory and methods of art education: Coll. of Science. works.* Kyiv, Vol. 20 (25). pp. 28–34. [in Ukrainian].

3. Rinkyavichyus, Z. (1979). Vosprinimayut li deti polifoniyu? [Do children perceive polyphony?]. Leningrad: Muzyka, 64 p. [in Russian].

4. Sia Haoian (2018). Polikhudozhnia pidhotovka maibutnoho vchytelia muzyky: zmist, struktura, oriientyry dlia diahnostuvannia [Polyartistic training of the future music teacher: content, structure, guidelines for diagnosis]. *Youth and market.* Drohobych. No. 10 (165). pp.147–151. [in Ukrainian].

5. Fu Siaotszin (2012). *Metodyka kontsertmeisterskoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky Ukrainy i Kytaiu* [Methods of concertmaster training of future music teachers of Ukraine and China]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

6. Shuhuan (2012). *Metodyka formuvannia vykonavskoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi fortepiannoi pidhotovky* [Methods of forming the performing experience of future music teachers in the process of piano training]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 189 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.04.2021

УДК 378.37.01:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239355>

Чжоу Тінтін, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Аналізується феномен культурної компетентності вчителів музичного мистецтва. Подається уточнена сутність поняття на перетині дефініцій “компетентність” та “культура” Культурна компетентність у системі інших базових та фахових компетентностей. Доведена системоутворювальна роль культурної компетентності стосовно решти базових компетентностей, що не залежить від сфери професійної реалізації суб'єкта. Водночас показано, що культурна компетентність є інтегральною фаховою предметною в системі підготовки вчителів мистецьких дисциплін.

Ключові слова: учителі музичного мистецтва; культурна компетентність; ключові компетентності; цикли фахової музично-педагогічної підготовки.

Лит. 13.

Zhou Tingting, Postgraduate Student of Faculty of Arts named after Anatoliy Avdiyevskiy,
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University

CULTURAL COMPETENCE AS A RESULT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MUSIC TEACHERS

Based on the study of scientific sources and international regulations, the phenomenon of cultural competence of music teachers is analysed. The essence of cultural competence at the intersection of the concepts “competence” and “culture” in aesthetic-philosophical and culturological perspectives is specified. The training of a specialist is interpreted as mastering a set of key and cross-cutting and competencies, as well as professional ones. Cultural competence is considered as a key (basic) competence of a personality in the system of other basic competences defined at the European level. The interpretation of the content of cultural competence in the educational systems of Europe, first of all Ukraine, and China is compared. The leading means of formation of the person's cultural competence is art education and the process of artistic perception of the personality as a universal factor influencing the person's sensory sphere. The integral interdisciplinary and system-forming content of cultural competence in relation to other basic competences regulated by the legislation of different countries is proved. It is found that this role of the phenomenon does not depend on the scope of professional personal realization. The essence of cultural competence is projected on mastering the content of all disciplines of professional training of future music teachers.

The cultural content of each cycle of disciplines of professional training of music teachers are the following: music-performing, music-methodical.

It is shown that cultural competence also plays an integral role in the system of training teachers of art disciplines, it is a professional competence. Its content reflects the training of a specialist as a musician and at the same time in the projection of multifaceted pedagogical activities.

Keywords: music teachers; cultural competence; key competences; cycles of professional music-pedagogical training.

Постановка проблеми. Вимоги до високого рівня якості освіти зумовлюють увагу до сформованості комплексу компетентностей у випускників закладів педагогічної освіти – фахових, зокрема предметних, та життєвих (базових, ключових).

Припускаємо, що в цій системі інтегральну роль виконує компетентність культурна, яка охоплює зміст інших компетентностей і водночас спирається на них. У формуванні культурної компетентності провідну роль відіграє мистецька освіта, провідним засобом якої є художнє пізнання,

що оперує художніми образами і задіює всі пізнавальні процеси людини. Відтак, актуальність і неминучість підвищення уваги мистецької педагогіки до культурної компетентності, якою оволодіває учитель мистецтва, є безсумнівними. Однак, проблема підготовки вчителів музичного мистецтва в зазначеній площині досі не стала предметом системного аналізу вчених та практиків мистецької освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

У викладі результатів наукової розвідки, заявленої в назві статті, спираємось на дослідження становлення дефініції “компетентність” (К. Вельде, І. Зимня, О. Локшина, Р. Майєрс, О. Пометун, Дж. Равен та ін.), а також на результати міжнародного дослідження універсальних компетентностей представниками різних країн, у тому числі, Китаю [9]; для висвітлення змісту культурної компетентності особистості орієнтуємось на естетико-філософські та культурологічні тлумачення поняття “культура” (В. Біблер, М. Каган, В. Тушева), а також на сформульований Рекомендаціями Ради Європи перелік наскрізних ключових компетентностей [7], до якого належить компетентність культурна. Стосовно фахової підготовки вчителів музичного мистецтва цінними є висновки Т. Бодрової, О. Горбенко, А. Козир, Ю. Локаревої, Т. Пляченко, Є. Проворової, Ся Гаоян, Чай Пенчен, Чжан Няньхуа, Ши Цзюньбо, О. Щолокової та ін.

Мета статті – уточнити сутність культурної компетентності в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Для з’ясування сутності культурної компетентності стосовно вчителів мистецтва розглянемо феномен з двох позицій: *по-перше*, враховуємо, що культурна компетентність визначена міжнародними джерелами як одна з ключових, що набуваються людиною в навчанні упродовж життя і наскрізно пронизує всі освітні галузі, специфічно трансформуються у зміст фахових предметних компетентностей. Оскільки авторка статті є громадянкою Китаю, доцільно зазначити: особливістю процесу утвердження компетентнісного підходу в освіті Китаю визнається посилена увага до індивідуальності кожного здобувача освіти і цілеспрямована та принципова підтримка цієї індивідуальності; власне спрямованість китайської системи освіти на “всебічний розвиток людини” логічно переходить у таку підтримку індивідуальності; саме тому оцінювання результатів навчання у будь-якій сфері знань враховує не лише академічні здобутки, а й розвиненість певних рис характеру, підтримку

особистістю свого фізичного і духовного здоров’я, соціальну поведінку тощо; важливою є опора на культурні традиції та історію Китаю; ідеологічне виховання всебічно розвиненої особистості винесено на перший план [9, 104; 13]. Утім спільним з українською, і загалом європейською, освітою є те, що універсальні компетентності інтегруються в усі предметні сфери; *по-друге*, не потребує доказів, що найпотужнішим джерелом формування культурної компетентності є мистецтво і мистецька освіта як універсальний чинник формування особистості, оскільки вона першочергово задіює почуттєву сферу людини, її світогляд, а отже, цінності [8].

Відтак, культурна компетентність виступає домінуючою для підготовки вчителів мистецьких дисциплін; тому припускаємо її одночасне позиціонування і як ключової, базової, і як предметно-фахової.

Зрозуміло також, що уточнення сутності феномену лежить на перетині понять “компетентність” і “культура”.

Щодо поняття “компетентність”, то спираємось на узагальнене й усталене в сучасній науці тлумачення феномену як набутої і постійно збагачуваної особистісної якості, що спрямовується на успішну самореалізацію людини в конкретній предметній (фаховій) сфері, відповідає вимогам цієї сфери, виявляється у *мотивації* пізнавати та набувати уміння, необхідні для самореалізації та успішної діяльності; *усвідомленні та прогнозуванні* способів реалізації знань та умінь, самоусвідомленні досягнень; готовності і здатності *реалізувати* набуті знання та уміння в конкретній практичній діяльності; *ціннісному ставленні* до набутих знань та умінь.

Як відомо, поняття “культура” є настільки багатоаспектним, що в науковій літературі представлено до 500 його визначень, воно – одне з “найгостріших серед філософських дискурсивних змагань, що пронизують собою епохальний просторово-часовий ареал цивілізації” [1, 5]. У педагогічному векторі істотного значення набуває концептуальна ідея “людини культури”, яка пов’язується із життєвим світом, а цей світ розкривається як результат “особистісної смислотворчості”, що концентрує усвідомлене ставлення людини до світу [5, 39], при тому, що людина реалізує себе як людина культури лише в діалозі, оскільки лише в такий спосіб вона стає “видимою в культурі й відкритою до нових знань, умінь і загалом до вдосконалення” [5, 67]. Недарма в Рекомендаціях Ради Європи культурна компетентність (а саме “обізнаність у сфері культури та вміння творчо самовиражатись”)

означає “знання місцевого, державного та європейського культурного спадку та його місця у світі. Це включає основні знання видатних культурних праць, в тому числі популярної сучасної культури. Необхідно розуміти культурне та мовне різноманіття Європи та інших частин світу, бажання зберегти його та важливість естетичної факторів у повсякденному житті” [7].

Зауважимо, що, з одного боку, тлумачення цієї компетентності охоплюють такі важливі для будь-якої людини (будь-якої професії) риси особистості, як здатність “творчого вираження ідей, досвіду та емоцій; здатність самооцінювання і самовираження із використанням природних здібностей” тощо. А з іншого боку, основний акцент у визначенні сутності культурної компетентності в зазначеному документі зроблено на сфері мистецтва, “бажанні сприяти естетичному вираженню через мистецьке самовираження та участь у культурному житті”, зокрема й уміння визначати та усвідомлювати соціальні та економічні можливості в культурній діяльності. Також суттєво вказати і на зворотній вектор: “культурне вираження необхідне для розвитку творчих здібностей, які можуть знайти широке застосування в професійній діяльності”.

Цікавою є паралель: для китайської системи освіти пріоритетною є опора на гуманітарну сферу у формуванні особистості, що тлумачиться в контексті, знов-таки, людини культури, духовності, позитивного емоційного ставлення до “набуття, розуміння і застосування знань та навичок у гуманітарній сфері, зокрема й естетичний смак” [9, 109]. А власне “культурний фундамент” охоплює основні елементи: гуманітарна культура (базові знання і досягнення в гуманітарній сфері в різні періоди історії, розуміння шляхів пізнання), гуманістичні почуття (гуманістична свідомість, повага до людської гідності, занепокоєння проблемами виживання, розвитку і щастя), естетичний смак (знання і навички в галузі мистецтва, здатність розуміти і поважати різноманіття мистецтва, здібність відкривати, відчувати, цінувати й оцінювати красу, естетичну ціннісну орієнтацію, інтерес до художньої творчості, здатність поширювати красу в житті) [там само].

Таким чином, культурна компетентність у тлумаченнях різних учених має спільні ознаки, які підтверджують її позиціонування як системоутворювальної стосовно решти ключових компетентностей – як таку, що вбирає і “перетворює” зміст інших ключових компетентностей та одночасно наскрізно інкрустується в цей зміст. А отже, культурна

компетентність є “міждисциплінарною” за своїм змістовим наповненням.

Стосовно фахової підготовки майбутніх *учителів музичного мистецтва* цікавим є зауваження Чай Пенчен, що “певний прогрес у вивченні китайськими фахівцями проблеми компетенції учителя музики значною мірою зумовлений впливами української науки”, на підґрунті оволодіння основами якої підготовлено чимало фахівців для системи мистецької освіти і музичного мистецтва Китаю [10, 290]. Однак відзначимо відсутність єдиної теоретичної платформи, принаймні переліку фахових компетентностей. Так, наприклад, Ши Цзюньбо, досліджуючи “художню компетентність”, визначає її як “системну інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до осмислення музики як явища громадського життя і надбань світової культури, до засвоєння основних закономірностей, стилів, жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до залучення музики в художньо виховній роботі з учнями” [11, 20]. Визначення Ши Цзюньбо по суті охоплює цілісно практично всі аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. А. Козир ідентифікує підготовку вчителя музики з формуванням у нього професійної майстерності і кваліфікує таку майстерність як “багатоаспектний процес, спрямований на підготовку вчителя музики, здатного до досконалого, бездоганного і нестандартного виконання мистецько-педагогічної діяльності”, а смисловим ядром має стати “акмеологічна стратегія” [3, 3]. О. Щолокова виносить на перший план підготовки педагога-музиканта світоглядну спрямованість, пов’язуючи її з духовно-моральною константою [12, 3–4], що також справедливо.

Тобто кожне дослідження певного аспекту фахової підготовки педагога-музиканта так чи інакше торкається певної грані фахової компетентності як системного феномену, оскільки йдеться про необхідні знання, фахові уміння і навички, особистісні риси, які уможливають ціннісне ставлення до музики і професії педагога-музиканта, здатність практичної діяльності тощо, тобто всього, що складає так званий комплекс компетентності. Натомість Л. Пастушенко вказує на інтегративність професійної компетентності вчителя музики, на “злитість” усіх предметних блоків у формуванні цієї якості – загальнопрофесійного тощо (зокрема, музична педагогіка і психологія тощо) та спеціальних предметних блоків з виконавської та теоретичної підготовки (диригентський, інструментальний,

вокальний, музикознавчий, дослідницький тощо), усе – невід’ємне від оволодіння спеціальними методиками застосування знань та умінь з кожного блоку в педагогічній діяльності [6, 7]. Загалом, як зазначає Ю. Локарева, професійна підготовленість педагога-музиканта передбачає сформованість загальних психолого-педагогічних, музично-теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для виконавської діяльності, а тому постає як “нерозривна єдність педагогіки та музичного мистецтва” [4, 230].

Так, майбутні вчителі музичного мистецтва в українських вишах у процесі фахової підготовки опановують комплекс дисциплін, що об’єднуються в цикли (дисципліни вказуємо відповідно до планів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова як провідного закладу України):

- цикл *музично-виконавських* дисциплін: “Хоровий клас”, “Хорове диригування”, “Інструментальний клас” (навчання гри на різних музичних інструментах), “Концертмейстерський клас”, “Оркестровий клас”, “Постановка голосу”, “Вокал” тощо; цикл *музично-виконавських* дисциплін доповнюється “Виконавським практикумом”; оволодіння навичками вокалу та/або гри на певному музичному інструменті й набуття виконавської компетентності, що виявляє себе у здатності виконавської інтерпретації музичних творів, донесення цієї інтерпретації до адресата під час публічних виступів, здатність пропонувати власні оригінальні інтерпретаційні рішення та втілювати їх; суттєвим є здатність ансамблевого музикування, що передбачає сформованість ще низки так званих супутніх компетенцій, зокрема чуття партнера, а отже, здібностей до специфічної міжособистісної комунікації тощо. Безумовно, що весь такий перелік характеристик базований на світоглядних засадах, емоційно-духовній сфері, естетичному досвіді, що входить до змісту культурної компетентності”;

- цикл *музично-методичних* дисциплін: “Методика музичної освіти”, “Методика викладання диригентсько-хорових дисциплін”, “Методика викладання мистецьких дисциплін”, “Педагогіка мистецтва”, “Педагогічні технології музичного навчання і виховання”, “Хорознавство” (опанування курсу спрямоване на методику роботи з колективом), “Вікова музична психологія” (психологія музичної діяльності); “Історія світової культури та методики її викладання” (що набуває актуальності у контексті впровадження інтегрованої мистецької освіти),

“Методика концертно-просвітницької діяльності”, “Методика викладання музично-теоретичних дисциплін” тощо. Цикл музично-методичних дисциплін доповнюється низкою практикумів (“Практикум роботи з хором”, “Виробнича педагогічна практика”). Дотичним до курсів методичної підготовки може розглядатись “Історія музичної освіти України” та ін.; отже, зміст підготовки в цій її частині логічно впливає з попереднього, актуалізуючи практично-діяльнісні аспекти реалізації набутого досвіду в напрямі роботи з учнями, що принципово для сутності культурної компетентності;

- цикл *музично-теоретичних* (“Основи теорії музики”, “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Поліфонія”, “Аналіз музичних творів”, “Акомпанемент та імпровізація”, “Інструментовка”, “Аранжування”) та *музично-історичних* (курси з історії української та зарубіжної музики, “Народознавство і фольклор України”) *дисциплін*. Важливими дисциплінами, пов’язаними своїм змістом із музично-теоретичними курсами, є “Звукотехнічна апаратура та обладнання студій”, “Основи звукорежисури”, “Медійні технології в студійній практиці”. Означені дисципліни складають цілісну музично-теоретичну підготовку педагога-музиканта. Не потребує доказів, що зміст цього циклу дисциплін слід розглядати і реалізувати саме в напрямі зміцнення фахового підґрунтя для попередніх позицій.

Зрештою, для реалізації завдань мистецької освіти вчителі музичного мистецтва мають оволодіти культурною компетентністю, яку вони повинні сформувати у своїх учнів: уміння “орієнтуватися в культурному різноманітті, визначати вияви взаємодії між різними культурами та усвідомлювати їх внесок у сталий розвиток суспільства; аналізувати способи вираження і передачі ідей у різних культурах за допомогою мистецтва; розвивати власну емоційно-почуттєву сферу на основі сприйняття мистецтва і художньо-творчої діяльності; інтерпретувати, давати естетичну оцінку явищам і об’єктам навколишнього середовища; створювати художні образи засобами різних видів мистецтва; продукувати ідеї та реалізувати їх; відповідально ставитися до інтелектуальної і культурної власності; визначати різні способи художньої комунікації між суб’єктами мистецького діалогу; розуміти значення комунікації в креативних індустріях”. Набуваючи зазначений комплекс умінь, особистість формує і цілий комплекс ставлень – до мистецтва, до інших людей, до природи і світу загалом; передбачається сформованість у неї усвідомленого ставлення до

загальнолюдських, естетичних і художніх цінностей, транслятором яких є мистецтво різних регіонів світу; шанобливе ставлення до надбань українського народу і толерантності до культурного різноманіття регіонів світу; усвідомлення власної ідентичності у світовій культурній спадщині, розуміння важливості естетичних чинників у повсякденному житті тощо [2].

Висновки і перспективи дослідження. Як бачимо, кожна із означених дисциплін має конкретне цільове призначення і спрямована безпосередньо або дотично до реалізації в майбутньому певного аспекту музичної або музично-педагогічної діяльності, а отже, потребує конкретизації певної фахової (предметної) компетентності у своїх межах. Водночас реалізація завдань кожної дисципліни (циклу) неминує спиратися на розвиненість культурної компетентності, яка посідає як загальну позицію, так і конкретизовану через предметний зміст, а отже, що принципово, для вчителів музичного мистецтва інтегрує ці дві свої функції.

Щодо вчителів мистецьких дисциплін, особистісного сенсу змісту набувають і педагогічно-професійні якості (система цінностей, зокрема особистісних художніх цінностей, креативність, емоційний інтелект, критичне мислення щодо уміння опрацювати мистецьку інформацію, відділяючи її від квазімистецької, здатність комунікації як багатогранної художньої комунікації тощо). Адже йдеться про реалізацію змісту мистецтва як специфічної форми людської свідомості з підкресленими духовними сенсами як основою художнього пізнання і перетворення світу, джерела художніх образів як глибоко індивідуалізованої інтерпретації життя. Усе це підкреслює важливість вищого позиціонування культурної компетентності, що потребує спрямованого розроблення методик її формування у випускників мистецько-педагогічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини: Серія Філософія, педагогіка, психологія*. Київ, 2014. Вип. 33. С. 5–9.
2. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
3. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 43 с.

4. Локарева Ю. Особливості музично-теоретичної підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2012. Вип. 112. С. 229–236.

5. Людина і культура / за ред. Д. Шевчука. Острого: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2019. 224 с.

6. Пастушенко Л. А. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики як чинник якості вищої мистецької освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім.К. Д. Ушинського. 2013. №5–6. С. 3–8.

7. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

8. СяГаоян. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики: зміст, структура, орієнтири для діагностування. *Молодь і ринок*. 2018. № 10 (165). С.147–151. DOI: <http://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.147044>.

9. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов У59 к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т “Высшая школа экономики”. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.

10. Чай Пэнчэн. Художественно-стилевая компетентность учителя музыки как комплекс профессиональных знаний и учений. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 109. С. 219–228.

11. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. теорія та методика навчання музики і музичного виховання. НПУ імені М.П.Драгоманова, Київ, 2007. 22 с.

12. Щолокова О. П. Світоглядна спрямованість фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. Київ:

Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27), ч. 1. С. 3-8.

13. Chongde Lin. The research of core competencies and values for students in China. *Studies of Psychology and Behavior*. 2017. Vol. 15 (02). P. 145–154.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. (2014). Poniattia kultury: filosofskiyi diskurs narubezhi stolit [The concept of culture: Philosophical discourse at the turn of the century]. *Bulletin of the Institute of Child Development: Series Philosophy, pedagogy, psychology*. Vol. 33, pp. 5–9. [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of complete general secondary education]. (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898, 30 September, 2020). Available at: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (Accessed 07 June. 2021) [in Ukrainian].

3. Kozyr, A. V. (2009). Teoriia ta praktyka formuvannia profesiinoi maisternosti vchyteliv muzyky v systemi bahatorivnevoi osvity [Theory and practice of formation of professional skills of music teachers in the system of multilevel education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 43 p. [in Ukrainian].

4. Lokarieva, Yu. (2012). Osoblyvosti muzychno-teoretychnoi pidhotovky u profesiinomomu stanovlenni maibutnoho vchytelia muzyky [Features of music-theoretical training in the professional development of future music teachers]. *Scientific notes of Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. Vol. 112, pp. 229–236. [in Ukrainian].

5. Shevchuk, D. (Ed.). (2019). Liudyna i kultura [Human and culture]. Ostroh, 224 p. [in Ukrainian].

6. Pastushenko, L. A. (2013). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia muzyky yak chynnyk yakosti vyshchoi mystetskoï osvity. *Scientific Bulletin of K.D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University*. No. 5–6, pp. 3–8. [in Ukrainian].

7. Rekomendatsiia 2006/962/Yes Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (Yes) “Pro osnovni kompetentsii

dlia navchannia protiahom usoho zhyttia” [Recommendation 2006/962 / EU of the European Parliament and of the Council (EU) on core competences for lifelong learning] (18 December, 2006) Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (Accessed 27 May, 2021) [in Ukrainian].

8. Xia Gaoyang. (2018). Polikhudozhnia pidhotovka maibutnoho vchytelia muzyky: zmist, struktura, oriientyry dlia diahnostuvannia [Polyartistic training of the future music teacher: content, structure, guidelines for diagnosis]. *Youth and market*. No.10 (165), pp. 147–151. DOI: <http://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.147044> [in Ukrainian].

9. Dobriakova, M. S., & Frumina, I. D. (Eds.). (2020). Universalnye kompetentnosti i novaia gramotnost: ot lozunhov k realnosti [Universal competencies and new literacy: From the slogans of to reality]. Moscow, 472 p. [in Russian].

10. Chai Pengcheng (2013). Khudozhestvennostilevaia kompetentnost uchytelia muzyky kak kompleks professionalnykh znaniï i uchenii [Artistic and stylistic competence of a music teacher as a set of professional knowledge and teachings]. *Scientific notes of National Pedagogical Dragomanov University. Series: Pedagogical and historical sciences*. Vol. 109, pp. 219–228. [in Russian].

11. Shi Chun-bo (2007). Metodyka formuvannia mystetskoï kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzyky v protsesi fortepiannoi pidhotovky [Methods of forming artistic competence of future music teachers in the process of piano training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].

12. Shcholokova, O. P. (2017). Svitohliadna spriamovanist fakhovoi pidhotovky vchytelia mystetskykh dystsyplin [Worldview orientation of professional training of teachers of art disciplines]. *Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 14: Theory and methods of art education*. Vol. 22 (27), Iss.1, pp. 3–8. [in Ukrainian].

13. Chongde Lin (2017). The research of core competencies and values for students in China. *Studies of Psychology and Behavior*. Vol. 15 (02), pp. 145–154. [in English].

Стаття надійшла до редакції 19.04.2021



“Будь-яке навчання людини, є не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку”.

Йоганн Генріх Песталоцці
видатний швейцарський педагог-новатор



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