

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 5 (109), 2021

Crossref



CEJSH

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 12 від 31.05.2021)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.М. Семеног – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Л. І. Тимчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
П. Пласкура – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));
В. Зоріч – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));
Е. Протнер – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

Рецензенти:

В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Кісель – доктор хабілітований (Польща) (**M. Kisiel** – dr. hab. (Polska))
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Стахира – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska))
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Затверджено як фаховий журнал категорії Б з педагогічних наук
(наказ МОН України № 886 від 02.07.2020)

Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Google Scholar та CEJSH.

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, історії педагогіки, загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, спеціальної освіти, а також мистецької освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 351. 37.046.16(438)

Інна Драга

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0385-1957

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/003-012

ВИЩА ВІЙСЬКОВА ОСВІТА В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ

У статті на основі теоретично аналізу наукових джерел виявлено особливості й окреслено змістові засади вищої військової освіти в Польщі, використовуючи такі методи, як порівняння, узагальнення, формалізація, аналіз і синтез. Вивчено історичний розвиток вищої військової освіти в Республіці Польща. Автором визначено низку переваг і недоліків вищої військової освіти в Республіці Польща. Проаналізовано програму реформування вищої військової освіти в Республіці Польща. Визначено основні вимоги до підготовки військових фахівців у Республіці Польща.

Ключові слова: вища військова освіта, змістовий аспект, підготовка військових фахівців, Республіка Польща.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується цивілізаційними змінами у світі в цілому, у Польщі зокрема, що обумовлює і зміни у вищій освіті. Переконані, що в Польщі існує сприятливий клімат для пріоритетного розвитку вищої освіти, що підтверджує готовність країни прийняти виклики глобальної конкуренції. Незаперечним є той факт, що вища освіта стикається з багатьма викликами, але одним із її важливих елементів, особливо внаслідок виду освітньої діяльності, її соціальної відповідальності в державній системі оборони та безпеки, займає військовий університет.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемні питання системи підготовки фахівців у військових закладах вищої освіти різних країн світу досліджували такі вітчизняні науковці, як О. Кривонос, В. Маслов, М. Нещадим, Ю. Приходько, В. Ягупов, професійної підготовки військовослужбовців – Т. Агапов, О. Бойко, Д. Іщенко, А. Каменева, Ю. Красильника, А. Машталіра, професійної діяльності офіцера – П. Алтухова, В. Давидова, Б. Маслова, В. М'ясникова, О. Пантюка, О. Рейші, В. Телелима, Г. Філоненка, педагогічних аспектів діяльності військових кадрів – О. Аксьонов, А. Зельницький, І. Козубцов. Аналіз досліджень і публікацій щодо досліджуваного питання, дозволив зробити висновок, що,

незважаючи на відмінності, які традиційно склались у системі військової освіти Польщі, провідних європейських країнах і США, видається можливим визначити загальні тенденції розвитку вищої військової школи у XXI столітті: поліпшення відбору кандидатів для навчання у військових закладах (ВЗВО), стабілізація їх числа; диференціація структурних підрозділів ВЗВО; запровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання, персоніфікація змісту підготовки тих, хто навчається, подальша його інформатизація, упровадження мультимедійних засобів навчання тощо. Серед країн-членів НАТО, до яких входить і Польща, поруч із американською системою підготовки офіцерських кадрів найбільш широко досліджується – Велика Британія, Німеччина, Франція, авторитет військової освіти яких поширюється на весь європейський континент і далі, як нам видається, це закономірне явище. Військові освітні системи, що побудовані в них, на цей час є незаперечним зразком. Адаптованість цих систем до динамічних змін у замовленні на підготовку військових фахівців, якісні професійно-кваліфікаційні параметри, що відповідають потребам сучасних збройних сил, економічна доцільність побудови мережі військових закладів освіти виступають, як визначальні чинники авторитету згаданих систем військової освіти. Разом із цим, реформа системи підготовки офіцерських кадрів у збройних силах Польщі, що до початку 90-х років минулого століття була побудована за однаковими принципами з українською системою військової освіти, присвячено недостатньо наукових розвідок.

Мета статті – на основі теоретично аналізу наукових джерел виявити особливості та окреслити змістові засади вищої військової освіти в Польщі, використовуючи такі **методи**, як порівняння, узагальнення, формалізація, аналіз і синтез.

Виклад основного матеріалу. Для розгляду досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне, насамперед, звернутися до вивчення історичного розвитку вищої військової освіти в Польщі. Історія військової освіти в Польщі тісно пов'язана з історією польської державності. Відомо, що в другій половині XVI століття в Польщі з'явилась ідея створення школи навчання військових кадрів, засновник якої був Анджей Фрич Моджевський. Однак, перша школа такого характеру була створена лише в 1765 році. Завданням школи було підготувати польську молодь, як до військової служби, так і до цивільних громадських завдань. Зазначимо, що ця школа відіграла велику роль у розвитку національної свідомості, культури та її впливу на форму польської освіти. На рубежі XVIII-XIX століть було створено інші військові

школи, як школа військового інженерного мистецтва, артилерійська школа, школа застосування артилерії та інженерії.

Зазначимо, що після 1918 р. офіцерам належала важлива роль у військовій справі та підготовці молодих кадрів. Згодом було розроблено дворівневу систему, засновану на французькій моделі освіти офіцерів. Перший рівень складався з курсантських шкіл і курсів, у яких готувалися командири взводів та однолітків. Другий – це школи та курси офіцерів, що готували роту, батальйон та еквівалентні командири.

У результаті аналізу наукової літератури дійшли висновку, що в міжвоєнний період система офіцерської освіти зазнала багато змін. Відтак, було створено: Офіцерську школу флоту в Торуні – 1922 р., Офіцерську школу авіації в Грудзондзі – 1925 р., Вищу інженерну школу у Варшаві – 1936 р. Наголосимо, що військова освіта на академічному рівні проводилася на той час на військових кафедрах Варшавської та Львівської політехніки.

На наш погляд, у контексті даного дослідження після 1945 р. внаслідок зростаючого попиту збройних сил на висококваліфікований персонал було створено нові військові школи. До 1953 р. великий вплив на їх створення й функціонування мали радянські офіцери. До того ж, закон про вищу військову освіту від 31 березня 1965 року призвів до того, що всі офіцерські школи отримали статус університетів, включаючи частину статусу академічних університетів. Даний закон функціонував у 1970-х. У Польщі в цей час існувало тринадцять університетів із професійним статусом та три академічного типу.

Зауважимо, що скорочення збройних сил, яке прогресувало в наступні роки, призвело до ліквідації науки військових шкіл. Відтак, відбувся черговий етап змін, який розпочався у 2001 році. Для нього характерною стала якісна адаптація освіти до нової прагматики та нової системи розвитку персоналу. Було зроблено спроби заповнити дефіцит офіцерів шляхом набору персоналу після закінчення навчання цивільних закладів освіти з подальшим навчанням в офіцерському коледжі. Однак, вважається, що даний експеримент не виявився успішним, у результаті нього було ліквідовано військово-медичну академію у 2002 році.

Констатуємо, що в цей час Офіцерський коледж виконує лише додаткові й обмежені функції, призначений для підготовки унтер-офіцерів з вищою освітою, що відповідає вимогам майбутньої посади, та для навчання цивільних людей, завербованих із навколишнього середовища для потреб

кадрового корпусу, до якого не готують у процесі вищої освіти у військових університетах (фінансисти, юристи, психологи, фармацевти тощо).

Погоджуємося з думкою професора Богуслава Смольського, що неадекватно продумані, позбавлені надійного аналізу та оцінки впливу на збройні сили, часто здійснювані лише з амбіційних, спеціальних причин, спроби реформувати військову освіту наступними командами, що очолювали Міністерство національної оборони за попередні роки не завжди добре впливали на систему військової освіти. Як приклад, можна навести рішення Міністерства національної оборони припинити набір та навчання курсантів у Військовій Технічній академії (MUT) після 2000 року. Іншим прикладом може бути поспішно розпочата у 2007 році, усупереч чинним правовим нормам та стандартам, що діють в академічному світі, невдала спроба ліквідувати існуючі військові університети та створення на їх місці Національного університету оборони (https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/2900/plik/oe-229_do_internetu.pdf).

Понад 10 років польська військова освіта базується на 5 державних університетах, які контролює Міністр національної оборони, а саме: Військово-технічна академія імені Ярослава Домбровського, Національна академія оборони, Військово-морська академія, Військова академія сухопутних військ та Повітряна академія. Система офіцерської освіти доповнюється Медичним університетом у Лодзі. Незалежно від основної діяльності всі ці університети проводять освітні заходи для людей, які не є військовими.

На нашу думку, функціонування військових університетів у цивільному середовищі, з одного боку, призвело до поліпшення якості освіти, а з іншого, – послабило співпрацю між окремими університетами.

Зауважимо, що система навчання, що створена в освітніх установах і центрах національних збройних сил Республіки Польща (РП), націлена на досягнення максимальної відповідності вимогам Північноатлантичного союзу. На початку 90-х років минулого століття у РП існувало 16 ВЗВО, зокрема – 5 академій та 11 вищих військових училищ. Майже кожний вид та род збройних сил мав відповідний військовий заклад вищої освіти за певною спеціальністю. До системи вищої військової освіти також належали 21 військова школа (19 шкіл прапорщиків та 2 школи сержантів). Проте, скорочення чисельності особового складу збройних сил Польщі вимагало зменшення кількості ВЗВО. Тому система вищої військової освіти Польщі, починаючи з початку 90-х років XX століття, знаходиться у стані постійного

реформування. Так, у 2012 році керівництво Міністерства оборони країни представило черговий проєкт концепції реформування системи вищої військової освіти. Було передбачено, що заплановані заходи з реформування проходять у два етапи: I етап – до кінця 2012 року, II етап – 2013-2015 роки. Отже, на першому етапі було підготовлено та створено необхідну законодавчу базу, а на другому планувалося повністю завершити перехід до нової системи військової освіти. Програмою було передбачено, що підготовка офіцерів для збройних сил Польщі буде здійснюватися в єдиному військовому закладі вищої освіти – Університеті національної оборони, який планувалося створити на базі: Академії національної оборони, Військової технічної академії, Академії військово-морських сил, частини Вищої офіцерської школи повітряних сил, частини Вищої офіцерської школи сухопутних військ і частини Військовомедичного інституту. Крім того, на базі Вищої офіцерської школи повітряних сил було поставлено за мету створити Центр підготовки фахівців повітряних сил, а на базі Вищої офіцерської школи сухопутних військ – Центр підготовки фахівців сухопутних військ, на базі Академії військово-морських сил – Центр підготовки фахівців військово-морських сил. В основу програми реформування вищої військової освіти було покладено такі основні положення:

- основним закладом вищої освіти з підготовки кадрів у галузі міжнародної безпеки є Університет національної оборони;
- основним науковим центром, який об'єднуватиме діяльність всіх військових науково-дослідних установ, є Військова технічна академія (у складі Університету національної оборони);
- координуючим органом системи військової освіти повинна стати Спілка військових закладів освіти видів збройних сил;
- питаннями наукової роботи та методологічного забезпечення освітньої діяльності займається Департамент науки та військової освіти Міністерства оборони Польщі;
- підготовка офіцерських кадрів на первинні посади здійснюється за двома освітніми рівнями.

Пізніше від зазначеної вище концепції частково відмовилися та внесли корективи до програми реформування. Так, у 2016 році відмовилися від створення єдиного ВЗВО для підготовки військових фахівців. На сьогодні підготовка офіцерських кадрів у збройних силах Польщі, в основному, здійснюється у військових закладах вищої освіти, до яких належать: Військово-технічна академія в м. Варшава, Військова академія сухопутних військ ім. генерала Тадеуша Костюшка в м. Вроцлаві;

Академія військово-повітряних сил у м. Демблін; Військово-морська академія в м. Гдиня; Академія воєнного мистецтва (колишня Академія національної оборони) в м. Варшава. Чисельність осіб, які приймаються на навчання до військових закладів вищої освіти, щорічно визначається Наказом Міністра національної оборони Польщі. Основними вимогами до підготовки військових фахівців є:

I освітній рівень (бакалавр). Підготовка кандидатів на офіцерські посади з метою надання їм знань і вмінь для виконання службових обов'язків на первинних посадах системи управління відповідного роду військ. Зазначена підготовка повинна сформувати навички з управління невеликими підрозділами (командир взводу тощо).

Програма підготовки зазначених кадрів охоплює й забезпечує надання таких знань:

- обов'язкові навчальні дисципліни (необхідні для отримання вищої освіти);
- основні положення щодо діяльності військ за спеціальністю;
- загальні знання щодо збройних сил і виду військ;
- знання щодо призначення й діяльності роду військ, у якому офіцер буде проходити військову службу після закінчення навчання;
- загальновійськова тактика й тактика дій роду військ;
- головні напрями управління невеликими підрозділами (група, взвод) у мирний час, у загрозовий період і під час воєнного стану; тактико-бойові можливості та принципи застосування роду військ;
- основні положення щодо організації та методики проведення підготовки солдата, відділення, взводу.

II освітній рівень (магістр). Підготовка повинна забезпечити глибокі знання професійного офіцера, які забезпечуватимуть йому можливість брати участь у процесах ухвалення рішень і управлінні підпорядкованими підрозділами в системі управління виду збройних сил (роду військ) на тактичному рівні. Крім цього, повинні надаватись основні знання оперативно-тактичного рівня.

Програма підготовки зазначених офіцерських кадрів повинна охоплювати й забезпечувати надання таких знань:

- поглиблене бачення щодо завдань і діяльності збройних сил, ґрунтовні знання про вид збройних сил;
- ґрунтовні бачення й навички, пов'язані з управлінням підрозділами різних видів збройних сил (родів військ), а також управління

військовими підрозділами (частинами), підсиленими ротою, батальйоном (або рівнозначними);

- теоретичні основи та практичні навички оцінки ситуації та ухвалення рішення; обов'язкові процедури, які здійснюються в штабах НАТО;
- бойові можливості й основи застосування роду військ у різних умовах бойової обстановки;
- загальні основи оперативного мистецтва й тактики різних родів військ відповідного виду збройних сил;
- основи організації та методика проведення підготовки (проведення навчань) частин і з'єднань.

На теперішній час модель навчання, яка прийнята в системі вищої військової освіти Польщі, визначає шість можливих варіантів отримання першої офіцерської посади з моменту здобуття особою атестату про середню освіту:

1 варіант – освітній рівень бакалавра здобувається у ВЗВО за військовим напрямом (призначений для підготовки офіцерів з пріоритетною військовою підготовкою, насамперед, командного складу тактичного рівня);

2 варіант – освітній рівень магістра здобувається у ВЗВО за військовим напрямом (призначений для підготовки офіцерів з технічних напрямів підготовки, що призначаються на посади з науковою спрямованістю);

3 варіант – освітній рівень магістра здобувається у ВЗВО за цивільним напрямом (призначений для підготовки офіцерських кадрів, посади яких вимагають наявності освітнього рівня «магістр». В основному, застосовується для підготовки офіцерів логістики, озброєння й військової техніки тощо);

4 варіант – освітній рівень бакалавра здобувається в цивільному ЗВО, підготовка за освітнім рівнем магістра відбувається у ВЗВО (призначений для підготовки офіцерів, посади яких вимагають наявності освітнього рівня «магістр». Здебільшого призначений, для підготовки офіцерів із логістики, озброєння та військової техніки тощо);

5 варіант – освітній рівень бакалавра здобувається в цивільному ЗВО з подальшим проходженням навчальних курсів у офіцерських школах (навчальних центрах) (стосується напрямів підготовки офіцерів, навчання яких за їх спеціальностями недоцільно проводити у ВЗВО. До того ж, підготовка за цим варіантом дозволяє створити відповідний потенціал реагування на збільшення потреб в офіцерських кадрах);

6 варіант – освітній рівень магістра здобувається в цивільному ЗВО з подальшим проходженням випускниками закладу вищої освіти офіцерських курсів у ВЗВО (стосується вузької групи спеціальностей – право, військові лікарі, фармакологія, теологія тощо).

Підготовка офіцерів оперативно-тактичної та оперативно-стратегічної ланок управління у збройних силах Польщі здійснюється в Академії воєнного мистецтва. Разом із підготовкою офіцерів академія здійснює навчання цивільних фахівців у галузі національної безпеки та оборони.

До 2016 року у складі академії існували факультети:

- стратегічнооборонний;
- сухопутних військ;
- військово-повітряних сил і протиповітряної оборони;
- гуманітарних наук;
- менеджменту й управління;
- національної безпеки.

При цьому станом на 1 січня 2016 року в академії навчалася переважна більшість цивільних осіб.

Основні напрями навчання є:

- національна безпека;
- внутрішня безпека;
- міжнародна безпека;
- державне управління;
- інформаційна безпека;
- матеріально-технічне забезпечення;
- управління економікою;
- управління авіацією.

Зміст навчальної програми спрямований на оволодіння офіцерами методикою самостійного ухвалення рішень на різних командних рівнях в інтересах оперативного планування натовських операцій з підтримки миру в межах мандата ООН, а також на розробку детального оперативного плану розгортання й застосування загальновійськових об'єднаних оперативно-тактичних груп. Виховне значення спільного навчання полягає в демонстрації слухачам взаємозв'язку та взаємозалежності національних політичних рішень від загальнонатовських інтересів, участі в реалізації ухвалених рішень різних громадських організацій, у формуванні в офіцерів умінь і навичок планування операцій в об'єднаних штабах.

Висновки. Проаналізувавши існуючу систему вищої військової освіти Польщі можемо виділити низку переваг, а саме:

- дозволяє створити значний кадровий потенціал для збройних сил; забезпечує потреби у сфері підготовки військовослужбовців для проходження професійної військової служби й удосконалення професійної підготовки офіцерських кадрів;
- має значний науковий потенціал у сфері військової техніки й національної безпеки;
- має значний матеріально-технічний потенціал (інфраструктура, забезпечення лабораторій);
- існує можливість отримання фінансових ресурсів на утримання військових закладів вищої освіти за межами Міністерства оборони.

У той самий час відмічається низка недоліків такої системи, зокрема:

- значна перевага в чисельності цивільних студентів над чисельністю військових курсантів (слухачів), які навчаються у ВЗВО;
- розвиток комерційної освіти без виконання вимог правових актів; значне зростання адміністративного складу ВЗВО;
- провал програми пошуку офіцерських кадрів серед випускників цивільних ЗВО;
- відсутність чіткої концепції використання в збройних силах наукового потенціалу цивільних закладів вищої освіти;
- недостатній рівень інвестицій з боку міністерства оборони в розвиток системи військової освіти;
- система вдосконалення професійної підготовки офіцерів вимагає змін у зв'язку з надмірним обтяженням тих, хто навчається, та необґрунтованою довготривалістю деяких форм навчання;
- система підготовки офіцерських кадрів практично не використовує набутий у закордонних місіях досвід;
- недостатньо організована координація програм підготовки кадрів між окремими військовими навчальними закладами.

Отже, матеріали публікації дають можливість стверджувати про актуальність та доцільність обраної проблеми. Вивчивши історичні документи, наукову літературу можемо зазначити, що вища військова освіта в Польщі пройшла тривалий розвиток та продовжує реформування даної галузі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Черних, О. Б., Мітягін, О. О., Черних, Ю. О. Аналіз сучасного стану системи військової освіти Республіки Польща: досвід для України. *Військова освіта* (Chernykh, O.B., Mitiahin, O. O., Chernykh, Yu. O. Analysis of the current state of the military education system of the Republic of Poland: experience for Ukraine. *Military education*). Retrieved from: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/165300/165515>.

Ostolski, P. *Wydział Zarządzania i Dowodzenia, Aszwoj Ewolucja Polskiego Szkolnictwa Wojskowego*. Режим доступу:

http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7d5e89b8-e8ee-438a-af1d-c75448887279/c/Ostolski__ewolucja_cz.doc.

Drogi i bezdroża szkolnictwa wojskowego w Polsce. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/154440583.pdf>

Jabłoński Z. (2003). *Stan wdrożenia reformy szkolnictwa wojskowego – problemy i zagrożenia. Materiały na posiedzenie Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki z dnia 2 lipca 2003 roku*. Режим доступу: https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/2900/plik/oe-229_do_internetu.pdf

РЕЗЮМЕ

Драга Инна. Высшее военное образование в Республике Польша: содержательный аспект.

В статье на основе теоретически анализа научных источников выявлены особенности и очерчены содержательные основы высшего военного образования в Польше, используя такие методы, как сравнение, обобщение, формализация, анализ и синтез. Изучено историческое развитие высшего военного образования в Республике Польша. Автором определен ряд преимуществ и недостатков высшего военного образования в Республике Польша. Проанализирована программа реформирования высшего военного образования в Республике Польша. Определены основные требования к подготовке военных специалистов в Республике Польша.

Ключевые слова: высшее военное образование, содержательный аспект, подготовка военных специалистов, Республика Польша.

SUMMARY

Draga Inna. Higher military education in the Republic of Poland: a content aspect.

Based on a theoretical analysis of scientific sources, the article identifies the features and outlines the content foundations of higher military education in Poland, using such methods as comparison, generalization, formalization, analysis and synthesis. The historical development of higher military education in the Republic of Poland has been studied. The author has identified a number of advantages and disadvantages of higher military education in the Republic of Poland. The program of reforming higher military education in the Republic of Poland is analyzed. The basic requirements for the training of military specialists in the Republic of Poland have been determined.

A number of advantages of higher military education in Poland has been identified, namely: it allows to create significant personnel potential for the armed forces; provides needs in the field of training of servicemen for professional military service and improvement of professional training of officers; has significant scientific potential in the field of military equipment and national security; has significant material and technical potential (infrastructure, provision of laboratories); there is a possibility to obtain financial resources for the maintenance of military institutions of higher education outside the Ministry of Defense.

Key words: higher military education, content aspect, training of military specialists, Republic of Poland.

HIGHER EDUCATION OF SOUTH KOREA: INNOVATIVE GUIDELINES FOR UKRAINE

In the article, the author opens the peculiarities of the functioning of higher education in South Korea at the organizational level. The latest data of authoritative rankings of higher education are analyzed, according to the results of which South Korean universities are among the top hundred best higher education institutions in the world. The strategy of higher education development of the Government of South Korea through the prism of economic and social guidelines is described. The types of institutions that provide training for specialists in various fields at the first, second and third levels of higher education are described, their role and functions are outlined. The basic terms of training are defined and features of the introductory campaign are outlined.

The organization of the educational process is described, in particular the division of the educational period into semesters and the peculiarities of the credit-examination session. It is concluded that the experience of South Korea in terms of the organization of higher education for Ukraine is promising.

Key words: *higher education, universities, South Korea, education abroad, education system, education economics, higher education development, management, organizational structure of higher education institutions.*

Introduction. While deciding the issue of the functioning of educational systems of foreign countries, one cannot but consider the organizational aspects of their existence, because not only the quality of educational services depends on an effectively organized environment, but also the final result in the form of a highly qualified specialist who will work for the benefit of the whole country.

Today it can be stated that nowadays education system of South Korea is one of the most effectively organized and balanced. This is evidenced, in particular, by the stable rapid growth and rapid development of the country's economy, a key factor in the impact of which is high-quality education. Based on economic indicators, the South Korean government significantly increases spending on education, effectively investing in the future of the country. However, only 50-60 years ago the majority of the country's population was below the poverty line and, accordingly, had no prospects of receiving any education. At the same time, the organizational structure of higher education institutions has changed, the model of which was taken from the Americans

and transformed in accordance with the mental and cultural characteristics of South Korean society.

Based on the above mentioned, in the context of reforming national higher education, the experience of South Korea in the organization and management of the higher education system is relevant and promising for Ukraine.

Analysis of relevant study. Studies of higher education in South Korea and other East countries have been conducted mainly by Korean and American scholars, in particular, Jeong-Kyu Lee has studied the influence of Japanese nationalist thought on the development of South Korean higher education; Sunwoong Kim and Ju Ho Lee in “Changing Aspects of Higher Education in Korea: Market Competition and the Role of the State” scholar work (Kim, Lee, 2006) explored the economic component of the issue, emphasizing that the government should reform higher education and integrate it into the labor market to improve the quality of educational services.

In fact, in the field of Ukrainian pedagogical comparative studies there are no thesis on this problem. Tangible research can be considered the work of such comparative scientists as: I.A. Hrebenyk, S.O. Lystiuk, N.V. Paziura, O.V. Prysvitla, L.A. Savranchuk, T.H. Sverdlova, S.V. Stoiko, O.P. Shatska, K.V. Shevchenko.

Leading Ukrainian comparativist A.A. Sbruieva deals with the issues of internationalization of higher education, innovative aspects of the development of a modern university. In particular, the paper “Global and Regional Trends in the Development of Higher Education in the Context of Knowledge Society” focuses on the internationalization of higher education, outlines its forms, manifestations, strategic directions and dimensions (Sbruieva, 2008).

A significant contribution to the study of this topic was made by scientists from post-Soviet countries, in particular, A. N. Husiev highlighted the major reforms in the higher education system of South Korea; E.H. Lim studied the development trends of South Korean higher education; S. I. Luniev studied the development of higher education in Asia; O. V. Zinevych outlined the peculiarities of the process of modernization of South Korean universities on the basis of reorientation of education to entrepreneurial principles; I. A. Tovstokulakov directed his search to identify the main problems and areas of modernization of higher education in South Korea.

Aim of the study is to reveal the internal and external organizational and managerial aspects of the functioning of higher education institutions in South Korea, outlining innovation guidelines for Ukraine.

Research methods. To achieve this goal, the following theoretical research methods were used: studying the works of foreign researchers and experts in the

field of higher education, laws, statistics with analysis, synthesis and generalization of facts to determine the features of the higher education system of South Korea; comparative-historical method, which was used to analyze scientific sources and documents on the research topic, which made it possible to trace the development of higher education in South Korea; generalizations and concretizations, which revealed the current state of the problem.

Results. For the past 30 years, the South Korean government has been building a national education policy that focuses on the standards of the world's leading countries. Such a policy quickly showed high results in the process of conducting various tests and international programs to assess students' knowledge. In 2012, South Korea ranked highest in the Global Index of Cognitive Skills and Educational Achievement (Lau, 2012), and also received high results in the PISA Program – International Assessment of Students (OECD, 2018). However, these results have led to certain social problems in society. On the one hand, showing high results at the level of secondary education, we can say that this significantly affects the contingent of applicants who will go to higher education after graduation. On the other hand, with such a large number of students with a high level of knowledge, there is quite a lot of competition in the South Korean labor market for employment. As a result, over-skilled labor cannot find a job that matches their level of qualification, given the structure of the domestic labor market. The lack of demand for such employable workers is striking, since only a few prestigious재벌 (chaebols)¹ or large family corporations will be able to employ them (Lee, 2019). This situation leads to fierce competition between graduate students.

However, taking into account various factors, the overall unemployment rate still remains at 3 %, among recent university graduates this figure was over 6.5 % (Isozaki, 2019).

With the development of the economic potential of South Korea, the status of the institution of higher education as a leading element in receiving quality educational services has increased. This can be explained by the formation of a new trend based on the knowledge economy. It is in a country like South Korea that one can clearly trace the direct connection between industry and universities.

The knowledge economy began to take shape in Korea as a result of the new configuration, which also put the university at the center of innovative growth. According to Cho Myung-Hwan, the corporate spiral model of the

¹ South Korean form of financial and industrial firms forming a conglomerate

Institution of higher education industry – government relationship is likely to be a key component of national or multinational innovation strategies in economies where private or public corporations play a key role in the emergence of higher education institutions focused on enterprise (Cho, 2014).

According to the World Bank, the country's GDP is \$ 1.6 trillion (*GDP, 2020*). According to the OECD, real GDP growth forecasts for South Korea for 2021 and 2022 are 3.8 %, and this figure would be higher, but due to the COVID-19 pandemic, the country has lost economic stability. However, South Korea remains in 10th place among the OECD countries in terms of GDP (OECD, 2021).

Thus, in the World ranking of universities for 2021 서울대학교 (Seoul National University) took 60th place among thousands of other higher education institutions in foreign countries (*World University rankings, 2020*).

According to the Shanghai Ranking of the best universities in the world for 2020, Seoul National University is in the top 100, and the top 300 includes five more universities, including: 한양대 (Hanyang University), 한국과학기술원 (Korea Advanced Institute of Science and Technology), 고려대학교 (Koryo University), 성균관대학교 (Sungkyunkwan University) and 영세대학교 (Йонсе) (ShanghaiRanking, 2020).

Since 1947, private schools, better known as vocational schools, became the higher education system. The total number of higher education institutions at that time increased to 20. It included eight public and twelve private universities. Since then, university education in Korea has expanded significantly: in 1965 there were 70 universities, and by the end of 2016 their number had increased almost 6 times and amounted to 432 universities (*Ministry of education, 2016*).

In South Korea, as in most countries, the following higher education institutions are distinguished by the form of ownership: public; private; municipal (국가법령정보센터, 1998). These universities have little in common. Thus, private universities, such as Koryo University, occupy leading positions among other South Korean higher education institutions on a par with public ones. Among them, depending on the variety of areas of training are multidisciplinary universities that train specialists in various fields of knowledge.

Typical public universities, which include 서울대학교 (Seoul National University), 부산대학 (Pusan National University), 제주대학교 (Jeju National University) and others, can be described as multidisciplinary research and

development complexes which include a large number of colleges and schools, libraries, research centers and laboratories, the concept of a faculty in the university education system is rare. For example, internal structure of 서울대학교 (Seoul National University) includes: College and Schools of Humanities, Social Sciences, Education Sciences, Life Sciences, Agriculture, Business Administration, Medicine, Nursing and Pharmacy, and Engineering and Applied Arts (*Organization SNU*).

The South Korean education system is clearly regulated by the basic South Korean Law “On Education”, and consists of the following links:

- pre-school education;
- primary education;
- secondary education;
- vocational secondary education;
- higher education (국가법령정보센터, 1998).

Conditional division into steps - 6-3-3-4 can be named as a feature of the modern education system of South Korea, which in its turn is an inseparable path to education, starting with primary school and ending with higher education. The first step begins in elementary school, where students study for six years. Then they go to high school, which is the second step, where education lasts three years. The next three years students spend in the senior profile school, where education is aimed at preparing for final exams and entering a university or other institution of higher or special education. And the last fourth step completes the educational cycle – an institution of higher education, in which the basic course lasts no more than four years (MOE, 2020).

It should be noted that all citizens have equal access to education, regardless of their abilities, social or financial status. Nine years of primary and secondary school are compulsory, however, starting from secondary school, students choose their own educational path according to their own professional choice.

According to the South Korea Law “On Higher Education” (국가법령정보센터, 1998), higher education institutions are divided into categories including: universities, industrial, educational, vocational, technical colleges and other higher education institutions. Universities have bachelor’s, master’s and doctoral programs and, accordingly, have the right to award bachelor’s, master’s or doctoral degrees to those who have completed an academic course defined by a higher education institution.

In general, the period of study in bachelor's, master's and doctoral programs lasts from 4 to 6 years, according to the characteristics of the educational program and specialization.

It should be noted that among the higher education institutions of South Korea there is a certain social hierarchy, so the diploma of a particular university, obtained after graduation, significantly affects the further employment. The most prestigious South Korean universities are: 서울대학교 (Seoul National University), 고려대학교 (Koryo University) and 영세대학교 (Yonsei University). Thus, if a candidate for a certain position has a diploma from one of the three above-mentioned universities, the employer will not take into account the total number of points received by the graduate or his or her rating at the university.

The fact of entering these universities is a guarantee that the candidate for the position simply could not be a bad student. This is due to the stable high reputation of universities, and the fact that to enter them, graduates are rigorously selected, making the final school certificate. The Ministry of Education of the Republic of Korea annually develops a general national exam in the form of a test “수능” (suneung) (Krechetnikov, 2015). The test is very complex because it covers the entire program of the vocational school, consists of three parts and includes the following disciplines: Korean, mathematics and English. Applicants are also given the right to choose another subject required for admission to the vocational college from the list recommended by the Ministry of Education.

Higher education is important in Korean society. This is the key to a successful future, the opportunity to grow professionally and self-realization, while receiving a decent salary, and most importantly, a thorough knowledge provided by higher education in South Korea. They form the basis of healthy social competition – the competitiveness of university education is equated to the competitiveness of the nation. Thus, education, science, and economics in the Korean worldview system are an indivisible whole.

The organization of the educational process in higher education institutions is governed by the Law “On Higher Education” (국가법령정보센터, 1998), other legal acts and internal documents of higher education institutions within their autonomy. South Korean higher education has its own national characteristics, however, it is generally built on the principle of the American system, where each student can independently choose the disciplines to study. This is due to the great American influence that has grown since the end of

World War II. When the country needed a total recovery, it was the United States that invested heavily in building South Korea and set a positive example for its own educational model. Therefore, formally we can assume that the country's higher education system is built on the American principle.

If we consider the vertical functioning of a separate institution of higher education, then rector or president will be almost at the top management. One step below are the vice-rectors responsible for various areas of the institution's activities the vice-rector for human resources management, the vice-rector for scientific work, the vice-rector for administrative affairs (Michalski, 2012).

Internal management at the university usually consists of three levels: the decision-making body at the university level, the decision-making body at the college level, and departmental units. With such a structure, teachers can influence decision-making and have played a powerful role in the management of national higher education institutions. However, the recent emergence of collective student organizations, such as student councils or trade unions, has called into question the broad rights of teachers. In some universities, the participation of students and staff in management is a cautious internal rule; in others the faculty expands its powers by allowing other groups to participate only in limited issues directly related to students' problems (Park, 2000).

The structure of South Korean higher education institutions includes various colleges or faculties, departments, research laboratories and research centers. Practice bases may not be located on campus, but may be located, for example, outside the city. Training centers or research laboratories can also be separated in the system of institutions.

The term of study at the universities of South Korea is 3-4 years for a bachelor's degree (for medical specialties this term increases and reaches 6 years), 2 for a master's degree and 3-4 years for a doctorate (PhD). Today, South Korea's higher education system is built in such a way that there is almost no possibility of cross-admission, so in most cases students continue to study for a master's degree in the field chosen in the 1st year of bachelor's degree, one has the opportunity to enroll in related educational programs.

The system of transferring from one higher education institution to another and transferring loans in South Korea used to be quite strict. Junior colleges in the country award a bachelor's degree, so students do not have the opportunity to transfer the degree to a full bachelor's degree (basic higher education), so students wishing to transfer from a junior college to a university must start as freshmen. Even a bachelor's degree in a related specialization is very problematic (Usher, 2014).

The peculiarity of Korean universities is that they can offer their students a large number of disciplines that are assigned to a variable component. It is worth noting that today Ukrainian higher education institutions are beginning to introduce a variable component into their programs, but it remains quite limited. Based on the fact that higher education in South Korea is focused not only on the consumer and global trends, but also on their own need for professional staff, there are two lists of general and specialized disciplines, some of which are mandatory and determined by the institution itself.

The organization of the educational process in South Korean universities is based on a course credit system. Such education has long been a leader in the organization of higher education abroad. This made it possible to democratize educational processes, individualize the training of future professionals, systematize the work of students, increase their educational and cognitive activity (Vasiuk, 2009).

In South Korea universities, one academic credit counts for about 15-16 class hours, however, if the discipline has a practical component or training in laboratories, one credit of such a discipline will be equal to 30 hours. The total number of credits per semester is determined by each higher education institution separately. All educational components are divided into 2 semester credit grids equally, in order not only to ensure a balance in the distribution of study time for students, but also to create optimal pedagogical conditions for the teaching staff (SNU Credit acquisition). Professors of research universities, as a rule, have an official pedagogical workload, which is 6 hours of lectures and 4 hours of practical or laboratory classes.

Based on own experience of studying at Wonkwang University, most of the three credit courses have 3 lectures and 1 seminar per week, the study semester usually lasts for 16 weeks.

Criteria for assessing academic achievement do not differ significantly from the global practice of student assessment. Based on own observations while studying in South Korea, points are awarded for the following activities:

- attendance of classes;
- practical component;
- homework and additional assignments;
- writing 2 intermediate exams (midterm).

At the end of any course, the student is exposed to the total number of points he or she received during the semester. Due to the fact that in the South Korean system of quality assurance in higher education there is no final exam or test, which, for example, is held in most post-Soviet countries, students

usually have 2 midterm tests, which significantly affect their final results. To be allowed to write these tests, as well as to get at least a minimum passing score, a Korean student must have at least 70 % attendance, but this rule is developed by each higher education institution separately. Any student's work is usually evaluated on a 100-point scale, then these points are added and divided by the total number of works.

When studying the functioning of higher education in the country, it is necessary to mention the state body, which at the same time monitors the quality of the functioning of the system, as well as regulates its in legal manner.

In South Korea, education is managed at two levels – the Central Authority, i.e. the President and the Prime Minister in the context of the National Education Council and the Ministry of Education.

National Education Council is an advisory body dealing with education policy issues, reporting directly to the President, but global issues belong to the responsibility of the Ministry (KEDI, 2019).

The Ministry of Education is the state body responsible for developing and implementing policies related to the functioning of national education. It plans and implements educational policy that governs education at all levels, provides administrative and financial support to all levels of the school system, supports local education departments and national higher education institutions, participates in teacher training, promotes lifelong learning and is responsible for for developing human resources policy (*Ministry of education*, 2016).

Since the Ministry of Education is the central governing body of educational policy, the municipal, provincial and regional education boards are the other governing bodies that control the local education system. Since 1991, the country has a local law "On Autonomy", which states that decentralization and democratization are main directions of education management (KEDI, 2019).

Conclusions. Thus, in view of the above mentioned, we can say that the organizational system of higher education, and in particular the internal management of higher education institutions in South Korea is governed by leading laws in this area, reports directly to the Ministry of Education and works effectively to develop education and science.

It is studied that the key elements of South Korean education were taken from the American model and in some way synchronized with it, but there are some differences including the distribution of teaching hours, the formation of the contingent of higher education, the division of study time into semesters and more. This can be explained by the clear position of the Government, which aims

to provide the country with highly qualified personnel as well as to guide the younger generation to meet their own economic, social and cultural needs.

We can state that the country has a system of management of higher education institutions and a hierarchical vertical of accountability, which shows its effectiveness. Such effectiveness lies in the Confucian tradition and a special attitude to education, as well as a constant return to the cultural realities of the past, when education was worth its weight in gold, and only privileged sections of the population could receive it. However, this philosophy has led, in our opinion, to not very healthy competition between higher education institutions, when most young people want to enter a university not because of high quality educational services, but because of stereotypical thinking of society about the best degree. However, the South Korean higher education system focuses on the end consumer, quickly adapts to the realities dictated by the fleeting world, responds and meets its own and the world's economic challenges and needs.

The further direction of our research will be aimed at studying the content of university education in South Korea in the context of studying educational programs and plans.

REFERENCES

- 국가법령정보센터. (1998) *고등교육법*. Retrieved June 23, 2021, from <https://www.law.go.kr/LSW/lsiInfoP.do?lsiSeq=224361&ancYd=20201222&ancNo=17656&efYd=20210623&nwJoYnInfo=N&efGubun=Y&chrClsCd=010202&ancYnChk=0#000>
- Cho, Myung-Hwan (2014). Technological catch-up and the role of universities: South Korea's innovation-based growth explained through the Corporate Helix model. *Triple Helix, Vol. 1, Iss. 1*, pp. 1-20, <http://dx.doi.org/10.1186/s40604-014-0002-1>.
- Credit acquisition - Academic resources - Academics - Seoul national University (n.d.). Seoul National University. https://en.snu.ac.kr/academics/resources/course_enrollment
- GDP (current US\$) - Korea, rep. (2020). World Bank Open Data | Data. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=KR>
- Isozaki, N. (2019). Education, Development, and Politics in South Korea. In: Tsunekawa K., Todo Y. (eds), *Emerging States at Crossroads. Emerging-Economy State and International Policy Studies*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2859-6_10
- KEDI (2019). *A window into Korean Education*. Korean Educational Development Institute (KEDI).
- Kim, S., Lee, J. (2006). *Changing facets of Korean higher education: market competition and the role of the state*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/44837079_Changing_Facets_of_Korean_Higher_Education_Market_Competition_and_the_Role_of_the_State.
- Krechetnikov, K. (2015). Krechetnikov K. Sravnitel'naya harakteristika rynkov obrazovaniya Rossii, Kitaya, Korei i Yaponii. Novyj vzglyad. *Mezhdunarodnyj nauchnyj vestnik*, (10), 69–82.

- Lau, J. (2012). Two opposite education systems ranked on top. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/12/03/world/europe/two-opposite-education-systems-ranked-on-top.html>
- Lee, E., Calonge, D. E. & Hultberg, P. (2019). The Social Effects of Higher Education Policy in South Korea: The Rise of the "Pig Mum" phenomenon. *Journal of Contemporary Eastern Asia*, 18 (1), 70-93. <https://doi.org/10.17477/jcea.2019.18.1.070>.
- Michalski, B., Kołodziej, G., & Piasecka, A. (2012). Organization and functioning of South Korean Higher Education System. *Is the 21st Century the Age of Asia? Deliberations on Culture and Education*, (1).
- Ministry of education (2016). <https://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>
- MOE (2020). *2020 Education in Korea*. Ministry of Education.
- OECD (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations* [Brochure]. Retrieved July 5, 2021, from <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- OECD. (2021, May). *Economic Outlook: Korea*. <https://www.oecd.org>. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=72631>
- Organization - Organization chart - Overview - About SNU - Seoul national University (n.d.). Seoul National University. https://en.snu.ac.kr/about/overview/organization/sub_organ
- Park, N., & Weidman, J. (2000). *Higher education in Korea: Tradition and adaptation*. Taylor & Francis.
- Sbruieva, A. A. (2008). *Global and regional trends of higher education development in the conditions of construction of the knowledge society*. Sumy: SumDPU.
- ShanghaiRanking's academic ranking of world universities (2020). ShanghaiRanking. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2020>
- Usher, A. (2014). *The Korean Academic Credit Bank: A Model for Credit Transfer in North America?* Toronto: Higher Education Strategy Associates.
- Vasiuk, O., & Kustov, V. (2009). Organizaciya kreditno-modul'noї sistemi navchannya u vishchij shkoli. *Visnik Knizhkovoi palati*, 24-26.
- World University rankings (2020, September 7). Times Higher Education (THE). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

РЕЗЮМЕ

Назаренко Александра. Высшее образование Южной Кореи: инновационные рекомендации для Украины.

В статье автор раскрывает вопросы особенностей функционирования высшего образования Южной Кореи на организационном уровне. Проанализированы последние данные авторитетных рейтингов высшего образования, по результатам которых южнокорейские университеты входят в первую сотню лучших высших учебных заведений мира. Особое внимание уделено внутренней структуре типичных высших учебных заведений в Южной Корее. Охарактеризованы уровни внутреннего управления университетами и четко определена их иерархическая вертикаль. Определены функциональные обязанности и права руководителей подразделений. А также описаны стратегии развития высшего образования Правительства Южной Кореи через призму экономических и социальных ориентиров.

Ключевые слова: высшее образование, университеты, Южная Корея, образование за рубежом, система образования, экономика образования, развитие высшего образования, управление, организационная структура учреждений высшего образования.

АНОТАЦІЯ

Назаренко Олександра. Вища освіта Південної Кореї: інноваційні рекомендації для України.

У статті автор розкриває питання особливостей функціонування вищої освіти Південної Кореї на організаційному рівні. Проаналізовано останні дані авторитетних рейтингів вищої освіти, за результатами яких південнокорейські університети входять у першу сотню найкращих закладів вищої освіти світу. Охарактеризовано стратегію розвитку вищої освіти Уряду Південної Кореї через призму економічних та соціальних орієнтирів. Проаналізовано основні документи, які забезпечують функціонування системи вищої освіти країни. Охарактеризовано типи закладів, які забезпечують підготовку фахівців різних напрямів на першому, другому і третьому рівнях вищої освіти, окреслено їх роль і функції. Визначено основні терміни навчання й окреслено особливості вступної кампанії.

Окрема увага приділена внутрішній структурі типових закладів вищої освіти в Південній Кореї. Схарактеризовано рівні внутрішнього управління університетами та чітко визначено їх ієрархічну вертикаль. Обґрунтовано функціональні обов'язки та права керівників підрозділів.

Охарактеризовано організацію навчального процесу, зокрема поділу навчального періоду на семестри та особливості проведення заліково-екзаменаційної сесії. Описано систему розподілу академічних кредитів, а також визначено критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. Виокремлено види діяльності, за які можуть нараховуватися бали, впливаючи на успішність кожного окремого студента та формуючи його власний рейтинг успішності. Зроблено висновок про перспективність досвіду Південної Кореї в аспекті організації вищої освіти для України.

Ключові слова: вища освіта, університети, Південна Корея, освіта закордоном, система освіти, економіка освіти, розвиток вищої освіти, управління, організаційна структура закладів вищої освіти.

УДК 37.013.83:378.4(410)

Олена Пехота

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0001-9089-7138

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/024-033

ТЕХНОЛОГІЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ: ЗАСТОСУВАННЯ ДОСВІДУ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Представлена модель технології самоорганізації в освіті дорослих, що базується на принципах та досвіді університетів третього віку Великої Британії, зокрема принципах довіри, самонавчання та взаємної допомоги, концепціях навчання від експерта, від любителя, використання різних режимів навчання, кооперативного навчання. Пропонується мету технології – задоволення освітніх потреб дорослих – реалізовувати через залучення їх не лише в якості тих, хто навчається, але й у якості тих, хто планує та реалізує освітні заходи. За підсумками реалізації технології зазначається, що результатом є створення ініціативної групи і поступове залучення до навчання людей із різними освітніми рівнями.

Ключові слова: освіта дорослих, андрагогічна технологія, самоорганізація, Велика Британія, університет третього віку, принцип довіри, принцип самонавчання, принцип взаємної допомоги.

Постановка проблеми. Освіта дорослих в Україні задекларована як важлива ціль освітньої політики держави. У дискусії між представниками влади, наукової спільноти і громадських організацій обговорюються стан і перспективи розвитку відповідної законодавчої бази, зокрема перспективи ухвалення Закону України «Про освіту дорослих». Стратегію формулює Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України. Поширюються та урізноманітнюються в нашій державі андрагогічні практики. Однак, для забезпечення потрібної їх якості недостатнім представляється наявне технологічне забезпечення.

Серед технологій освіти дорослих розповсюдження набули тренінгові. Поширеною є суспільно-корисна тематика тренінгів, однак ця тематика далеко не завжди відповідає індивідуальним освітнім потребам дорослих. Набувають популярності фестивальні технології, однак доступні вони не всім бажаючим через високу вартість, локалізацію у великих містах і нерегулярність проведення відповідних заходів. В умовах карантинних обмежень пандемії COVID активно розвиваються онлайн-технології, однак виникають ризики втрати системності освіти.

Відповідним чином зрозумілою стає проблема розширення технологічної бази освіти дорослих, зокрема проектування таких технологій, які б відповідали потребам людей і були доступними у використанні. Можливості для цього відкриває наявний міжнародний досвід.

Аналіз актуальних досліджень. Українськими дослідниками здійснено ґрунтовний аналіз освіти дорослих у зарубіжних країнах: Л. Лук'янова (Західна Європа), Н. Ничкало, О. Пастушок (Польща), В. Поліщук, А. Богуцька (Велика Британія), Е. Богів (Німеччина), О. Ситник (Ірландія), В. Давидова, О. Огієнко (Швеція), Н. Бідюк, Н. Терьохіна, О. Чугай (США), С. Бабушко (США та Канада), І. Сагун (порівняння міжнародного досвіду). Зокрема, виявлено досвід самоорганізації в університетах третього віку в Великобританії. Цей досвід представляється продуктивним для реалізації освітніх програм, що відповідали б наявним освітнім потребам українців.

Подальшого науково-педагогічного розроблення вимагає втілення міжнародного досвіду, зокрема, досвіду університетів третього віку Великої Британії, на рівні спроектованих із урахуванням місцевих умов андрагогічних технологій.

Метою статті є моделювання андрагогічної технології самоорганізації в освіті дорослих, що базується на принципах і досвіді університетів третього віку у Великій Британії. Реалізація цієї мети включає також і завдання глибшого аналізу відповідних принципів і практики, приділення особливої уваги тому, наскільки задоволеними є люди, які відповідним чином навчаються.

Методи дослідження: аналіз світового та вітчизняного досвіду, педагогічне моделювання і проектування, анкетування, перевірка моделі технології практикою, аналіз продуктів пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Діяльність університетів третього віку Великої Британії (the university of the third age – U3A) ґрунтується на розумінні того, що люди здатні організовувати власні заняття, базуючись на власній сфері інтересів, знаннях, професійному та життєвому досвіді. Університети третього віку U3A стали з'являтися після періоду зниження національного добробуту наприкінці 1970-х рр. у Великій Британії. У 1979 р. консервативний уряд Маргарет Тетчер почав змінювати свою політику щодо системи соціального забезпечення в межах неолібералізму. У таких умовах розробники британської системи університету третього віку U3A від самого початку мали шукати форми, незалежні від уряду. Усе розпочалося як соціальний рух, що прийняв характер само- та взаємної допомоги (Jun, Evans, 2014).

П. Ласлетт, який вважається основоположником системи U3A у Великій Британії, сформулював такі основні принципи діяльності університетів третього віку:

- U3A серед своїх учасників не відрізняє викладачів від студентів, викладачі – це ті учасники, які мають знання, які вони хочуть передати іншим;
- учасники U3A платять плату за навчання, яка є дуже низькою, щоб заохотити максимальну участь людей; навчання проводиться в будинках учасників або в залах місцевої громади;
- немає конкретних кваліфікацій для вступу; U3A використовує титул «університет» як позначення групи осіб, прихильних до певної діяльності, яка не обов'язково є інтелектуальною;
- щороку організовуються загальні збори та конференції, на яких обираються головні посадові особи та члени комітетів і вирішуються основні питання (Jun, Evans, 2014).

Сучасний рух U3A у Великій Британії визначається трьома основними принципами, заснованими на принципах П. Ласлетта:

- принцип довіри:
 - членство в U3A відкрито для всіх, хто досяг «третього віку», що визначається не конкретним віком, а призупиненням повної зайнятості;

- учасники визнають цінності безперервного навчання та переваги належності до U3A;
- учасники роблять все можливе, щоб люди, які мають бажання приєднатися до U3A, могли це зробити;
 - принцип самонавчання:
- члени формують групи за інтересами, що охоплюють настільки широке коло тем і занять, наскільки вони хочуть;
- ніяка кваліфікація не запитується і не передбачається. Навчання має бути самодостатнім, метою є задоволення, а не кваліфікація чи нагороди;
- немає відмінності між тими, хто навчається, і тими, хто навчає, вони всі є членами U3A;
 - принцип взаємної допомоги:
- кожен місцевий осередок U3A є організацією взаємної допомоги, оперативно незалежною, однак також і членом єдиної мережі;
- учасникам не оплачуються послуги, надані будь-якому місцевому осередку U3A;
- кожен осередок U3A самофінансується членськими внесками для мінімальних витрат;
- за зовнішньою фінансовою допомогою слід звертатися лише за умови, що вона не ставить під загрозу цілісність руху U3A (Vellas).

Отже, самоорганізоване навчання U3A це процес, коли учасники збираються разом, щоб вирішувати, які курси будуть проводити, хто буде керувати групою, місце її роботи, час і таке інше. Освітні програми проводять самі учасники. При цьому члени U3A діляться своїми знаннями та навичками як викладачі в один момент, а в інший момент стають студентами в інших класах. Взаємозв'язки між місцевими осередками та головним офісом є горизонтальними. Головний офіс U3A не здійснює контролю над місцевими осередками, натомість закликає їх ділитися своїм досвідом та ресурсами.

Метою дослідження, результати якого представлені в (Marsden, 2011), було з'ясування того, яким чином реалізуються принципи U3A, а також наскільки задоволені учасники. Дослідження проводилося методом експертного інтерв'ю. Виділені в названому дослідженні концепції представимо далі. Також наведемо висловлення учасників як свідчення того, наскільки задоволені їх освітні потреби.

Перша концепція – навчання від експерта в певній галузі, який виступає з доповіддю. Це більш формальний вид навчання, що ґрунтується на тому, що в кожному осередку U3A є учасники з певними професійними знаннями в певній галузі та досвідом викладання. З відгуків учасників про першу

концепцію наведемо таке: «Ці дві години проходять як одна мить, тому, що вона/він знає свою справу і добре робить доповідь». Один учасник зазначив: «Це університетський стандарт» – і визнав величезні навички, необхідні для привертання уваги аудиторії із різним рівнем попередніх знань: «він охоплює достатню глибину, щоб люди, які знають багато, були задоволені і ті, хто не знає нічого, почули щось цікаве для себе».

Друга концепція – навчання любителем, захопленим певною справою. Таке навчання передбачає доповідь або коротку презентацію на відповідну тему. Щодо цього виду навчання один з учасників розповів: «у даний час ми проводимо серію бесід на [наукову тему] з науковцем на пенсії [з іншої дисципліни], який просто зацікавлений ..., але оскільки він викладав [науку], його педагогічні здібності відмінні». Учасники УЗА погоджуються з тим, що людина може отримати дуже гарні знання з предмету, виявивши до нього любительський інтерес. Були наведені приклади, коли захоплені любителі витратили значний час на вивчення та підготовку виступу на певну тему.

Третя концепція – використання різних режимів навчання. Учасники описували зібрання, на яких деякі з групи по черзі вели все або частину зібрання. На відміну від першого та другого виду навчання, ці учасники не були експертами чи захопленими любителями в предметі. Вони просто були зацікавленими в тому, щоб виконати певну підготовчу роботу, а далі поділитися здобутками з іншими. Керівник однієї з груп, що навчалася за такою концепцією, заявив: «так багато людей раді говорити, їх дуже багато, я завжди дивуюся тому, наскільки люди готові». Учасник тієї ж групи заявив: «він – лідер, але ми всі в цьому беремо участь»; а про саму групу: «учасники групи допомагають один одному у своїх власних дослідженнях».

Четверта концепція – навчання на рівних (кооперативне навчання). Учасники описали спільне зібрання, на якому ділилися ідеями, і кожен робив свій внесок. Фактично ця концепція передбачає зустріч, на якій малі групи опрацьовують певну проблематику. У якості прикладів учасники розповіли, як неформальна обстановка створює в групі впевненість у тому, що вони можуть брати участь повною мірою. Це передбачає намагання лідера полегшити участь якомога більшій кількості учасників. Одна з учасників описала навчання: «як група, іноді ми не можемо прийняти рішення, тому що людям подобаються різні речі, але це не погано, тому що це змушує всіх говорити». Інший учасник зазначив, що «якщо весь час говорить одна людина, то ви не багато чому навчитеся один у одного». Інший учасник вважає, що концепція кооперативного навчання «працює дуже добре, ...

доказ – це люди, які люблять говорити і робити». Ще одна думка від учасників U3A: «у людей було достатньо формальної освіти, але вони все ще хочуть продовжувати навчатися і ділитися тим, що дізналися за ці роки». Один з учасників прокоментував: «коли U3A відбувається разом із усіма, хто робить внесок, то ведучий не обов'язково є експертом і це не обов'язково заважає навчанню».

Щодо мотивації участі, то зазначається таке. Рухи самодопомоги, такі як U3A, дають шанс, коли люди зустрічаються з однодумцями та знайомляться, зменшуючи самотність у довгостроковій перспективі. Щодо переваг участі в U3A, то їх учасники у Великій Британії дійсно найчастіше згадували про дружбу (зустрічі з людьми). Установлено, що серед учасників U3A переважає орієнтація на навчання, а не більш інструментальна мотивація; частішою реакцією було «тому, що мені подобається вчитися», і «тому що це здається цікавим», рідшою – «підтримувати здоров'я» чи таке інше (Jun, Evans, 2014). Наведене приймаємо як свідчення задоволення наявних освітніх потреб учасників.

При тому, що описані концепції U3A вбачаються доволі дієвими і ця дієвість отримала підтвердження практикою в різних країнах, деякі дослідники піддають сумніву те, що ці концепції доступні широким категоріям людей «третього віку». Фіндсен (Findsen) описує U3A як приклад освітньої системи, винайденої середнім класом, яка просто не підходить для людей робітничого класу; така система недосяжна для більшості людей похилого віку, які живуть у певних соціальних і матеріальних вимірах, деякі з яких вельми гнітючі (Marsden, 2011). Інші автори також висловлюють сумніви, що система U3A може бути передана великій кількості робітничого класу. Підкреслюється навіть більш високий, чим середній рівень освіти членів U3A в Австралії, а також високий рівень професійного управлінського досвіду ключових посадовців у філіалів U3A в Австралії та Новій Зеландії (Marsden, 2011). Підкреслюється, що групу наставників U3A складають ті, хто був експертами в своїй оплачуваній роботі, наприклад, професори, вчителі, викладачі, дослідники на пенсії (Marsden, 2011). Зазначені обмеження є суттєвими, але не такими, що унеможливають застосування британської системи U3A.

Вважаємо за доцільне та можливе застосувати представлений досвід U3A не лише в роботі з людьми третього віку.

Метою нашого дослідження є моделювання андрагогічної технології, сутністю якої є самоорганізація, на підставі досвіду U3A Великої Британії. Представимо відповідну модель.

Мета – урахування освітніх потреб дорослих, які мають пізнавальну мотивацію, через залучення їх не лише в якості тих, хто навчається, але й у якості тих, хто планує та реалізує освітні заходи.

Очікувані результати та показники вимірювання – відповідність освітньої програми потребам учасників, задоволеність учасників (наявність у учасників запитань пошукового та творчого характеру, висловлення зацікавленості в подальших заходах за тематикою, висловлення про цікавість отриманих знань і досвіду, висловлення про можливість використання отриманих знань і досвіду); перспектива подальшої співпраці широкої ініціативної групи (в ініціативній групі залишилися всі учасники, залучені нові учасники).

Умови реалізації: наявність лідера, здатного залучити учасників і організувати роботу за технологією самоорганізації в цілому.

Етапи:

- 1) залучення учасників до широкої ініціативної групи;
- 2) проведення дослідження з вивчення потреб, обговорення в колі учасників;
- 3) планування самими учасниками навчальних модулів за змістом (виходячи з виявлених освітніх потреб);
- 4) планування самими учасниками навчальних модулів за концепціями УЗА (виходячи з наявної кваліфікації учасників):
 - *концепція навчання експертом у галузі* (рекомендовані методи – лекція, сторітелінг, майстер-клас);
 - *концепція навчання любителем, захоплення певною справою* (рекомендовані методи – лекція, сторітелінг, майстер-клас),
 - *концепція використання різних режимів навчання* (проектний метод, селфпроектний метод та презентація результатів проекту, кейс-стаді);
 - *концепція навчання на рівних* (методи навчання в малих групах, кейс-стаді);
- 5) реалізація навчальних програм (модулів), у тому числі із залученням учасників поза кола широкої ініціативної групи;
- 6) анкетування для отримання зворотного зв'язку про програму в цілому та окремі заходи;
- 7) визначення перспектив подальшого навчання.

Корегування – обговорення реалізованої програми та результатів зворотного зв'язку в колі широкої ініціативної групи та інших учасників. Також передбачене корегування щодо методів онлайн та безпосереднього навчання в залежності від епідемічної ситуації.

Представлену модель технології самоорганізації в освіті дорослих було випробувано Центром «Європейська освіта дорослих» (м. Миколаїв) у проектах «Рік неформальної освіти дорослих у Миколаєві – 2018» та «Фестиваль неформальної освіти дорослих “HUMAN DESIGN / ДИЗАЙН ЛЮДИНИ”», а також у спільному проєкті «Академія життя: life skills» Центру «Європейська освіта дорослих» та Миколаївської обласної універсальної наукової бібліотеки. Закономірним результатом стало об'єднання 15 громадських організацій із неформальної освіти дорослих у Громадську раду з освіти дорослих при Миколаївському міськвиконкомі (Пехота, 2020).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В Україні на даному етапі розвитку держави актуальною є професіоналізація та технологізація освіти дорослих. Корисним для такого розвитку представляється досвід самоорганізації в діяльності університетів третього віку у Великій Британії. Британська система U3A може більш активно застосовуватися для забезпечення діяльності університетів третього віку на базі територіальних центрів соціального обслуговування населення в Україні, однак досвід Великої Британії корисний і в ширшому переліку програм освіти дорослих.

Відповідно до системи U3A підставою для формування переліку програм і наповнення їх змістів стає не те, які викладачі погодилися викладати, а потреби самих учасників, з'ясовані та узгоджені в ході обговорень. Готовність самих учасників брати участь є підґрунтям того, що різноманітні освітні потреби будуть реалізовані. Якщо серед учасників є експерт – це добре. Якщо є любитель, який захоплюється певною справою, хоча не є в ній професіоналом, – це також добре. Разом із тим важлива участь тих, хто не є професіоналом чи любителем у певній галузі, але готовий витратити свій час на самостійне опрацювання певної нової тематики, щоб потім ділитися отриманими знаннями з іншими. Концепція кооперативного навчання на рівних представляється також важливою в реалізації програм освіти дорослих. Реалізація кожної з цих концепцій стає можливою в технології самоорганізації в освіті дорослих, завдяки створенню широкої ініціативної групи людей із високим освітнім рівнем і поступовому залученню до навчання людей із середньою професійною освітою, а також людей без освіти.

Представлена модель технології самоорганізації в освіті дорослих випробувана Центром «Європейська освіта дорослих» (м. Миколаїв).

Перспективою подальших наукових розвідок є деталізація етапів технології самоорганізації в освіті дорослих через добір ефективних методів залучення до участі, взаємодії та взаємного навчання учасників широкої ініціативної групи та тих, хто долучився.

ЛІТЕРАТУРА

- Пехота, О.М. (2020). Неформальна освіта дорослих: розвиток соціально життєвих навичок. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*, Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенка (заг. ред.). Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, (сс. 101-111). Харків: ФОП Бровін О. В. (Pehota, O. M. Informal adult education: development of social life skills. *Adult education: world trends, ukrainian realities and prospect*, N. G. Nychkalo, I. F. Prokopenko (eds.). Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, (pp. 101-111). Kharkiv: FOP Brovin O. V.). Retrieved from: <http://dspace.hnpu.edu.ua>.
- Jun, S.-K., Evans, K. (2014). Learning Organisations for Older People: comparing models of learning in the University of Third Age (U3A) in the UK and the Senior University (SU) in Korea. *World Studies in Education*, 15 (2), 53-72. Retrieved from: <https://discovery.ucl.ac.uk>
- Marsden, R. (2011). A study of the co-operative learning model used by the University of the Third Age in the United Kingdom. *International Journal of Education and Ageing*, 2, No. 1, 371-382. Retrieved from: <https://eprints.lancs.ac.uk>.
- Vellas, F. *Comparison between the French Model and the British Model*. Université du Troisième Age TOULOUSE. Retrieved from: <https://www.aiu3a.org/>.

РЕЗЮМЕ

Пехота Елена. Технология самоорганизации: применение опыта университетов третьего возраста Великобритании.

Представлена модель технологии самоорганизации в образовании взрослых, основанная на принципах и опыте университетов третьего возраста Великобритании, в частности принципах доверия, самообучения и взаимной помощи, концепциях обучения от эксперта, от любителя, использования различных режимов обучения, кооперативного обучения. Предлагается цель технологии – удовлетворение образовательных потребностей взрослых – реализовывать через привлечение их не только в качестве обучающихся, но и в качестве тех, кто планирует и реализует образовательные мероприятия. По итогам реализации технологии отмечается, что результатом является создание инициативной группы и постепенное привлечение к обучению людей с разными образовательными уровнями.

Ключевые слова: образование взрослых, андрагогическая технология, самоорганизация, Великобритания, университет третьего возраста, принцип доверия, принцип самообучения, принцип взаимной помощи.

SUMMARY

Pehota Olena. Technology of self-organization: application of the experience of the universities of the third age in Great Britain.

The aim of the article is to model the andragogical technology of self-organization in adult education, based on the principles and experience of third-age universities in the Great Britain. Research methods: analysis of world and domestic experience, pedagogical modeling and design, questionnaires, verification of model in practice, analysis of products of cognitive activity.

The principles of trust, self-learning and mutual aid have been found to be the starting point for the universities of the third age in the Great Britain. There are four basic concepts. The first one is learning through teaching from an expert in the field. The second

concept is learning through teaching from a keen amateur. Concept number three is learning through a variety of teaching modes. The last one is learning as equal learners.

Based on the analysis of the British experience, a model of self-learning technology is proposed for adult education programs in Ukraine. The goal is to take into account the educational needs of adults who have cognitive motivation, by involving them not only as learners, but also as those who plan and implement educational activities. Terms of implementation: the presence of a leader who is able to attract participants and organize work according to the technology of self-organization in general. Stages: 1) involvement of participants in a broad initiative group; 2) conducting research to study the needs, discussion among participants; 3) planning of educational modules on the maintenance; 4) planning of training modules according to U3A concepts; 5) implementation of training programs (modules), including participants outside the circle of a wide initiative group; 6) questionnaires to get feedback. Discussion of the implemented program and the results of feedback from a broad initiative group and other participants is an adjustment. There are also adjustments for online and face-to-face methods depending on the epidemic situation.

The model of the technology of self-organization in the adult education was tested by the "European adult education" Center (Mykolaiv) in several projects.

In conclusion, it is noted that the technology of self-organization in adult education results in the creation of an effective broad initiative group of people with a high level of education and the gradual involvement of people with secondary vocational education and people without education. Effectiveness involves meeting existing educational needs.

Key words: *adult education, andragogy technology, self-organization, experience of Great Britain, University of the third age, principle of trust, principle of self-learning, principle of mutual aid.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378

Людмила Волкова

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-1635-0657

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/034-044

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

З'ясовано основні наукові підходи до дослідження феномену інтересу. Здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників у дидактичних іграх. Запропоновано комплексний підхід до вирішення проблеми розвитку в дітей старшого дошкільного віку пізнавального інтересу на основі використання дидактичних ігор. Розроблено методiku дослідження пізнавального інтересу та з'ясовано його сформованість у дітей старшої групи ЗДО. Обґрунтовано педагогічні умови та складено програму розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників у дидактичних іграх. Надано оцінку ефективності розробленої системи роботи з оптимізації розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників у дидактичних іграх.

Досягнення мети та розв'язання завдань дослідження потребувало використання таких методів: теоретичних (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація) з метою визначення понятійного апарату та розробки методики вивчення досліджуваного явища; емпіричних (методу «Казки» (Є. Ільїн), ігровому прийому «Пізнайко», анкети для дорослих «Характеристика інтенсивності пізнавальної потреби», інтерв'ю, бесіда, спостереження); статистичних (використання методів математичної статистики, що дозволило виконати математичний аналіз емпіричних даних, забезпечило достовірність інтерпретації та перевірки результатів).

Результати дослідження надають підстави для відповідних висновків: За першим завданням було здійснено теоретичний аналіз проблеми інтересу та напрямів його наукового аналізу. Він здійснювався дослідниками з різних методологічних позицій. Проте всі вони одноставно наголошують, що це явище характеризує особистість, є надбанням її онтогенетичного розвитку. Його досліджували як емоційне явище, що підкреслює ставлення людини до діяльності, навколишньої дійсності. Інтерес вивчали як мотиваційне утворення, що спонукає індивіда до проявів активності. В інших підходах вбачали його окремим елементом у структурі спрямованості. Проте значна частина науковців наголошують на його тісному зв'язку з гносеологічною діяльністю.

Наукова новизна і практичне значення результатів дослідження полягають у тому, що науково обґрунтовано вікову специфіку динаміки пізнавального інтересу в дітей старшого дошкільного віку; розроблено критерії, показники та визначено рівні сформованості пізнавального інтересу в дітей старшого дошкільного віку; розроблено систему роботи з формування пізнавального інтересу в дітей 5-6 років; удосконалено форми та методи роботи вихователів і батьків в означеному напрямі.

Ключові слова: дошкільник, інтерес, пізнавальний інтерес, дидактична гра, ігрова діяльність, ЗДО, пізнавальний розвиток.

Постановка проблеми. На сьогодні значно зросли вимоги до становлення творчої, активної особистості, здатної до виконання складної пізнавальної діяльності, до охоплення широкого кола питань, до пошуку альтернативних шляхів розв'язання проблеми. Основу таких можливостей людини визначає динаміка її сфери пізнання, сформованість пізнавальних інтересів. У нормативних документах, зокрема Базовому компоненті дошкільної освіти України, пізнавальний розвиток особистості визначено як пріоритетний. У цьому контексті старший дошкільний вік розглядається як початковий етап становлення особистості. Тут формуються основи інтелектуальної сфери, закладається підґрунтя спрямованості дитини 5-7 років на пізнання, з'являється допитливість, зацікавленість до окремих сфер оточуючого світу, виникає та розвивається пізнавальний інтерес. У психолого-педагогічній науці вказаний феномен, який відносять до царини мотиваційної сфери, що є компонентом спрямованості людини. Учені його ототожнюють із формою переживання пізнавальної потреби індивідом, яка стимулює до пізнання й перетворення дійсності.

Аналіз актуальних досліджень. До питання пізнавального інтересу та його розвитку виявляла увагу велика кількість дослідників. На сьогодні між науковцями відсутні однозначні погляди на його природу та сутність. Так, його вивчали як мотив діяльності С. Рубінштейн, М. Басов, О. Леонтьєв. В. Бондаревський та ін. Г. Люблінська, Н. Морозова розглядали як елементу структурі емоційної сфери. Я. Коломінський, О. Реан, Є. Зеєр, Г. Щукіна, Н. Шевандрін указують на поєднанні в ньому двох начал: емоцій та інтелекту, що дозволяє його розуміти як особливий інтелектуально-емоційний стан особистості. У період дошкільного дитинства його активно вивчали О. Запорожець, Г. Смольнікова, Г. Щукіна, Т. Ткачук, І. Литвиненко. Наковці відмічали його вплив на розумову діяльність та становлення особистості в цьому віковому періоді (Бауман, 1958, с. 53).

Вирішенням цих проблем займалася Н. Рідей у своїх монографіях, наукових статтях (Рідей, Дуднік, 2012; Рідей та ін., 2015; Рідей, 2015).

Цілком зрозумілими виглядають пошуки чинників його розвитку з боку дослідників. Зокрема М. Подд'якова, С. Новосьолової, Т. Поніманської, Н. Лисенко, які серед багатьох факторів впливу звертають увагу на особливі ігри, які носять назву дидактичних. Проблема дидактичних ігор аналізується в контексті ігрової діяльності. У дошкільній освіті вони розглядаються як сполучна ланка між ігровою та навчальною видами діяльності дошкільників. Це тимчасова перехідна форма від занять до уроку. Вона стимулює малюків до активності та спряє навчанню без

надмірних труднощів (Айдашева, 2004, с. 136). У педагогіці дошкільній її вплив на особистість дитини, на освітній процес у ЗДО вивчають Т. Піроженко, С. Бурова, С. Ладивір, О. Приходько та ін. Проте однозначного зв'язку між пізнавальним інтересом та впливом на його розвиток дидактичних ігор виявлено не було. Тому темою дослідження було обрано: «Розвиток пізнавального інтересу у старших дошкільників засобами дидактичних ігор».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов та методів розвитку в дітей старшого дошкільного віку пізнавального інтересу засобами дидактичних ігор.

Завдання дослідження: 1. З'ясувати основні наукові підходи до дослідження феномену інтересу. 2. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників у дидактичних іграх. 3. Розробити методику дослідження пізнавального інтересу та з'ясувати його сформованість у дітей старшої групи ЗДО. 4. Обґрунтувати педагогічні умови та скласти програму розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників у дидактичних іграх. 5. Надати оцінку ефективності розробленої системи роботи з оптимізації розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників у дидактичних іграх.

Досягнення мети та розв'язання завдань дослідження потребувало використання таких **методів**: теоретичних (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація) з метою визначення понятійного апарату та розробки методики вивчення досліджуваного явища; емпіричних (методу «Казки» (Є. Ільїн), ігровому прийому «Пізнайко», анкети для дорослих «Характеристика інтенсивності пізнавальної потреби», інтерв'ю, бесіда, спостереження); статистичних (використання методів математичної статистики, що дозволило виконати математичний аналіз емпіричних даних, забезпечило достовірність інтерпретації та перевірки результатів) (Бібік, 1987, с. 52).

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснювалося протягом 2020-2021 рр. на базі Дошкільного навчального закладу № 527 м. Києва. Вибірка складалася з 45 дітей 5-6-ти років, 11 вихователів, 30 батьків. Загальна чисельність вибірки становить 86 осіб.

Інтерес розглядається як елемент спрямованості особистості, що має емоційну природу. Його основне призначення полягає в мотивуванні процесу пізнання людини. Існують численні класифікації інтересів. Проте найбільш значущим дослідники вважають пізнавальний, який підкреслює жагу до

нових знань, вражень від набутої інформації. Таке утворення тісно пов'язане з інтелектуальною активністю людини і є одним із її чинників. Як утворення спонукальної сфери явище проходить низку перевтілень в особистісному плані: від орієнтувального рефлексу до допитливості, а вже потім до вибіркового ставлення певної предметної сфери досвіду людства. У дітей старшого дошкільного віку досліджуваний феномен сприяє появі ознак активності у плані пошуку невідомих знань. Поява значної кількості інтересів призводить до допитливості, періоду «чомучок». Динаміка пізнавального інтересу на всіх вікових етапах життя дитини прямо залежить від кількості, якості та характеру інформації, знань, які отримує дитина, а також від способу їх подачі дорослими. Психологічне явище дошкільників в освітньому процесі має різну динаміку, яка залежить від різних чинників, зокрема від вікових та індивідуальних особливостей. Тому найбільш актуальним завданням на сьогодні є пошук чинників його розвитку. Дидактична гра є одним із чинників освітнього процесу в ЗДО. Вона використовується як окремий елемент, або поєднується з іншими формами навчання і виховання. Специфіка такої ігрової діяльності полягає в наявності навчальної й ігрової цілей. Вона відрізняється тим, що тримає увагу дітей, а ті в невимушеній обстановці набувають досвіду, удосконалюють сформовані навички, вчать застосовувати існуючі знання на практиці. Однак, найбільше призначення дидактичних ігор передбачає розширення сфери інтересів дитини, розвиток пізнавального інтересу (Власова, 2005, с. 306).

Для з'ясування рівня сформованості пізнавальних інтересів у дітей старшої групи ЗДО було підібрано доступні способи отримання даних і модифіковано методику дослідження. Її основу склали: діагностична процедура «Казка», ігровий метод «Пізнайко», експертна оцінка пізнавальної потреби старших дошкільників, авторські анкети вивчення впливу педагогів і батьків щодо використання дидактичних ігор у розширенні пізнавальних інтересів у цьому віковому періоді. Критеріями поділу дітей старшого дошкільного віку на групи за рівнями розвитку пізнавального інтересу були: переважання в поведінці та діяльності пізнавального інтересу над ігровим; інтенсивність прояву пізнавальної потреби в розумовій активності; глибина розуміння явищ дійсності, об'єктів, предметів пізнання (Бондаревский, 1985, с. 96). На основі узагальнення показників було з'ясовано: що 16 % респондентів мають високу міру сформованості, 41,5 % – середню, а 42,5 % – низьку. У цілому 84 % вибірки характеризуються як такі, що мають проблеми із бажанням здобувати нові знання. Ставлення дорослих до використання дидактичних ігор щодо розвитку пізнавальних інтересів вивчали за 2-а

критеріями: у вихователів – педагогічна ефективність використання дидактичних ігор, у батьків – педагогічна грамотність у цій проблемі. Було виявлено, що педагоги мають значні недоліки в розумінні призначення, ролі, структури та методики використання навчальних ігор. Їхню педагогічну діяльність не можна вважати ефективною, оскільки їх знання, за означеним критерієм знаходяться на межі низького і середнього рівнів (числовий еквівалент 36). Вивчивши педагогічну грамотність батьків вихованців, з'ясовано: більша частина дорослих слабо орієнтується в проблемі. Існують сім'ї, де взагалі немає дидактичних ігор. У багатьох родинах у них не грають взагалі, або дуже мало. При цьому всі батьки вказують на цікавість їх дітей до дидактичних ігор. У цілому виховні впливи залишають надію на покращення. Нині їх бал вказує середній рівень педагогічної грамотності (36).

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку пізнавального інтересу дітей 5 - 6(7) років та результати констатувального експерименту, розроблено систему роботи з оптимізації розвитку досліджуваного явища та підвищення до нього уваги батьків та вихователів ЗДО. Її основу склали: мета, педагогічні умови, принципи, напрями реалізації, форми і методи роботи. Робота з розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри ґрунтувалася на принципах системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів. До системи роботи з оптимізації розвитку пізнавального інтересу дітей 5 - 6 років на основі навчальних ігор обґрунтовано такі педагогічні умови: забезпечення дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку шляхом удосконалення пізнавальних способів набуття інформації; позитивна налаштованість на взаємодію педагога з дітьми та розширення кола інтересів дітей; урахування вікових особливостей вихованців в освітньому процесі. Наслідком проведеної роботи, спрямованої на формування даного явища особистості, стало зростання показників допитливості, пізнавальної потреби, зацікавленості до розумової діяльності. Зафіксовано, що на 30 % у збільшилася кількість досліджуваних експериментальної групи, які виявляли ознаки в поведінці високого рівня сформованості інтересу до нового, незвіданого. У значної кількості вихователів розширилися та систематизувалися знання про дидактичну гру як дієвий засіб розвитку пізнавального інтересу, розширилися уявлення про можливості її використання в освітньому процесі, збагатилися знання з методики її проведення та погляди на її структуру. Робота з батьками спрямовувалася на розвиток у них системи знань про вікові особливості розвитку пізнавального інтересу та роль дидактичних ігор у оптимізації

цього процесу в дітей 5 - 6 років. Дорослих членів сімей орієнтували на використання такого роду навчальних ігор вдома та заохочення малюків до спільного проведення дозвілля за ними.

У роботі запропоновано комплексний підхід до вирішення проблеми розвитку в дітей старшого дошкільного віку пізнавального інтересу на основі використання дидактичних ігор. Результати дослідження надають підстави для відповідних висновків: за першим завданням було здійснено теоретичний аналіз проблеми інтересу та напрямів його наукового аналізу. Він здійснювався дослідниками з різних методологічних позицій. Проте всі вони одноставно наголошують, що це явище характеризує особистість, є надбанням її онтогенетичного розвитку. Його досліджували як емоційне явище, що підкреслює ставлення людини до діяльності, навколишньої дійсності. Інтерес вивчали як мотиваційне утворення, що спонукає індивіда до проявів активності. В інших підходах вбачали його окремим елементом у структурі спрямованості. Проте значна частина науковців наголошують на його тісному зв'язку з гносеологічною діяльністю. За такого бачення на перший план виступають його зв'язки з потребою в інформації, жагою до знань, психічним станом зацікавленості, допитливістю, активністю в пізнанні, мотивами поведінки. У цьому контексті інтерес – суб'єктне утворення мотиваційного плану, форма прояву пізнавальної потреби, що орієнтує людину на активний пошук необхідних для неї відомостей та відображає емоційно-позитивне ставлення і задоволення до набутих знань про певні сторони дійсності. Саме такі ідеї висловлювали свого часу Г. Щукіна, Н. Шевандрін, Я. Коломінський, О. Реан, В. Бондаревський. Усі вони наголошують на певній динаміці цього явища і позначають його терміном пізнавальний інтерес. За другим завданням було з'ясовано, що назване утворення відіграє значну роль у період дошкільного дитинства. Воно спрямовує діяльність пізнання у відповідному напрямі, оптимізує пошук знань, сприяє проявам дитячого подиву, зацікавленості, допитливості. Г. Щукіна, Г. Смольнікова, Т. Ткачук, І. Литвиненко наголошують на тому, що в даному віці досліджуваний феномен визначає всі прояви дитячої активності. На основі нього надається перевага певній діяльності, з'являється вибіркоче ставлення до окремих сторін дійсності, предметної сфери. У дошкільному дитинстві він має певну динаміку розвитку та відрізняється мірою сформованістю в дітей старшого дошкільного віку. Водночас є підґрунтям для виникнення і становлення навчальної діяльності малюків 5 - 6 років (Божович, 2003, с. 86).

На основі теоретичного аналізу було уточнено структуру пізнавального інтересу старших дошкільників. До його складу входять потреба в нових знаннях, спонукальний елемент, який визначає рівні гносеологічної орієнтації (сутність предметів, явищ; причинно-наслідкові зв'язки між ними, прогнозування подій), обсяг пізнавальної спрямованості (широта-вузькість), пізнавальна активність дітей. За третім завданням було скомпоновано методiku дослідження в дітей старшого дошкільного віку пізнавального інтересу. Її складовими виступали такі діагностичні процедури як метод «Казка», ігровий прийом «Пізнайко», анкета експертного характеру «Характеристика пізнавальної потреби старших дошкільників». Допоміжними шляхами отримання даних із метою з'ясування особливостей виховних впливів були спостереження за поведінкою 5-6 річних досліджуваних, методи інтерв'ю та бесіди педагогів ЗДО з батьками. На основі проведеного емпіричного вивчення у старших дошкільників феномену пізнавальної сфери малюків була відмічена його динаміка в цьому віковому періоді та встановлено рівні його сформованості в дітей: високий, середній, низький. Так, було з'ясовано, що по вибірці найменша група 5-6 річних дітей з високим рівнем розвитку пізнавального інтересу (16 %), майже ідентичними є групи з середніми і низькими показниками, відповідно 41,5 % і 42,5 %.

Отримані результати свідчать про недостатній рівень розвитку явища у вихованців старшої групи та спонукали нас до проведення формувальної частини експерименту з метою вдосконалення його позитивної динаміки. Визначено, що провідну роль у формуванні пізнавального інтересу старших дошкільників відіграє система сімейного й суспільного виховання, а основним і дієвим чинником його оптимізації є використання дидактичних ігор. Проте недостатній рівень їх організації та застосування в освітньому процесі недостатньою мірою сприяє розвитку феномену 5–6-річних дітей. Уточнення знань дорослих про структуру ігор навчального змісту та методики роботи з малюками мають бути приведені до належного рівня. За четвертим завданням нами на основі системно-структурного, діяльнісного й особистісного підходів було обґрунтовано педагогічні умови оптимізації використання дидактичних ігор з метою розвитку пізнавального інтересу вихованців старшої групи ЗДО: забезпечення дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку шляхом удосконалення способів отримання інформації; позитивна налаштованість на взаємодію педагога з дітьми та розширення кола інтересів дітей; урахування вікових особливостей вихованців в освітньому процесі.

Програма експерименту забезпечувала виховний вплив на 5–6-річних малюків, вихователів і батьків. Її основу склала розроблена для дітей система ігор навчального змісту. Вона була орієнтованою на вдосконалення способів отримання інформації пізнавального контексту, розширення кругозору дітей, збільшення контактів і взаємодії між учасниками. Дорослим передбачалося систематизувати свої знання та уявлення про дидактичні ігри й особливості їх використання під час роботи зі старшими дошкільниками. Було проведено з ними консультативну та просвітницьку роботу з метою складання пам'яток взаємодії з вихованцями засобами дидактичних ігор. Їх основу склали тези про створення ситуації зацікавленості змістом інформації в дидактичних іграх, підбір навчальних ігор різної міри складності (від простої до складної), організованість дидактичних ігор у відповідну систему, розширення інтересів, кругозору малюків, використовуючи найбільш цікаві теми. За п'ятим завданням здійснено оцінку ефективності проведеної роботи на контрольному етапі. Діти старшого дошкільного віку експериментальної групи показали вищі за своїх ровесників із контрольної групи показники сформованості пізнавального інтересу. Важливим досягненням виявилось зменшення кількості 5–6-річних дітей експериментальної групи з низьким рівнем досліджуваного явища: з 45 % до 33 % (на 12 %). Значно зросла кількість вихованців ЗДО з показниками високого рівня сформованості пізнавального інтересу: з 17 % до 47 % (на 30 %). Виявилось, що в дорослих розширилися та систематизувалися знання й уявлення про дидактичну гру як дієвий засіб розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників, розширилося бачення можливостей її використання в освітньому процесі, збагатилися знання з методики її проведення та погляди на її структуру. Батьки усвідомлено систематизували свої знання про динаміку розвитку пізнавального інтересу у старшому дошкільному віці та зрозуміли можливості дидактичних ігор в оптимізації взаємодії з дітьми та збагаченні за їх допомогою сфери інтересів дітей, оптимізації їх формування.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із формуванням у дітей старшого дошкільного віку пізнавальних інтересів засобами дидактичних ігор. Перспективними напрямками є пошук чинників ефективної взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти в розвитку пізнавальних інтересів малюків як важливого напрямку інтелектуального становлення особистості, розробки методичного забезпечення розвитку пізнавальних інтересів засобами дидактичних ігор.

ЛІТЕРАТУРА

- Айдашева, Г., Пичугина, Н., Ассаулова, С. (2004). *Дошкольная педагогика. Конспект лекций*. Р н/Д: Феникс (Aidasheva, G., Pichugina, N., Assaulova, S. (2004). *Preschool pedagogy. Lecture notes*. R n / D: Phoenix).
- Базовий компонент дошкільної освіти (2021). Київ (*The basic component of preschool education* (2021). Kyiv).
- Бауман, Д. Э. (1958). Познавательные интересы учащихся, как средство активизации учебного процесса. *Советская педагогика*, 9, 53-59 (Bauman, D. E. (1958). Cognitive interests of students as a means of activating the scientific process. *Soviet pedagogy*, 9, 53-59).
- Бібік, Н. М. (1987). *Формування пізнавальних інтересів молодших школярів*. Київ: Віпол (Bibik, N. M. (1987). *Formation of cognitive interests of junior schoolchildren*. Kyiv, Vipol).
- Божович, Л. І. (2003). *Особистість і її формування в дитячому віці*. Москва: Педагогіка. Режим доступу: <http://medbib.in.ua/sotsialnaya-situatsiya-razvitiya-39937.html> (Bozhovich, L. I. (2003). *Personality and its formation in childhood*. Moscow: Pedagogy. Retrieved from: <http://medbib.in.ua/sotsialnaya-situatsiya-razvitiya-39937.html>).
- Бондаревский, В. Б. (1985). *Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию*. Москва: Просвещение (Bondarevskiy, V. B. (1985). *Nurturing interest in knowledge and the need for self-education*. Moscow: Enlightenment).
- Варій, М. Й. (2007). *Загальна психологія*. Київ: «Центр учбової літератури» (Variy, M. Y. (2007). *General Psychology*. Kyiv: Center for Educational Literature).
- Власова, О. І. (2005). *Педагогічна психологія*. Київ: Либідь (Vlasova, O. I. (2005). *Pedagogical psychology*. Kyiv: Lybid).
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. (2002). *Загальна психологія*. Київ: Либідь (Skrypchenko, O. V., Dolynska, L. V., Ogorodniychuk, Z. V. and others. (2002). *General Psychology*. Kyiv: Lybid).
- Запорожец, А. В. (1969). *Психология*. Москва: Просвещение (Zaporozhets, A. V. (1969). *Psychology*. Moscow: Enlightenment).
- Зимняя, И. А. (2002). *Педагогическая психология*. Москва: Логос (Zymniaia, I. A. (2002). *Pedagogical psychology*. Moscow: Logos).
- Игра дошкольника*. (1989). С. Л. Новоселова (ред.). Москва: Просвещение (*Preschooler game*. (1989). S. L. Novoselova (ed.). Moscow: Enlightenment).
- Рідей, Н. М., Дуднік, М. А. (2012). Екологічна освіта як виховання поваги до життя. *Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конфе-ренції молодих вчених «Екологія – філософія існування людства»*. Київ: ВЦ НУБіП України, (сс. 35-37) (Ridei, N. M., Dudnik, M. A. (2012). Environmental education as the education of respect for life. *Proceedings of the First All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of Young Scientists "Ecology - the philosophy of human existence"*. Kyiv: VC NULES of Ukraine, (pp. 35-37)).
- Рідей, Н. М., Кучеренко, Ю. А., Тусюк, О. Ю. (2015). Роль екологічної культури у розвитку взаємин суспільства і природи. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Екологія – філософія існування людства»*. Київ: НУБіП України, (сс. 34-36) (Ridei, N. M., Kucherenko, Yu. A., Tusiuk, O. Yu. (2015). The role of ecological culture in the development of relations between society and nature. *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists "Ecology - Philosophy of Human Existence"*. Kyiv: NULES of Ukraine, (pp. 34-36)).

Рідей, Н. М., Шофолов, Д. Л. Аналіз наукового доробку педагогів щодо формування фахової компетентності з управління природокористуванням. *Матеріали V Міжнародної наукової-практичної конференції [«Сучасна післядипломної освіти: традиції та інновації»]*, (м.Київ, 25 листопада 2015 р.). Київ: Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації НПУ імені М. П. Драгоманова (Ridei, N. M., Shofolov, D. L. Analysis of scientific achievements of teachers on the formation of professional competence in nature management. *Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference ["Modern Postgraduate Education: Traditions and Innovations"]*, (Kyiv, November 25, 2015). Kyiv: Institute of Retraining and Advanced Training of NPU named after M.P. Drahomanov).

РЕЗЮМЕ

Волкова Людмила. Развитие познавательного интереса у старших дошкольников средствами дидактических игр.

Выяснены основные научные подходы к исследованию феномена интереса. Осуществлен теоретический анализ проблемы развития познавательного интереса старших дошкольников в дидактических играх. Предложен комплексный подход к решению проблемы развития у детей старшего дошкольного возраста познавательного интереса на основе использования дидактических игр. Разработана методика исследования познавательного интереса и выяснена его сформированность у детей старшей группы ЗДО. Обоснованы педагогические условия и составлена программа развития познавательного интереса старших дошкольников в дидактических играх. Предоставлена оценка эффективности разработанной системы работы по оптимизации развития познавательного интереса старших дошкольников в дидактических играх.

Достижение цели и решения задач исследования предполагало использование таких методов: теоретических (анализ, синтез, классификация, обобщение, систематизация, конкретизация) с целью определения понятийного аппарата и разработки методики изучения исследуемого явления; эмпирических (метода «Сказки» (Е. Ильин), игрового прийма «Познайка», анкеты для взрослых «Характеристика интенсивности познавательной потребности», інтерв'ю, бесіда, наблюдение); статистических (использование методов математической статистики, что позволило выполнить математический анализ эмпирических данных, обеспечило достоверность интерпретации и проверки результатов).

Результаты исследования дают основания для соответствующих выводов: по первой задаче был осуществлен теоретический анализ проблемы интереса. Он осуществлялся исследователями с разных методологических позиций. Однако все они единодушно отмечают, что это явление характеризует личность, является достоянием ее онтогенетического развития. Его исследовали как эмоциональное явление, подчеркивает отношение человека к деятельности, окружающей действительности. Интерес изучали как мотивационное образование, побуждает индивида к проявлениям активности. В других подходах видели его отдельным элементом в структуре направленности. Однако, значительная часть ученых отмечают тесную связь с гносеологической деятельностью.

Научная новизна и практическая значимость результатов исследования заключается в том, что наочно обоснована возрастная специфика динамики познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста; разработаны критерии, показатели и определены урени сформированности познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста; разработана система работы по формированию познавательного интереса у детей 5-6 лет; усовершенствованы

формы и методы работы воспитателей и родителей в рассматриваемом направлении.

Ключевые слова: дошкольник, интерес, познавательный интерес, дидактическая игра, игровая деятельность, ЗДО, познавательное развитие.

SUMMARY

Volkova Liudmyla. Development of cognitive interest in senior preschoolers by means of didactic games.

The main scientific approaches to the study of the phenomenon of interest are revealed. The theoretical analysis of the problem of development of cognitive interest of senior preschoolers in didactic games is conducted. The methods for the study of cognitive interest and elucidation of its formation in children of the older group of children are applied. Substantiation of pedagogical conditions and drawing up of the program of development of cognitive interest of senior preschoolers in didactic games are carried out. The assessment of the effectiveness of the developed system of work to optimize the development of cognitive interest of older preschoolers in didactic games is conducted.

Achieving the goal and solving research problems required the use of the following methods: theoretical (analysis, synthesis, classification, generalization, systematization, specification) in senior preschoolers to determine the conceptual apparatus and develop methods for studying the phenomenon; empirical ("Fairy Tales" method (E. Ilyin), game technique "Piznaiko", questionnaires for adults "Characteristics of the intensity of cognitive needs", interviews, conversation, observation); statistical (the use of methods of mathematical statistics, which allowed to perform mathematical analysis of empirical data, provided the reliability of interpretation and verification of results).

The paper proposes a comprehensive approach to solving the problem of development of cognitive interest in older preschool children based on the use of didactic games. The results of the study provide grounds for the relevant conclusions: The first task was a theoretical analysis of the problem of interest and areas of its scientific analysis. It was carried out by researchers from different methodological positions. However, they all unanimously emphasize that this phenomenon characterizes the personality, is the property of its ontogenetic development. It was studied as an emotional phenomenon that emphasizes a person's attitude to activities, the surrounding reality. Interest has been studied as a motivational formation that encourages the individual to show activity. In other approaches, it was seen as a separate element in the structure of orientation. However, many scholars emphasize its close connection with epistemological activity.

The scientific novelty and practical significance of the research results lies in the fact that the age-specific dynamics of cognitive interest in older preschool children is scientifically substantiated; the meaning of the concepts "interest", "cognitive interest", "cognitive interest of the preschooler" is specified, their similarity and difference are substantiated; extended the content of the concepts "didactic game", "cognitive development", "dynamics of cognitive interest" was supplemented; criteria and indicators were developed, the levels of formation of cognitive interest in older preschool children were determined; a system of work on the formation of cognitive interest in children 5-6 years was developed and tested; the forms and methods of work of educators and parents in the specified direction were improved.

Key words: preschooler, interest, cognitive interest, didactic game, play activity, preschool institution, cognitive development.

УДК 373.3.016:73/76

Наталія Данько

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3689-6307

Наталія Павлущенко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7010-816X

Ольга Васько

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-5241-0958

ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розкрито характерні особливості інтегрованого уроку образотворчого мистецтва, специфіку інтегрування різних видів мистецтва в процесі навчання малюванню дітей молодшого шкільного віку; аналізується методичний аспект підготовки та проведення уроків образотворчого мистецтва в сучасній початковій школі, розглядаються засоби, методи, структура, дидактичні особливості інтегрованих уроків. Важливу увагу приділяється діяльнісному підходу, описується методичний аспект реалізації діялісного підходу під час проведення інтегрованих уроків образотворчого мистецтва в початкових класах. Наводяться приклади практичного здійснення таких сучасних технологій, як «письмо для себе», «читання для себе», «малюнок для себе» під час уроків образотворчого мистецтва.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований урок, види мистецтва, інтеграція видів діяльності, образотворче мистецтво, мистецька освіта, діялісний підхід, тематичний підхід, знання про мистецтво, читання для себе, малювання для себе.

Постановка проблеми. Педагогічна інтеграція передбачає створення принципово нового навчального змісту, навчально-методичного забезпечення, нових навчальних технологій. У Сучасній практиці початкової школи спостерігається досить активне застосування інтегрованого підходу. Ідея реалізації педагогічної інтеграції в початкових класах наразі посідає вагоме місце. Реформою початкової ланки загальної освіти було актуалізовано інтегроване навчання. В змісті онлайн-курсів з Нової української школи, які активно проводяться з 2018 року, «червоною лінією» проходить тема інтегрованого навчання молодших школярів.

Нова українська школа – це школа компетентностей 21 століття. Однією з десяти ключових компетентностей, які маємо сформувати у дітей, є обізнаність та самовираження у сфері культури. Реалізацію даної компетентності варто здійснювати за допомогою педагогічної інтеграції, що є запорукою якісної освіти, високого навчального інтересу та активності учнів. Учні молодших класів мають бути компетентними в питаннях мистецтва, розрізняти їх види, знати специфічні особливості, вміти виражати свої власні думки, стани, творчі задуми засобами різних видів

мистецтва. Протиріччя, що криються між вимогами, закладеними у Державному стандарті щодо здійснення освітнього процесу та практичним застосуванням теоретичних основ педагогічної інтеграції свідчать про актуальність і необхідність детального вивчення вказаної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема інтеграції змісту освіти була й залишається досить актуальною. Хоча систематичне дослідження педагогічної інтеграції почалося в другій половині двадцятого століття, наразі існує безліч нерозв'язаних питань стосовно методичних аспектів цього феномену. Особливо важливим є питання, що стосується специфіки інтегрування змісту початкової освіти, видів та форм навчальної діяльності молодших школярів. Різні аспекти педагогічної інтеграції розкрито в працях таких українських науковців: С. Гончаренко, І. Беха, Н. Бібік, В. Ільченко, І. Козловської, О. Савченко, В. Тименко, Т. Пушкарьової.

Як відомо, інтегровані заняття сприяють формуванню в учнів якісно нових знань. Аналіз історико-педагогічних досліджень свідчить про те, що проблемі інтеграції в процесі навчання дітей увага приділялась в усі періоди розвитку педагогіки і початкової школи. В наш час проблему кардинального оновлення змісту освіти намагалися розв'язати: Н. Буринська, С. Гончаренко, В. Ільченко, В. Шевченко. Ідея інтегрованого навчання є досить актуальною, оскільки сприяє успішній реалізації завдань сучасної освіти та передбачає створення нової навчальної інформації з відповідним навчально-методичним забезпеченням.

На думку О. Савченко, інтеграція – це цілісність навчання, яка сприяє формуванню знань на якісно новому рівні, це інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення й почуттів (Савченко, 1992). Н. Світловська в статті «Про інтеграцію як методичне явище та її можливості у початковому навчанні» визначає інтеграцію як створення нового цілісного явища на основі виявлення однотипних елементів і частин у декількох раніше різних одиницях.

У контексті нашого дослідження цікавою є думка Ю. Колягіна про значення інтеграції для цілісного уявлення школяра про навколишній світ, зближення предметних знань, встановлення зв'язків між ними; поєднання отриманих знань в єдину систему (Колягін, 1990).

Мета статті. Узагальнення знань про реалізацію педагогічної інтеграції на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах нової української школи. У результаті зближення предметних знань учні мають отримати такі знання, що відзеркалювало б зв'язок окремих аспектів світу

мистецтва як єдиної системи; зрозуміти це явище культури як єдине ціле, в якому всі елементи, маючи спільне та різне, є взаємозалежними.

Методи дослідження. Під час написання статті ми застосували такі методи дослідження: аналіз наукової літератури та передового педагогічного досвіду, а також, порівняння, практичне впровадження засобів, методів навчання образотворчому мистецтву молодших школярів. Так, здійснюючи дане дослідження нами було проаналізовано науково-методичну літературу, переглянуто відео-лекції про нову українську школу та пройдено онлайн-курс для вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Здійснення інтегрованого навчання в початковій школі забезпечує інтенсивний розвиток мовлення молодших школярів, сприяє формуванню інтересу до мистецької діяльності, розвитку загальних навичок та творчих здібностей. Проте, варто усвідомлювати, що зміст навчального матеріалу не забезпечує ефективність його засвоєння сам по собі. Для цього необхідним є відбір методів, прийомів, засобів навчальної роботи, без яких неможливими є засвоєння знань та розвиток школярів. Доцільно особливу увагу звертати на способи організації засвоєння, на виявлення тих дій, які забезпечують засвоєння знань. Ефективна організація пізнавальної діяльності можлива тоді, коли учнів у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками систематично навчають прийомам пізнавальної діяльності, що сприяє міцності знань, усвідомленню навчальної інформації, формуванню самостійності учнів. Оволодівши прийомами навчальної діяльності, школярі мають можливість самостійно застосовувати їх в інших умовах, використовувати під час розв'язання різних завдань, що підвищує інтерес до навчання.

На думку Ю. Колягіна, одним із напрямів методичного збагачення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми з метою інформаційного і емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учнів (Колягін, 1990). О. Савченко пояснювала, що метою інтегрованих уроків є створення передумови для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, формування позитивного емоційного ставлення до пізнання (Савченко, 1991).

Уроки образотворчого мистецтва є важливою формою мистецької освіти молодших школярів. Діти молодшого шкільного віку дуже люблять малювати. Психологічно вони налаштовані не лише на гру, але й на малювання, в процесі якого мають можливість передавати свої враження, стани, мрії. Художній процес для дітей 6-9 років є привабливим та приємним,

що допомагає їм відпочивати, знімає психологічну напругу та втому. У дітей рано починає розвиватися художнє мислення, яке є символічним. Так, О. Лосєв звертає увагу на положення про цілісність і символічність художньої форми; акцентує увагу на тому, що знання можна передавати, а розуміння – це процес індивідуального пошуку особистості. У праці «Логіка символу» О. Лосєв пояснює, що в мистецтві варто базуватися не лише на чуттєвому уявленні, але й на образах, яким притаманно узагальнення (Лосєв, 1997).

Загальним способом здійснення інтеграційних зв'язків у будь-якій педагогічній ситуації є узагальнення знань, умінь, отриманих в системі предметного навчання. Багатогранна інформація про мистецтво, основні прийоми мистецької художньої діяльності мають поєднуватися з загальними моделями мислення, що підвищують рівень творчої та пізнавальної діяльності. Кожен новий блок інформації, аспект розгляду особливостей будь-якого виду мистецтва мають включатися в уже існуючу понятійну структуру. Школярі мають усвідомлювати загальне, специфічне, розуміти спільне та різне в мистецьких образах. Так, мистецтво – це важливе явище в культурі кожного народу. Проте існують багатогранні його прояви у формі різних видів мистецтв, що є специфічними але всі мають одне спільне – художній образ. Отже, кожен вид мистецтва має свою специфіку та особливі засоби виразності: музика передає інформацію за допомогою звуків, образотворче мистецтво – відображає навколишній світ засобами кольорів та ліній, література – впливає на свідомість словом. Такі різні, на перший погляд, явища культури є одним і тим самим феноменом – мистецтвом, що покликано впливати на особистість, сприяти її розвитку, формувати культуру почуттів, світогляд за допомогою різних засобів (Бондар, 1996).

Поясненням сутності мистецтва слугує ідея Ю. Самаріна про асоціативне мислення, сенс якого полягає у тому, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань є системою асоціацій. Ю. Самарін виокремлює такі види асоціацій: локальні, частковосистемні, внутрішньосистемні, міжсистемні. Науковець пояснює, що найпростішим нервовим зв'язком, який утворює елементарні знання про предмет або явище, є локальна асоціація. Цей зв'язок ізольований, тобто не співвідноситься з іншими знаннями й може забезпечувати лише елементарну розумову діяльність для дітей молодшого шкільного віку. Частковосистемні асоціації – найпростіші системи, що виникають на підґрунті вивченої теми, предмета чи явища. Цей процес пізнання окремих ознак, явищ мистецтва супроводжується накопиченням нових знань шляхом порівняння їх із вже наявними. На цій стадії відбувається найпростіше узагальнення знань про мистецтво. Проте,

отримане нове знання ще не співвідноситься з суміжними знаннями. Учні молодших класів диференційовано вивчають зміст навчальних дисциплін: Музичне мистецтво, Образотворче мистецтво, Художня праця. Опановуючи навчальним матеріалом протягом чотирьох років початкової школи, вони майже не усвідомлюють, що всі ці явища мистецтва, мистецькі твори – це прояв одного цілого – мистецтва. У свідомості молодших школярів не виникає поняття про загальне, спільне в мистецтві. Відповідно, їм важко зрозуміти сенс занять мистецтвом, власні інтереси та уподобання щодо індивідуальних занять мистецтвом (Самарін, 1962.)

Важливим завданням педагогів є– пояснити учням сутність та специфіку мистецтва як явища культури, довести до їх свідомості необхідність та важливість активної творчої діяльності кожної людини. При цьому варто сформувати в учнів внутрішньосистемні асоціації, що забезпечують їх пізнання цілісних системних знань про мистецтво. Тому педагог мусить організувати процес широкого використання отриманих знань в галузі мистецтва, допомогти дітям усвідомити цілісність цього явища та сприяти індивідуальному «спілкуванню» з мистецтвом кожного учня.

В. Давидов, Д. Ельконін вважали, що для більшості молодших школярів характерними є локальні та частково системні асоціації. Проте результати досліджень науковців свідчать про те, що в учнів початкових класів закладені великі потенційні можливості для інтелектуального та емоційного розвитку. Так, при інтегрованому навчанні від найпростіших узагальнень, молодший школяр здатен опанувати частково системними та внутрішньо системними асоціаціями, що забезпечують пізнання цілісних систем (Павленко, 2001). Видатні психологи: Л. Виготський, А. Леонтьєв, Д. Ельконін обґрунтували періодизацію психічного розвитку дитини, пояснюючи процес розвитку її психіки як процес зміни провідних типів діяльності. Молодший вік є сенситивним для пізнавальної діяльності та художньо-естетичного виховання й творчого розвитку. Сучасна методика мистецької освіти молодших школярів, проведення інтегрованих уроків мистецького циклу мають сприяти збагаченню оволодіння учнями основними знаннями з теорії мистецтва, доведеними до рівня узагальнення, систематизації, інтеграції, а також посприяти створенню цілісної картини світу та індивідуального творчого самовираження засобами мистецтва. Інтегровані уроки мистецтва – це можливість оновлення змісту мистецької освіти та вирішення завдання щодо формування цілісної картини світу в свідомості школярів. Саме інтегрований зміст занять сприяє підвищенню навчальної

мотивації та інтересу до мистецької діяльності, допомагає учням усвідомлювати сенс мистецтва та його специфіку.

Як зазначено в документі «Нова Українська школа: радник вчителя», одним із завдань початкової ланки є «....всебічний розвиток особистості дитини відповідно до її віку та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування загальних культурних та морально-естетичних цінностей, ключових та предметних компетентностей, необхідних навичок та навичок соціальних, які забезпечують її готовність продовжувати освіту». Метою художнього виховання засобами образотворчого мистецтва є формування культури почуттів, формування комплексу ключових і предметних компетентностей у процесі мистецької освіти школярів. Навчання образотворчому мистецтву в НУШ ґрунтується на принципі особистісно-орієнтованого навчання та на основі реалізації компетентнісного підходу. Державним стандартом базової освіти визначено такі завдання:

- Виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів; здатність розуміти мистецтво.
- Формування системи знань і вмінь учнів, яка відображає цілісність та видову специфіку мистецтва.
- Розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їх художніх здібностей і здатності до самовираження засобами мистецтва (Нова, 2017).

Образотворче мистецтво відіграє значну роль в формуванні естетичної культури, розвитку сприйняття, здатності сприймати цілісну картину світу. Під час уроків образотворчого мистецтва важливими є такі види діяльності: художня практична та творча діяльність, аналіз мистецьких творів, пізнання себе через художньо-творчу діяльність. Останнім часом набула вагомого значення творча діяльність дитини під час уроків образотворчого мистецтва. Важливо не лише навчити малювати, виконуючи правильно технічні прийоми малювання. Проте, знання та почуття дитини мають гармонізуватися й реалізуватися в індивідуальній художній творчості.

Під час уроків ознайомлення з явищами мистецтва та дійсності вчитель має організувати сприйняття, оцінку, аналіз конкретного художнього твору. Знання творів мистецтва учнями сприятиме задоволенню пізнавальних потреб; формуванню уявлень про мистецтво та значення образотворчого мистецтва в житті людини й суспільства. У процесі споглядання картин відбувається інтелектуальний, емоційний розвиток дитини. Учні мають навчитися розуміти твір мистецтва та

відчувати радість від споглядання, спілкування з мистецтвом. Школярі мають можливість висловлювати власні почуття, думки, ідеї. Важливо навчити дітей сприймати твори мистецтва через активну естетичну діяльність; їм варто надати можливість висловлювати власну емоційно-естетичну реакцію на твори образотворчого мистецтва.

На початку реформування початкової школи автори онлайн-курсу для вчителів початкових класів запропонували освітянам для реалізації такі педагогічні підходи здійснення педагогічної інтеграції в початковій школі: тематичний підхід, діяльнісний підхід. Реалізація тематичного підходу передбачає планування вчителем початкових класів тематичного тижня, планування теми на основі інтелект-карти (Mind Map). Діяльнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь особистості; застосування теоретичних знань на практиці; формування здібностей до самоосвіти й командної роботи; успішна інтеграція в соціумі та професійна самореалізацію. Діяльнісний підхід охарактеризовано через розроблені теорії: розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов), поетапного формування розумових дій (Л. Гальперін, Н. Талізін), формування перцептивних дій (А. Запорожець), проблемного навчання (Д. Богоявленський, І. Лернер).

Пріоритет у процесі реалізації діяльнісного підходу надається застосуванню набутих знань для вирішення нових завдань. Діяльнісний підхід може стати основою організації навчально-виховної діяльності. При цьому акцент варто робити не на накопиченні знань, а на активній, продуктивній, самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів. Така організація навчання впливає на зростання мотивації, підвищення активності, закладає підґрунтя для саморозвитку та освіти. Вивчення нової теми передбачає організацію особистого сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення, систематизацію, застосування знань на практиці, набуття досвіду власної творчої діяльності.

У рамках діяльнісного підходу здійснюються такі сучасні технології навчання, як: «Щоденні 5», «Щоденні 3». Педагогічна технологія «Щоденні 5» – це сучасна технологія навчання читання та письму, яку розробили Гейл Боші та Джон Мозер. «Щоденні 5» дозволяють учням практикувати читання та письмо під час різних уроків. Так, учні щодня практикують читання, письмо, слухання, все більше працюють самостійно та при цьому навчаються робити власний вибір. «Щоденні 3» – педагогічна технологія навчання математики (математика для себе), що передбачає вивчення математики самостійно, вивчення математики разом із товаришем,

вивчення математики письмово. Складовими технології «Щоденні 5» є: читання для себе, читання разом із товаришем, письмо для себе, робота із словами, слухання. У результаті здійснення цієї технології всі діти покращують навички читання та письма, у них розвивається самостійність, витривалість, відповідальність.

Здійснення мистецької освіти дітей молодшого шкільного віку передбачає їх обізнаність у сфері мистецтва. Учні першого класу починають пізнавати безмежний світ мистецтва. Так, під час уроків образотворчого мистецтва вони навчаються малювати, ознайомлюються з творами відомих художників, починають опановувати азами образотворчого мистецтва. На уроках музики першокласники навчаються співати, слухають музичні твори, дізнаються про творчість видатних художників та ознайомлюються з основами музичної грамоти.

На нашу думку під час здійснення інтегрованого навчання мистецтву молодших школярів варто також застосовувати діяльнісний підхід, а саме, щодня читати про мистецтво, малювати, слухати музичні твори, співати й т.д. У такий спосіб можна систематично здійснювати мистецьку освіту школярів. Так учні щодня мають можливість читати книги про мистецтво, переписувати невеличкі за об'ємом тексти про митців та твори мистецтва; діти мають можливість слухати музичні твори, пісні, переглядати репродукції картин, ілюстрації; щоденно в малюнку відображати власні найяскравіші враження. Дана технологія розроблена для того, щоб навчити дітей самостійності, привчити систематично читати, писати, пізнавати нове. Обираючи книги про образотворче мистецтво, музику, театр, діти самостійно визначають що читати. Так, систематично читаючи впродовж відведеного часу, учні пізнаватимуть багато цікавих фактів про особливості різних видів мистецтва, про людей, які створюють мистецькі шедеври. Читання мистецької літератури для дітей сприятиме розширенню світогляду учнів. Цей вид діяльності можна здійснювати під час продовженого дня, або ж під час проведення виховної бесіди, під час уроку образотворчого мистецтва, приділивши читанню 5-7 хвилин. Бажано, щоб у бібліотеці класу була достатня кількість книг на визначену тематику й учні мали можливість обирати літературу про різні види мистецтва та види мистецької діяльності. Роботу за технологією «Щоденні 5» розпочинають з «читання для себе». Вчитель спочатку мусить навчити дітей обирати книги для самостійного читання. Самостійно обрана книга приносить задоволення, підвищує інтерес до прочитаного. Під час вибору книги дитина має усвідомлювати сенс такої інформації, зрозуміти й

захотіти її прочитати. Для цього вчителю варто систематично розповідати про мистецтво як цікавий вид прояву творчості, сформувати стійкий інтерес до занять мистецтвом. Інтерес – це визначний фактор, який допоможе учням стати читачами, які самостійно читають, розуміючи прочитане, отримують задоволення від цього. Метод «я обираю книгу»- один із ключових компонентів, що допомагає створити атмосферу творчості, сформувати інтерес до пізнання. Як рекомендують сучасні методисти, за потреби заняття за методом «я обираю книгу» варто проводити один раз на тиждень протягом навчального року. Найважливіший елемент формування самостійності – наявність різноманітних книг про чудеса світу, про цікаві факти з життя митців, про специфіку образотворчого, театрального, літературного мистецтв, про різновиди декоративно-прикладного мистецтва; альбомів з репродукціями, ілюстраціями, фотоальбомами із зображеннями природи в різні пори року.

Наступна методика, яку пропонують автори курсу для вчителів НУШ, є «Письмо для себе». Дана методика – складовий компонент технології «Щоденні 5», сутність якої полягає в тому, що учні самостійно обирають тему та практикуються в письмі. Отже, мета діяльності «письмо для себе» – це щоденна письмова практика на власний вибір дитини. Кожен учень має можливість обрати текст для списування або ж записувати свої враження від прочитаного, пережитого під час слухання музичного твору, аудіо казки, після перегляду театрального спектаклю. Сучасні, інтернет ресурси дозволяють під час занять з дітьми здійснювати віртуальні подорожі країнами мистецтв, у яких знаходяться мистецькі шедеври, проводити інтернет екскурсії відомими музеями світу, «відвідувати» концертні зали, слухаючи записи музичних творів, насолоджуватися їх виконанням. Все побачене, почуте школярами, їх комплекс думок, почуттів можна передати на папері в реченнях, відобразити словами власні враження. Крім того, систематичні записи на тему мистецтва можна робити до словничка або записничка мистецьких термінів. На уроках праці (художньої праці) можна виготовити невеличкий словничок-записничок у цікавій для дітей формі. Своєю формою такий записничок може нагадувати різні предмети: фрукти, овочі, машини, цукерки, тварин. До цих красивих та незвичайних записничків діти з великим задоволенням вписують нові слова, що вивчили про мистецтво (наприклад: ритм, мелодія, портрет, пейзаж, актор, колір).

Під час реалізації складового компоненту «Письмо для себе» буде доречно щоденно здійснювати записи до цього словничка. Оскільки уроки образотворчого мистецтва є специфічними й важливими, завдання

педагога полягають у формуванні інтересу до мистецької діяльності, навичок художньої діяльності; дуже гарним засобом при цьому є створення скейтбука. Це невеличкий зошит або записничок, в якому дитина може малювати тими матеріалами, якими хоче та те, що більше подобається. Проте, за аналогією здійснення технології «Щоденні 5» варто привчати дітей до щоденного малювання, яке займе 5-10 хвилин. При цьому школярі мають зрозуміти, що свої враження та думки можна не лише записувати словами, але й виражати в малюнку за допомогою різних матеріалів. Отже, записничок з мистецькими термінами, зошит для письма про мистецтво, скетчбук для щоденного малювання – це нові засоби, які посприяють підвищенню ефективності мистецької освіти школярів. Пропонуючи учням виконати завдання за допомогою цих засобів, вчитель зацікавлює мистецтвом, пояснює сенс практичних занять мистецькою діяльністю, мотивує до прояву творчості, розкриває секрети професій художників, музикантів, акторів, скульпторів, співаків, народних майстрів, композиторів. Запропонувавши школярам такі види роботи, можна збагатити свідомість учнів більш широким діапазоном знань про мистецтво та організувати активну творчу діяльність. Під час письма для себе діти будуть прописувати вже усвідомленні знання про особливості різних видів мистецтва та творчої діяльності, намагатимуться створювати власні художні образи в скетчбуці та словесні образи – в зошиті для письма. Як відомо, учням молодшого шкільного віку подобається записувати свої фантастичні оповідання, казки, складати вірші. На сторінках власних книжечок-записничків вони створюють супроводжувальною графікою власні ілюстрації до тексту, який фіксують. Школярі мають можливість записувати нові слова, фрази, що сподобалися, питання які їх турбують; будуть фіксувати власні роздуми та ідеї, робитимуть щоденні замальовки. Вони не боятимуться зробити помилку та отримати негативну оцінку – це особисті речі школяра (скетчбук, записничок, зошит, або власна «книга»). Ці навчальні засоби не перевіряються вчителем.

Автори онлайн-курсів розробили міні-уроки, проведення яких дозволяє пояснити учням навіщо та як робити щоденні записи. Так, у розділі «письмо для себе» пропонується проведення міні-уроків: «Обери про що писати» та «Щоденник вражень». Вчитель пропонує класу спочатку звернути увагу на ідеї в голові, а потім думати про них. Ці фрагменти «міні-уроків» можна вводити в структуру інтегрованого уроку образотворчого мистецтва або під час виховних заходів, бесід із класом. Можна запропонувати для роздуму такі слова-ідеї, наприклад, «театр», «колір»,

«малюнок». До кожного слова діти вчать формулювати питання. Так, наприклад, «до якого театру я хочу сходити?», «Що подобається мені в театрі?», «Який колір є моїм улюбленим?», «Якими кольорами я люблю малювати?», «Коли в мене гарний настрій – що саме я малюю?». За аналогією, до слова «малюнок» можна запропонувати такі запитання: «Які малюнки мені подобаються?», «Що я люблю малювати?», «Які техніки малювання мені найкраще вдаються?». Поміркувавши над словом, учні мають можливість записати до свого записничка власні думки та ідеї, які виникли стосовно конкретного слова. Базуючись на виникненні ідей-образів, діти можуть намалювати їх у своєму скетчбуці. Варто привчати учнів систематично робити такі замальовки, підписуючи їх словом, або ж словосполученням, що нагадуватимуть цю ідею. Роблячи записи в своїх записничках, малюючи образи в скетчбуках, діти привчаються самостійно мислити, рефлексувати, усвідомлюючи власні думки, бажання, інтереси. У такий спосіб відбувається не лише навчання, коли школярі привчаються писати, але й формулювати думки, аналізувати свої дії, стани, бажання, успіхи та невдачі. Рефлексуючи, учні краще усвідомлюють своє внутрішнє «Я», починають розуміти власні здібності, індивідуальні особливості, переваги. Так, під час інтегрованих уроків мистецтва краще відбуватиметься особистісний розвиток кожного учня.

Під час уроків образотворчого мистецтва учні можуть об'єднуватися в пари, зачитувати один одному свої роздуми про мистецтво, думки про творчість у різних видах діяльності, обговорювати власні думки та задуми. При цьому варто привчати їх писати самостійно, швидко, записуючи свої творчі ідеї, думки стосовно нових «мистецьких шедеврів» та фіксувати їх на сторінці «про що писати». У своєму відео Інна Большакова з метою зацікавлення та активізації дітей пропонує вести щоденник вражень, як одну з письмових практик, що радять використовувати під час діяльності «письмо для себе». Це може бути переконливе письмо, доброзичливі листи до однокласника, батьків; переказ оповідання чи історії з власного життя, твір про власні інтереси та захоплення. Так, є можливість сформувати навичку усвідомленого читання, висловлення власної думки.

З метою досягнення вищезазначеного варто створювати такі педагогічні умови:

- систематичне, цілісне, активне сприйняття мистецтва;
- формування розуміння та навичок порівняння художніх образів на основі виражальних засобів у різних галузях мистецтва;

- спрямування мистецької діяльності на відображення дійсності та власної творчості;
- надання можливості для активної творчої діяльності всім учням класу.

Як відомо, учні мають засвоювати знання в дії. Активна мистецька діяльність та запропоновані види діяльності потрібні для того, щоб діти відчували задоволення від навчального процесу, від спілкування з мистецтвом. Названі вище види діяльності можна застосовувати під час уроку або у групі продовженого дня протягом 7-10 хвилин на день. Такі види навчальної діяльності, як: «читання для себе», «письмо для себе», «малюнок для себе» сприятимуть підвищенню ефективності здійснення мистецької освіти молодших школярів та допоможуть сформувати стійкий інтерес до активної мистецької діяльності, яка буде зрозумілою та усвідомленою учнями.

Крім запропонованих видів діяльності та навчальних засобів ми також пропонуємо активно застосовувати специфічні методи мистецької освіти молодших школярів. Методи: «оживи картину», «входження в картину», «порівняння художніх образів», «малювання музичних образів» є доречними під час інтегрованих уроків образотворчого мистецтва, що дозволяє миттєво активізувати дітей, зацікавити їх образотворчим мистецтвом та художньою діяльністю. Комплекс специфічних методів мистецької освіти молодших школярів ми детально раніше описали в даному науковому журналі (Данько, 2019). Здійснення названих методів передбачає стимулювання дітей до висловлення власної думки, до порівняння мистецьких образів, розуміння їх сутності. Наступним етапом засвоєння нових знань про мистецтво має бути більш глибоке усвідомлення навчального матеріалу та застосування набутих знань. Традиційно на уроках образотворчого мистецтва вчителі обмежуються лише організацією самостійного процесу малювання дітей та усного повторення вивченого на уроці. У такий спосіб значно зменшується ефективність уроків, які стають звичними та нецікавими учням. Тому ми радимо звернути більше уваги на етап закріплення навчального теоретичного матеріалу, знання якого сприятиме в подальшому опануванню різними видами мистецтва, техніками та видами мистецької творчої діяльності. Після організації спостереження за мистецькими явищами, розгляду та аналізу мистецького твору варто надати можливість кожному учневі якісно усвідомити побачене та почуте, «прожити» новий матеріал, пропустивши через власне усвідомлення відповідно до індивідуального життєвого досвіду та швидкості сприймання й розуміння того, що вивчається. Під час пояснення нового навчального матеріалу, закріплення вивченого школярі мають бути

активними співучасниками освітнього процесу, а не пасивними спостерігачами за діями вчителя. Так, записи про власні враження від побаченої картини, від прослуханого музичного твору сприятимуть більш глибокому усвідомленню мистецьких явищ, кращому запам'ятовуванню нового матеріалу, формуванню власного ставлення до конкретного виду мистецтва або виду творчої діяльності. Застосування індивідуальних скетчбуків дозволить розширити діапазон творчої діяльності дітей, сприятиме формуванню звички бути уважними, спостерігати, порівнювати, за допомогою ліній та кольорів відображати побачене, виражати власні стани, думки та ідеї, що сприятиме ефективному розвитку творчих здібностей кожного учня.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З метою покращення та урізноманітнення процесу мистецької освіти, оновленню змісту уроків образотворчого мистецтва доречно залучати учнів до активної діяльності, створювати умови для цілісного сприйняття мистецтва як явища культури та виду творчої людської діяльності. Інтегровані уроки складаються з цікавих блоків інформації, об'єднані різними видами діяльності. Саме під час таких уроків є можливість формувати творчу особистість, здатну самостійно мислити, робити власний вибір, висловлювати свою думку. Застосування комплексу методів, що сприяють активному пізнанню мистецтва, сучасних засобів та технологій навчання, дозволить учителю початкових класів оновити зміст занять, сформувати високий рівень інтересу та мотивації до творчої мистецької діяльності молодших школярів. Процес опанування учнями молодшого шкільного віку інформацією про мистецтво, виявлення їх індивідуальних задатків до мистецької діяльності, формування навичок «спілкування» з мистецтвом є ефективним не лише за умови застосування методів активізації мистецької діяльності учнів, але й за умови здійснення інтегрованого та діяльнісного підходів під час сучасних уроків образотворчого мистецтва. Учні мають бути компетентними в галузі мистецтва. Вони мають чітко усвідомлювати, що образотворче мистецтво, музика, література, театр, хореографія – це все елементи одного цілісного явища – мистецтва. Також, учні початкових класів здатні зрозуміти й запам'ятати основні засоби виразності різних видів мистецтв, специфіку професійної діяльності людей мистецтва. Під час уроків образотворчого мистецтва варто не лише надавати можливість дітям малювати в різних художніх техніках, але й вчити спостерігати, активно сприймати, аналізувати твори мистецтва, висловлювати свої думки, враження та реалізувати власні творчі ідеї, проекти. Перспективу

подальших досліджень вбачаємо в розробленні відповідних методичних рекомендацій для вчителів початкових класів з метою підвищення якості підготовки та проведення інтегрованих уроків образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

- Бондар, В.І. (1996). *Дидактика: Ефективні технології навчання студентів*. МО України; УДПУ імені М.П. Драгоманова. Київ (Bondar, V.I. (1996). *Didactics: Effective technologies of teaching students*. Ministry of Defense of Ukraine; UDPU named after M.P. Dragomanova. Kyiv).
- Данько, Н.П. (2015). Діагностика наявних рівнів навчальних досягнень учнів початкових класів з музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (47), 238-250 (Danko, N.P. (2015). Diagnosis of the existing levels of academic achievement of primary school students in music. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (47), 238-250).
- Данько, Н.П., Кондратюк, С.М., Павлущенко, Н.М. (2019). Методи мистецької освіти молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (93), 268-278 (Danko, N.P., Kondratiuk, S.M., Pavlushchenko, N.M. (2019). Methods of art education of junior schoolchildren. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (93), 268-278).
- Колягін, Ю.М., Алексенко, О.Л. (1990). Інтеграція шкільного навчання. *Початкова школа*, 9, 28-31 (Kolyagin, Y.M., Aleksenko, O.L. (1990). Integration of school education. *Elementary School*, 9, 28-31).
- Лосев, О.Ф. (1997). *Логіка символізму. Філософія. Міфологія. Культура*. М.: Проспект (Losev, O.F (1997). *The logic of symbolism. Philosophy. Mythology. Culture*. М.: Prospect).
- Нова українська школа: порадник для вчителя (2017). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (New Ukrainian school: a guide for teachers (2017). Kyiv: Pleiades Publishing House LLC).
- Павленко, В.В. (2014). Технологія розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова. *Історичні аспекти, сучасний стан і перспективи розвитку системи дошкільної і початкової шкільної освіти*, 201, 11-14 (Pavlenko, V.V. (2014). Technology of developmental learning D.B. Elkonina – V.V. Davudova. *Historical aspects, current state and prospects of development of the system of preschool and primary school education: a collection of scientific and methodical works*, 201, 11-14).
- Савченко, О. Я. (1992). Дидактичні особливості інтегрованих уроків. *Початкова школа*, 1, 2-9 (Savchenko, O. Ya. (1992). Didactic features of integrated lessons. *Elementary School*, 1, 2-9).
- Самарин, Ю. О. (1962). *Очерки психологии ума: Особенности умственной деятельности школьника*. М. (Samarin, Yu. O. (1962). *Essays on the psychology of the mind: Features of the mental activity of the student*. М.).

РЕЗЮМЕ

Данько Наталия, Павлущенко Наталия, Васько Ольга. Реализация педагогической интеграции на уроках изобразительного искусства в начальных классах.

В статье раскрыты характерные особенности интегрированного урока изобразительного искусства, специфику интеграции различных видов искусства в процессе обучения рисованию детей младшего школьного возраста; называются характерные особенности реализации интегрированного подхода на уроках изобразительного искусства в современной начальной школе; анализируется

методический аспект подготовки и проведения уроков; рассматриваются возможные виды деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства, которые помогут сформировать стойкий интерес и позитивные мотивы творческой художественной деятельности каждого ученика. Большое внимание уделяется реализации деятельностного подхода во время проведения уроков искусства в начальных классах современной украинской школы.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный урок, виды искусства, интеграция видов деятельности, изобразительное искусство, художественное образование, деятельностный подход, тематический подход, знания об искусстве, чтение для себя, рисование для себя.

SUMMARY

Danko Nataliia, Pavlushchenko Nataliia, Vasko Olha. Realization of the Pedagogical Integration at the Fine Arts Classes in the lower grades.

In the process of our teaching activity we have revealed some advantages and disadvantages of the integrated learning and integrated classes at primary school. We are convinced that the integrated classes correspond to the conditions defined by the New Ukrainian school. Such classes favour the enrichment of knowledge, systematisation of the primary schoolchildren knowledge in the context of the class hours shortening and informational burst in the whole. However, the integrated classes have certain shortcomings. Such classes enablement needs a careful piece of work, coordination and systematizing of the learning material due to the other learning subjects in primary school as well as lack of time. Such classes may be conducted by the teachers having experience in the methodology of the integrated learning and high creative potential. Integrated Arts lesson is a result of creative teacher's work, a kind of work of art. It is reasonable to make integrated classes aimed at consolidation of knowledge and development of the creative possibilities. In spite of such difficulties it stands to mention the high teaching potential of the integrated learning of junior schoolchildren.

Thus, during the artistic integration different art forms don't duplicate. They complement each other, provide holistic and rounded interpretation of the message and artistic impact of the piece of a creative work. They also have a great emotional influence upon the personality. The investigation carried out proved that any kind of Fine Arts been used apart can't provide the methodological aims achievement to the full extent. Only the artistic complex created through the integration favours the harmonious development of a child's personality, opens the artistic worldview in the whole and influences the primary schoolchildren world view forming.

Key words: integration, integrated class, kinds of Arts, integration of the kinds of activity, fine arts, artistic education, active approach, thematic approach, knowledge about the Arts, reading for yourself, drawing for yourself.

УДК 37.014.3-024.87

Сніжана Куркіна

Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ORCID ID 0000-0002-2009-1590

Віталій Журавльов

Центральноукраїнський національний технічний університет

ORCID ID 0000-0002-9146-5430

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/060-071

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНІХ РЕФОРМ В УКРАЇНІ

У статті зроблено спробу дослідження особливостей впровадження й перспектив розвитку дистанційного навчання в Україні. Доведено, що дистанційна освіта є перспективним і актуальним напрямом розвитку освітніх систем, однією з вагомих складових реформування освіти не лише в Україні, а й у світі. Отже, метою авторів стало підвищення уваги до дистанційного навчання як засобу протидії кризовим епідеміологічним ситуаціям, обґрунтування нових освітніх можливостей такого типу навчання.

Ключові слова: освіта, дистанційна освіта, дистанційні технології, реформи, вища школа, наука, інновації.

Постановка проблеми. У сучасному світі освіта – складне й багатоманітне суспільне явище, сфера передавання, засвоєння й перероблення знань і соціального досвіду. Освіта є одним із найдавніших соціальних інститутів, виникнення якого викликане потребами суспільства відтворювати й передавати знання, уміння, навички, готувати суб'єктів соціальної дії для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. Розвиток освіти є однією з найскладніших, найактуальніших проблем сучасного українського державотворення. Без сучасної, належним чином організованої системи освіти держава, народ і культура не мають майбутнього. І, навпаки, ефективна освіта є саме тим імпульсом, який збуджує творчість, спонукає людину до дії, виховує спосіб життя, відповідний до цивілізаційних форм і способів його організації та здійснення. За твердженням В. Кременя, освіта повинна готувати: демократичну, знаннєву, інноваційну людину з інноваційним типом мислення, культури, діяльності; самодостатню розвинуту особистість; людину, здатну ефективно жити й діяти в глобалізованому середовищі; технологічну і ціннісно орієнтовану людину (Кремень, 2006).

Реформування освіти в Україні є складовою процесу адаптації національної освітньої системи до змін, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як

рушія суспільного добробуту та прогресу. Відтак, питання забезпечення рівного доступу не просто до освіти, а саме до якісної освіти є ключовим фактором розвитку не тільки освітньої галузі, а й усього суспільства (Мельник, Богданова, 2016).

Відродити непорушні цінності й водночас надати молоді нових можливостей у сфері отримання якісних і актуальних освітніх послуг – важливе завдання сучасного суспільства. У цих умовах особливо актуального звучання набуває проблема впровадження якісної системи дистанційного навчання на рівні європейських зразків. Освіта сьогодні є головною моральною підвалиною суспільства, вона обов'язково має бути спрямованою в майбутнє. Від неї багато в чому залежить, яким буде наше суспільство завтра, яким буде вектор національного розвитку тощо. Зауважимо, що необхідність реформування сфери освіти відбувається на тлі динамічних суспільних зрушень, втрати моральних орієнтирів і сподівань на перспективний розвиток нашої держави. У процесі реалізації реформи освіти в Україні виникає велика кількість об'єктивних та суб'єктивних перешкод, які необхідно передбачати й долати, але поява коронавірусного фактору (який важко було спрогнозувати) викликає необхідність більш динамічного впровадження дистанційних форм навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій, пов'язаних із темою нашої статті, свідчить, що в Україні є необхідні передумови для здійснення реформ як у сфері сучасної освіти, так і в науково-освітній галузі загалом. Досліджують дану проблематику в Україні такі видатні вчені, як В. Андрущенко, В. Бакіров, І. Вакарчук, М. Згуровський, О. Іванов, В. Кремень та інші.

Значну роль у підтримці якісної освіти, підвищення її ефективності в сучасних умовах відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що пронизують як сам процес навчання, так і процеси управління. Більшою мірою це стосується, звичайно, роботи закладів вищої освіти. У галузі використання ІКТ у навчально-виховному процесі накопичено значний науковий потенціал – роботи В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, А. Кудіна, В. Кухаренка, Н. Морзе, С. Ракова, В. Сергієнка, О. Співаковського, І. Шоробура та інші.

Теоретичні дослідження з питань дистанційного навчання базуються на методологічних працях Ю. Бабанського, Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, Н. Талізінної та інших. Значних зусиль до формування системи дистанційного навчання доклали вчені С. Батишев, М. Згуровський, І. Харламов, Е. Тоффлер та інші. У працях вітчизняних науковців

проблемам, пов'язаним з упровадженням, розробкою методології дистанційної освіти, присвячено роботи В. Бикова, Н. Думанського, В. Кухаренка, В. Олійника, Н. Сиротенко, Н. Морзе, П. Камінської та інших. Проблеми розробки технологій дистанційного навчання в зарубіжних країнах, зокрема перспективи розвитку дистанційної освіти, досліджували Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг.

З означеного видно, що зарубіжна й вітчизняна наукова спільнота досить активно займається розробкою теоретичних, практичних та соціальних аспектів дистанційного навчання. Але виклики, з якими стикнулася вся педагогічна спільнота на початку минулого, 2020 року, залишили для науковців, а ще більше для педагогів-практиків більше запитань, ніж відповідей.

Отже, **метою статті** є підвищення уваги до дистанційного навчання як засобу протидії кризовим епідеміологічним ситуаціям, обґрунтування нових освітніх можливостей такого типу навчання.

Методи дослідження. Представлена стаття є спробою попереднього аналізу існуючих досліджень актуальної проблеми дистанційного навчання з використанням загальнонаукових методів емпіричного (спостереження, порівняння) й теоретичного (узагальнення, пояснення) характеру.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці 2019 – на початку 2020 року весь світ охоплює проблема, яка кардинально вплинула на процеси, пов'язані з реформуванням і взагалі функціонуванням освітньої галузі в Україні.

Через розповсюдження вірусу Covid-19 із самого початку 2020 року більшість країн світу почали запроваджувати карантинні заходи, що призвело до закриття на невизначений час усіх закладів освіти. Освітні установи в цих країнах змушені були за короткий термін перейти на дистанційний навчальний процес. Готовність до цього була різна, зокрема в Україні, яка не відрізняється потужною матеріально-технічною базою, виникли суто технічні проблеми – відсутність Інтернету, комп'ютерів, навчальних матеріалів у мережі тощо.

Не можна відкинути також і факт неготовності більшості викладачів і учнів, особливо це стосується сільської місцевості, мешканців невеликих районих центрів, до дистанційного навчання. Першими на потреби викладачів та учнів відгукнулась ІТ галузь: була підвищена потужність каналів, з'явилася велика кількість сервісів та інструментів для навчання. Для проведення відеоконференцій, онлайн уроків дуже популярним виявився засіб ZOOM, Google meet, у соціальних мережах була опублікована велика

кількість блогів з рекомендаціями, детальними інструктажами щодо проведення індивідуальних і групових уроків, відео конференцій, проводилися дистанційні курси з розробки навчальних ресурсів та організації самого процесу спілкування й навчання тощо. Але сьогодні, після послаблення карантинних вимог і скасування жорстких локдаунів у світі стало зрозуміло, що людство перейшло на нову стадію розвитку, де дистанційне навчання буде й у подальшому відігравати велику роль. Тому важливо проаналізувати результати та наслідки дистанційного навчального процесу і визначити пріоритетні шляхи розвитку онлайн освіти.

Під самим терміном «дистанційне навчання» сучасні українські вчені, які займаються розробкою ІКТ, В. Биков та В. Кухаренко розуміють таку форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають мети навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч інакше, ніж коли учасники територіально перебувають поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії та коли в процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях закладу не є обов'язковою) (Биков, Кухаренко, 2008).

У свою чергу, екстрене дистанційне навчання являє собою тимчасовий перехід навчального процесу в альтернативний режим навчання через кризові обставини (Hodges, 2020).

З початком нового навчального року прийшов час звернути увагу на те, як змінилося життя учнівської і студентської молоді внаслідок необхідності в запровадженні дистанційного навчання. Адміністрація й педагогічні колективи закладів освіти всіх рівнів самостійно, спираючись на загальнодержавні рекомендації, запроваджують у своїх закладах переважно змішану очно-дистанційну форму навчання. Деякі заклади вищої освіти, зважаючи на регіональну епідеміологічну ситуацію, не зважилися відновити звичну всім форму відвідування лекцій з відпрацюванням практичних занять і продовжують працювати в онлайн режимі. Ті ж університети, які ризикнули, все частіше відправляють потоки студентів на самоізоляцію через підтвердження діагнозів захворювання вірусом. Варто визнати той факт, що найближчим часом дистанційне навчання буде єдиною можливістю отримати необхідні знання. Правда, якість отриманих таким чином знань залишається під питанням.

Перші кроки до розвитку ДО в Україні були зроблені ще наприкінці 90-х років ХХ століття. У лютому 1998 р. Верховна Рада прийняла Закон

України «Про національну програму інформатизації» (*Закон України, 2020*), у якому формулюються основні завдання з інформатизації освіти та визначаються напрями їхньої реалізації. Фахівець із методики викладання інформатики, академік Н. Морзе визначає інформаційну технологію як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються людьми для реалізації конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності в пошуку, накопиченні, опрацюванні, зберіганні, поданні, передаванні даних за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також засобів їх раціонального поєднання з процесами опрацювання даних без використання машин (Морзе, 2004).

Тобто питання «бути чи не бути» дистанційній освіті в Україні й зрештою в усьому світі вже не є актуальним, оскільки дистанційна освіта існує і по праву займає своє соціально-значуще місце в освітній сфері. Іще наприкінці ХХ століття в 107 країнах світу діяло близько 1000 навчальних закладів дистанційного типу. Кількість тих, хто здобув вищу освіту в системі дистанційної освіти, у 1997 р. становила близько 50 млн. осіб, а вже в 2000 р. ця кількість сягнула 90 млн. За новими статистичними прогнозами у 2023 р. ця цифра становитиме 120 млн. осіб (Татарчук, 2000).

Отже, сучасному українському суспільству потрібна масова якісна освіта, яка буде спроможна забезпечити нові, значно ускладнені вимоги до споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Виконати таке соціальне замовлення шляхом збільшення асигнувань на освіту, нарощуванням кількості закладів освіти та іншими традиційними способами не в змозі навіть заможні країни. Тому поява дистанційної освіти не є чимось випадковим, це закономірний етап розвитку та адаптації освітньої галузі до сучасних соціально-економічних умов і потреб.

Відомо, що в основі соціально-економічного розвитку інформаційного суспільства лежить не матеріальне виробництво, а виробництво інформації та знань. Для будь-якої країни ступінь її економічного і технологічного розвитку, добробут суспільства є пропорційним середньому рівню знань, умінь, навичок і кваліфікацій її активного населення (Триндаде, 2000).

Люди з високою кваліфікацією краще пристосовані до можливих змін профілю роботи, менш вразливі у випадку її втрати, спроможні оновлювати, підвищувати, удосконалювати рівень своїх знань і вмінь самостійно за рахунок самонавчання. Розвиток високих технологій у все

більших масштабах підвищує попит на інтелектуальність в освіті серед широких мас населення в будь-яких країнах.

За останні роки розвиток інформаційних технологій зробив актуальною проблему загальної модернізації системи освіти. Сутність такої модернізації найбільше проявилася в розробці концепції дистанційної освіти (ДО), яка, завдяки такому глобальному явищу, як Інтернет, охоплює найбільш широкі прошарки суспільства та стає найважливішим фактором його розвитку. Особливого значення така модернізація системи освіти набуває в Україні.

Спираючись на офіційні статистичні дані, можна стверджувати, що в Україні близько 30 % закладів освіти заявили про те, що вже мають певний досвід і планують удосконалювати навчальний процес у режимі ДО. Однак, найчастіше за цим стоїть звичайна заочна форма навчання. Чим же відрізняється дистанційна освіта від інших видів дистанційного отримання знань і професійних навичок? Насамперед, ДО – це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання, зазвичай, передбачає наявність свободи у виборі місця, часу та темпу навчання.

Система ДО має низку переваг і значно розширює коло потенційних студентів. Одержати освіту дистанційно має можливість, насамперед, молодіжна аудиторія, яка не може поєднувати навчання з роботою або проживає у віддаленій від потужних обласних центрів місцевості. Йдеться здебільшого про військовослужбовців, домогосподарок, керівників, бізнесменів або студентів, які бажають паралельно одержати іще одну освіту або додаткову кваліфікацію. Отже, дистанційна форма навчання підходить майже всім, тому що дає можливість гармонійно поєднувати навчання та повсякденне життя.

Варто відзначити, що ДО – доступна можливість одержати якісну освіту за кордоном з мінімальними фінансовими витратами. Зауважимо, що більшість ЗВО Європи та США ввели таку зручну для студентів форму освіти набагато раніше, ніж Україна. До того ж, йдеться про можливість обирати найбільш актуальні спеціальності та напрями, отримуючи при цьому диплом європейського зразка.

Отже, сучасна освіта вимагає безупинно розширювати сприйняття комплексності світу та здійснювати сприяння формуванню інформаційного суспільства. Для того, щоб знання отримали конкретний зв'язок з діями, необхідно постійно «навчати себе», поповнюючи й розширюючи,

оновлюючи зміст своєї, раніше набутої освіти. Саме цю мету і ставить перед собою дистанційна освіта (<http://www.osvita.org.ua/distance/>).

Спираючись на вищевказане, ми можемо визначити й конкретизувати головні переваги дистанційної форми навчання:

- доступність всім верствам населення;
- відсутність необхідності відвідувати лекції і семінари наживо;
- демократичний і зручний зв'язок «викладач – студент»;
- комплексне програмне забезпечення;
- застосування провідних освітніх технологій;
- індивідуальний і гнучкий процес навчання;
- можливість отримання необхідних додаткових консультацій.

Перспективу і вдосконалення системи дистанційного навчання в Україні складає впровадження в цей процес комп'ютерної і аудіо-візуальної техніки. У даний час проблему дистанційної освіти розробляють практично всі ЗВО на території України (<http://www.forest.lviv.ua/statti/distance.html>).

У процесі цієї роботи доводиться долати певні труднощі й урахувати комунікаційні обмеження, а саме:

- певна ізолюваність студента у віртуальній академічній групі;
- обмеження, що перешкоджають розвиткові групової комунікації, групової єдності;
- технічні засоби групової комунікаційної діяльності викладача і студента створюють штучний і неповноцінний, у традиційному розумінні, комунікативний простір;
- невміння конкретно й стисло висловити свої думки, особливо в чатах і коротких повідомленнях;
- труднощі короткого формулювання та тезисного аргументування своєї позиції під час навчального процесу, особливо в чатах та відеоконференціях (Мельник, Богданова, 2016).

За умови реалізації дистанційної форми навчання, контроль знань здійснюється, здебільшого, у формі перевірки письмових завдань, що значно обмежує можливості студентів висловлюватися в довільній словесній формі, спілкуючись із викладачем віч-на-віч. Недостатня кількість практичних (лабораторних) занять, також, має негативний характер як для студентів, з точки зору отримання повноцінних знань, так і для викладачів, які ставляться до практики як до необхідного закріплення теоретичних знань.

Отже, незважаючи на значні переваги дистанційної форми навчання (ДФН) та вагомій напрацювання щодо впровадження різних технологій та

підвищення ефективності ДФН, її поширення викликає цілу низку проблемних питань, які потребують вирішення. Самими розповсюдженими серед них є такі:

- недостатньо досконала законодавча база України щодо широкого впровадження дистанційної форми навчання;
- недостатнє фінансування для забезпечення матеріальної бази закладів вищої освіти для впровадження ДФН;
- низьке фінансування виконуваних робіт із розробки і впровадження дистанційних технологій у закладах вищої освіти;
- упередженість та консерватизм щодо ефективності дистанційної форми навчання в педагогічних колективах закладів, у керівників освітніх установ;
- недостатність державної підтримки процесу розвитку дистанційної освіти в Україні;
- заклади вищої освіти використовують різні моделі, технології та форми організації й використання освітніх контентів, що ускладнює обмін позитивними результатами і досягненнями та ефективний інформаційний обмін (Варзар, 2005, 116).

Водночас, серед недоліків дистанційної форми навчання можна виділити такі, як: відсутність очного спілкування викладача і студента, оскільки не всі студенти можуть бути самодисциплінованими і самосвідомими, на високому рівні здійснювати самостійну навчальну діяльність, а ДФН не дає можливості здійснювати якісний контроль за діями слухачів (учнів, студентів тощо); якість навчання за допомогою дистанційних технологій багато в чому залежить від наявного рівня технічного устаткування, при цьому особливе навантаження на апаратно-програмну частину комп'ютера дають програмні засоби для проведення віртуальних практикумів та заходів із використанням відео- та аудіо записів.

Не можна відкидати також і фактор моральної відповідальності. За відсутністю суворого контролю з боку викладачів та потрібної апаратно-програмної підтримки у слухачів з'являється спокуса замінити себе на іншу особу, більш обізнану й компетентну, з метою кращого виконання тестових завдань, написання контрольних робіт, складання заліків та екзаменів. Окрім цього, не можна відкидати проблему забезпечення самостійної роботи, оскільки з одного боку, слухачі у своїй більшості ще не мають достатнього досвіду самостійної роботи та вольової саморегуляції, не можуть одразу подолати звичку до групового навчання й колективної відповідальності, а з

іншого боку, маємо недостатнє організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи слухачів, що є завданням тьюторів.

Аналіз ефективності ДФН показує також, що вміння здійснювати комунікацію на відстані є недостатньо розвиненим як у студентів, так і у викладачів. У зв'язку із цим виникає проблема появи комунікативного бар'єру і відсутності психологічного комфорту учасників дистанційного навчання (Биков, Кухаренко, 2015).

Отже, основна мета діяльності сучасних закладів освіти в нинішній ситуації полягає не в тому, щоб відтворити стійку освітню екосистему, а скоріше в тому, щоб забезпечити тимчасовий доступ до навчання та навчальної підтримки, які можна було би швидко налаштувати і які були б ефективно діючими й доступними під час надзвичайної ситуації або кризи. Розглядаючи і прогнозуючи можливості планування освітнього процесу в умовах кризи, стає очевидним, що виникнення нестандартних ситуацій, подібних до такої, у якій опинилося людство сьогодні, вимагають і творчого вирішення проблем. Ми повинні навчитися мислити нестандартно, відкидаючи іноді колишні напрацювання й методики для того, щоб іти в ногу з часом, створювати й шукати нові рішення та можливості, які допоможуть задовольнити потреби наших студентів і спільнот.

Зрозуміло, що в постійно змінюваних суспільних умовах, не можливо запропонувати, а тим більше запровадити єдино вірні шляхи й підходи до вирішення тих чи інших проблем, з якими стикається педагогічна спільнота сьогодні. Не можливо запропонувати якійсь універсальний спосіб ефективного впровадження й користування дистанційними курсами. Насправді, можна говорити лише про вироблення найбільш дієвих моделей доставки та розповсюдження методів і засобів масової інформації, особливо, коли вони відповідають мінливим потребам і обмеженням у ресурсах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Українська система освіти на всіх її ланках досі потерпає від пережитків радянського підходу до управління: заклади вищої освіти є заручниками державного замовлення, яке ізолює їх від економічних реалій і щоразу більше віддаляє від необхідності контактувати з реальними роботодавцями й активно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері. Як результат, ми маємо негнучку й інертну до змін вищу освіту, що готує абсолютно непідготовлених (і практично, і психологічно) до праці випускників. У той самий час, диплом про отримання вищої освіти досі є основною вимогою під час працевлаштування, особливо для юристів, медиків, педагогів, менеджерів, фахівців промислової сфери (інженерів, керівників підприємств). Для

уникнення додаткових витрат, пов'язаних із необхідністю навчати, підвищувати кваліфікацію, іншим чином додатково готувати своїх працівників до ефективного виконання їхніх обов'язків, роботодавці повинні порушувати процес інтенсифікації й підвищення мобільності майбутніх фахівців.

До речі, упровадження дистанційних форм навчання є нерозривно пов'язаним із вимогою часу щодо володіння новітніми комп'ютерними технологіями, усіма, без виключення, категоріями випускників закладів вищої освіти, незалежно від їхньої спеціальності.

В умовах кардинальних змін у вітчизняній сфері освіти, необхідності пошуку й упровадження нових прогресивних форм і методів у навчальний процес, особливої актуальності набуває питання про організаційно-методичне забезпечення різноманітних форм дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Робота над досліджуваною темою дозволяє нам зробити висновки щодо наявності упередженого ставлення й відсутності ентузіазму щодо сьогодишнього стану та перспектив упровадження дистанційного навчання в колах українських освітян. Лише 19 провідних національних ЗВО надають можливість отримати освіту дистанційно, до того ж, не за всіма спеціальностями.

Як показують результати дослідження, більшість закладів пропонує не дистанційну освіту в чистому вигляді, а перехідний етап, тобто заочно-дистанційну форму здобуття освіти. Така форма навчання має свої переваги, але не забезпечує необхідної свободи дій ані студенту, ані викладачу. З цього можна зробити висновки, що дистанційна освіта в Україні знаходиться на початковому етапі свого розвитку, розглядається, здебільшого, як вимушений крок у бік подолання кризи, пов'язаної із загрозливим розповсюдженням епідемії. Отже, широкі можливості використання дистанційних форм навчання на сьогодні використовуються в нас лише частково. Водночас, необхідність упровадження дистанційних технологій не викликає сумніву і вітчизняним ЗВО необхідно не тільки впроваджувати зарубіжні технології та приймати фінансову допомогу, а й розробляти власні моделі дистанційного навчання та відповідно фінансувати їх.

Реформи в освіті мають не миттєвий характер, вони відбуваються постійно з врахуванням змін у соціально-економічних стосунках і потребах, що постійно змінюються. Саме ці причини створюють необхідне підґрунтя для дослідників, учених і педагогів-практиків на шляху створення ефективної системи дистанційного навчання в контексті сучасних освітніх реформ.

ЛІТЕРАТУРА

- Биков, В. Ю., Кухаренко, В. М. (2015). *Дистанційний навчальний процес*. Київ: Міленіум (Bikov, V. Yu., Kukhareno, V. M. (2015). *Distance learning process*. Kyiv: Millennium).
- Биков, В.Ю., Кухаренко, В.М. (ред.) (2008). *Технологія розробки дистанційного курсу*. Київ: Міленіум (Bykova, V. Yu., Kukhareno, V.M. (Eds.) (2008). *Technology of distance course development*. Kyiv: Millennium).
- Варзар, Т. (2005). Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. *Українознавство*, 1, 116-119 (Varzar, T. (2005). Distance education in modern educational activities. *Ukrainian Studies*, 1, 116-119).
- Закон України «Про національну програму інформатизації» (Редакція від 16.10.2020). <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> (Law of Ukraine «On the National Informatization Program» (Revised dated 16.10.2020). <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>).
- Морзе, Н. В. (ред.) (2004). *Інформаційні технології в навчанні*. Київ: Видавнича група BHV (Morse, N. V. (2004). *Information technology in education*. Kyiv: BHV Publishing Group).
- Кремень, В. Г. (2006). Яку людину має готувати освіта: на чому слід зосередити увагу, модернізовуючи освітню діяльність. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*, 5, 4-7 (Kremen, V. H. (2006). What kind of person should prepare education: what to focus on, modernizing educational activities. *All-Ukrainian scientific-practical journal «Director of school, lyceum, gymnasium»*, 5, 4-7.)
- Мельник, Ю.В., Богданова, Н.В. (2016). Особливості комунікативних зв'язків у сучасній вищій школі. *Розвиток професійних компетентностей державних службовців: комунікативний аспект: матеріали щорічної науково-практичної конференції за міжнародною участю*. Київ: НАДУ (Melnik, Yu.V., Bogdanova, N.V. (2016). Features of communicative relations in modern high school. *Development of professional competencies of civil servants: communicative aspect: materials of the annual scientific-practical conference with international participation*. Kyiv: NAPA).
- Програма діяльності Кабінету Міністрів України «Назустріч людям». Режим доступу: www.rada.gov.ua (Program of activities of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Towards people». Retrieved from: www.rada.gov.ua).
- Татарчук, Г.М. (2000). Інституціоналізація дистанційного навчання: соціологічний аспект. *Образование*, 1, 63-72 (Tatarchuk, H. M. (2000). Institutionalization of Distance Learning: Sociological Aspect. *Education*, 1, 63-72).
- Триндаде, А.Р. (2000). Інформаційні та комунікаційні технології та розвиток людських ресурсів. *Дистанційне навчання*, 2, 5-9 (Trindade, A.R. (2000). Information and Communication Technology and Human Resource Development. *Distance education*, 2, 5-9).
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- <http://www.osvita.org.ua/distance/>
- <http://www.forest.lviv.ua/statti/distance.html>

РЕЗЮМЕ

Куркина Снежана. Журавлев Виталий. Дистанционное обучение как составляющая образовательных реформ в Украине.

В статье сделано попытку исследования особенностей внедрения и перспектив развития дистанционного обучения в Украине. Доказано, что дистанционное образование является перспективным и актуальным направлением развития образовательных систем, одним из весомых составляющих реформирования образования не только в Украине, а и в мире. Таким образом, целью авторов стало повышение внимания к дистанционному обучению как способу противодействия кризисным эпидемиологическим ситуациям, обоснование новых образовательных возможностей обучения такого типа.

Ключевые слова: образование, обучение, дистанционное обучение, дистанционные технологии, реформы, высшая школа, наука, инновации.

SUMMARY

Kurkina Sneghana, Zhuravlyov Vitaliy. Distance learning as a part of educational reforms in Ukraine.

In the article the attempt to research into the features of introduction and prospects of the distance learning development in Ukraine is made.

It is proved that distance learning is a promising and relevant direction of the education systems development, one of the important components of education reform not only in Ukraine but also in the world.

Therefore, the authors aimed to increase attention to distance learning as a means of counteracting the crisis epidemiological situations, substantiation of new educational opportunities for this type of training.

In addition, the directions of reforming the educational sector are outlined, which include: affordable and high-quality preschool education; new Ukrainian school; modern professional education; quality higher education and adult education; development of science and innovation.

The essence of distance education is revealed, which is a kind of educational system, which uses mainly distance learning technologies and organization of the educational process, one of the forms of education, in which mastering one or another level at one or another specialty (training, retraining or advanced training) is carried out in the process of distance learning. The factors that led to the emergence of modern forms of distance education in the early twentieth century are outlined. Especially important factors are globalization, increasing the dynamics of socio-economic development of society, the emergence of new needs of students, the development of innovative information and communication technologies, their comprehensive implementation in almost all spheres of human life, the need for widespread use of these technologies in education as a means of learning and a subject at the same time.

Thus, the purpose of writing the article is to increase attention to distance learning as a means of counteracting crisis epidemiological conditions. The authors point out that humanity in modern conditions is entering a new stage of development, when distance learning will play a major role and determine that in the near future distance learning will be the only opportunity to gain the necessary knowledge; assert that the problems that have arisen during the quarantine restrictions can turn into new opportunities, provided that the appropriate and effective teaching methods are used.

Key words: education, training, distance education, distance technologies, reforms, higher school, science, innovations.

УДК 796.021.2-796.034.6

Людмила Максименко

Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8481-6925

Ангеліна Мирна

Національний університет «Запорізька політехніка»
ORCID ID 0000-0001-5639-1934

Олена Присяжнюк

Національний університет «Запорізька політехніка»
ORCID ID 0000-0001-7634-1694

Валерія Зайцева

Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0385-6686
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/072-080

ТЕХНІЧНА ПІДГОТОВКА В РІЧНОМУ МАКРОЦИКЛІ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПОРТСМЕНОК ІЗ ХОКЕЮ НА ТРАВІ

Висвітлено, що в хокеї на траві велика розмаїтість технічних прийомів проявляється в тісному взаємозв'язку з фізичними якостями й тактичними навичками в умовах контактного протиборства із суперником. Основними засобами технічної підготовки висококваліфікованих хокеїстів є вправи підвищеної складності. Найважливішою методичною умовою є взаємозв'язок і взаємозалежність структури рухів рівня розвитку фізичних якостей. Відповідність кожного рівня фізичної підготовленості спортсмена рівню володіння спортивною технікою, її структурі й ступеню досконалості її характеристик – найважливіше положення методики технічної підготовки. Одним із діючих підходів до вдосконалювання технічної майстерності в командах високої кваліфікації є організація та проведення командного, групового й індивідуального тренування під час раціонального використання засобів комплексного й виборчого впливу.

Ключові слова: *технічна підготовка, висококваліфіковані спортсменки, хокей на траві, річний макроцикл.*

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного спорту є зростання конкуренції на змаганнях різного рангу, одночасно збільшується соціальна значущість перемог. Є. В. Федотова (2001) наголошує, що підготовка спортсменів високої кваліфікації, здатних гідно представляти країну на міжнародній арені і скласти конкуренцію провідним командам, неможлива без глибокого і всебічного наукового обґрунтування системи підготовки. Є. П. Врубльовський (2008) зауважив, що для успішних виступів на змаганнях необхідна високоорганізована система підготовки, яка складається з трьох головних підсистем: змагань, тренувань і чинників, які підвищують ефективність змагальної та тренувальної діяльності. Удосконалення навчально-тренувального процесу з метою досягнення самого ефективного

(в межах оптимального) його функціонування можливе завдяки всебічного урахування закономірностей, сучасних засобів та методів, особливостей самої системи підготовки, її зовнішніх і внутрішніх умов і чинників. Тільки за цієї умови система підготовки та її реалізація дозволяє спортсменам показати видатні результати (В. Банкін, 1997; Х. Колляс, 2001; С. Харабуга, 2001).

Аналіз актуальних досліджень. Сучасний аналіз змагальної діяльності у хокеї на траві дозволяє зробити висновок про значний зріст показників активності гри, щільності техніко-тактичних дій гравців (кількості дій за одиницю часу), що є наслідком підвищення функціональних можливостей та, відповідно, рівня фізичної підготовленості хокеїсток, такі зміни характеризують увагу, яка приділяється цій стороні спортивної підготовки у провідних командах світу. За Є. С. Федотовою (2007), практично в усіх таких командах на сьогоднішній день працює спеціаліст з фізичної підготовки (fitness coach).

Зростання спортивних результатів у хокеї на траві тісно пов'язане з пошуком резервів підвищення рівня фізичної підготовки, та її провідних для хокеїсток якостей – швидкості, гнучкості, швидкісної витривалості, швидкісно-силових можливостей тощо. Розвиток окремих фізичних якостей тісно пов'язаний зі спеціальним впливом на основні системи енергозабезпечення – аеробну та анаеробну. Тому одним із напрямів удосконалення фізичної підготовки кваліфікованих хокеїсток є розробка методики впливу на провідні системи енергозабезпечення шляхом оптимізації основних компонентів дозування фізичних навантажень (інтенсивність, кількість повторень, тривалість інтервалів роботи і відпочинку, характер відпочинку, рівень координаційної складності тощо), а також раціонального розподілу навантажень різної спрямованості упродовж річного циклу підготовки (Лапицький 2006; Харабуга, 2002).

Таким чином, у сучасній теорії і практиці хокею на траві проблема фізичної та технічної підготовки залишається недостатньо розробленою, що підтверджується відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій щодо побудови і контролю процесу фізичної підготовки, динаміки розвитку фізичних якостей на різних етапах річного тренувального циклу та відповідного застосування спеціальних засобів і методів. Зазначене вище вказує на актуальність проблеми, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – науково обґрунтувати програму фізичної і технічної підготовки висококваліфікованих спортсменок-хокеїсток у річному макроциклі.

Методи наукових досліджень. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: аналіз наукової і спеціальної літератури; педагогічні методи дослідження; тестування статистичні методи.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне дослідження проводилося на базі спортивного клубу з хокею на траві «Сумчанка» в 2020-2021 н. р. Кількість учасниць експерименту – 15, віком 19-23 роки. Оскільки одним із найважливіших і найбільш складних напрямів спортивної підготовки в хокеї на траві є технічне вдосконалювання гравців, тому особлива увага під час контролю за ефективністю процесу багаторічної підготовки повинна приділятися контролю за рівнем їхньої технічної підготовленості (Гончаренко, 2013; Кириллова, 2017; Костюкевич, 2006).

На сучасному етапі розвитку спорту, у тому числі й хокею на траві, і в процесі навчання та тренування, і в процесі контролю стали широко використовуватися методи, що дозволяють оперативно (у реальному масштабі часу, тобто в ході виконання вправи) одержувати інформацію про темпо-ритмові, просторові і динамічні характеристики рухів. Під час контролю технічної підготовленості використовуються спеціальні діагностичні комплекси, що дозволяють в умовах, максимально наближених до змагальних, реєструвати різноманітні біомеханічні показники, що досить всебічно характеризують ефективність техніки конкретного спортсмена. Отримані дані відразу обробляються, зіставляються з узагальненими моделями, а також із результатами попередніх обстежень даного спортсмена. Результати аналізуються експертами й уже через кілька хвилин, перед черговим повторенням вправи, спортсмен одержує вказівки по корекції рухових дій (Железняк, 2002; Харабуга, 2002). У повсякденній практиці більш широко застосовуються комплекси педагогічних тестів для оцінки технічної й спеціальної фізичної підготовленості. Нерідко вони поєднуються в одну групу, тому що практично неможливо диференціювати роль спеціальних навичок техніки й спеціальні фізичні якості у виконанні однієї вправи.

Пропоновані нижче комплекси вправ можуть використовуватися під час оцінки досягнутого рівня технічної підготовленості хокеїсток. Крім того, ці вправи можуть знайти широке застосування і як завдання під час проведення тренувальних занять і під час організації змагань з технічної підготовки гравців.

Для оцінки рівня технічної підготовленості польових гравців може бути використано низку тестів, запропонованих А. А. Чатиняном, С. К. Сарсанією, В. Н. Селуяновим і М. П. Безруковим (1986).

1. Ведення м'яча на 20 м з обведеним стійок і ударом по воротах. Спортсменка після старту з лінії 1 веде м'яч 11 м (обов'язкові три торкання ключкою м'яча), обводить по черзі 6 стійок, починаючи з правої сторони, і робить удар по воротах. Результат зараховується тільки у випадку влучення м'яча у ворота. Час фіксується з моменту старту до перетинання спортсменкою лінії кола удару.

2. Точність передач після ведення м'яча й обведених стійок. Спортсменка починає ведення м'яча з лінії старту 2, розташованої в 6 м від першої стійки, обводить по черзі 6 стійок, починаючи з правої сторони, і, увійшовши в коло удару, посилає м'яч поштовхом у мету: перша спроба в ліву мету, друга у ворота, третя - у праву мету. За влучення в центр мети спортсменка одержує 3 очка, у ближню частину 1 очко, у далеку – 2 очка. Ураховується час виконання кожної спроби й точність передач.

3. Точність і дальність кидка м'яча ключкою. Кидки на дальність виконуються в коридорі шириною 5 м. Кидок зараховується тільки під час влучення м'яча в коридор.

4. Час і точність ударів по воротах з місця. На вершині кола удару розташовується 10 м'ячів. Спортсменка послідовно робить 10 ударів по воротах, розділених на 6 зон, за влучення в кожну з яких нараховується певна кількість окулярів: у нижню частину центра воріт – 1 очко, у верхню частину центра воріт і в нижні кути воріт – по 2 очка, у верхні кути воріт – по 3 очка. Час фіксується з моменту першого удару до виконання останнього. Показником точності є торба набраних окулярів. Для виконання всіх тестів спортсменам дається три спроби. У підсумкову таблицю тестування вносяться кращі результати в кожній вправі.

В. М. Костюкевич (1990, 2006, 2016) пропонує такий комплекс тестів:

1. Біг 14,63 м з вибиванням м'яча – для оцінки стартової швидкості у взаємозв'язку зі спеціальною спритністю. Умови виконання: хокеїст із високого старту на максимальній швидкості пробігає відстань 14,63 м і ударом ключки вибиває м'яч, що перебуває на контактній платформі. Результат оцінюється за часом виконання всієї вправи – від початку перегони до удару ключкою по м'ячу.

2. Ведення м'яча, обведення стійок, удар у ворота – для оцінки швидкісної техніки (рис. 1). Умови виконання: гравець починає ведення м'яча, що перебуває в 45,7 м від лінії воріт, веде його до стійки 1, розташованої в 21 м від старту, використовуючи не менш ніж 5 торкань ключкою, потім обводить 5 стійок, що перебувають в 2 м одна від іншої по прямій лінії, входить у коло удару (не більше ніж на 2 м за лінію кола) і

робить удар у ворота. Результат оцінюється за часом виконання всієї вправи – від початку ведення до торкання м'ячем задньої стінки воріт.

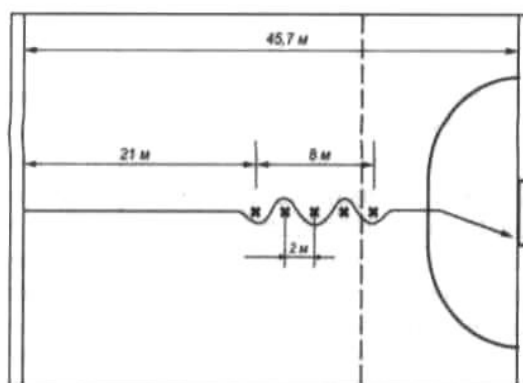


Рис. 1. Схема виконання тесту: ведення м'яча, обведення стійок, удар по воротах

3. Ведення, передача м'яча в мету (виконується у вигляді «човника» 5 разів) – для оцінки швидкісної техніки у взаємозв'язку зі спеціальною витривалістю (рис. 2). Умови виконання: на лінії старту кладуть 5 м'ячів, 15 м від старту позначають квадрат (2х2м), паралельно лівій, правій і передній сторонам квадрати і по діагоналі напроти лівих і правих його кутів на відстані 15 м ставлять п'ять воріт, кожні шириною 1 м. Гравець починає ведення м'яча, використовуючи не менш 3 торкань ключкою, уводить його в квадрат, робить націлену передачу у ворота, розташовані ліворуч, вертається на старт, виконує аналогічні дії з наступним м'ячем, робить передачу у ворота, розташовані напроти лівого кута квадрата і т. д. Результат оцінюється за двома показниками: часом виконання всієї вправи – від початку ведення першого м'яча до перетинання хокеїсткою лінії старту після п'ятої передачі м'яча; сумарної точності п'яти передач (за влучення у ворота 1 бал, за промах – 0).

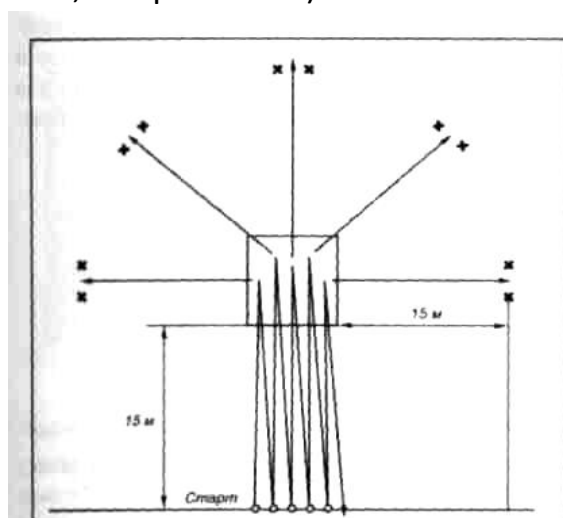


Рис. 2. Схема виконання тесту: ведення м'яча, обведення стійок, удар по воротах

4. Кидок м'яча ключкою на дальність – для оцінки технічної підготовленості й спеціальної сили. Умови виконання: хокеїст кидає м'яч ключкою в коридорі шириною 10 м. Виконуються 3 спроби. Результат оцінюється за кращою спробою.

У якості найбільш інформативних для захисників провідний фахівець В. М. Костюкевич (1990) називає тести 1 і 4, для півзахисників – 3 і 4, для нападників – 1 і 2.

Зразкова оцінка результатів тестування з використанням контрольних із наведених комплексів може бути проведена обліком програмних нормативів для груп спортивного вдосконалювання (хокеїстки у віці 19-23 років), а також модельних характеристик фізичної підготовленості гравців команди «Сумчанка».

Грунтуючись на результатах проведених спостережень і оцінки змагальної діяльності висококваліфікованих жіночих хокейних команд, ми дійшли висновку, що найбільш інформативними показниками, які характеризують рівень технічної підготовленості гравців, є надійне володіння й ефективне виконання так званих складних технічних дій – перекидання м'яча через ключку суперника, широкого дриблінгу, фінт-обведеного. На цій основі нами були запропоновані такі тести:

1. Широкий дриблінг. На підлозі малюються дві паралельні лінії на відстані 90 см одна від іншої (довжина ключки). Гравець розташовується між двома лініями й по сигналу починає переводити м'яч праворуч, ліворуч і назад у максимально швидкому темпі. При цьому м'яч повинен торкатися або перетинати намальовані лінії. Час виконання тесту становить 30 с. Підраховується загальна кількість «переводів» м'яча в обидва боки.

2. Підйом м'яча. Гравець повинен зі зручного боку покласти ключку на м'яч і за сигналом тренера виконати «накочування» м'яча до себе й підйом його на гаку ключки на висоту 10-15 см. Потім гак ключки переводиться на верх м'яча, м'яч із силою притискається до землі й починається новий цикл дій. Уважається кількість підйомів за 30 с.

3. Перекидання м'яча. Гравець кладе перед собою чохол із ключками (висота 8-10 см), установлює м'яч поруч із серединою чохла. За сигналом тренера починає перекидати ключкою м'яч через чохол по черзі зі зручної й незручної сторони. Час виконання тесту 30 с. Ураховується кількість перекидань.

4. Фінт-обведення. На полі малюється лінія, перпендикулярно якій кладеться чохол із ключками. Гравець розташовується з м'ячем перед чохлом. М'яч лежить на рівні середини чохла. За сигналом тренера м'яч

швидко переводиться до лінії, потім ведеться на протилежну сторону чохла, до його середини. Гравець забігає на іншу сторону чохла, і рух фінт-обведення повторюється, але вже з іншим положенням гака ключки (зручним і незручним). Вправа виконується 30 с, підраховується загальна кількість виконаних фінтів-обведеннь.

Коротка метрологічна характеристика цих тестів і шкала для оцінки технічної підготовленості гравців наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Шкала для оцінки технічної підготовленості гравців у хокеї на траві
(час виконання – 30 с)**

| Бали | Тести | | | |
|------|----------|--------------|-------------------|----------------|
| | Дриблінг | Підйом м'яча | Перекидання м'яча | Фінт-обведення |
| 1 | 35 | 10 | 10 | 10 |
| 2 | 42 | 12 | 13 | 13 |
| 3 | 49 | 14 | 16 | 16 |
| 4 | 56 | 16 | 19 | 19 |
| 5 | 63 | 18 | 22 | 22 |
| 6 | 70 | 20 | 25 | 25 |
| 7 | 77 | 22 | 28 | 28 |
| 8 | 84 | 24 | 31 | 31 |
| 9 | 91 | 26 | 34 | 34 |
| 10 | 98 | 28 | 37 | 37 |

Необхідно відзначити, що в якості вихідних матеріалів були взяті нами дані обстеження хокеїсток вищої ліги. Під час практичного використання даної шкали в той час спортсменки національної збірної команди в середньому набирали 28 балів (у сумі за чотири тести).

Висновки. За результатами теоретичного аналізу можемо стверджувати, що вдосконалення фізичної та технічної підготовки в хокеї на траві неможливе без чіткого планування і об'єктивного контролю. Для більш точного планування і спрямованості тренувального процесу спортсменів необхідно виходити із завдань, закономірностей та принципів підготовки. Саме тому виникає необхідність визначення конкретної спрямованості підготовки спортсменів.

Фахівці А. А. Чатинян, С. К. Сарсанія, В. М. Селуянов і М. П. Безруков (1986)., В. М. Костюкевич (1990) пропонують тести для визначення рівня фізичної, технічної і функціональної підготовленості, ми погоджуємося з ними та рекомендуємо їх для покращення ефективності управління підготовкою хокеїсток та підвищення їх спортивної майстерності.

Для високого рівня спортсменок-хокеїсток, необхідне постійне вдосконалення технічної підготовки. Гра в хокеї на траві вимагає

розвинення всіх якостей гравців, а саме – швидкості, гнучкості, витривалості, координації та сили. В. М. Костюкевич пропонує модельний комплекс та тренувальну програму, відповідно до проаналізованих даних ми рекомендуємо їх використання задля покращення технічної підготовки спортсменок у річному макроциклі.

Технічна підготовка складає основу гри, а наразі сучасні технології постійно оновлюються. У зв'язку з цим, Е. Б. Кирилова, Е. Ю. Иванова та Д. В. Чекашева рекомендують використання новітніх технологій – Polar Team 2, ПО «Альфа Спорт», відеокамеру, як засоби для покращення результатів технічної майстерності.

Перспективи подальших наукових розвідок будуть пов'язані з розробкою програми тренувальних занять для покращення тактичної підготовки висококваліфікованих спортсменок із хокею на траві.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, В. І. (2013) *Удосконалення фізичної підготовки висококваліфікованих спортсменок різного амплуа у хокеї на траві у річному тренувальному циклі* (дис. к. н. з фіз. вих. та спорту: 24.00.01). Харків (Honcharenko, V. I (2013). *Improving the physical training of highly qualified athletes of different roles in field hockey in the annual training cycle* (Ph.D. in Physical Education and Sports). Kharkiv).
- Кирилова, Е. Б., Иванова, Е. Ю. (2017). Влияние новейших технологий на спортивный результат (анализ зарубежной и отечественной литературы). *Физическое воспитание и спортивная тренировка*, 1 (19), 41-50 (Kirillova, E. B, Ivanova, E. Yu. (2017). Influence of the newest technologies on sports result (the analysis of foreign and domestic literature). *Physical education and sports training*, 1 (19), 41-50).
- Костюкевич, В. М. (2016). *Теорія і методика спортивної підготовки: у запитаннях і відповідях. Навчально-методичний посібник*. Вінниця (Kostiukevych, V. M (2016). *Theory and methods of sports training: in questions and answers. Training manual*. Vinnitsa).
- Костюкевич, В. М. (2006). *Управление тренировочным процессом футболистов в годичном цикле подготовки*. Вінниця: Планер (Kostiukevych, V. M (2006). *Management of the training process of football players in the annual training cycle*. Vinnytsia).
- Лapiцький, В. О., Гончаренко, В. І. (2006). *Техніко-тактична підготовка у хокеї на траві: навч. посібник*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка (Lapytsky, V. O., Goncharenko, V. I. (2006). *Technical and tactical training in field hockey: Textbook. manual*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko).
- Спортивные игры: Техника, тактика, методики обучения: Учебник для студ. высших пед. учебных. заведений* (2002). М.: Издательский центр «Академия» (*Sports games: Technique, tactics, teaching methods: Textbook for students. higher ped. training. institutions* (2002). М.: Publishing Center «Academy»).
- Харабуга, С. Г., Банкин, В. Н., Колляс, Х. (2002). Основные положения в системе подготовки спортсменов высокого класса. *Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2, 37-44 (Kharabuga, S. G., Bankin, V. N, Kollyas, H. (2002). The main provisions in the system of training high-

class athletes. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 2, 37-44).

РЕЗЮМЕ

Максименко Людмила, Мирна Ангелина, Присяжнюк Елена, Зайцева Валерия.

Техническая подготовка в годичном макроцикле высококвалифицированных спортсменок по хоккею на траве.

Показано, что в хоккее на траве большое разнообразие технических приемов проявляется в тесной взаимосвязи с физическими качествами и тактическими навыками в условиях контактного противоборства с соперником. Основными средствами технической подготовки высококвалифицированных хоккеистов являются упражнения повышенной сложности. Важнейшим методическим условием является взаимосвязь и взаимозависимость структуры движений уровня развития физических качеств. Соответствие каждого уровня физической подготовленности спортсмена уровню владения спортивной техникой, ее структуре и степени совершенства ее характеристик – важнейшее положение методики технической подготовки. Одним из действующих подходов к совершенствованию технического мастерства в командах высокой квалификации является организация и проведение командных, групповых и индивидуальных тренировок при рациональном использовании средств комплексного и избирательного воздействия.

Ключевые слова: *техническая подготовка, высококвалифицированные спортсменки, хоккей на траве, годовой макроцикл.*

SUMMARY

Maksymenko Lyudmila, Mirna Angelina, Prisyazhnyuk Elena, Zaitseva Valeryia.

Technical training in the annual macrocycle of highly qualified athletes in field hockey.

It has been shown that in field hockey, a great variety of techniques is manifested in a close relationship with physical qualities and tactical skills in contact with the opponent. The pedagogical research was conducted on the basis of the sports club in field hockey "Sumchanka" in 2020-2021 academic year. The number of participants in the experiment – 15, aged 19-23 years. The purpose of the study is to scientifically substantiate the program of physical and technical training of highly qualified female hockey players in an annual macrocycle. The following research methods were used to solve the tasks: analysis of scientific and special literature; pedagogical methods of research, testing, statistical methods. It should be noted that as a source material, we took the survey data of hockey players of the major leagues. With the practical use of this scale at that time, the athletes of the national team scored an average of 28 points (a total of four tests). The main means of technical training of highly qualified hockey players are exercises of increased complexity. The most important methodological condition is the relationship and interdependence of the structure of movements of the level of development of physical qualities. Correspondence of each level of physical fitness of the athlete to the level of mastery of sports equipment, its structure and the degree of perfection of its characteristics – the most important provision of the method of technical training. Thus, one of the current approaches to improving technical skills in highly qualified teams is organization and conduct of team, group and individual training with the rational use of means of complex and selective influence.

Key words: *technical training, highly qualified sportswomen, field hockey, annual macrocycle.*

ПІДХОДИ У ВИКОРИСТАННІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ ФІЗИКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Установлено, що вчителі фізики закладів загальної середньої освіти стикаються з низкою труднощів, пов'язаних із використанням у навчанні експериментальних задач. Учителі потребують нових методичних підходів, які б сприяли успішному використанню експериментальних задач для формування узагальненого експериментального вміння. Запропоновано сім методичних підходів до використання експериментальних задач для навчання учнів у базовій школі. Підтверджено, що запропонувати вчителям фізики єдиний рецепт використання експериментальних задач у практиці навчання неможливо. Важливо запропонувати низку підходів, щоб учитель міг вільно обрати для навчання той, який найбільшою мірою забезпечить формування предметних компетентностей учнів.

Ключові слова: навчання фізики в базовій школі, сценарії використання експериментальних задач, узагальнююче експериментальне вміння.

Постановка проблеми. Фізика, як наука, сформувалась у результаті поєднання (взаємопроникнення, синтезу) теорії та експериментальних надбань. Оскільки курс фізики закладів загальної середньої освіти є відображенням науки «фізика» (на основі принципу науковості, що лежить в основі відбору навчального матеріалу), то навчання фізики немислиме без використання навчального фізичного експерименту.

Формування в учнів закладів загальної середньої освіти необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистого досвіду експериментальної діяльності здійснюється через навчальний фізичний експеримент, який є складовою методичної системи навчання фізики (*Програма...*, 2017, с. 13). Окрім демонстраційних і фронтальних експериментів, лабораторних робіт, короточасних дослідів, фізичного практикуму, навчальних проєктів, позаурочних дослідів та спостережень, навчальний фізичний експеримент реалізується у процесі розв'язування експериментальних задач.

Експериментальні задачі це такі, дані для отримання розв'язку яких беруться з експерименту.

Використання всіх перелічених форм навчального фізичного експерименту забезпечує формування в учнів узагальненого експериментального вміння, завдання, поставленого державою перед навчанням фізики в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Потреба у використанні експериментальних задач під час навчання учнів фізики доведена

багаторічною практикою. На неї звертали увагу вітчизняні та зарубіжні науковці, серед яких: О.І. Бугайов, Ю.М. Галатюк, С.У. Гончаренко, О.Ф. Іваненко, Є.В. Коршак, Л.О. Кулик, В.Г. Разумовський, А.В. Рибалко, В.Ф. Савченко, В.Д. Сиротюк, В.І. Тищук та багато інших. Останні дослідження і публікації дають підставу стверджувати, що важливість використання експериментальних задач у навчанні фізики посилюється. Разом із тим, практичним підходам до використання цього типу задач на сучасному уроці фізики приділяється недостатня увага. Більшість пропонованих науковцями та вчителями-практиками підходів носить епізодичний характер, хоча вони логічні, випробувані в процесі навчання. Вбачається можливість розв'язання експериментальних задач на уроках фізики різних типів; в основі їх використання – оволодіння вміннями проводити експерименти і користуватися приладами; допускається можливість розв'язування експериментальних задач із допомогою персональних комп'ютерів (Чорнобай, 2015, с.165-170). Застарілість матеріальної бази є однією з причин того, що використовується онлайн-курс «Розв'язування експериментальних задач з фізики» і досягнуто вагомих результатів (Стеценко, 2021), або можливі інтерактивні графічно-цифрові онлайн засоби (Доценко, 2020). Позитивно оцінюючи згаданий досвід, вважаємо, що у використанні онлайн розв'язування експериментальних задач було би доцільним дотримуватися поглядів інших науковців, які допускають згадане для тих тем курсу фізики, у яких розглядають явища мікросвіту та швидкоплинні процеси (Садовий, Руденко, 2015, с. 122-126).

Вважаємо, що підходи до використання експериментальних задач на уроці фізики в базовій школі ще недостатньо розроблені й потребують пошуку.

Хоча, за необхідності й виходячи з наявних умов навчально-методичного забезпечення, учитель має право самостійно змінювати обсяг годин, відведених програмою на вивчення окремого розділу (*Програма...*, 2017, с. 12), використання експериментальних задач у практиці сучасного уроку зустрічає чимало труднощів і потребує спеціальних підходів. Бесіди з учителями фізики Волинської області, онлайн-семінари, зустрічі з науковцями та вчителями-практиками на міжнародних наукових конференціях показали, що логічно постають запитання: «Де взяти час на їх розв'язування?», «Яке співвідношення між кількісними, якісними та експериментальними задачами?», «Які експериментальні задачі підібрати на урок, щоб вистачало обладнання?», «Яка форма уроку фізики є

оптимальною для розв'язування такого типу задач?», «На якому етапі уроку їх розв'язувати?», «Як мотивувати учнів на самостійне розв'язування задач такого типу?» тощо.

Мета статті. Запропонувати підходи, які б дали змогу перебороти труднощі, що зустрічаються у процесі підготовки вчителя до розв'язування експериментальних задач із фізики в базовій школі.

Методи дослідження. У процесі дослідження використовувалися такі методи. 1. Опитування вчителів фізики: встановлено труднощі, з якими вони зустрічаються в процесі використання експериментальних задач для формування узагальненого експериментального вміння. 2. Аналіз досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців використання експериментальних задач у навчанні фізики: недостатня увага приділяється практичним підходам до використання експериментальних задач. 3. Педагогічне спостереження за використанням експериментальних задач у практиці сучасного уроку: показало хаотичність у використанні задач цього типу вчителями закладів загальної середньої освіти. 4. Системний підхід: показав дієвість використання запропонованих семи підходів для вільного добору вчителями експериментальних задач у навчанні фізики. 5. Експертних оцінок: доведено ефективність семи запропонованих практичних підходів до використання експериментальних задач; порівнювалися думки експертної групи (у яку залучалися науковці та вчителі, які досягнули вагомих результатів на обласних та всеукраїнських олімпіадах) та групи вчителів, які апробували пропоновані підходи в практиці навчання фізики. 6. Анкетування учнів: підтверджено зростання інтересу учнів до фізики за рахунок урізноманітнення технологій використання експериментальних задач у практиці навчання.

Виклад основного матеріалу. Експериментальні задачі – це такі, дані для отримання розв'язку яких беруться з експерименту.

Практично до кожної теми курсу фізики базової школи можна підібрати одну або серію експериментальних задач. Експериментальні задачі з фізики можна умовно поділити на два види. Перший вид: *експериментальні задачі, розв'язання яких потребує знань однієї програмної теми*. Прикладами можуть бути наступні.

Задача. Встановити метал, з якого виготовлене тіло.

Обладнання: мензурка з водою, нитка, терези з набором важків, підручник.

Розв'язок. Якщо відома густина металу, то за таблицею густин легко встановити, про який метал йдеться. Густина металу знаходять, виходячи з формули густини:

$$\rho = \frac{m}{V}.$$

Масу m тіла шукають зважуванням, а його об'єм V – за допомогою мензурки.

Задача. Порівняти шлях між містом Луцьк та містом Київ із переміщенням між цими містами.

Обладнання: курвіметр; лінійка; мапа України; транспортир.

Розв'язок. Шлях від міста Луцьк до міста Київ S_0 визначають за допомогою курвіметра (число поділок переводять у сантиметри і враховують масштаб). Переміщення характеризується модулем S та напрямком (або кутом нахилу α до горизонтальної осі). Обирають систему координат із початком відліку в місті Луцьк. Осі спрямовують вздовж довжини мапи (X) та ширини мапи (Y). За теоремою Піфагора знаходять модуль переміщення:

$$S = \sqrt{X^2 + Y^2}.$$

Порівнюють величини S_0 та S . Напрямок переміщення подають за допомогою кута нахилу α до горизонту, який вимірюють за допомогою транспортира.

Задача. Дві кулі різної маси закріплені на кінцях тонкого стержня. Стержень підвісили за допомогою нитки на штативі так, щоб стержень перебував у горизонтальній площині, і примусили його обертатися. Порівняти періоди та швидкості обертання куль.

Обладнання: дві кулі різної маси з отворами; металевий стержень; нитка; штатив; лінійка; секундомір.

Розв'язок. Визначають час t , за який стержень зробить N обертів. Періоди обертання визначають так:

$$T_1 = \frac{t}{N},$$

$$T_2 = \frac{t}{N}.$$

Роблять висновок про однаковість періодів обертання обох куль.

Кожна з куль рухається по колу, тому їх швидкості шукають так:

$$v_1 = \frac{2\pi r_1}{t},$$

$$v_2 = \frac{2\pi r_2}{t},$$

де r_1, r_2 – радіуси обертання меншої та більшої куль, відповідно (кулі вважають матеріальними точками), які вимірюють лінійкою від точки підвісу до центра кожної з куль. Ділять вирази швидкостей і отримують:

$$\frac{v_2}{v_1} = \frac{r_2}{r_1}.$$

Помічають: швидкість обертання більшої кулі менша від швидкості обертання меншої кулі в стільки разів, у скільки радіус більшої кулі менший від радіуса меншої кулі.

Другий вид: *експериментальні задачі, розв'язання яких ґрунтується на декількох програмних темах.* Прикладами можуть слугувати такі.

Задача. Визначити густину дерев'яного однорідного стержня.

Обладнання: мензурка з водою; однорідний дерев'яний стержень; лінійка.

Розв'язок. Опускають стержень у мензурку. Записують умову плавання стержня:

$$mg = \rho g V,$$

або:

$$\rho_1 S H g = \rho g S h,$$

де ρ_1, ρ – густини стержня і води, відповідно; H – висота стержня; h – глибина занурення стержня у воду. З останнього виразу знаходять:

$$\rho_1 = \rho \frac{h}{H}.$$

Задача. Визначити середню швидкість руху підвішеної на нитці кульки, яка обертається в горизонтальній площині.

Обладнання: стальна кулька; нитка; лінійка; секундомір.

Розв'язок. Стальну кульку з'єднують з ниткою і обертають у горизонтальній площині. Секундоміром фіксують час t , протягом якого кулька зробить N обертів. Пройдений кулькою шлях за N обертів буде:

$$S = 2\pi r N,$$

де r – радіус кола обертання, який шукають так:

$$r = \ell + \frac{d}{2}.$$

У цьому виразі ℓ і d – довжина нитки та діаметр кульки (вимірюють лінійкою), відповідно.

Середню швидкість шукають так:

$$v_c = \frac{S}{t}.$$

Після підстановки вище згаданих виразів, отримують:

$$v_c = \frac{2\pi \left(\ell + \frac{a}{2} \right) N}{t}.$$

Задача. Визначити коефіцієнт тертя шнура об стіл.

Обладнання: шнур (60 см); лінійка.

Розв'язок. Знаходять положення шнура, за якого він почне рухатися. Частина шнуру, яка знаходиться на столі, буде рухатися під дією сили $m_1 g$ (сила тяжіння, що діє на звисаючу частину). На частину шнура, яка знаходиться на столі, діятиме реакція опори столу:

$$N = m_2 g.$$

Оскільки, сила тертя і сила, яка зумовлює рух, однакові, то:

$$F_T = m_1 g.$$

Із зв'язку сили тертя та сили реакції опори ($F_T = \mu N$) записують:

$$m_1 g = \mu m_2 g.$$

Виражають обидві маси через густину і об'єм:

$$m_1 = \rho S \ell_1;$$

$$m_2 = \rho S \ell_2.$$

Підставляють обидва вирази в останню рівність і отримують:

$$\mu = \frac{\ell_1}{\ell_2}.$$

Довжини шнуру вимірюють лінійкою.

Розглянемо випадок першого виду експериментальних задач, підібраних до конкретної (підкреслено – *С.П.*) програмної теми. Підібрана серія задач може слугувати формуванню експериментальних умінь шляхом засвоєння різноманітних методів, які лежать в основі їх розв'язку, або шляхом набуття вмінь експериментувати за допомогою різних (наголошено – *С.П.*) фізичних приладів. Очевидно, що вчитель прагне реалізувати обидві можливості і зустрічається з труднощами. Зокрема, навчити учнів на одному уроці теоретичному матеріалу, розв'язати кількісну задачу та, хоча б одну, із серії експериментальних задач досить важко. Потрібна інша організація уроку. Можливі такі підходи.

Перший підхід. Розв'язуванню серії експериментальних задач відводиться цілий наступний урок після вивчення конкретної теми (наприклад, «густина речовини»). Учнів ділять на групи і кожній групі пропонується одна із задач серії. Після виконання першої експериментальної задачі групи міняються місцями і т.д. Під кінець уроку відбувається колективне обговорення: представники груп доповідають про сутність методу, який використовувався, чи спосіб установлення певного факту.

Позитивним у такому підході є те, що учні освоюють усі методи, що лежать в основі кожної експериментальної задачі з серії. Крім того, оптимально використовується обладнання. Негативним є те, з якого резерву використати час на розв'язання серії експериментальних задач протягом цілого уроку, адже наступні уроки також присвячені вивченню важливих програмних питань. До того ж, розв'язати 5-7 експериментальних задач у групах вдається не завжди.

Другий підхід. Розв'язувати по одній експериментальній задачі з серії на наступних уроках. Позитивним у такому підході є те, що більшість задач із серії все-таки будуть розв'язані. Негативним: розв'язання однієї експериментальної задачі потребує використання значного комплексу приладів для фронтального виконання, що не завжди вдається. Допускається варіант, коли одну й ту саму експериментальну задачу розв'язують групи (суттєва економія в обладнанні). До того ж, на уроках з інших тем це не зовсім логічно.

Третій підхід. За згодою учнів можна провести годину експерименту в позаурочний час. Позитивним, за такого підходу, є те, що всі експериментальні задачі з серії будуть виконані. Негативним: не всі учні зможуть взяти участь у годині експерименту (відвідування гуртків, спортивних секцій тощо).

Четвертий підхід. На момент завершення вивчення розділу провести узагальнюючий урок, на якому розв'язати як ті експериментальні задачі з серії, що не були розглянуті, так і експериментальні задачі з інших тем розділу. Позитивним у такому підході є те, що всі експериментальні задачі з серії будуть розв'язані, а негативним: деяка «плутанина» з приладами, адже розв'язування експериментальних задач із різних тем потребує різноманітного обладнання.

П'ятий підхід. На наступному уроці після того, для якого підібрана серія експериментальних задач, розв'язати одну, а інші – рекомендувати учням виконати самостійно. Позитивним у такому підході є те, що більшість експериментальних задач будуть виконані (хоча, не всіма учнями). Негативним: задачі перестають бути експериментальними, а набирають якісного змісту (учень не має змоги вимірювати, користуватись приладами). Винятком є такі експериментальні задачі, які виконуються з допомогою домашніх (підручних) засобів.

Шостий підхід. Провести олімпіаду з розв'язування експериментальних задач із пропонованої серії, оголосивши про її проведення у шкільній стіннівці, чи на сайті школи. До оголошення

олімпіади по експериментальних задачах, заздалегідь готується комплект приладів для кожної із серії задач (для бажаючих учнів). Учні можуть у вільний час виконати всі потрібні виміри.

Для другого виду експериментальних задач (які уособлюють знання з кількох тем), більш доцільно проводити розв'язування не більше, ніж по одній на урок (перевірено на практиці і підтримано вчителями Волині). Форма роботи учнів – групова (сьомий підхід).

Хоча пропонований перелік підходів не є вичерпним, все ж дозволяє вчителю вільно орієнтуватися в підходах до розв'язування експериментальних задач.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Опитування вчителів, урахування їх досвіду навчання учнів, тенденційності до збільшення кількості експериментальних задач у підручниках останніх років дають підстави стверджувати, що запропонувати вчителям єдиний рецепт використання експериментальних задач у практиці навчання фізики в закладах загальної середньої освіти неможливо. Разом із тим, можливо запропонувати низку підходів до використання експериментальних задач, щоб учитель міг вільно в них орієнтуватися і обрати для навчання той, який найбільшою мірою забезпечить формування предметних компетентностей учнів, пов'язаних із експериментуванням.

На перспективу подальших розвідок можна винести вивчення досвіду вчителів-новаторів, та вчителів, чиї учні досягнули найкращих результатів на олімпіадах в експериментальному турі. Крім того, вчителі фізики потребують збірників експериментальних задач, які б давали змогу реалізувати пропоновані підходи.

ЛІТЕРАТУРА

- Галатюк, Ю. М., Рибалко, А. В., Тишук, В. І. (2007). *Дослідницькі задачі з фізики: навч. посіб.* Харків: Основа: Тріада+ (Halatiuk, Yu. M., Rybalko, A.V., Tyshchuk, V.I.(2007). *Research problems in physics: a textbook.* Kharkiv: Basis: Triad+).
- Гончаренко, С. У., Коршак, Є. В. (1995). *Готуємось до фізичних олімпіад.* Київ: ІСДО (Honcharenko, S. U., Korshak, Ye. V. (1995). *We are preparing for physical competitions.* Kyiv: ISDO).
- Гончаренко, С.У., Коршак, Є. В. (1998). *Фізика. Олімпіадні задачі. 7-8 класи. Вип. 1.* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Honcharenko, S. U., Korshak, Ye. V. (1998). *Physics. Olympic tasks. Grades 7-8. Issue 1.* Ternopil: Textbook – Bogdan).
- Доценко, Н. (2020). Методика використання інтерактивних графічно-цифрових засобів під час вивчення загально технічних дисциплін на практичних заняттях. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (102), 181-190* (Dotsenko, N. (2020). Methods of using interactive graphic-digital tools during the study of general technical disciplines in practical classes. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (102), 181-190*).

- Іваненко, О. Ф., Махлай, В. П., Богатирьов, О. І. (1987). *Експериментальні та якісні задачі з фізики: посібник*. Київ: Рад. школа (Ivanenko, O. F., Makhlai, V. P., Bohatyrov, O. I. (1987). *Experimental and qualitative problems in physics: a guide*. Kyiv: Soviet school).
- Садовий, М., Руденко, Є. (2015). Експериментальні задачі з використанням новітніх освітніх технологій на сучасному уроці фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, Вип. 8 (I), 122-126 (Sadovyi, M., Rudenko, Ye. (2015). Experimental problems with the use of the latest educational technologies in the modern lesson of physics. *Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education. Issue 8 (I)*, 122-126).
- Стеценко, Т. Я. (2021). *Розв'язування експериментальних задач з фізики (онлайн-курс)*. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/rozv-yazuvannya-eksperimentalnih-zadach-z-fiziki-217681.html> (Stetsenko, T. Ya. (2021). *Solving experimental problems in physics (online course)*. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/rozv-yazuvannya-eksperimentalnih-zadach-z-fiziki-217681.html>).
- Фізика. 7-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017, № 804). Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-5-9/56124/> (Physics. Grades 7-9. Curriculum for secondary schools (The program is approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07.06.2017, № 804). Retrieved from: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-5-9/56124/>).
- Чорнобай, К. (2015). Експериментальні задачі в системі формування практичних компетентностей з фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, Вип. 8 (III), 165-170. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/228636124.pdf> (Chornobai, K. (2015). Experimental problems in the system of formation of practical competencies in physics. *Scientific notes. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education, Issue 8 (III)*, 165-170. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/228636124.pdf>).

РЕЗЮМЕ

Полетыло Сергей. Подходы в использовании экспериментальных задач на уроках физики общеобразовательных учебных заведений.

Установлено, что учителя физики общеобразовательных учебных заведений встречаются с рядом трудностей, связанных с использованием в обучении экспериментальных задач. Учителя нуждаются в новых методических подходах, которые бы способствовали успешному использованию экспериментальных задач для формирования обобщенного экспериментального умения. Предложено семь методических подходов использования экспериментальных задач для обучения учащихся в базовой школе. Подтверждено, что предложить учителям физики единый рецепт использования экспериментальных задач в практике обучения невозможно. Важно предложить ряд подходов, чтобы учитель мог свободно избрать для обучения тот, который бы в наибольшей степени обеспечил формирование предметных компетентностей учащихся.

Ключевые слова: обучение физике в базовой школе, сценарии использования экспериментальных задач, обобщающее экспериментальное умение.

SUMMARY

Poletylo Serhii. Approaches to the use of experimental problems at physics lessons at general education institutions.

The role of the educational experiment, including the solution of experimental problems to ensure high quality knowledge of physics is proved. The definition is formulated: experimental problems are those whose data are taken from the experiment to obtain a solution. Solving experimental problems is considered as a component of the methodological system of teaching physics.

As a result of the research it was established that teachers of physics in secondary schools face a number of difficulties associated with the use of experimental problems in teaching. Teachers need new methodological approaches that would contribute to the successful use of experimental problems for the formation of generalized experimental skills. The difficulties faced by teachers have been identified on the basis of conversations with teachers in the Volyn region, online seminars, meetings with scientists and teachers-practitioners at international scientific-practical conferences, publications of recent years.

The conditional division of experimental problems into two types is carried out. The first type includes experimental problems, the solution of which requires knowledge of one program topic. The second type includes experimental problems, the solution of which is based on the use of knowledge on several software topics.

Seven methodological approaches for teaching students in primary school are proposed. Each of the proposed approaches details what the teacher should do and what the student should do. The positive and negative aspects of using a specific approach are analyzed.

It is confirmed that it is impossible to offer physics teachers a single recipe for the use of experimental problems in teaching practice. It is important to suggest a number of approaches so that the teacher is free to choose the one that best ensures formation of students' subject competences related to the experiment.

Key words: *teaching physics in primary school, scenarios for using experimental problems, generalized experimental skill.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

UDC 371.315.6: 51

Svitlana Bobrovnyk

Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute

ORCID ID 0000-0001-8665-7203

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/091-101

PROJECT METHOD IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MULTIMEDIA SPACE

The paper highlights, analyses and interprets the project method in formation of foreign language communicative competence in multimedia space. The article describes activities and results of applying the project method in the process of foreign language teaching. The project method is considered in the article as one of the important methods in the process of teaching a foreign language. The project activity is implemented on the basis of compliance with a number of requirements and has a certain sequence of actions. The article presents classification and types of projects, characterizes the basic requirements for the implementation of projects, criteria and goals, tasks and means of the project method, as well as the advantages of using the project method in teaching foreign languages.

Key words: project method, research, methodology, learning process, project-based, project activity, teaching, formation, competence.

Introduction. Modern society is characterized by intensive development of science and technology, creation of new information technologies, expansion of the volume of intercultural communication, that significantly affect all spheres of human activity, including education. The high rates of knowledge renewal and development of the Internet and communication means enlarge the information field, therefore, modern people can be successful if they are ready to master new things and the ability to quickly adapt in a dynamically developing society. Formation of foreign language communicative competence in the multimedia educational space contributes to the individualization of the educational process in connection with the available opportunity to actively influence the learning process, adapting it in accordance with the individual abilities and interests. Multimedia tools allow learners to repeat the language material as many times as they need in accordance with the individual characteristics of perception and learning style, and the focus on the educational material is of greatest interest in terms of its assimilation. In the course of project activities in a foreign language, multimedia tools make it possible to independently choose the material on the studied topic that meets the needs and interests of the learners. Project-based learning technology is considered to be one of the modifications of productive learning. This method helps to develop active independent thinking and teach not only to remember and reproduce knowledge, but to be able to apply it in practice.

Analysis of relevant research. At the present stage, this problem is in the center of scientific interests of many researchers. In the works of J. Dewey, J. K. Johnson, S. T. Shatsky, E. S. Polat, T. Hutchinson, G. Beckett, P. Miller and others it is emphasized that the project methodology allows to organically integrate the knowledge of students from different fields while solving one problem makes it possible to apply the knowledge gained in practice, taking into account the interests, inclinations, needs of the students and it has a positive effect on the motivational sphere, it also contributes to the development of cognitive needs and creative potential of the learners.

The project method is not fundamentally new in pedagogy. It originated at the beginning of the 20th century in agricultural schools in the United States. The schools of that period were faced with the task of linking the work of the school with the practice of agricultural production. It was called the “Problem Method” or “Target Act Method”. The project method was based on the theoretical concepts of pragmatic pedagogy, which proclaimed “learning by doing”, where it was believed that the true focus of educational work should be activity – the activity of the students, chosen by them. In 1908, D. Snezden, the head of the education department of agricultural schools, first used this term “home project”, and in 1911 the Education Bureau legalized the term “project”. The projects were supposed to link the work of schools with the needs of agricultural production. The basis of the project method was the pedagogical concepts of the American philosopher and teacher J. Dewey, who practically applied his theories in the experimental “laboratory school” at the University of Chicago (1896-1904). J. Dewey believed that all the activities of the school should be directed to the formation of the student's thinking, which is based on personal experience (Shivarger, 2013, p.8). I.A. Fateeva identifies the following requirements that must be taken into account when working with the project method: consideration of the significant problem that requires integrated knowledge to solve it (for example, the creation of a number of reports from different parts of the world, united by a common theme; research of the problem, cognitive significance of the results obtained by applying the project method (for example, a release of a newspaper, magazine or other print publication with reports, writing an essay, etc.); structuring the main part of the work on the project, indicating the results; practical application of research methods, which is based on the use of a certain sequence of actions, e.g. finding the problem and determining the resultant research tasks (it is possible to use such methods as “round table” and “brainstorming”); putting forward possible hypotheses for solving the problems; joint discussion of research methods (statistical, observation, experimental);

discussion and selection of the format of the result of the work (defense of an abstract, a presentation, a report, etc.); systematization of the collected results and their analysis. It should also be noted that project work is divided into preparatory exercises that help to complete the project, and work on the projects. Preparatory exercises can be on any topic on which projects are carried out (Fateeva, 2013, p. 376-378). Project method is a flexible model for organizing the process of teaching a foreign language, since it allows students to focus not on the language itself, but on the problem, to shift the emphasis from the linguistic aspect to the substantive one – to independently highlight the problem, formulate a hypothesis for its solution, search for the necessary information from using various information resources, plan possible solutions to the problem, make conclusions, analyze the obtained results in a foreign language (Ryndina, 2013, p. 468).

The analysis of the existing literature of the research problem showed that at the present time in methodology there is no generally accepted definition of the concept of “project methodology”. In particular, the project methodology is considered as a direction in methodology of teaching a foreign language and, accordingly, it is proposed to call this direction – project training. Some researchers interpret the project methodology as a teaching method. The point of view is expressed that project-based teaching is not a direction and not a method, but a technology, problem learning organization process. Some authors deduce the use of the term “project technology” as follows, the concept of “technology” is a procedural category, since it is directly related to the learning process. According to V. V. Guzeev, project learning as one of the integral technologies consists of six stages (setting a goal, discussing possible research options, updating knowledge, summarizing of the results, analysis, correction and transfer to a new project (Guzeev, 1995, p. 48-49). E. N. Pikeeva writes that the project consists of five points: the problem, projecting, information search, the product, presentation and its portfolio (Pikeeva, 2014, p. 534–536).

In a number of works, we find the definition of the project, which is interpreted as independently planned and implemented work, in which verbal communication is woven into the intellectual and emotional context of other activities (Zimnaya, Sakharova, 1991, p.10). Also, the project is defined as a joint creative, educational and cognitive activity of the teacher and students, which has a common goal, agreed methods, methods of activity, and is aimed at achieving a common result of the activity carried out under the guidance and support of the teacher. E. S. Polat substantiates the effectiveness of the project method and considers it as one of the varieties of a student-centered approach in teaching a foreign language. The project method is a didactic category. This

is a set of techniques, operations for mastering a certain area of practical or theoretical knowledge by this or that activity. This is the way of cognition, the way of organizing the process of cognition (Polat, 2013, p. 41). Characterizing the nature and essence of this concept, the author offers a general didactic typology of projects. So, E. S. Polat identifies the following types of educational projects based on certain typological characteristics:

- dominating activity in the project is research, informational (aimed at information collection), role, applied (practice-oriented) exploratory indicative, etc.;
- substantive activity: mono-subject (within the limits of one subject); inter-subject projects (involving other subjects);
- the nature of project coordination: direct (rigid, flexible), hidden (imitating the participant of the project, typical for telecommunication projects);
- the nature of contacts (among the participants of one educational establishment, other cities or countries);
- the number of participants;
- duration of the project.

Implementation of the project method and the research method in practice leads to a change of the teacher's position. From a bearer of ready-made knowledge, the teacher turns into the organizer of cognitive research activity (Polat, 2013, p. 42).

Aim of the Study is to substantiate the project method of forming foreign language communicative competence in the multimedia space, to identify the content, theoretical positions, features, types, criteria, methods of activity, tasks, goals, requirements, principles and means of the educational process using the project method as a means of formation of foreign language communicative competence in the multimedia space. The object of the research is the process of forming foreign language communicative competence. The subject of the research is the project method of teaching foreign language speech activity.

The topicality of this work is that the project method helps students to gain experience from practical use of the acquired skills and expand the boundaries of their skills, it develops creativity and forms the independence of students. Since the conducting of research activity requires significant resources of time, information sources, so the formation of specific skills and abilities of independent project activities should be carried out not only in the process of work on a project or study, but also in the class. The novelty of the study is due to the relevance of this topic and the application in practice of the

gained experience and developments. The purpose of project-based learning is formation of such conditions of the educational process, which can result in acquiring individual experience of research work within the project activities.

Research methods. In the course of the research, the empirical method is used, based on observation and experience of the teaching process, which makes it possible to investigate the phenomenon under study and the method of generalizing of independent characteristics of the relevant investigations. The essence of the research methods comes down to processing of information from different sources.

Many teachers try to create situations in the classroom that are as close to reality as possible, and facilitate the application of the knowledge gained in the learning process by students. The most effective means in this case are game situations or, so-called “stimulating situations”, which can be used at any stage of training and make it possible to teach a foreign language. The project method is precisely the method that helps to create these challenging situations. A project is a prototype, an ideal image of a prospective or possible object (Shykhvarger, 2013, p. 8). The project method implies a learning system in which a person acquires knowledge and skills in the process of independent planning and implementation of gradually more complicated practical tasks – projects. The project method is based on the development of students' cognitive skills, the ability to structure their knowledge independently, and the ability to navigate in multimedia space, the development of critical and creative thinking. The method of projects is a set of techniques, operations of mastering the certain area of practical or theoretical knowledge. This is the way of cognition, the way of organizing the cognitive process. Therefore, if we are talking about the method of projects, then we mean precisely the way to achieve the didactic goal through the detailed development of the problem, which should result in a completely real, practical outcome, made out in one way or another.

The project method is based on the idea that constitutes the essence of the concept of “project”, its pragmatic focus on the result that can be obtained by solving a particular problem. This result can be seen and applied in practice. The project method involves teaching students to think independently, find and solve problems, using knowledge from different areas for this purpose, the ability to predict the results and possible consequences of different solutions, the ability to establish cause-and-effect relations. It is important to give students the opportunity to think, to solve any thought-provoking problems, to think about possible ways to solve these problems (Kornilenko, 2020, p. 172). Within teaching a foreign language, the following projects can be realized, for instance, creative

projects, such as, writing reports, essays, writing an advertisement for a tourism project, writing comments in social networks, writing abstracts for a conference; role-playing projects (based on playing roles), for example, conducting an interview for a recruitment project for an ecotourism project, making up dialogues on everyday topics, making videos, and also group work, for instance, dramatization of the event, having debates and discussions, etc. Teaching a foreign language on the basis of the project methodology takes place in four stages: preparatory, executive, presentation and final. Accordingly, the system of exercises is formed on the basis of four stages of project activities.

In terms of duration projects can be short-term, medium-term and long-term. Practice-oriented projects are aimed at social interests; this project requires elaborate structure with definite function of the participants. The inter-subject projects can be scientific conferences, where, for example, the students of Chemical Technology Faculty prepare theses and reports on Chemistry in the English language; international projects can be joint lessons with other groups of students from different countries. Due to distance learning it is possible to realize.

In the course of the research of the project activity the following criteria are determined: evaluation of the actual project (design, composition, completeness of the content, information characteristics, argumentation, persuasiveness); assessment of text quality (depth of the content, completeness of the problem disclosure, coherence, consistency); assessment of the quality of the presentation (according to the content and the impact on the audience); assessment of the contribution to the work of each participant (originality, measure of creativity); assessment of the ability to interact in a group (communication, cooperation, mutual support, business qualities, teamwork).

The main tasks of the project method are:

- to learn to acquire knowledge independently;
- to be able to apply the gained knowledge not only in standard but also in non-standard situations;
- to assist the student in gaining ability by working in various groups performing various social roles;
- to expand the circle of communication, acquaintance with different cultures;
- to impart the ability to use research techniques and methods in educational and cognitive activities.

The project method requires: preparation of a problem (task) that requires integrated knowledge for its solution; students' ability to work

individually, in pairs or in groups; structuring the content of the project (indicating results); identification of hypothetical ways of search, analysis, conclusions.

The purpose of the project-based learning is to create the environment in which students:

- willingly acquire the knowledge from different sources;
- learn to use the acquired knowledge to solve cognitive and practical problems;
- acquire communication skills by working in different groups;
- develop research skills (skills of problem identification, collection of information), observation, experimentation, analysis, hypothesis building, and generalization.

The projects designed to teach a foreign language are characterized by the following features, among which the dominant ones are: the use of a foreign language in situations as close as possible to the conditions of real communication to create a language environment in the educational process; the emphasis on independent foreign language communicative activity; the choice of a relevant interesting topic, which is directly related to the conditions in which the project is implemented; selection of language material and types of tasks according to the theme and purpose of the project; discussion; presentation of the project using hand-outs (Polat, 2013, p. 43). We deal with project method training if the teacher focuses not only on the acquisition of subject knowledge by students, but also on the development of the students' thinking, creative and communicative abilities; and the students plan the course of the project themselves and forecast the results of the work; the teacher advises the students at all stages of the project, creates conditions for correction of work on the project. Concerning the initial theoretical positions of project method training, the student is in the center of attention, the educational process is built not in the logic of the subject, but in the logic of activities that have a personal meaning for the student, which increases motivation in learning; deep realization of basic knowledge is provided by their universal use in different situations. Taking into account all the features of the project methodology in the process of formation of foreign language communicative competence will contribute to intensification of all the types of foreign language communicative activities.

Results. As practice shows, the most adequate for the realization of the goals and objectives of independent work of students are the following projects as research, information, practice-oriented, group and individual, i.e. students can

prepare reports on their research or any given topic, independently selecting information on the Internet, and this has proved effective especially during the quarantine period. The peculiarity of research projects is that they have the logic and structure of a truly scientific study. For this type of project it is necessary to choose an actual problem, to clearly define the purposes, to think over methods, to describe results of work. When working on research projects, students use a foreign language as a means of research. Information projects are aimed at collecting, analyzing, summarizing and presenting information about a phenomenon or fact to the wide audience. Projects of this type allow attracting numerous sources of information for independent work in a foreign language. The good thing is that there is a mass of materials on the Internet, audio, video, podcasts etc. Practice-oriented projects have a clearly defined result from the very beginning, which is focused on the social interests of the participants and can be implemented in practice. Carrying out such projects promotes consolidation and generalization of the studied material, formation of skills of research activity and independent work with various sources of information, stimulates analytical abilities of students. Role types of projects will help to communicate more confidently in different life situations.

Thus, the essence of the project method is a harmonious combination of academic and practical knowledge. Using the project method has advantages, since it stimulates the initiative and growth of creative opportunities; it is used not instead of the classroom system of education, but along with it, as a component of the education system, both in class and in extracurricular activities. It integrates the acquired knowledge in other subjects.

The analysis of the theoretical foundations of the project method and the results of its application in practice shows that projects provide with new opportunities for solving methodological problems. The benefits of projects include:

- the use of a foreign language in situations of real communication;
- integration of all four types of speech activity: reading, listening, speaking and writing;
- authenticity of materials;
- creation of internal and external motivation for learning a foreign language; visual presentation of the result of work on the project;
- joint work of students in groups, intensive interpersonal communication;

Thus, the project method should be noted as one of the most effective methods for the development of communication skills, and the use of various

types of projects helps the teacher to motivate the students in class, stimulate learning activities, creating the basis for further comprehensive personal and professional development. The obtained results can serve as the basis for further study of project activities in teaching process.

Conclusion. The important aspect of foreign language communicative competence is formation of positive sets, i.e.: personal interest and desire of the student to form a high level of foreign language communicative competence for effective professional communication in the future. Thus, project method contributes to communicative competence development that will be needed not only in the future professional activities, but also in social life. These include: the ability to solve problems, work in a team, carry out business communication and participate in discussions; to be critical to problems; to work with information, the ability to set goals and define tasks. Based on the practical results of using the project method, it can be noted that this methodology is a didactic means of increasing motivation in teaching foreign languages, a good form of developing communication skills. The project method allows you to form motivation for learning a foreign language, as well as the basic skills necessary for a specialist for a successful professional activity. The project method gives you the opportunity to organically integrate the knowledge from different fields. But regardless of the type of project, they are all to a certain extent unique; aimed at achieving specific goals; limited in time; imply the coordinated execution of interrelated actions. Working on different projects can develop the ability to solve the problems; also it helps to develop necessary skills in searching information; makes it possible to apply the gained knowledge in practice. Project method contributes to the development of cognitive needs and creative potential of students; helps to be confident in the job market and to be able to adapt to social changes in society, especially at the time of crisis; to be psychologically resistant; to develop the ability to self-organization.

REFERENCES

- Beckett, G., Miller, P. (2002). *Project-based second and foreign language education: past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dewy, J. (1938). *Experience and Education*. Touchstone.
- Fried-Booth, D. L. (1986). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Theory of foreign language teaching. Lingvodidactics and methodology*. Moscow: Akademia.
- Haines, S. (1989). *Projects. Resource Material for Teachers*. Harlow, Longman.
- Hutchinson, T. (1991). *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Korniienko, L. M. Technology of the project method for learning Foreign Languages. *Almanahul SWorld Journal. Education and Pedagogy, Issue, 4*, 171-173.

- Гузеев, В.В. (2003). Метод проектов. *Научно-методический сборник Белорусского государственного университета*, 2, 48-49 (Guzeev, V. B. (2003). Method of projects. *Belarus State University Bulletin*, 2, 48-49).
- Зимняя, И. А., Сахарова Т. Е. (1990). Проектная методика обучения английскому языку. *Иностранные языки в школе*, 3, 9-15 (Zimniaia, I. A., Sakharova, T. E. (1990). Project methodology for teaching English. *Foreign languages at school*, 3, 9-15).
- Пехота, О. М. (2004). *Проектна технологія. Освітні технології*. Київ (Pekhota, O.M. (2004). *Project Technology. Educational Technologies*. Kyiv).
- Пикеева, Е. Н. (2014). Метод проектов на уроках иностранного языка. *Молодой ученый*, 7 (66), 534-536 (Pikeeva, E. N. (2014). Method of projects in foreign language lessons. *Young scientist*, 7 (66), 534-536).
- Полат, Е. С. (2009). Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва, Издательский центр «Академия» (Polat, E. S. (2009). *New Pedagogical and Information Technologies in Education System*. Moscow: Akademia Publishers).
- Рындина, Ю. В. (2013). Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций). *Молодой учёный*, 9 (56), 467-469 (Ryndina, Yu. V. (1990). From the experience of teaching students a foreign language (on the example of modeling problem situations). *Young scientist*, 9 (56), 467-469).
- Фатеева, И. А., Канатникова, Т. Н. (2013). Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании. *Молодой ученый*, 1, 376-378 (Fateeva, I. A., Kanatnikova T.N. (2013). Method of projects as a priority innovative technology in education. *Young scientist*, 1, 376-378).
- Шихвагер, Ю. Г. (2013). *Метод проектов в профессиональном обучении педагогов*. Новосибирск. Изд. НГПУ (Shykhvarger, Yu., G. (2013). *Method of projects in professional education of teachers*. Novosibirsk. NSPU Pulishers).

РЕЗЮМЕ

Бобровник Светлана. Проектный метод в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в мультимедийном пространстве.

В статье освещается, анализируется и интерпретируется проектный метод в формировании иноязычной коммуникативной компетентности в мультимедийном пространстве, описывается деятельность и результаты применения метода проектов в процессе преподавания иностранного языка. Метод проектов рассматривается в статье как один из важных методов в процессе преподавания иностранного языка. Проектная деятельность реализуется на основе соблюдения ряда требований и имеет определенную последовательность действий. В статье представлена классификация, типы проектов, охарактеризованы основные требования к реализации проектов, критерии и цели, задачи и средства проектного метода, а также преимущества использования проектного метода в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: проектный метод, исследование, методология, учебный процесс, основанный на проекте, проектная деятельность, обучение, формирование, компетенция.

У статті висвітлено, проаналізовано та інтерпретовано проектний метод у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в мультимедійному просторі, описано діяльність та результати застосування методу проектів у процесі викладання іноземної мови. Метод проектів розглядається у статті як один із важливих методів у процесі викладання іноземної мови. Проектна діяльність реалізується на основі дотримання низка вимог і має певну послідовність дій. У статті представлена

класифікація, типи проєктів, охарактеризовані основні вимоги до реалізації проєктів, критерії та цілі, завдання й засоби проєктного методу, а також переваги використання проєктного методу в навчанні іноземних мов. Виявлено зміст, теоретичні положення, особливості проєктів, видів діяльності та принципи застосування методу проєктів як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності в мультимедійному просторі. Метою статті є обґрунтування проєктного методу формування іншомовної комунікативної компетентності в мультимедійному просторі. У ході дослідження використовується емпіричний метод; безпосереднє, цілеспрямоване сприйняття навчального процесу, а також метод спостереження, що дозволяє досліджувати це явище. Метод узагальнення незалежних характеристик підвищує об'єктивність висновків. Сутність методу зводиться до обробки інформації з різних джерел. Таким чином, сутність методу проєктів полягає в гармонійному поєднанні академічних та практичних знань. Використання методу проєктів має переваги, оскільки стимулює ініціативу та зростання творчих можливостей учнів. Метод проєктів слід відзначити як один із найефективніших методів розвитку комунікативних навичок. Це сприяє розвитку комунікативної компетентності, яка буде потрібна не лише в майбутній професійній діяльності, а й у соціальному житті. Метод проєктів дозволяє сформувати мотивацію до вивчення іноземної мови, а також базові навички, необхідні для успішної професійної діяльності фахівців. Метод проєктів сприяє розвитку пізнавальних потреб та творчого потенціалу учнів. Отримані результати можуть послужити основою для подальшого вивчення проєктної діяльності в навчальному процесі.

Ключові слова: проєктний метод, дослідження, методологія, процес навчання, заснований на проєкті, проєктна діяльність, викладання, формування, компетентність.

УДК 378.14: 371.214.46

Марина Друшляк

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9648-2248

Наталія Шамшина

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3258-9652

Володимир Шамо́ня

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3201-4090

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/101-111

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

З огляду на збільшення візуальної складової освітньої сфери та збільшення інформаційного контенту, необхідними для майбутнього вчителя математики та інформатики є високий рівень сформованості візуально-інформаційної культури. Метою статті є обґрунтування доцільності використання організаційних форм навчання для формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики, серед яких лекції-демонстрації, проблемні лекції, тренувальні та залікові лабораторні роботи, індивідуальні домашні завдання,

консультації, виконання кваліфікаційних робіт, майстер-класи, науково-дослідна робота, навчальна практика.

Ключові слова: візуально-інформаційна культура, майбутні вчителі математики та інформатики, форма організації навчання, лекція-демонстрація, проблемна лекція, тренувальна лабораторна робота, залікова лабораторна робота, індивідуальне домашнє завдання, майстер-клас.

Постановка проблеми. З огляду на збільшення візуальної складової освітньої сфери та збільшення інформаційного контенту, необхідними для майбутнього вчителя математики та інформатики є прагнення до розвитку в галузі візуалізації та інформатизації освіти; інформатико-математичні, психолого-педагогічні та технологічні знання; уміння сприймати, аналізувати, порівнювати, зіставляти, інтерпретувати, продукувати з використанням інформаційних технологій, структурувати, інтегрувати, оцінювати поданий наочно навчальний матеріал; здатність до аналізу, прогнозування і рефлексії власної професійної діяльності з візуалізації навчального матеріалу з використанням засобів комп'ютерної візуалізації, яка забезпечує професійний саморозвиток і самовдосконалення, що відповідає високому рівню сформованості так званої візуально-інформаційної культури.

Під час формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики вибір методів, засобів і форм навчання має бути раціональним з метою прогнозу ефективності й корекції освітнього процесу. У нашому дослідженні термін «форма» будемо розуміти в сенсі «організаційна форма навчання», який тлумачимо як спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком. Згідно із Законом «Про вищу освіту» (Закон України «Про освіту», 2017) основними формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти є навчальні заняття (лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація), самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи.

З метою формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики нами були використані такі організаційні форми навчання: лекції-демонстрації, проблемні лекції, тренувальні та залікові лабораторні роботи, індивідуальні домашні завдання, консультації, виконання кваліфікаційних робіт, майстер-класи, науково-дослідна робота, навчальна практика. Зупинимося більш детально на окремих із них.

Аналіз основних досліджень. Студіювання наукових досліджень з проблеми формування візуально-інформаційної культури особистості

засвідчило відсутність жодних подібних розвідок. Але оскільки природа феномену «візуально-інформаційна культура майбутніх учителів математики та інформатики» дуалістична, тому ми звертаємося до дослідження складових даного феномену – «візуальної культури» та «інформаційної культури». Аналітичний огляд наукових студій засвідчує системне висвітлення проблеми формування інформаційної (О. Гуменний, М. Жалдак, Л. Калініна, Ю. Рамський) і візуальної (Е. Кононова, О. Мехоношина, О. Моргун, Е. Сальникова) культури вчителів з позицій культурологічного підходу і фрагментарність наукових розвідок із позицій інтеграції візуального та інформаційного підходів. Це зумовлює потребу переосмислити поняття «візуально-інформаційна культура» у векторі підготовки майбутніх учителів математики та інформатики.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання організаційних форм навчання для формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики.

Методи дослідження. Основою дослідження стали наукові розвідки вітчизняних і закордонних учених, які займаються вивченням питань підготовки майбутніх учителів математики та інформатики. Для досягнення мети були використані методи теоретичного рівня наукового пізнання: аналіз наукової літератури, синтез, формалізація наукових джерел, опис, зіставлення, узагальнення власного досвіду.

Виклад основного матеріалу. *Лекції-демонстрації.* Лекція (від лат. «lectio» – читання) – завершений, обґрунтований, систематичний та послідовний виклад певного питання, теми чи розділу. Але така форма роботи, якщо вона не має візуального супроводу, має певні недоліки, серед яких, відзначимо, що інформація, яку подає викладач, спрямована, в основному, на слухову пам'ять студента і за результатами такої лекції студенти можуть відтворити лише 10-15 % з усього обсягу поданої інформації. Звести даний недолік до мінімуму дозволяє використання такої форми організації навчання як лекція-демонстрація.

Особливість вивчення спецкурсів спрямованих на формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики в тому, що лекції з даних дисциплін обов'язково повинні бути лекціями-демонстраціями з використанням когнітивно-візуальних моделей.

Проблемні лекції. Проблемні лекції уможливають пошуковий, дослідницький характер пізнавальної діяльності студентів і розв'язують такі дидактичні завдання: засвоєння системи знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до навчального матеріалу і

мотивації до навчання та ін. (Вербицкий, 1991). Використовуючи певні методичні прийоми (постановку проблемних запитань, висунення гіпотез і їх підтвердження або спростування, звертання до аудиторії «за допомогою» тощо), викладач спонукає студентів до спільних роздумів, обговорення, дискусії. Наприклад, під час проблемної лекції на тему «Організація комп'ютерного контролю знань» з метою активізації пізнавальної діяльності студентів викладач окреслює проблему у вигляді запитання: «Чи можливо в межах комп'ютерного контролю знань організувати перевірку правильності розв'язання задачі на побудову?»

Тренувальні та залікові лабораторні роботи. Лабораторне заняття (від лат. «labor» – праця) – форма навчальної роботи, що передбачає проведення студентами натуральних або імітаційних експериментів чи дослідів з метою перевірки та підтвердження (спростування) окремих теоретичних положень, формування вмінь і навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, комп'ютерною технікою, оволодіння методикою експериментальних досліджень.

Лабораторні роботи спецкурсів, спрямованих на формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики, розділені на дві категорії: тренувальні та залікові. У ході тренувальних лабораторних робіт відпрацьовуються вміння розв'язувати задачі шкільного курсу математики з використанням програм динамічної математики за принципом «одна задача – різні ПДМ», створювати когнітивно-візуальні моделі, раціонально обирати засіб комп'ютерної візуалізації для досягнення навчальної мети (Семеніхіна та ін., 2015).

Залікові лабораторні роботи передбачають формування вмінь упроваджувати засоби комп'ютерної візуалізації в освітній процес шляхом розробки фрагменту уроку з подальшим обговоренням (Семеніхіна та Друшляк, 2017).

Індивідуальні домашні завдання. Самостійна робота спрямована на організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом виконання індивідуальних завдань при опосередкованому керівництві з боку викладача. Самостійну роботу студентів організовуємо у формі виконання індивідуальних домашніх завдань. Наприклад, індивідуальним завданням з теми «Використання комп'ютера в навчанні стереометрії» є виконання наступних завдань у програмі *The Geometer's SketchPad*.

Завдання 1. Побудуйте перетин площин ADE та BCE (рис. 1).

Завдання 2. Дана точка P на ребрі CD тетраедра $ABCD$ і пряма a в площині його грані ABC . Змінюючи положення тетраедра, переконайтеся,

що пряма справді лежить у площині ABC . Побудуйте переріз тетраедра площиною, що проходить через P та a (рис. 2).

Завдання 3. Побудуйте переріз куба площиною, що проходить через три точки K, L, M , що лежать на ребрах $AD, A'B', B'C'$ відповідно (рис. 3).

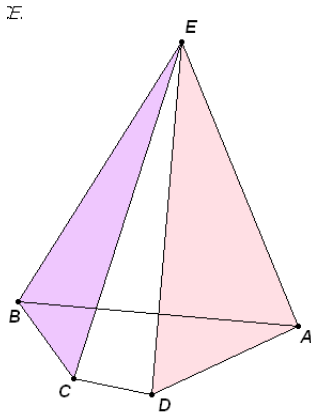


Рис. 1. Умова до завдання 1

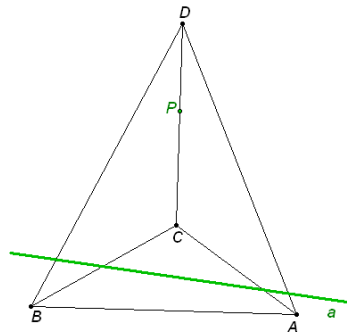


Рис. 2. Умова до завдання 2

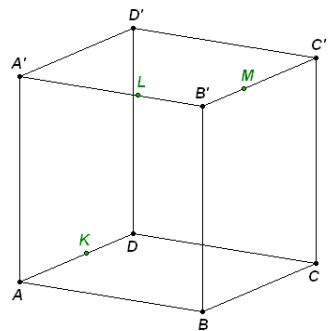


Рис. 3. Умова до завдання 3

Спецкурси. Формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики сьогодні неможливе без використання спеціалізованого програмного забезпечення в галузі математики. У якості таких засобів нами обрано програми динамічної математики (ПДМ), під якими розуміємо засоби комп'ютерної візуалізації, які передбачають динамічне оперування різними математичними, у тому числі геометричними, об'єктами і можливість інтерактивного одержання відомостей про їх властивості. В основу таких програм покладена ідея «динамізації». Сутність її полягає в тому, що в побудованій фігурі зберігаються геометричні відношення під час будь-якої зміни цієї фігури, тобто під час перетягування деяких елементів фігури по екрану вона відповідно змінюється, але геометричні відношення, які були закладені в первинній конфігурації, залишаються сталими.

Важливість цієї особливості ПДМ підтверджується досягненнями в галузі нейрофізіології. Беручи до уваги закономірності роботи фізіологічного механізму із реалізації акту візуалізації, потрібно враховувати, що під час сприймання органами зору об'єкту сітківка вловлює тільки той об'єкт, який рухається або змінюється. Якщо об'єкт статичний, то око його не помічає і мозок не отримує імпульсів. Але людське око пристосоване і для сприйняття статичних об'єктів – «динамічним» стає саме око, точніше його складові, наприклад, очне яблуко (так званий «тремор» зіниць), що і дозволяє сконцентрувати увагу

на об'єкті за допомогою мікрорухів. З огляду на це можна зробити висновок, що найбільший дидактичний ефект будуть мати когнітивно-візуальні моделі, які хоча й статичні, але функціонують в інтерактивному режимі.

ПДМ дозволяють організувати навчання з використанням дослідницького методу шляхом пошуку закономірностей між параметрами математичних об'єктів (наприклад, сума кутів трикутника, теорема Фалеса, відношення довжини кола до його діаметра тощо), тобто «підведення» суб'єктів навчання до формулювання гіпотез під час доведення математичних теорем; проведення експериментальних випробувань (наприклад, під час вивчення елементів теорії ймовірностей та математичної статистики для візуалізації закономірностей чи їх характеристик); не аналітичного, а емпіричного пошуку відповіді під час визначення окремих характеристик об'єктів (наприклад, під час розв'язування задач на екстремум і аналізі числових значень досліджуваної функції).

Вивчення комп'ютерного інструментарію ПДМ та можливостей їх використання в освітньому процесі відбувається в межах вивчення спецкурсів «Застосування комп'ютера при вивченні математики», «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання математики», «Шкільний курс алгебри з комп'ютерною підтримкою».

Лекційні заняття проводяться традиційно з використанням інтерактивної дошки для демонстрації презентацій та динамічних побудов. У ході ілюстрації застосування комп'ютерних інструментів до розв'язування певного типу задач лектор діє за принципом «одна задача – одна ПДМ», тобто демонструє розв'язання задачі з використанням лише однієї програми динамічної математики.

Зрозуміло, що специфіка такого спецкурсу полягає в тому, що головний акцент потрібно робити на лабораторних заняттях, особливості організації яких описано вище.

За результатами вивчення даних спецкурсів майбутні вчителі математики та інформатики проявляли бажання використовувати програми динамічної математики у власній професійній діяльності; були ознайомлені із класифікацією програмного забезпечення предметного спрямування, зокрема, з таким типом, як програми динамічної математики, з історією виникнення програм такого типу та світовими трендами, з наявними хмаро орієнтованими сервісами математичного спрямування; з дидактичними можливостями використання QR-кодів в освітньому процесі.

Студенти демонстрували наявність знань про можливості використання ПДМ, їх комп'ютерний інструментарій та функціональність під час розв'язування певних класів задач шкільного курсу математики, про особливості використання комп'ютерного контролю знань; про перспективи впровадження BYOD-підходу в освітній процес, про можливості використання хмаро орієнтованих сервісів у межах зазначеного підходу, зокрема, сервісу GeoGebra, про дидактичний потенціал інтерактивних аплетів, створених на базі даного сервісу; про перспективні напрями використання мобільних технологій у навчанні, зокрема про дидактичні можливості використання QR-кодів; демонструвати вміння раціонального вибору програм динамічної математики для розв'язування певного класу задач шкільного курсу математики з урахування наявного в них комп'ютерного інструментарію; демонстрували вміння розробляти уроки з доцільним, виваженим та виправданим використанням програм динамічної математики з різною навчальною метою.

У ході спільного групового обговорення результатів залікових лабораторних робіт та контрольної роботи (проведених фрагментів уроку з використанням програм динамічної математики) майбутні вчителі проявляли критичне ставлення до обраної програми динамічної математики та до того, з якою дидактичною метою вона була використана, акцентували увагу на допущенні типові помилки колегами при проведенні фрагментів уроків.

Майстер-класи. За результатами бесід із учителями Сумської області на науково-методичних семінарах, що проходили на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, було виявлено, що вчителі математики та інформатики стикаються з недостатньою кількістю методичної літератури щодо використання інформаційних технологій з метою візуалізації навчального матеріалу під час вивчення математики, зокрема, літератури з використання засобів комп'ютерної візуалізації (ЗКВ).

Перелік перешкод, виявлений нами під час дослідження стану використання ЗКВ у процесі вивчення математики в закладах загальної середньої освіти (Семеніхіна та Друшляк, 2015) можна доповнити переліком, отриманим Н. Житеньовою в контексті проблеми використання візуалізації в масовій педагогічній практиці. До переліку, виявленому нами і зазначеному вище, можна додати: «недостатню обізнаність учителів з наявними онлайн сервісами та програмним забезпеченням; невміння користуватися існуючим інструментарієм, невміння створювати власні

візуальні матеріали, брак часу на підготовку та створення візуального контенту, відсутність мотивації, застарілість наявного технічного обладнання» (Житеньова, 2019).

Отримані висновки підтверджуються також і результатами дослідження, проведеного А. Рапутою, який зазначає, що «освоєння методів візуалізації лімітується перевантаженістю вчителів і їх недостатньою візуальною компетентністю, виникненням методологічних і практичних питань під час розробки методів візуалізації, необхідність уміння виділяти основні поняття теми, ступенем розвитку наочно-образного мислення і творчої уяви» (Рапуто, 2008).

Саме через це й виникла потреба в організації постійно діючих майстер-класів, пов'язаних із вивченням і впровадженням ЗКВ з метою формування візуально-інформаційної культури працюючих учителів математики та інформатики. Тематика та опис змісту майстер-класів, які проводилися для вчителів математики та інформатики, представлена в (Друшляк та ін., 2021).

Учителі зазначали, що тематика, обрана для майстер-класів, актуальна, цікава й відкрила для них нові аспекти застосування засобів комп'ютерної візуалізації в навчанні математики. По закінченні проведення майстер-класів працюючі вчителі математики та інформатики висловлювали бажання використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у власній професійній діяльності; потребу в поповненні власних знань, умінь та навичок щодо опанування комп'ютерного інструментарію, який використовується під час розв'язування різних класів математичних задач; готовність застосовувати набуті на заняттях знання, уміння і навички на уроках математики, тобто демонстрували підвищення рівнів сформованості власної візуально-інформаційної культури за деякими показниками.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За результатами дослідження зроблено такі висновки.

З метою формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики обґрунтовано доцільність використання таких організаційних форм навчання, як лекції-демонстрації, проблемні лекції, тренувальні та залікові лабораторні роботи, індивідуальні домашні завдання, консультації, виконання дипломних та магістерських кваліфікаційних робіт, майстер-класи, науково-дослідна робота.

Сукупність взаємозумовлених форм організації навчання сприяли формуванню усвідомленої потреби переформатування освітнього процесу за умов використання ЗКВ, формуванню вмінь розв'язувати задачі

шкільного курсу математики з використанням ЗКВ, створювати когнітивно-візуальні моделі, раціонально обирати ЗКВ для досягнення навчальної мети та вмінь впроваджувати засоби комп'ютерної візуалізації в освітній процес шляхом розробки фрагменту уроку.

З огляду на важливість неперервного й системного формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики доцільно поступово ускладнювати форми, методи й засоби професійної підготовки майбутніх учителів математики та інформатики, створювати умови для активного залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Перспективним подальшим розвитком є обґрунтування доцільності використання методів формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики в закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высш. шк. (Verbitskyi, A. A. (1991). *Higher School Active Learning: A Contextual Approach*. Moscow).
- Друшляк, М. Г., Юрченко, А. О., Розуменко, А. М., Розуменко, А. О., Семеніхіна, О. В. (2021). Ефективні форми підвищення кваліфікації вчителів у галузі комп'ютерної анімації. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 10 (1), 77-88 (Drushliak, M. H., Yurchenko, A. O., Rozumenko, A. M., Rozumenko, A. O., Semenikhina, O. V. (2021). Effective forms of teacher training in the field of computer animation. *Open educational e-environment of a modern university*, 10 (1), 77-88).
- Житеньова, Н. В. (2019). Майстер-клас як ефективна форма підготовки майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації у предметно-професійній діяльності. *Фізико-математична освіта*, 1 (19), 55-61 (Zhytienova, N. V. (2019). Master class as an effective form of preparing future teachers for the use of visualization technologies in subject-professional activities. *Physical and mathematical education*, 1 (19), 55-61).
- Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII (Law of Ukraine "On Education" of September 5, 2017 No 2145-VIII) (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235>.
- Рапуто, А. Г. (2008). Необходимость повышения визуальной компетентности при применении компьютерных средств визуализации учебной информации. *Ученые записки ИИО РАО*, 28, 87-91 (Raputo, A. G. (2008). The need to increase visual competence in the use of computer tools for visualization of educational information. *Scientific notes of IIO RAO*, 28, 87-91).
- Семеніхіна, О. В., Друшляк, М. Г. (2017). Про підготовку вчителя математики до використання програм динамічної математики як засобів візуалізації математичних знань: практичний аспект. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, 1 (9), 137-144 (Semenikhina, O. V., Drushliak, M. H. (2017). On preparation of the mathematics teacher for use of dynamic mathematics software as means of visualization of mathematical knowledge: practical aspect. *Current issues of natural and mathematical education*, 1 (9), 137-144).

- Семеніхіна, О. В., Друшляк, М. Г. (2015). Програми динамічної математики у контексті роботи сучасного вчителя: результати педагогічного експерименту. *Інформаційні технології в освіті*, 22, 109-119 (Semenikhina, O. V., Drushliak, M. H. (2015). Dynamic mathematics software in the context of the work of a modern teacher: the results of a pedagogical experiment. *Information Technology in Education*, 22, 109-119).
- Семеніхіна, О.В., Друшляк, М.Г. (2016). З досвіду підвищення кваліфікації вчителів математики у контексті інформатизації математичної освіти. *III Міжнародна науково-практична конференція «Освітні технології: філософія, психологія, педагогіка»*, Суми, 240-243 (Semenikhina, O. V., Drushliak, M. H. (2016). From the experience of professional development of mathematics teachers in the context of informatization of mathematics education. *III International scientific-practical conference "Educational technologies: philosophy, psychology, pedagogy"*, Sumy, 240-243).
- Семеніхіна, О.В., Друшляк, М.Г., Шищенко, І.В. (2015). Визначення доцільності системи вправ спецкурсу з вивчення засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань для формування фахової компетентності вчителя математики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(36), 74, 60-63 (Semenikhina, O.V., Drushliak, M.H., Shyshenko, I.V. (2015). Determining the expediency of the system of exercises of a special course on studying the means of computer visualization of mathematical knowledge for the formation of professional competence of a mathematics teacher. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(36), 74, 60-63).

РЕЗЮМЕ

Друшляк Марина, Шамшина Наталья, Шамоня Владимир. Формы организации обучения для формирования визуально-информационной культуры будущих учителей математики и информатики.

Учитывая увеличение визуальной составляющей образовательной сферы и увеличение информационного контента, необходимым для будущего учителя математики и информатики является высокий уровень сформированности визуально-информационной культуры. Целью статьи является обоснование целесообразности использования организационных форм обучения для формирования визуально-информационной культуры будущих учителей математики и информатики, среди которых лекции-демонстрации, проблемные лекции, тренировочные и зачетные лабораторные работы, индивидуальные домашние задания, консультации, выполнение квалификационных работ, мастер-классы, научно-исследовательская работа, учебная практика.

Ключевые слова: визуально-информационная культура, будущие учителя математики и информатики, форма организации обучения, лекция-демонстрация, проблемная лекция, тренировочная лабораторная работа, зачетная лабораторная работа, индивидуальное домашнее задание, мастер-класс.

SUMMARY

Drushlyak Maryna, Shamshyna Nataliia, Shamonia Volodymyr. Forms of training organization for the formation of visual and information culture of future mathematics and computer science teachers.

Due to the increase in the visual component of the educational sphere and the increase of information content, a high level of formation of visual and information culture is necessary for the future mathematics and computer science teacher.

The purpose of the article is to substantiate the feasibility of using organizational forms of education for the formation of visual and information culture of future mathematics and computer science teacher.

The term "form" will be understood in the sense of "organizational form of learning", which is interpreted as a way of organizing educational activities, which is governed by a certain, predetermined schedule. In order to form the visual and information culture of future mathematics and computer science teacher, we used the following organizational forms of learning: lectures-demonstrations, problem lectures, training and test laboratory work, individual homework, consultations, qualification work, workshops, research work, educational practice.

The set of interdependent forms of learning contributed to the formation of awareness of the need to reformat the educational process using computer visualization means, formation of skills to solve school mathematics problems using computer visualization means, to create cognitive and visual models, to choose computer visualization means rationally to achieve the learning goal and the ability to implement computer visualization means in the educational process by developing a fragment of the lesson.

Given the importance of continuous and systematic formation of visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teacher, it is advisable to gradually complicate the forms, methods and means of training pre-service mathematics and computer science teacher, to create conditions for active involvement of students in research.

Further activities will be substantiation of the expediency of using methods of forming the visual and information culture of the future mathematics and computer science teacher in higher education institutions.

Key words: *visual and information culture, future mathematics and computer science teachers, form of training organization, demonstration lecture, problem lecture, training laboratory work, test laboratory work, individual homework, workshop.*

УДК 378.1

Артем Дундюк

Рівненський автотранспортний фаховий коледж
Національного університету водного господарства та природокористування
ORCID ID 0000-0003-4600-0164
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/111-121

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ЗАСОБАМИ ІКТ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

У статті розглянуто педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх техніків-технологів автомобільного транспорту. Здійснено аналіз праць науковців з питання «умови», «педагогічні умови». Зазначено, що одним із факторів, що суттєво впливає на ефективність освітнього процесу є мотивація. Важливим у формуванні професійної компетентності є дуальна освіта, сутність якої полягає в такій організації освітнього процесу, коли теоретична підготовка проводиться на профільній кафедрі закладу, а практична – у межах робочого процесу підприємства. Визначено, що інтеграція, як об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання, є необхідним дидактичним засобом. Вона має такі функції: освітню; виховну; розвивальну, психологічну, методологічну. За результатами формувального експерименту можна стверджувати, що збільшився відсоток студентів, які досягли високого та достатнього рівнів за кожним компонентом.

Ключові слова: *технік-технолог, професійна компетентність, дуальна освіта, інтегративний підхід, інформаційно-комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. Нині відбувається стрімкий розвиток сучасних технологій, які впроваджуються в навчальний процес закладів освіти, зокрема коледжів. Випускники коледжів автотранспортного профілю, у професійні обов'язки яких входять експлуатація, обслуговування й ремонт автомобільного транспорту, як правило, володіють достатнім рівнем теоретичних знань, меншою мірою володіють практичними вміннями та знаннями фахівця автомобільного транспорту. А це в сучасних умовах обмежує їх конкурентоспроможність. Тому для підготовки професійно компетентних фахівців є потреба впровадження інноваційних технологій, сучасних методів навчання, доцільних форм і засобів підготовки фахівців. Значна увага має бути приділена освітньому середовищу, яке легко перепрофілюється в залежності від вимог сучасності.

Метою статті обрано визначення, обґрунтування та перевірка ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема компетентності ґрунтовно досліджується в роботах С. Гончаренка, О. Дахіна, Б. Ельконіна, А. Маркова та ін. Психологічні проблеми формування професійних умінь та якостей розглядаються І. Бехом, Г. Баллом, В. Семиченко. У працях В. Аніщенко, Н. Бібік, М. Васильєвої, Н. Дементьєва А. Михайличенко, О. Овчарук та ін. вивчаються питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу.

Питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту є надзвичайно актуальним, адже сучасний ринок праці потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів та методів сучасного виробництва. Тому питання формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів автомобільного транспорту є на часі. А в межах використання інформаційно-комунікаційних технологій для даної галузі мало досліджене. Тому **метою статті** є обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності техніків-технологів автомобільного транспорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій та проаналізувати результати впровадження їх в освітній процес автотранспортних коледжів.

Методи дослідження. Визначення ефективності запропонованих чинників для формування професійної компетентності техніків-технологів проводилося з використанням таких методів дослідження: *теоретичні* – синтез, аналіз, узагальнення; *емпіричні* – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ювання, опитування, *методи математичної статистики*.

Виклад основного матеріалу. У своїх дослідженнях ми виходили з того, що педагогічні умови – це ті обставини, які впливають на ефективність освітнього процесу. У психолого-педагогічній літературі вони подаються як обставини, від яких залежить та за яких відбувається педагогічний процес (у нашому випадку фахівця автомобільного транспорту), що сприяє активності особистості або групи людей (*Педагогічний словник*, 2001).

Нам імпонує думка Я. Кічука, що «педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей» (Кічук, 2010). Такий висновок науковець зробив на підставі праць І. Беха, який педагогічні умови розуміє як єдність змісту, методів і форм, зокрема, виховного процесу (Бех, 2010).

Тобто, педагогічні умови є важливою складовою освітнього процесу, реалізація яких у межах поставленої мети сприятиме позитивній динаміці процесу, що вивчається.

Поняття «умова» у словнику з освіти та педагогіки розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» (*Педагогічний словник*, 2001).

Характеристика «педагогічні», вказує на те, що вони стосуються освітнього процесу, тобто, зовнішнім середовищем, у якому організовується пізнавальна і освітня діяльність студентів, яка спрямована на формування фахової компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що визначення поняття «умова» подається як «філософська категорія, що відображає відношення предмета до довколишніх явищ, без яких його існування неможливе; чинник підвищення ефективності будь-якої діяльності; підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2009, с. 534). Водночас, «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2009, с. 818).

На основі поданих визначень педагогічні умови є синтезом об'єктивних факторів змісту, методів, форм і засобів, які сприяють розв'язанню поставлених цілей. Тобто, педагогічні умови є сукупністю обставин і можливостей змісту, методів, форм і засобів організації освітнього процесу, що сприяє досягненню поставленої мети.

Відомо, що умова є філософською категорією, яка є проявом відношення предмета до оточуючих явищ, за допомогою яких вона реалізується. Вона є складовою середовища, у якому виникають, існують і розвиваються освітні процеси.

Наступна категорія «формування» в педагогіці трактується як процес розвитку явищ під впливом різних факторів. Тому, цей феномен розуміємо як «формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у автотранспортних коледжах». Це є цілеспрямований і систематизований процес накопичення кількісних та якісних змін у змісті, що позитивно впливають на формування професійну компетентність майбутнього фахівця.

Отже, педагогічними умовами, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх техніків-технологів вважаємо спеціально створені обставини, що цілеспрямовано вносять позитивні зміни в освітній процес автотранспортного коледжу. Вони впливають на динаміку формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, організаційно-діяльнісного, інформаційно-комунікаційного, особистісного компонентів професійної компетентності майбутніх техніків-технологів.

За логікою нашого дослідження педагогічні умови, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів мають упроваджуватися саме в освітньому процесі професійної підготовки в автотранспортних коледжах. Серед аналізу різних педагогічних умов нами було обрано ті, які показали найкращі результати, що полягають у наступному:

1) створення позитивної мотивації в навчальній діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання техніків-технологів засобами ІКТ;

2) використання дуальної освіти у процесі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів;

3) застосування інтегрованого підходу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Зупинимось детальніше на нашому тлумаченні обраних педагогічних умов.

Мотивація завжди виступає рушійним фактором у будь-якому процесі. Не виключенням є і професійна підготовка майбутнього фахівця. Тому визначення мотивів і спонукання до формування мети ми поставили на перше місце в нашому дослідженні.

Одним із факторів, що суттєво впливає на ефективність навчального процесу, є мотивація. Навчальна мотивація визначається як «вид мотивації, включений до навчальної діяльності» (Маркова, 1990, с. 5).

Навчальна мотивація визначається через специфічні чинники, а саме:

- 1) специфічну освітню систему, заклад освіти;
- 2) організацію освітньої діяльності;
- 3) особливості кожного із студентів;
- 4) суб'єктивні особливості закладу освіти;
- 5) специфічні особливості навчальної дисципліни.

Розглядаючи мотивацію, ми виходили з того, що вона знаходиться під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, що тісно пов'язані між собою. «Саме розуміння внутрішніх і зовнішніх механізмів мотивації в обранні професії забезпечує менеджерам можливість виробити ефективну стратегію у сфері трудових відносин, створити «режим найбільшого сприяння» для тих, хто бажає ефективно працювати» (Цокур, 2002, с. 52).

Дослідники надають великого значення індивідуально-психологічним факторам, що проявляються в освітньому процесі (Сінкевич, 2002, с. 27). До таких факторів науковцем віднесено і обґрунтовано такі:

- професійну й навчальну мотивацію;
- рівні сформованості загальнонаукових умінь;
- вихідний рівень сформованості вмінь і навичок професії;
- рівень розвиненості загального інтелекту й спеціальних фахових здібностей;
- рівень розвиненості навчально-пізнавальної активності.

Питанню ролі мотивації в освітньому процесі присвячені праці багатьох дослідників (Соболь, 2001, с. 176-179; Стрельніков, 2003). При цьому більше виділяється роль внутрішньої мотивації, адже вона пов'язана з переконаннями майбутнього фахівця, що передбачає сформовані внутрішні мотиви.

Зовнішня мотивація ґрунтується на зовнішніх мотивах, які легко піддаються змінам. Тому бажано сформувати внутрішню мотивацію, яка є більш стійкою і визначає професійне спрямування фахівця, бажання одержати дану професію, стати висококваліфікованим спеціалістом.

Важливе значення у формуванні мотивації, як внутрішньої, так і пов'язані між собою і складають певну цінність, що сприяє формуванню ціннісно-мотиваційного компонента.

У такий комплекс можуть входити мотиви, які характеризують:

- 1) позитивне ставлення до освітнього процесу;

2) сукупність інтересів, які охоплюють як навчальний процес, так і майбутню професійну діяльність;

3) сформовані професійні цінності, повагу до майбутньої професії;

4) бажання здійснити професійну кар'єру (Гуртовенко, 2014).

Тобто, сформована професійна мотивація є внутрішньою рушійною силою, яка забезпечить професійну компетентність фахівця.

У даному процесі звертаємо увагу на концепцію дуальної освіти в Україні, яка була затверджена 19 вересня 2018 (*Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти»*, 2018). Була розроблена схема підготовки здобувачів освіти протягом 5 років: половина часу відводиться на аудиторні заняття, друга частина – на виробництві. Передбачено наявність наставника на підприємстві, забезпечення заробітною платою з подальшим працевлаштування (у випадку якісної підготовки до професійної діяльності). Саме це стимулює студентів добре навчатись і освоювати майбутню професію. Це також передбачає залучення коштів у матеріально-технічну базу закладу освіти, щоб дати можливість набуття сучасного практичного досвіду.

Восени 2019 року розпочався перший рік пілотного проекту із запровадження дуальної форми здобуття освіти в українських закладах освіти в партнерстві з малим, середнім та великим бізнесом. Але підготовча робота велася ще раніше. Тому ми обрали другою педагогічною умовою – використання дуальної освіти у процесі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів.

Дуальна система в підготовці техніків-технологів автомобільної справи сприяє постійному оновленню змісту професійної освіти, орієнтування на ринок праці, підвищує якість підготовки викладачів. Адже «дуальна освіта – це поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» (*Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, с. 4).

Дуальне навчання здійснюється за кордоном (у Німеччині, Швейцарії, Словаччині, Австрії, Франції, Нідерландах, Данії, Китаї та деяких інших країнах) і дає хороші результати. Терміни «дуалізм», «дуальний», «дуальність» (від лат. *dualis* – подвійний) крім освіти застосовуються в різних галузях знань (філософії, політології, економіці, соціальних та природничих науках). У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було

використане у Федеративній Республіці Німеччина в середині 1960 років для позначення нової форми організації професійного навчання.

Дуальна система навчання (як проєкт) здійснюється в Рівненському автотранспортному коледжі НУВГП на рівні підготовки техніків-технологів та механіків. Ініціаторами проєкту з упровадження дуальної системи освіти виступили коледж та міське підприємство, куди на технологічну практику потрапляють студенти. Сутність дуальної системи освіти в Рівненському автотранспортному коледжі НУВГП полягає в такій організації навчального процесу, коли теоретична підготовка проводиться на профільній кафедрі закладу, а практична підготовка реалізується в межах робочого процесу підприємства. Здобувач освіти подає особисту заяву і проходить конкурсний відбір відповідно до вимог роботодавця. Між студентом, роботодавцем та навчальним закладом укладається тристоронній договір, у якому зазначаються права та обов'язки кожного. Здобувач освіти з роботодавцем укладають трудовий договір.

Щодо третьої педагогічної умови зазначимо, що ідея інтеграції в освіті є значним здобутком дидактики, оскільки за умови її успішного методичного впровадження реалізується мета якісної освіти. Тому інтеграція як вимога об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого уможливорюється створення в студентів цілісного уявлення про об'єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність.

Ми передбачали, інтеграція в навчальному процесі має виконувати функції:

1) освітня – сприяє прояву принципів науковості та доступності, дієвості та системності. Прояв цих принципів забезпечує поліпшення пізнавальної діяльності, розуміння професії, а тому й необхідність навчання, формування цілісної системи навчального процесу;

2) виховна – підвищення інтересу до професії, стимулювання позитивних особистісних якостей, виховання допитливості та потягу до нових знань;

3) розвивальна – сприяння розвитку професійних умінь та навичок, у тому числі й міждисциплінарних, пам'яті, оперативності знань, логічного мислення;

4) психологічна – підвищення теоретичних узагальнень, забезпечення сприятливого ґрунту для отримання знань, створення асоціативних систем та образів;

5) методологічна – забезпечення системи змісту, методів, прийомів і навичок на основі філософських підходів, методології навчання,

підвищення науково-теоретичного рівня викладання дисциплін, виявлення єдності в процесах та явищах, урахування комплексності проблем сучасного навчання і виробництва;

б) організаційна – економія навчального часу, усунення дублювання, упровадження нових технологій та форм навчання (Долинський, 2010, с. 202-207).

Наше дослідження базували на інтегративному підході, вважаючи, що цей підхід забезпечить цілісність як теоретичної, так і практичної підготовки. Методологічні підходи будуть сприяти розвивальним процесам у підготовці фахівців, вони покладені в основу інтегративного навчання, мають спільні ознаки з модульними технологіями та технологією проблемного і проєктного навчання.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-технологів у процесі професійної підготовки було обрано студентів IV курсу Рівненського автотранспортного фахового коледжу Національного університету водного господарства та природокористування та Київського фахового коледжу транспортної інфраструктури. Загалом 82 студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший бакалавр» зазначених закладів освіти брав участь у формувальному етапі експерименту. Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-технологів за результатами формувального експерименту

| Компоненти | Групи | Рівні | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|---------|------|-----------|------|----------|-------|---------|------|
| | | Високий | | Достатній | | Середній | | Низький | |
| | | % | Δ | % | Δ | % | Δ | % | Δ |
| Мотиваційно-ціннісний | КГ | 12,5 | 26,2 | 22,1 | 17 | 60,4 | -38,2 | 5 | -5 |
| | ЕГ | 38,7 | | 39,1 | | 22,2 | | 0 | |
| Когнітивний | КГ | 11,8 | 26,7 | 29,3 | 9,1 | 56,9 | -33,8 | 2 | -2 |
| | ЕГ | 38,5 | | 38,4 | | 23,1 | | 0 | |
| Інформаційно-комунікаційний | КГ | 13,4 | 21,4 | 22,5 | 24,3 | 60,7 | -42,3 | 3,4 | -3,4 |
| | ЕГ | 34,8 | | 46,8 | | 18,4 | | 0 | |
| Організаційно-діяльнісний | КГ | 7,2 | 27,4 | 23,8 | 14,4 | 62,5 | -35,3 | 6,5 | -6,5 |
| | ЕГ | 34,6 | | 38,2 | | 27,2 | | 0 | |
| Особистісний | КГ | 8,6 | 27,1 | 25,3 | 14,4 | 62,7 | -38,1 | 3,4 | -3,4 |
| | ЕГ | 35,7 | | 39,7 | | 24,6 | | | |

За результатами, поданими в таблиці, можна стверджувати, що збільшився відсоток студентів, які досягли високого та достатнього рівнів за кожним компонентом в КГ та ЕГ, а загалом їх кількість збільшилась в

середньому на 41,6 %. На дієвість запроваджених педагогічних умов указує те, що зменшилася кількість студентів на середньому і початковому рівнях.

Висновки. Отже, результати впровадження педагогічних умов в освітній процес коледжів дозволяє стверджувати, що запропонована модель є динамічною системою, яка спрямована на фахову підготовку студентів та характеризуються архітектонікою взаємопов'язаних блоків. Її впровадження в освітній процес підготовки майбутніх техніків-технологів показало позитивні результати дослідження. Суттєву роль у цьому процесі відведено педагогічним умовам. На основі результатів досліджень дійшли висновку, що обрані нами умови позитивно впливають на формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вдосконаленні та розширенні методів та форм, що використовуються в освітньому процесі для формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех, І. Д. (2010). *Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування*. Режим доступу: https://www.studmed.ru/beh-d-osobistsno-zoryentovane-vihovannyastrategya-proektuvannya-naukova-stattya_281223dd6d3.html (Bekh, I. D. (2010). *Personally oriented education: design strategy*. Retrieved from: https://www.studmed.ru/beh-d-osobistsno-zoryentovane-vihovannyastrategya-proektuvannya-naukova-stattya_281223dd6d3.html).
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (2009). В. Т. Бусел (ред.). К.; Ірпін: ВТФ «Перун» (*Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language* (2009). W. T. Busel (ed.). K.; Irpen: VTF "Perun").
- Гуртовенко, Н. В. (2014). Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 30, 55-58 (Hurtovenko, N. V. (2014). Motivational component – the main component of students' readiness for professional activity. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology and pedagogy*, 30, 55-58).
- Долинський, Є. В. (2010). Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 42, 202-207 (Dolynskyi, E. V. (2010). Distance learning is one of the progressive forms of training. *Theoretical issues of culture, education and upbringing*, 42, 202-207).
- Кічук, Я. В. (2010). *Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти* (дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04). Одеса (Kichuk, J. V. (2010). *Theoretical and methodical bases of formation of legal competence of the future social pedagogue in the conditions of university pedagogical education* (DSc thesis). Odessa).
- Маркова, А. К. (1990). *Формирование мотивации учения* М.: Просвещение (Markova, A. K. (1990). *Formation of motivation of doctrine* M.: Enlightenment).
- Педагогічний словник (2001). М. Д. Ярмаченко (ред.). Київ: Педагогічна думка (*Pedagogical Dictionary* (2001). M. D. Yarmachenko (ed.). Kyiv: Pedagogical thought).

- Про освіту: Закон України (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 38-39, Ст. 380. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (About education: Law of Ukraine (2017). *Information of the Verkhovna Rada (VVR)*, 38-39, Art. 380. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
- Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти»* (2018). № 660-р від 19 вересня 2018 р. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-konceptsiyi-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti> (*Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Concept of training specialists in the dual form of education"* (2018). № 660-r dated September 19, 2018. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-konceptsiyi-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti>).
- Сінкевич, С. В. (2002). *Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови* (дис. ... канд. пед. наук: спец. 20.02.02). Хмельницький (Sinkevich, S. V. (2002). *Formation of the value attitude of cadets of higher military educational institutions to the study of a foreign language* (PhD thesis). Khmelnytskyi).
- Соболь, Н. М. (2001). *Формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів як важлива складова професійної підготовки. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, сс. 176-179. (Sabol, N. M. (2001). *Formation of individual style of professional communication of future translators as an important component of professional training. Pedagogy and psychology of formation of creative personality: problems and searches*, pp. 176-179).
- Стрельников, В. Ю. (2003). *Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості. Нові технології навчання*, 35, 243-250 (Strelnikov, V. Yu. (2003). *Criteria of learning technologies focused on personality development. New learning technologies*, 35, 243-250).
- Цокур, О. С. (2002). *Педагогіка вищої школи. Випуск 2: Педагогічний менеджмент*. Одеса: Астропринт (Tsokur, O. S. (2002). *Pedagogy of higher school. Issue 2: Pedagogical management*. Odessa: Astroprint).

РЕЗЮМЕ

Дундюк Артем. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности техник-технологов автомобильного транспорта средствами ИКТ: анализ результатов.

В статье рассмотрены педагогические условия, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих техников-технологов автомобильного транспорта. Осуществлен анализ трудов ученых по вопросу «условия», «педагогические условия». Отмечено, что одним из факторов, который существенно влияет на эффективность образовательного процесса, является мотивация. Важным в формировании профессиональной компетентности есть дуальное образование. Ее сущность заключается в такой организации образовательного процесса, когда теоретическая подготовка проводится на профильной кафедре заведения, а практическая – в пределах рабочего процесса предприятия. Определено, что интеграция, как объединение в целое компонентов обучаемых, является необходимым дидактическим средством. Она выполняет следующие функции: образовательную; воспитательную; развивающую, психологическую, методологическую. По результатам формирующего эксперимента можно утверждать, что увеличился процент студентов, которые достигли высокого и достаточного уровней по каждому компоненту.

Ключевые слова: *техник-технолог, профессиональная компетентность, дуальное образование, интегративный подход, информационно-коммуникационные технологии.*

SUMMARY

Dundiuk Artem. Pedagogical conditions of professional competence formation of automotive transport technologists by means of ICT: results analysis.

The article considers the pedagogical conditions that contribute to the formation of automotive transport future technicians-technologists' professional competence. The analysis of scientists' works on the question of "conditions", "pedagogical conditions" is carried out. The pedagogical conditions promoting formation of professional competence components are defined. It is noted that one of the factors that significantly affects the effectiveness of the educational process is motivation. It is influenced by external and internal factors that are closely related. Dual education is important in the formation of professional competence. Its essence in Rivne Automotive Transport College NUWM is an organization of the educational process, where theoretical training is conducted at the profile department of the institution, and practical training is implemented within the working process of the enterprise. It contributes to the constant updating of the content of vocational education, orientation to the labor market, and improves the quality of teacher training. As for the third pedagogical condition, we note that the idea of integration in education is a significant achievement of didactics, because under the condition of its successful methodological implementation, the goal of quality education is realized. Therefore, integration as a requirement to unite the components of learning objects as a whole is a necessary didactic tool, which allows students to create a holistic view of the object being studied, forming interdisciplinary competence. It is determined that integration in the educational process should perform the following functions: educational, developmental, psychological, and methodological. According to the results of the formative experiment, it can be stated that the percentage of students who have reached high and sufficient levels for each component in the CG and EG has increased, and in general their number has increased by an average of 41.6 %. The effectiveness of the introduced pedagogical conditions is indicated by the fact that the number of students at the secondary and primary levels has decreased. Further prospects are to improve and expand methods and forms for the formation of professional competence of future technicians-technologists using information and communication technologies.

Key words: *technician-technologist, professional competence, dual education, integrative approach, information and communication technologies.*

УДК 378:37.011.3-051:796]:005.34251:796]:005.342

Ярослав Зорій

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ORCID ID 0000-0003-4397-764X

Андрій Молдован

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ORCID ID 0000-0003-2992-8868

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/121-135

ПІДПРИЄМНИЦТВО В ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК ПЕРСПЕКТИВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦЯ

Мета статті полягала в дослідженні підприємницької діяльності як ефективного перспективного способу самореалізації фахівців з фізичної культури і спорту. Методи: теоретичний аналіз, синтез, логічне узагальнення, бесіди.

Результати. Доведено, що підприємницька діяльність уможливорює успішну самореалізацію фахівців з фізичної культури і спорту, пов'язану з використанням професійних якостей, досвіду і знань, гарантуючи особам із високим рівнем професійної і підприємницької компетентностей досягнення запланованих успіхів. Практичне значення полягає в розкритті механізмів здійснення спортивного підприємництва та формулюванні рекомендацій до започаткування власної справи. Висновки та перспективи. Зроблено висновок, що успіх у наданні масових оздоровчих, фізкультурних і спортивних послуг залежить, передовсім, від готовності фахівців працювати в цій сфері, забезпечуючи ефективну міжособистісну виробничо-споживачську взаємодію. З одного боку, такі контакти уможливають налагодження й розширення комунікативних зв'язків, а з іншого, – потребують підвищення рівня загальної культури, фахової майстерності і професіоналізму персоналу, поглиблення підприємницького досвіду кожного з суб'єктів господарювання.

Ключові слова: *фізична культура, спорт, фахівці в галузі фізичної культури і спорту, професійна самореалізація фізкультурно-спортивних кадрів, підприємницька діяльність у галузі фізичної культури і спорту, спортивне підприємництво.*

Постановка проблеми. У нинішній соціально-економічній ситуації успішну життєдіяльність і професійну самореалізацію фахівців у галузі фізичної культури та спорту (ФКіС) доволі складно спланувати. Із об'єктивних причин, спортивна кар'єра, а також продуктивний вік спортсменів бувають часто короткотривалими. І, як наслідок, багато фахівців постають перед проблемою вибору шляху самореалізації своїх потенціалів та необхідністю віднайдення інакшої роботи. Водночас, для утримання спортивних підприємств державної форми власності потрібно постійно шукати додаткові джерела фінансування, а в умовах становлення ринкової економіки такими джерелами можуть бути підприємницька діяльність, спонсорство, меценатство. Зміцнення суб'єктів спортивного підприємництва, збільшення їх доходів складає фінансовий базис меценатства, благодійництва і спонсорства. Конкуренція ж зумовлює об'єктивну необхідність підвищення якості послуг, надаваних суб'єктами спортивного підприємництва, а також – професіоналізму персоналу. Відтак, постає проблема цілісного вивчення фізкультурної, оздоровчої і підприємницької діяльності як ефективного способу професійної самореалізації фахівців із фізичної культури і спорту в умовах становлення ринкової економіки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика підприємництва в сфері фізичної культури і спорту досліджується здебільшого в країнах із розвиненою ринковою економікою, що засвідчують наукові праці зарубіжних учених: В. Андреффа, М. Гарднера, К. Гейнеманна, К. Граттона, Дж. А. Годдарда, С. Добсона, Ж. Нуса, П. Тейлора, Х. Фішера та ін.). У пострадянських країнах різні аспекти підприємництва у фізкультурно-спортивній галузі вивчають В. Альошин, Л. Арістова, С. Гуськов, Л. Жестянников, В. Жолдак, Є. Кутєпов,

В. Ледньов, С. Мединський, Ю. Мічуда, І. Переверзін та ін. В українському науковому дискурсі дослідження підприємницької діяльності в царині фізичної культури і спорту носять фрагментарний характер. Дослідники аналізують питання, пов'язані з розвитком професійного спорту та фітнес-індустрії. Нами виявлено, що існують суперечливі міркування щодо визначення сутності і структури підприємницької діяльності в галузі фізичної культури і спорту, її основних функцій, залишаються недослідженими особливості підприємництва у сфері фізичної культури і спорту на сучасному етапі ринкових перетворень. Водночас, у вітчизняній науці наявні численні праці щодо професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. Зокрема, питання щодо якості фізичної підготовки в системі виховання культури здорового способу життя людини розглядаються в розвідках Р. Амінова, Г. Апанасенко, В. Бальсевича, Б. Голощапова, Ю. Гордєєва, В. Кіма, В. Козлова, Л. Семенова, Л. Попової та ін. Проблему щодо підвищення якості підготовки спортивних педагогів і тренерів розв'язували П. Лесгафт, Л. Матвєєв, М. Новіков, В. Видрін, М. Пономарьов, Б. Євстаф'єв, Ф. Собянин та ін. Різні аспекти фізкультурно-спортивної освіти перебувають у фокусі наукових інтересів О. Ажиппо, Н. Белікової, М. Василенка, М. Данилевича, П. Джуринського, Є. Захаріної, Я. Зорія, Л. Іванової, Р. Карпюка, С. Криштанович, Ю. Лянного, Ю. Мосейчука, М. Носка, Є. Павлюка, А. Сват'єва, Л. Сущенко, О. Тимошенка та ін. Згідно з науковими дослідженнями О. Ємця, В. Завацького, Г. Ложкіна, Є. Приступи, А. Цюся, головною умовою професійного становлення майбутніх фахівців у галузі фізичної культури є рівень сформованості професійно-педагогічних знань, умінь, професійних навичок. Проблеми професійної підготовки тренерів з спорту окреслено в публікаціях Ю. Мічуди, В. Мудрика, М. Олійника, І. Приходько, В. Христоева, Л. Чеховської. Зокрема, у публікаціях Ю. Мічуди розглядаються закономірності функціонування й розвитку сфери фізичної культури та спорту в умовах ринку, особливості професійного спорту як виду підприємницької діяльності, проблеми розвитку підприємництва у сфері спорту для всіх. Передумови розвитку підприємницької діяльності у сфері фізичної культури і спорту визначає В. Лукашук. На його думку, найбільш значущою передумовою є наявність та розмаїття форм власності й видів господарювання, оскільки сприяє утворенню конкурентного середовища. Конкуренція спортивних організацій впливає на якість надаваних ними послуг, зростання професійного рівня персоналу. Важливою передумовою також визначено необмежену кількість учасників конкуренції, а також – вільний доступ усіх спортивних організацій і установ на ринок, до наявних ресурсів і

вихід із нього (Лукашук, 2012, с. 44). Це означає, що будь-яка спортивна організація має право займатися підприємницькою діяльністю, одержувати прибуток. Йдеться про те, що всі суб'єкти господарської діяльності повинні мати рівні можливості використання природних факторів, придбання спортивного устаткування й технологій, одержання кредитів, залучення робочої сили. Зважаючи на це, вбачаємо реальною активну підприємницьку діяльність у фізкультурно-спортивній індустрії.

Мета статті: розкрити сутність підприємницької діяльності у сфері фізичної культури і спорту крізь призму самореалізації фахівців з ФКіС, що пов'язане з використанням професійних якостей, досвіду і знань, гарантуючи особам із високим рівнем професійної і підприємницької компетентностей досягнення запланованих успіхів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових праць, синтез, логічне узагальнення, вивчення й узагальнення досвіду діяльності спортивних підприємців, бесіди з представниками спортивного бізнесу, фахівцями в галузі ФКіС щодо можливостей інтегрування оздоровчої, фізкультурної, спортивної і підприємницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. В Україні фізична культура і спорт розглядаються в соціальному плані, як конкретна сфера життя суспільства, що охоплює фізкультурно-оздоровчу, навчально-тренувальну, змагальну та інші види діяльності, а також – як сфера, що уможливорює їх успішне функціонування: фінансування, право, управління, розвиток матеріально-технічної бази, комунікація, науково-дослідна робота, підготовка й перепідготовка кадрів. З економічної точки зору, фізична культура і спорт – це галузь невиробничої сфери, вид суспільно-корисної роботи, спрямованої на надання певного виду послуг.

Звісно, галузь фізичної культури і спорту в Україні є, насамперед:

- пріоритетним напрямом гуманітарної політики держави;
- важливим чинником всебічного розвитку особистості й формування здорового способу її життя;
- дієвим засобом досягнення фізичної та духовної досконалості людини, формування патріотичних почуттів і позитивного міжнародного іміджу України;
- ефективними способом безпеки життя та здоров'я осіб, які займаються фізичною культурою і спортом, учасників і глядачів спортивних і фізкультурно-оздоровчих заходів;
- оптимальним джерелом сприяння безперервності й послідовності занять фізичною культурою і спортом громадян різних вікових категорій;

– засобом утвердження етичних і моральних цінностей фізичної культури і спорту, забезпечення різноманітності, високої якості й доступності фізкультурно-спортивних послуг для громадян, а також – належних умов для розвитку напрямів фізичної культури і спорту з орієнтуванням на сучасні міжнародні стандарти у сфері фізичної культури і спорту, поєднання вітчизняних традицій і досягнень із світовим досвідом у цій сфері тощо (*Закон України, 1994*).

Термін «фізична культура» в його оздоровчому, рекреаційному (відновлювальному) аспектах, як правило, поєднується з поняттям «спорт». Видається правильною позиція, згідно з якою «спорт у великій частині входить до складу фізичної культури. Але спорт у цілому не поглинається поняттям «фізична культура». Під фізичною культурою, як правило, розуміється непрофесійний оздоровчий спорт і його інфраструктура, тобто підготовка і заняття спортсменів-любителів (фізкультурників). А в зміст поняття «спорт» часто вкладається той сенс, що це – більшою мірою професійна і комерціалізована діяльність спортсменів і тренерів, тобто спеціально навчених і більш підготовлених людей, ніж фізкультурники (Гелецький, 2008, с. 10-11).

Отже, індустрія фізичної культури – це, передусім, галузь культури, в основі якої – гуманістична складова, а її мета полягає у формуванні особистісної культури і фізичного здоров'я кожного індивіда; спорт позиціонується як багатофункціональне явище модернізованої дійсності держави, що має вагомe значення в становленні фізичної і духовної культури нації.

Варто зауважити, що семантику поняття «здоров'я» до недавнього часу тлумачили, переважно, у вузькому біологічному сенсі. Натепер його лексичний зміст, відповідно до рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я (World Health Organization) позиціонують як універсальну здатність людини адаптуватися. Відтак, актуальне розуміння семантики поняття «здоров'я» концептуалізується в змісті наукової категорії «фізіологічно-адаптаційні можливості індивіда». Таким чином, означена лексема поступово набуває економіко-соціального значення, що охоплює більшість площин життєдіяльності людини і суспільства загалом. Здоров'я нації в єдності його компонентів – біологічного і соціально-економічного є важливою соціо-національною цінністю, а його збереження та розвиток – пріоритетним завданням будь-якого цивілізованого суспільства.

Загальновідомо, що систематичні заняття фізичною культурою, різними видами спорту підвищують працездатність людини у фізичному й інтелектуально-когнітивному аспектах. Водночас зауважимо, що галузь

фізичної культури і спорту успішно й динамічно розвивається в тих країнах, у яких гармонійно функціонують державна, громадська і приватна форми власності. У цьому контексті варто зауважити, що одними з основних принципів охорони здоров'я в Україні є «поєднання державних гарантій з демонополізацією та заохоченням підприємництва і конкуренції, дотримання прав і свобод громадян та забезпечення державних гарантій, децентралізація державного управління, розвиток самоврядування закладів та самостійності працівників охорони здоров'я та ін.» (Павленко, 2011, с. 199), що сприяє становленню підприємницької фізкультурно-спортивної діяльності.

В Україні зростає вагомість індустрії фізичної культури і спорту як самодостатньої галузі національної економіки, що слугує потенційно важливим джерелом наповнення бюджету країни. Як і в багатьох державах, підприємництво – це найпоширеніша форма господарювання в галузі ФКіС, що розвивається у форматі малого або великого спортивного бізнесу. Важливо розуміти, що стан малого бізнесу – це один із ключових показників соціально-економічного прогресу. Окрім цього, підприємницька діяльність уможливорює успішну самореалізацію фахівців з фізичної культури і спорту, пов'язану з використанням повною мірою професійних якостей, досвіду і знань, гарантуючи особам із високим рівнем професійної і підприємницької компетентностей досягнення запланованих успіхів. Важливим показником такого успіху вважаємо створення ними нових робочих місць.

Малому бізнесу в галузі фізичної культури і спорту, як і в інших сферах господарювання, притаманні *переваги* щодо гнучкості, ефективності, швидкого реагування на трансформації кон'юнктури ринку. Окрім цього, фізкультурно-спортивні послуги забезпечують виявлення й уніфікацію потенційних ресурсів людини, сприяють утворенню соціальних груп, представники яких дбають про зростання рівня духовної й фізичної культури в суспільстві, здоров'я громадян і відшуковують можливості для вдосконалення фізичних якостей людського організму, опікуються залученням до фізичної культури та спорту якомога більшого числа аматорів і професіоналів. Відтак, закономірним стає зростання кількості фізкультурно-спортивних об'єктів саме приватної форми власності.

Як показує аналіз соціально-економічної практики, суб'єктами підприємницької діяльності в галузі фізичної культури та спорту є:

– *спортивні клуби за напрямками і видами спорту* (наприклад, загальноукраїнська мережа панкратіон-клубів, започаткована з ініціативи спортсмена і заслуженого тренера України Ігоря Наконечного, Львівський дорожній фізкультурно-спортивний клуб «Локомотив»);

– *спортивні ліги* з футболу, бейсболу і хокею (у професійному спорті ліги – це закриті соціальні системи, провідною функцією яких є організаційна ефективність, а функціонують вони на основі самофінансування (внески спортивних команд за участь у чемпіонатах, Кубках області, інших матчах, а також штрафи за порушення Регламенту проведення змагань, зокрема, неетичну, некоректну поведінку під час матчу, неявку команди на гру), залучення спонсорських коштів, наприклад, Федерація футболу Львівської області);

– *спортивні асоціації* з баскетболу, гольфу і тенісу;

– *спортивні ради, асоціації, федерації* з боксу, у межах яких об'єднуються територіально віддалені команди-фірми;

– *підприємства з виробництва спортивних товарів, послуг* та продукування (оприлюднення) інформації у сфері фізкультури й спорту (підприємства, що виготовляють спортивний одяг, взуття, спорядження й атрибутику; спеціалізовані телевізійні канали та радіокомпанії; спортивні друковані видання тощо).

Паралельно з масовим розвивається індивідуальне спортивне підприємство. Його суб'єктами є окремі підприємці (частими є випадки започаткування власної справи багатьма спортсменами, тренерами, наприклад, Іван Васкан – засновник спортклубу з волейболу «Буковинка-ДЮСШ-ЧНУ», Ростислав Грінчук – ініціатор відкриття бейсбольного клубу «Буковинські соколи» та ін.); спортивні агенти (менеджери), які виконують функцію посередників між роботодавцями і спортсменами, а комісійні, отримані від загальних сум оформлених контрактів спортсменів, – це їхній прибуток. Зазвичай, спортивні агенти працюють у відповідних організаціях і осередках.

З-поміж найбільш поширених різновидів підприємницької діяльності у вітчизняній практиці фізичної культури і спорту виокремлюють такі:

- організація і проведення спортивно-видовищних заходів;
- проведення занять із фізичної культури, а також із різних видів спорту;
- організація і проведення навчально-тренувального процесу;
- надання послуг із фізкультурно-спортивної реабілітації;
- надання освітніх та інформаційно-консультативних послуг;
- виробництво спортивного одягу та взуття;
- виробництво спортивного устаткування та інвентарю;
- підготовка та ремонт спортивного устаткування та інвентарю;
- оренда фізкультурно-оздоровчих та спортивних споруд;
- прокат спортивного інвентарю (Лукашук, 2012, с. 45).

Отже, об'єктами ринкових відносин в індустрії фізичної культури і спорту є організовані форми занять фізичними вправами і спортом, спортивні видовища, програмно-методичні розробки, споруди тощо.

Підприємницька діяльність у галузі фізичної культури і спорту здійснюється в таких *організаційно-правових формах*: одноосібного володіння, господарського товариства, акціонерного товариства, франшизи; а основними джерелами фінансування слугують: дольова участь або фінансування в борг. Інструментом управління підприємницької одиниці в індустрії фізичної культури і спорту є бізнес-план (Жолдак, 2003).

Незалежно від напрямку, форми, виду суб'єкта господарювання чи джерел фінансування основні завдання підприємництва в сфері фізичної культури і спорту як багатофункціональної діяльності, що здійснюється на комерційній основі через організаційно-правові форми надання фізкультурних, оздоровчих, спортивних послуг, а також застосування нових можливостей у виготовленні фізкультурно-спортивних товарів, зорієнтовані на: оптимізацію попиту споживачів на товари і послуги; сприяння підвищенню морально-етичних і культурних норм суспільства й покращення соціальних умов життєдіяльності людини тощо.

Успішна самореалізація фахівців із ФКіС у спортивному підприємництві передбачає врахування таких двох концептуальних позицій: спортивні організації мають виняткове право здійснювати підприємницьку діяльність, одержувати прибуток і забезпечувати однаково рівний доступ громадян до різних ресурсів; усім суб'єктам господарювання надаються однаково рівні можливості щодо використання наявних природних факторів, закупівлі спортивного устаткування, запровадження новітніх технологій, кредитування, залучення кваліфікованого персоналу.

Створений у такий спосіб «ефект рівнозначного початкового ресурсу (старту)» спонукає фахівців у галузі фізичної культури і спорту до самореалізації в підприємницькій діяльності, а обізнаність кожного з них із достовірними й повноцінними відомостями про ринок послуг сприятиме задоволенню різних потреб споживачів.

Самореалізуючись у спортивному підприємстві, важливо пам'ятати, що вагомим економічним важелем розвитку підприємства у сфері фізичної культури і спорту є споживацький попит, конкретизований потребами окремих громадян у спортивних продуктах і послугах як індивідуальних споживачів. Наприклад, для підвищення рейтингу спортивних змагань, їхньої ринкової вартості бажано, щоб якомога більше споживачів скористалися пропонованими послугами чи продукцією

(глядачі придбали квитки на змагання, а члени фан-клубу – спортивну атрибутику з клубною символікою, уболівальники увімкнули телевізори для перегляду спортивних трансляцій тощо), активізуючи в такий спосіб зусилля інвесторів, партнерів, рекламодавців.

Підприємцям у галузі ФКіС важливо розуміти, що для успішного провадження власної справи необхідно, щоб споживачі фізкультурно-спортивних послуг відчували задоволення, що виражається в людини через позитивний настрій, усвідомлене відчуття щодо задоволення потреби, пов'язаної з соціальною адекватністю й приналежності до певної соціальної групи. Таке відчуття у клієнтів можливо викликати, наприклад, на основі надання фітнес-послуг як іміджевого продукту; особливо це стосується тих громадян, які позиціонують власне тіло як дієвий засіб досягнення життєвого успіху. Потужним чинником для споживачів фітнес-послуг є їхні ціннісні орієнтації й світоглядні переконання щодо власного майбутнього, конкретизовані сподіваннями щодо повноцінного (різнобічного), здорового життя, необтяженої хворобами старості, а також бажанням бачити здоровими родичів, товаришів.

Як показує досвід, на попит споживачів у послугах і продукції з ФКіС істотно впливають: по-перше, створення і збереження традицій у розвитку фізичної культури і спорту; по-друге, новітні тренди та мода щодо занять певними видами спорту, участь у спортивних змаганнях; по-третє, грамотно спланована та цілеспрямована робота відповідних інституцій щодо зростання зацікавленості глядачів і уболівальників у відвідуванні спортивних змагань, розвитку рекламних агентств, розповсюдженні рекламної продукції.

Отже, підвищення рівня культури «уболівальників», створення фан-клубів спортивних команд є каталізатором успішної динаміки становлення галузі фізичної культури і спорту. Прикметно, що в розвинених країнах світу таку культуру формують на масштабному рівні, тобто в кожного нового покоління. Зокрема, у США, Великій Британії, Німеччині і Франції відвідування спортивних змагань є приємною і звичною формою дозвілля, що зумовило виникнення традиції відвідувати змагання з футболу, регбі, крикету, гольфу, тенісу, бадмінтону, сквошу, водного поло, боксу родинами. Найбільш поширеними видами спорту у Швейцарії є велоспорт (їзда на велосипеді), туристські (спортивні) походи (родинні походи в гори), плавання, лижний спорт (катання на лижах), футбол (у країні функціонує 40 футбольних стадіонів із максимальною місткістю до 38 000 уболівальників), гімнастика, біг, фітнес, аеробіка (*Vom sport wissen schaftlichen*, 2018).

Для інтеграції фізкультурно-оздоровчого, фізкультурно-спортивного і підприємницького видів діяльності важливо на соціальному рівні *пропагувати ідеї та ідеали спорту, здобутки й досягнення в галузі ФКіС*, спортивні змагання та імена окремих спортсменів – безпосередніх учасників видовищних заходів, адже недаремно в суспільстві викристалізувалася думка про спорт як про предмет національної гордості. З-поміж представників української спортивної еліти – Віталій і Володимир Кличко, Андрій Шевченко, Яна Клочкова, Олег Лісогор та ін.

Розвиток підприємництва у сфері фізичної культури і спорту пов'язаний із використанням *сучасних технологій* і здійснюється на основі істотного поглиблення й розширення технологічно-функціональної кореляції фізкультурно-спортивної індустрії з іншими підсистемами соціального та економічного поступу суспільства. Більш широкій інтеграції фізкультурно-оздоровчого, фізкультурно-спортивного і підприємницького видів діяльності сприяє функціонування галузі ФКіС на засадах ринкової економіки, що істотно збільшує кількість джерел її фінансування. З-поміж об'єктивних *передумов трансформації сфери фізичної культури і спорту в економічний простір*, що натеper розглядається представниками середнього і великого бізнесу як новітня площа ділових стосунків і потенційний об'єкт для вкладення інвестицій на 15-20 років, виокремимо такі:

- позитивний зарубіжний досвід організації і проведення комерційних змагань, а також багаторічного функціонування всесвітньо визнаних комерційних проєктів професійного спорту, зокрема, ліг та асоціацій із американського футболу, баскетболу, бейсболу, хокею;
- міжнародна динаміка розвитку фітнес-індустрії, започаткована наприкінці 70-х рр. XX ст. масовим захопленням громадян США аеробікою і шейпінгом; зазначений доволі прибутковий і самостійний різновид бізнесу успішно функціонує вже понад чотири десятиліття;
- стійкий інтерес вітчизняних суб'єктів господарювання до видатних міжнародних і національних ініціаторів із надання спортивних послуг, виробників товарів та його постійне застосування для реклами власної продукції чи послуг; спортивні змагання міжнародного значення, професійні клуби, спортсмени зі всесвітньо відомими іменами часто слугують ефективними конкурентоспроможними рекламними носіями;
- прибутковість міжнародних спортивних змагань, їх вигідна комерціалізація (продукт, який можливо успішно реалізовувати);
- функціонування професійних спортивних клубів як комерційних підприємств у різних сферах бізнесу.

Закономірною передумовою розвитку підприємництва у сфері фізичної культури і спорту вважаємо також *прагнення суб'єктів господарювання максимізувати прибуток*, щоб не лише відшкодувати збільшені витрати фізкультурно-спортивних організацій, а й уможливити підвищення рівня доходів. Спортивний бізнес обумовлюється низкою факторів ринкової економіки, як-от: система вільного ціноутворення; форми власності; конкуренція; забезпечення права вільного вибору і виробника фізкультурно-спортивних послуг, і споживачів цих послуг; залежність прибутку підприємця від результатів його праці та ситуації на ринку фізкультурно-спортивних послуг (Лукашук, 2012, с. 47).

Успішне підприємництво в галузі фізичної культури і спорту передбачає *використання результатів маркетингової діяльності* щодо споживацького попиту, пропозицій ринку фізкультурно-спортивних і фізкультурно-оздоровчих послуг, а також установа засобів просування відповідної продукції ринку до споживача. Саме на такому підґрунті має вибудовуватися система торгівельно-купівельної взаємодії споживачів і комерційних організацій. Маркетингові дослідження, пов'язані з індустрією спорту, в українській соціології відсутні, однак соціальне замовлення на такі розвідки вже цілком сформулося.

Становленню спортивного підприємництва сприяє *діяльність сучасних засобів масової інформації, реалізація міжнародних спортивних зв'язків різних держав, організація і проведення Олімпійських ігор, чемпіонатів континентів і світу*, що зумовлює необхідність збільшення обсягів та вдосконалення виробництва спортивного інвентарю, одягу, засобів пересування, відповідних продуктів харчування тощо, а також торгівлі спортивними товарами і послугами.

Задля здобуття позитивного іміджу в діловому середовищі й довіри клієнтів і споживачів, бізнес має набути ознак соціально відповідального явища. Дійсне їх утілення сприятиме розвиткові й популяризації фізичної культури і спорту, що натеper функціонують як повноцінна бізнес-індустрія, у якій активно застосовують маркетингові й рекламні можливості. Окрім цього, в українському суспільстві поступово поширюються ідеї соціально відповідального бізнесу в галузі фізичної культури і спорту, що стосуються, переважно, професійного спорту. Водночас залишається необхідність підтримки та збереження об'єктів державної форми власності, зокрема організацій фізкультурно-оздоровчого та спортивно-тренувального характеру (басейни, спортивні зали, палаци спорту, громадські спортивні організації й товариства, заклади фізкультурної освіти, школи та їх підрозділи). Це

аргументуємо такими передумовами: суспільно значима потреба регулювання розвитку галузі ФКіС на державному рівні, піднесення престижу України в світі, необхідність зміцнення здоров'я громадян та утвердження здорового способу життя тощо.

Інтегрування фізкультурно-оздоровчого, спортивного та підприємницького різновидів підприємницької діяльності зумовлює *істотні трансформації в змісті і формах господарювання фахівців галузі ФКіС*, що аргументуємо поширенням відомих ринкових інструментів (підприємництво, маркетинг, спонсоринг², фандрайзинг³, франчайзинг⁴ тощо). Окрім цього, підкреслимо, що саме підприємницька діяльність у галузі фізичної культури і спорту дає змогу успішно реалізовувати фізкультурно-спортивні послуги в умовах світового ринку, характеризуючись при цьому істотними перевагами. Порівняно з іншими видами економічної діяльності, спортивний бізнес має низький рівень матеріаломісткості пропонуванних послуг. Наприклад, амортизаційні відрахування у витратах із виробництва фізкультурно-спортивних послуг складають 8–41 % (Ануфрієва, 2014, с. 116). Це означає, що майбутнім підприємцям для започаткування власної справи у сфері ФКіС знадобиться значно менший початковий капітал, ніж в інших галузях господарювання. За результатами інформаційно-аналітичних досліджень С. Іванюти та М. Іванюти, створити фітнес-клуб середнього рівня можливо за наявності стартового капіталу – 3260 тис. доларів США. Термін окупності засобів інвестування – від 18 до 24 місяців, що значно менше, ніж у сферах матеріального виробництва (Іванюта, 2007, с. 114-116).

Важливою передумовою інтегрування фізкультурно-оздоровчої, фізкультурно-спортивної і підприємницької діяльності вважається використання результатів ретельного осмислення способів, механізмів, форм і методів управління, стратегій і джерел правового й фінансового забезпечення підприємництва, що увиразнює об'єктивну потребу здійснення якісної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту до підприємництва й актуалізує проблему розвитку в них підприємницької компетентності. Магістри з ФКіС мають бути генераторами нових (видатних) ідей, відрізнятись широким світоглядом і глибокими професійними знаннями, що проявляються, зокрема, у здатності здійснювати експертизу підприємницької діяльності та її перспектив.

² Спонсоринг – спонсорська діяльність, інтерактивна форма відносин у підприємстві

³ Фандрайзинг – процес залучення ресурсів необхідних для реалізації бізнес-проекту чи програми

⁴ Франчайзинг – форма довгострокового ділового співробітництва

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У сфері фізичної культури і спорту підприємництво є багатофункціональною діяльністю, здійснюваною на комерційній основі шляхом застосування різних організаційно-правових форм, що пов'язуємо з реалізацією нових можливостей у розробленні фізкультурно-спортивних товарів, наданні масових фізкультурних, оздоровчих і спортивних послуг. Таким чином увиразнюється публічно-правовий характер поняття «підприємницька діяльність у галузі фізичної культури і спорту». Окрім цього, утверджується особливий різновид бізнесу – спортивне підприємництво, що актуалізує підготовку фахівців, які, по-перше, глибоко обізнані з новітніми досягненнями з біохімії, нейрофізіології, спортивної медицини, біомеханіки, психології й педагогіки спорту, спортивної соціології, спортивного менеджменту та маркетингу, охорони здоров'я, ергономіки; по-друге, вирізняються сформованими вміннями щодо комерціалізації спорту та розвиненими організаторськими здібностями. Тому не тільки наявність достатньої кількості спортивних об'єктів, споруд, а, перш за все, ініціативна діяльність спеціально підготовлених фахівців, учителів фізичної культури, тренерів із розвинутою психолого-педагогічною і спортивною вправністю, підприємницькими якостями уможливить поліпшення стану трудових ресурсів у суспільстві. Отже, успіх у наданні масових оздоровчих, фізкультурних і спортивних послуг залежить, передовсім, від готовності фахівців працювати в цій сфері, забезпечуючи ефективну міжособистісну виробничо-споживацьку взаємодію. З одного боку, такі контакти уможливлюють налагодження й розширення комунікативних зв'язків, а з іншого, – потребують підвищення рівня загальної культури, фахової майстерності і професіоналізму персоналу, поглиблення підприємницького досвіду кожного з суб'єктів господарювання.

Викладені положення не вичерпують усіх аспектів наукової проблеми. Подальшого обґрунтування потребує конкретизація суті й критеріального апарату підприємницької компетентності фахівців з фізичної культури і спорту.

ЛІТЕРАТУРА

- Ануфрієва, О. Л., Пальчевська, Т. Г., Лагоцька, Г. М. (2014). *Підприємницька діяльність*. Івано-Франківськ: «Лілея-НВ» (Anufrieva, O. L., Palchevskaya, T. G., Lahotska, H. M. (2014). *Entrepreneurship*. Ivano-Frankivsk: "Lily-NV").
- Жолдак, В. І., Зуєв, В. Н. (2003). *Основи менеджмента спорта*. Тюмень: Вектор Бук (Zholdak, V. I., Zuiev, V. N. (2003). *Fundamentals of sports management* Tyumen: Vector Buk.)
- Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (Law of Ukraine "On Physical Culture and Sports") (1994). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>.

- Іванюта, С. М., Іванюта, В. Ф. (2007). *Підприємництво і бізнес-культура*. Київ: Центр учб. літ-ри (Ivaniuta, S.M., Ivaniuta, V.F. (2007). *Entrepreneurship and business culture*. Kyiv: Center for Educational lit-re).
- Лукашук, В. І. (2012). Особливості підприємницької діяльності у сфері спорту. *Український соціум*, 3(42), 43-52 (Lukashchuk, V. I. (2012). Features of entrepreneurial activity in the field of sports. *Ukrainian Society*, 3 (42), 43-52).
- Молдован, А. Д. (2017). *Підприємницька діяльність у галузі фізичної культури і спорту*. Київ: СПД «Чалчинська Н. В.» (Moldovan, A. D. (2017). *Entrepreneurial activity in the field of physical culture and sports*. Kyiv: SPD "Chalchynska NV").
- Павленко, Ю. О. (2011). *Науково-методичне забезпечення підготовки спортсменів в олімпійському спорті*. Київ: Олімп. л-ра (Pavlenko, Yu. O. (2011). *Scientific and methodological support for the training of athletes in Olympic sports*. Kyiv: Olympic l-re).
- Гелецкий, В. М. (2008). *Теория физической культуры и спорта*. Красноярск: ИПК СФУ (Heletskyi, V. M. (2008). *The theory of physical culture and sports*. Krasnoyarsk: IPK SFU).
- Vom sport wissen schaftlichen Studium ins Berufsleben. Retrieved from: <https://www.baspo.admin.ch/de/dokumentation/publikationen/sportwissenschaftlichesstudium-berufsleben.html>.

РЕЗЮМЕ

Зорий Ярослав, Молдован Андрей. Предпринимательство в области физической культуры и спорта как перспектива самореализации специалиста.

Цель статьи заключалась в исследовании предпринимательской деятельности как эффективного перспективного способа самореализации специалистов по физической культуре и спорта. Методы: теоретический анализ, синтез, логическое обобщение, беседы. Результаты. Доказано, что предпринимательская деятельность является эффективным способом успешной самореализации специалистов по физической культуре и спорту, который обуславливается использованием профессиональных качеств, опыта и знаний, гарантируя лицам с высоким уровнем профессиональной и предпринимательской компетентности достижения высоких запланированных результатов. Практическое значение состоит в раскрытии механизмов осуществления спортивного предпринимательства и формулировке рекомендаций к организации собственного дела. Выводы и перспективы. Сделан вывод, что успех в предоставлении массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных услуг зависит, прежде всего, от готовности специалистов работать в этой сфере, обеспечивая эффективное межличностное производственно-потребительское взаимодействие. С одной стороны, такие контакты позволяют основывать и расширять коммуникативные связи, а с другой – нуждаются в повышении уровня общей культуры, профессионального мастерства и профессионализма персонала, углублении предпринимательского опыта каждого из субъектов.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, специалисты в области физической культуры и спорта, профессиональная самореализация физкультурно-спортивных кадров, предпринимательская деятельность в области физической культуры и спорта, спортивное предпринимательство.

SUMMARY

Zorii Yaroslav, Moldovan Andrii. Entrepreneurship in the field of physical culture and sports as a prospect for a specialist's self-realization.

The purpose of the article was to study entrepreneurial activity as an effective promising way of self-realization of specialists in physical culture and sports. Methods: theoretical analysis, synthesis, logical generalization, conversation. Results. It is proved that entrepreneurial activity is

an effective way of successful self-realization of specialists in physical culture and sports, which is conditioned by the use of professional qualities, experience and knowledge, guaranteeing persons with a high level of professional and entrepreneurial competence to achieve high planned results. The practical significance lies in the disclosure of the mechanisms for the implementation of sports entrepreneurship and the formulation of recommendations for organizing one's own business. Conclusions and perspectives. It is concluded that the success in the provision of mass health-improving, physical culture and sports services depends, first of all, on the willingness of specialists to work in this area, ensuring effective interpersonal production-consumer interaction. On the one hand, such contacts make it possible to establish and expand communication ties, and on the other hand, they need to increase the level of general culture, professional skill and professionalism of personnel, and deepen the entrepreneurial experience of each of the subjects.

Key words: physical culture, sports, specialists in the field of physical culture and sports, professional self-realization of physical culture and sports personnel, entrepreneurial activity in the field of physical culture and sports, sports entrepreneurship.

УДК 378.6: 355+378.147

Людмила Канова

Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова

ORCID ID 0000-0001-9371-1343

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/135-144

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ КРАЇН НАТО

У статті розглянуто зарубіжний досвід іншомовної підготовки офіцерів країн НАТО. Більш детально проаналізовано особливості мовної підготовки в таких країнах, як Велика Британія, США, Польща, а також Литва, Латвія та Естонія. Визначено поняття професійної та професійної іншомовної підготовки офіцерів Збройних Сил України. Наголошено на необхідності використання системи стандартів СТАНАГ 6001 у процесі мовної підготовки військовослужбовців. Визначено характерні риси системи іншомовної підготовки у збройних силах провідних країн світу – США, Великої Британії, а також Польщі та країн Балтії.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна іншомовна підготовка офіцерів, мовна підготовка, зарубіжний досвід, система стандартів СТАНАГ 6001, полікультурна особистість, мовні тести, Бюро НАТО з міжнародної мовної координації

Постановка проблеми. Професійна іншомовна освіта військовослужбовців у системі Міністерства оборони України є важливим фактором реформування та розвитку Збройних Сил України, упровадження євроатлантичних стандартів і досягнення взаємосумісності зі збройними силами країн-членів і партнерів НАТО, участі в багатонаціональних операціях, навчаннях та інших заходах міжнародного співробітництва.

Вивчення іноземної мови є основою неперервної освіти й самоосвіти, особливо в період інформаційних війн, поширення фейків, тому що людина, яка володіє іноземною мовою, здатна знайти потрібні джерела, здобути інформацію з різних ресурсів для її критичного аналізу, оцінки, відповідних

висновків та формулювання власної думки. Крім того, людина, яка володіє іноземною мовою, має можливості змінити свій соціальний статус, що також відіграє важливу роль для майбутнього фінансового становища, розвитку професійної кар'єри, зміни світоглядних орієнтирів, подорожей, комунікації. Отже, іноземна мова є важливим компонентом професійної підготовки фахівців будь-якої галузі знань, що відображено в матеріалах Єврокомісії щодо неперервності іншомовної освіти (*European Commission, 2019*).

Іншомовна підготовка як сегмент освіти відіграє провідну роль у становленні інноваційної освітньої системи, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, оскільки характеризується пошуком таких новітніх підходів і методів навчання студентів іноземної мови в умовах гуманізації освіти, реалізація яких виводить майбутнього фахівця на міжкультурну взаємодію. У контексті цієї тенденції постає проблема виховання полікультурної особистості, яка здатна сприймати й розуміти культурні особливості інших народів, що створює передумови до успішної взаємодії та взаємопроникнення різних культур (Хоменко, 2015, с. 182).

Динаміка розвитку вищої професійної освіти, модернізація системи освіти в Україні виявляють наявність протиріч між підвищеними вимогами суспільства до рівня володіння іноземними мовами офіцерами ЗС і недостатньою розробкою теоретичних та методичних основ підготовки таких спеціалістів в умовах євроатлантичної інтеграції. Ці протиріччя обумовили проблему іншомовної підготовки військовослужбовців Збройних Сил України. Розв'язання проблеми потребує пошуку форм, засобів, методів професійної іншомовної підготовки офіцерів і створення моделі професійної іншомовної підготовки офіцерів, яка знімає згадані протиріччя і дозволить забезпечити високий рівень якості мовної підготовки офіцерів ЗСУ згідно до стандартів НАТО.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідність удосконалення мовної підготовки в системі Міністерства оборони України зумовлено низкою чинників: на теперішній час національна система іншомовної підготовки не повною мірою відповідає європейським та євроатлантичним стандартам у галузі іншомовної освіти; існує нагальна потреба подальшого розвитку взаємосумісності з відповідними військовими структурами країн-членів і партнерів НАТО; суттєво підвищуються вимоги до рівня володіння іноземними мовами та поширюються сфери їх використання у службовій діяльності особового складу Збройних Сил України та інших військових формувань, створених відповідно до законодавства України.

Питання підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійної спрямованості розглядаються в роботах Г. Барабанової, О. Бігич, О. Биконі, Г. Гринюк, Я. Дьячкової, І. Задорожної, Л. Зєні, О. Квасової, С. Кіржнер, Л. Конопленко, О. Конотоп, Г. Кравчук, Б. Лабінської, Л. Личко, Л. Морської, Я. Окопної, Л. Сажко, Н. Склярєнко, О. Петрашук, О. Тарнопольського, О. Хоменка, В. Черниш та ін.

Проблемі іншомовної підготовки фахівців сфери національної безпеки та оборони присвячено наукові розробки І. Блощинського, Т. Ваколюк, О. Волобуєвої, О. Єфімової, Л. Канова, С. Козак, В. Крикун, О. Лагодинського, С. Лазаренко, Н. Шалигіної, Л. Якубовської та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати досвід деяких країн НАТО у сфері професійної іншомовної підготовки військовослужбовців як основного засобу вдосконалення іншомовної підготовки персоналу Збройних Сил України з міжнародної комунікації.

Методи досліджень. Для реалізації мети статті були використані такі методи: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, публікацій періодичних видань, інформаційних ресурсів мережі Інтернет та навчально-методичних видань.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження необхідно розглянути такі поняття, як «професійна підготовка» та «професійна іншомовна підготовка» офіцерів Збройних Сил України.

Професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійним знанням та вмінням з метою набуття навичок, необхідних для виконання професійних функцій. Цьому сприяють різні форми здобуття професійної освіти – навчання у вищих і спеціалізованих закладах освіти, стажування на курсах підвищення кваліфікації, удосконалення професійної майстерності на виробництві.

Професійну іншомовну підготовку офіцерів розглядаємо як цілісний, організований процес навчання, виховання та розвитку військових фахівців у межах дисципліни «іноземна мова», що сприяє становленню досвіду творчої діяльності, духовному розвитку особистості та формуванню культури з урахуванням напряду підготовки. Інакше кажучи, іншомовна освіта передбачає навчання й виховання слухачів змістом і засобами іноземної мови, які позитивно впливають на їхнє професійне і культурне збагачення та творчий розвиток.

У військових закладах вищої освіти (ЗВО) вивченню іноземних мов надається особливе значення. Згідно з Наказом Міністра оборони України № 23 від 18.01.2016 р. «Про затвердження Інструкції з підготовки та

застосування національних контингентів, національного персоналу в міжнаціональних операціях з підтримання миру і безпеки», іноземна мова відіграє важливу роль у системі підготовки військових фахівців (*Наказ Міністерства оборони України № 23 від 18.01.2016 р.*). Навчання іноземних мов здійснюється протягом усього процесу отримання вищої освіти курсантами. Якщо йдеться про спеціальності, це означає, що майбутні офіцери вивчають іноземну мову в тій чи іншій формі протягом чотирьох-п'яти років.

Звернемо увагу, що в більшості країн іншомовна підготовка відбувається в умовах полікультурності, і студенти використовують англійську для спеціальних цілей, у більшості, у формальній освіті, тому що основна частина комунікації відбувається рідною мовою поза межами закладів освіти (*Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи*). У країнах, де англійська мова – рідна, вона викладається неангломовним студентам-іммігрантам як додаткова для того, щоб вони мали змогу брати участь у всіх сферах життя англомовної країни. Таким чином, ми можемо констатувати існування двох контрастуючих контекстів для навчання навичкам володіння англійською мовою: навчання англомовних студентів для вдосконалення загальноосвітніх знань та навичок, та навчання неангломовних студентів для їхньої подальшої соціалізації в англомовному середовищі. Єдиним для обох цих контекстів, хоча і контрастуючих, є проблема вирішення питань підвищення ефективності процесу оволодіння англійською мовою для успішного вивчення змісту інших дисциплін, особливо на рівні середньої школи.

З метою стандартизації й узагальнення вимог до володіння мовленнєвими навичками для військовослужбовців, ще в 1976 році НАТО було створено STANAG. Через необхідність єдиного підходу до модернізації вимог знання англійської мови представники НАТО у 2003 році знову звернулися до організації BILC, яка є консультантом НАТО з питань мови. Ця організація допомогла розробити сучасні стандарти до володіння англійською мовою військовослужбовцями і вони отримали назву СТАНАГ 6001. До цієї угоди про стандарти приєдналися 48 країн, які розробили на основі цих стандартів свої вимоги до присвоєння рівнів володіння мови. Україна була однією з цих країн. Специфікацію мовного тесту на визначення рівня володіння іноземною мовою розроблено відповідно до стандарту НАТО СТАНАГ 6001 та рекомендацій Бюро НАТО з міжнародної мовної координації (*STANAG 6001*).

Взагалі слід відмітити, що BILC виконує багато важливих завдань у підтримці англійської мови на рівні оперативної мови НАТО. До

компетенції цієї організації входить: 1) організація координаційних дій із аналізу тем, які мають входити в програми під час вивчення англійської мови військовими на різних рівнях; 2) організація збору, класифікації і розповсюдження інформації із покращення методики викладання англійської мови країнами – партнерами. Як правило, це проведення семінарів для викладачів англійської мови, що є представниками країн-партнерів НАТО та що вчать військовослужбовців та курсантів; 3) забезпечення спонсорської допомоги в розробці професійних рівнів за вимогами STANAG 6001 для країн-партнерів (Гребенюк, 2019, с. 39).

Генерал-полковник Руслан Хомчак зазначив, що навчання українських військових в іноземних військових вишах започатковано ще з 1992 року та здійснюється за різними напрямками. Зокрема, йдеться про вдосконалення рівня володіння іноземною мовою, про стажування, фахову підготовку, підвищення кваліфікації військових, професійну підготовку – здобуття оперативно-стратегічного та оперативно-тактичного рівнів освіти.

Наразі замовниками на підготовку військовослужбовців та працівників Збройних Сил України за кордоном є командувачі видів і родів військ (сил), керівники органів військового управління ЗСУ, командири військових частин.

За словами генерал-полковника Руслана Хомчака, географія країн-партнерів, де проходить навчання особового складу ЗСУ, досить широка і включає такі держави, як США, Канада, Велика Британія, Німеччина, Польща, Франція, Швейцарія, Угорщина, Австрія, Болгарія, Туреччина, Італія, Іспанія, Естонія, Словаччина, Словенія, Румунія, Литва, Латвія, Південна Корея та Китай (*Мовні курси за кордоном...*).

«Навчання на курсах мовної підготовки за кордоном пройшли 1596 осіб у США, Канаді, Угорщині, Польщі, Австрії, Великій Британії, Литві, Латвії, Естонії, ФРН, Туреччині, Італії та інших. На сьогодні за кордоном мову вивчають 18 військовослужбовців Збройних Сил України в Естонії та Польщі», – розповів Головнокомандувач Збройних Сил України, додавши, що військові, які відбираються на навчання у ЗВО інших держав на курси з вивчення іноземної мови, повинні мати сертифікат з рівнем володіння іноземною мовою SMP-1 (стандартизований мовленнєвий рівень SMP, який складається з мовленнєвих профілів, визначених у стандарті NATO STANAG 6001 – ред.) (*Мовні курси за кордоном...; STANAG 6001*).

В Україні та Польщі іншомовна освіта визнана одним із найголовніших складників вищої освіти. Без володіння іноземними мовами неможливо реалізувати соціальну та професійну мобільність людини. Сучасний стан

нових інформаційних технологій демонструє нову роль мовної освіти. Тому її вдосконалення й підвищення рівня якості є головною метою реформування вищої освіти в наших країнах. Формування іншомовної освіти здійснюється під впливом євроінтеграційних процесів та основних досягнень європейських країн із урахуванням таких документів Ради Європи, як «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Європейський мовний портфель» та «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (*Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи*), «Приведення екзаменів із мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» та вимоги до євроіспитів.

Аналіз систем іншомовної підготовки в ЗС США та Великої Британії дає можливість виявити низку характерних рис, які необхідно врахувати для поліпшення стану такої підготовки в Україні (*General Catalogue 2019–2020; Defence Centre for Languages and Culture (DCLC)*). Так, для іншомовної підготовки у ЗС цих країн характерними є її уніфікація та централізація.

У США іншомовна підготовка зосереджується в єдиному спеціалізованому закладі освіти – Інституті іноземних мов Міністерства оборони США, Монтерей, Каліфорнія (Defense Language Institute), який функціонує у складі двох підрозділів – Центру з вивчення іноземних мов (Форт Монтерей, Каліфорнія) та Центру з вивчення англійської мови (Лекленд, Сан-Антоніо, Техас). Інститут здійснює іншомовну підготовку фахівців на замовлення Міністерства оборони та федеральних служб США, а також окремих іноземних військових та спеціальних відомств (Лагодінський, 2020, с. 165).

Подібну форму централізації має система іншомовної підготовки у Великій Британії, за яку відповідає Оборонний мовно-культурний центр (військова база Шрівенхем), який діє у складі Академії оборони Великої Британії (Defence Centre for Languages and Culture). Нині тут викладається близько 50 мов світу в інтересах Міністерства оборони країни, а також іноземних країн у межах надання міжнародної допомоги британським урядом.

Така централізована система іншомовної підготовки у США та Великій Британії дає змогу здійснювати її за єдиними навчальними програмами для всіх видів ЗС та родів військ і служб.

Централізація дозволяє створити потужний центр підготовки, до якого можливо привабити найкращих фахівців-лінгвістів та педагогів, створити фундаментальну науково-методичну базу для їх професійного розвитку. Це також дозволяє створювати, апробовувати та застосовувати власні унікальні методики іншомовної підготовки, які стали своєрідним

брендом цих закладів освіти та використовуються далеко поза їх межами (Лагодинський, 2020, с. 166).

У Латвії та Естонії, завдяки ефективному впровадженню спецкурсів і факультативів іноземними мовами, викладанню професійно спрямованих дисциплін кількома іноземними мовами, відзначається високий рівень оволодіння здобувачів освіти іноземними мовами, а як наслідок – випускники цих ЗВО професійно володіють не однією, а кількома іноземними мовами. Щодо випускників ЗВО Литви, то вони здобувають навички іншомовного мовлення та вільного спілкування, однак, такі навички зазвичай формуються в школі. Освоєння професійного рівня іншомовної освіти у країні є не обов'язковим, тобто за бажанням студента (Озарчук, 2019).

Для підготовки висококваліфікованих фахівців вузького профілю (саме на це спрямована вища освіта в Латвії) на останніх курсах навчання передбачено викладання дисциплін профільного рівня (фізика, хімія тощо) кількома мовами одночасно, наприклад, англійською, латинською, російською. За бажанням, можна також обрати французьку, італійську, фінську та інші мови.

У провідних країнах світу здійснюється активна й цілеспрямована державна політика в галузі військової професійної освіти. Військова освіта, у першу чергу тактичного рівня, в усіх провідних країнах світу – це корпоративна система підготовки військових фахівців, призначення яких – виконання завдань, зумовлених специфікою функціонування збройних сил і потребами їх застосування відповідно до прийнятих національних нормативно-правових актів і документів. Акцент у військовій освіті робиться на вироблення у військовослужбовців активності, лідерських якостей, творчого підходу, гнучкості мислення, навичок критичного аналізу, уміння узагальнювати інформацію, обмінюватися нею, витримку у критичних ситуаціях, готовності взяти на себе відповідальність за прийняті рішення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Іншомовна освіта в Україні має низку відмінностей від системи іншомовної підготовки у збройних силах провідних країн світу – США та Великої Британії. Характерними рисами іншомовної підготовки за кордоном є уніфікація й централізація; курсовий характер (навчання на курсах різної тривалості з орієнтацією на потреби замовника); постійне занурення тих, хто вчиться, в іншомовне середовище; індивідуалізація та диференціація; активне використання новітніх методик і технологій.

Вивчення досвіду іншомовної підготовки у збройних силах США та Великої Британії, країнах Балтії дасть можливість удосконалити іншомовну

підготовку персоналу Збройних Сил України з метою досягнення взаємосумісності у виконанні фахових завдань з персоналом збройних сил країн НАТО та інших міжнародних організацій безпеки. Подальших наукових розвідок потребує професійна іншомовна освіта офіцерів Збройних Сил України, результатом якої є сформована професійна іншомовна компетентність військовослужбовців.

ЛІТЕРАТУРА

- Гребенюк, Л. В. (2019) Педагогічні принципи формування готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. *Наукові записки. Сер.: Психолого-педагогічні науки, Вип. 2*, 113-119 (Hrebeniuk, L. V. (2019). Pedagogical principles of forming the readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for professional cooperation in international operations to maintain peace and security. *Proceedings. Ser.: Psychological and pedagogical sciences*, 2, 113-119).
- Наказ Міністерства оборони України № 23 від 18.01.2016 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0206-16/> (Order of the Ministry of Defense of Ukraine № 23 dated 18.01.2016. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0206-16/>).
- European Commission (2019). *Commission Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/node/58>.
- Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи. Режим доступу: <https://ukrpolnauka.wordpress.com/2018/10>. (Ukraine and Poland: past, present, prospects. Retrieved from: <https://ukrpolnauka.wordpress.com/2018/10>).
- Лагодінський, О. С. (2020). Іншомовна підготовка у збройних силах США та Великої Британії: досвід для України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 18(3), 164-179 (Lahodynskyi, O. S. (2020). Foreign language training in the armed forces of the United States and Great Britain: experience for Ukraine. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*, 18(3), 164-179).
- Мовні курси за кордоном пройшли понад 1,5 тисячі українських військових – Головнокомандувач ЗС України. Режим доступу: <https://armyinform.com.ua/2021/04/movni-kursy-za-kordonom-projshly-ponad-15-tysyachi-ukrayinskyh-vijskovyhgolovnokomanduvach-zs-ukrayiny/> (More than 1,500 Ukrainian servicemen took language courses abroad, Commander-in-Chief of the Armed Forces of Ukraine. Retrieved from: <https://armyinform.com.ua/2021/04/movni-kursy-za-kordonom-projshly-ponad-15-tysyachi-ukrayinskyh-vijskovyhgolovnokomanduvach-zs-ukrayiny/>).
- Озарчук, І. (2019) Особливості здобуття іншомовної освіти в закладах вищої освіти країн Балтії. Режим доступу: <https://roippo.org.ua/upload/documents/statti/100/23.pdf> (Ozarchuk, I. *Peculiarities of obtaining foreign language education in higher education institutions of the Baltic States*. Retrieved from: <https://roippo.org.ua/upload/documents/statti/100/23.pdf>).
- Хоменко, О. В. (2015). Зміст професійно орієнтованої іншомовної підготовки у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (51), 180-190 (Khomenko, O. V. (2015). Content of professionally oriented foreign language training

in higher school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (51), 180-190).

General Catalogue 2019–2020. *Defense Language Institute. Foreign Language Center*. Retrieved from: www.dliflc.edu/wpcontent/uploads/2018/11/DLIFLC_catalog_2019-20_v10c.pdf (date of reference 15.10.2021).

Defence Centre for Languages and Culture (DCLC). *Defence Academy of the United Kingdom*. Retrieved from: www.da.mod.uk/colleges-and-schools/defence-centre-for-languages-and-culture (date of reference 15.10.2021).

STANAG 6001. Retrieved from: https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf.

РЕЗЮМЕ

Канова Людмила. Зарубежный опыт профессиональной иноязычной подготовки офицеров стран НАТО.

В статье рассмотрен зарубежный опыт иноязычной подготовки офицеров стран НАТО. Более подробно проанализированы особенности языковой подготовки в таких странах, как Великобритания, США, Польша, а также в Литва, Латвия и Эстония. Определено понятие профессиональной и профессиональной иноязычной подготовки офицеров Вооруженных Сил Украины. Отмечена необходимость использования системы стандартов СТАНАГ 6001 в процессе языковой подготовки военнослужащих. Определены характерные черты системы иноязычной подготовки в вооруженных силах ведущих стран мира – США, Великобритании, а также Польши и стран Балтии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная иноязычная подготовка офицеров, языковая подготовка, зарубежный опыт, система стандартов СТАНАГ 6001, поликультурная личность, языковые тесты, Бюро НАТО по международной языковой координации.

SUMMARY

Kanova Liudmyla. Foreign experience of professional foreign language training of NATO countries officers.

The article examines the foreign experience of foreign language training of NATO officers. It also analyses in details the peculiarities of language training in such countries as Great Britain, the USA, Poland, as well as Lithuania, Latvia and Estonia. The paper defines the concept of professional and professional foreign language training of the Ukrainian Army officers. It also emphasises on the necessity to use the system of standards STANAG 6001 in the process of language training of servicemen. The characteristic features of the system of foreign language training in the armed forces of the leading countries of the world – the USA, Great Britain, as well as Poland and the Baltic States are determined. The aim of the article is to theoretically substantiate the experience of some NATO countries in the field of professional foreign language training of servicemen as the main means of improving foreign language training of personnel of the Armed Forces of Ukraine in international communication. The analysis of psychological-pedagogical and methodological literature, publications of periodicals, information resources of the Internet and educational-methodological editions is carried out. In the leading countries of the world the active and purposeful state policy in the field of military professional education is carried out. Military education, primarily of the tactical level, in all leading countries of the world is a corporate system of training military specialists, whose purpose is to perform tasks due to the specifics of the armed forces and the needs of their application in accordance with national regulations and documents. Foreign language education in Ukraine has a number of differences from the system of foreign language training in the armed forces of the world's leading countries – the United States and Great Britain. The characteristic features of foreign language training

abroad are unification and centralization; course nature (training in courses of different duration with a focus on customer needs); constant immersion of learners in a foreign language environment; individualization and differentiation; active use of the latest techniques and technologies. Studying the experience of foreign language training in the armed forces of the United States and Great Britain as well as Baltic States will give an opportunity to improve foreign language training of personnel of the Armed Forces of Ukraine in order to achieve interoperability with personnel of NATO and other international security organizations.

Key words: professional training, professional foreign language training of officers, language training, foreign experience, system of standards STANAG 6001, multicultural personality, language tests, NATO Office for International Language Coordination.

УДК 159.9.072:37.06

Наталія Кіцера

Івано-Франківський національний медичний університет¹

ДУ «Інститут спадкової патології НАМН України», м. Львів²

ORCID ID 0000-0002-6617-9336

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/144-155

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПРИЧИНИ, СИМПТОМИ, НАСЛІДКИ, МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ

Мета статті полягала в дослідженні основних причин, симптомів та наслідків феномену емоційного вигорання викладачів медичних університетів, окреслення основних шляхів подолання емоційного вигорання. Науково-теоретичну та методичну основу дослідження склали наукові праці та публікації вчених, матеріали наукових конференцій щодо проблеми емоційного вигорання. Розроблена схема причинно-наслідкових зв'язків проблеми емоційного вигорання викладачів медичних спеціальностей. Запропоновано шляхи подолання емоційного вигорання викладів медичних закладів освіти.

Ключові слова: емоційне вигорання, симптоми, викладачі медичних спеціальностей, стрес, пандемія COVID-19, деперсоналізація, виснаженість, редукція професійних досягнень.

Постановка проблеми. Глобальне поширення світової пандемії COVID-19 призвело до різноманітних наслідків, які вплинули та продовжують впливати на загальний стан здоров'я людей, у тому числі на психоемоційний стан. Через цю небезпечну для здоров'я та життя хворобу весь світ з початку 2020 року зазнав різних обмежень. Дуже багато людей по всьому світу відчували і продовжують відчувати психологічне та фізичне виснаження, у тому числі через те, що не можуть вийти з дому на роботу.

З одного боку, сам вірус створює ситуації, за яких додатково до симптомів захворювання ще виникають такі емоції, як страх, занепокоєння, паніка, тривожність або депресія, які дедалі частіше з'являються серед різного населення світу. В останніх дослідженнях про психологічний вплив цієї пандемічної хвороби було виявлено збільшення рівня депресії, стресу та тривожності, пов'язаних із порушенням сну. З іншого боку, – соціальна

ситуація змінилася внаслідок поширення захворюваності й подальшого карантину, а також через заходи щодо спільного перебування в громадських місцях, удома поруч із інфікованими особами тощо. Крім того, це було зумовлено превентивними заходами, що застосовувалися урядами різних держав, такими як карантинні обмеження чи локдаун.

Більше того, люди в усьому світі опинилися перед новими професійними проблемами: деякі з них повністю припинили свою роботу, зіштовхнулися з певною невизначеністю, інші виявили, що їх робочий час збільшився.

У ситуації, що склалася, починаючи з 2020 року, національні уряди в усьому світі щодня вживають нових заходів обережності та реагування, щоб стримати поширення пандемії COVID-19 та вирішити цю кризу, установивши певні карантинні обмеження чи локдаун, надають поради щодо соціального дистанціювання та дотримання різних заходів, таких як тимчасове закриття закладів освіти. Ці глобальні закриття торкнулися понад 60 % світового населення, а в низці країн запроваджене локальне закриття вплинуло на мільйони учнів та студентів (UNESCO, 2020a). У таких раптових умовах викладачі відчують розгубленість і стрес, оскільки вони часто не впевнені у виконанні своїх обов'язків та в тому, як підтримувати зв'язки зі студентами для надання якісних освітніх послуг. Перехід на платформи дистанційного навчання потребує додаткового навантаження на викладача.

Великі зміни в житті студентів та викладачів у всьому світі, спричинені COVID-19, дали суспільству можливість перевірити його здатність адаптуватися до раптових стресових ситуацій, коли люди були залучені до нових завдань та ситуацій у професійному середовищі.

Аналіз актуальних досліджень. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ, 2020) визначає емоційне вигорання як синдром унаслідок хронічного професійного стресу, з яким не вдалося впоратися. Симптомами цього синдрому є: 1) почуття виснаження, втоми; 2) відчуття цинізму й негативу, підвищена ментальна віддаленість від роботи; 3) зниження професійної ефективності.

Проблема емоційного вигорання набула офіційного визнання як синдром з медичної точки зору в 1974 році. Х. Фрунденбергер охарактеризував його як певне фізичне та психічне виснаження, що поєднано з відчуттям власної непотрібності. На даний час зазначена проблема набула великої поширеності й актуальності з огляду на світову пандемію COVID-19. Синдром емоційного вигорання виникає в основному для таких професій, які належать до типу «людина – людина», що включають також викладачів

закладів вищої освіти. Рівень емоційного вигорання є одним із індикаторів оцінювання впливу професійного стресу на працівника.

Використовують термін емоційного вигорання під час характеристики психологічного стану здорової людини з відчуттям емоційної спустошеності та втоми, що знаходиться при виконанні своїх професійних обов'язків у взаємодії з людьми в емоційно напруженій атмосфері. При цьому особа, яка має симптоми емоційного вигорання, має низьку самооцінку, негативне ставлення до оточуючих та своєї роботи, яке в основному, виникає на основі стресу, викликаного спілкуванням із іншими. І в процесі цього відбувається поступова втрата фізичної, розумової та емоційної енергії.

Синдром емоційного вигорання внесений до Міжнародного класифікатора хвороб МКХ-10 як проблеми, пов'язані з труднощами управління своїм життям (Шевченко та Моспаненко, 2014).

Мета статті полягала в дослідженні основних причин, симптомів та наслідків феномену емоційного вигорання викладачів медичних університетів, окреслення основних шляхів подолання емоційного вигорання.

Методи дослідження. Науково-теоретичну та методичну основу дослідження склали наукові праці та публікації вчених, матеріали наукових конференцій щодо проблеми емоційного вигорання. Морфологічний аналіз для уточнення понятійно-категорійного апарату, табличний для наочного подання теоретичного і методичного матеріалу за досліджуваною проблемою, методи групування та систематизування для класифікації основних симптомів, причин і наслідків синдрому емоційного вигорання викладачів медичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Заклади вищої освіти зіштовхнулися з дуже великою кількістю викликів, щоб якісно проводити лекційні, лабораторні та семінарські заняття та іспити. Професорсько-викладацький склад медичних закладів вищої освіти в Україні був змушений перейти на дистанційне проведення навчальних дисциплін. Їм доводилося використовувати мобільні телефони, комп'ютери та ноутбуки впродовж тривалого часу, а це, у свою чергу, створює різні проблеми зі здоров'ям. Зокрема, цю проблему було висвітлено в дослідженні, яке мало на меті з'ясувати вплив он-лайн-класів на фізичне та психологічне здоров'я викладачів (Kumari, 2020).

Згідно з дослідженням (Крючко та ін., 2021), емоційне вигорання відбувається не одномоментно, а поетапно. Кожному з етапів (напруження, резистенція, виснаження) характерні відповідні ознаки.

Погоджуємося з автором статті (Слободян, 2020), що феномен економічного вигорання можна описати як внутрішній баланс: коли ми

працюємо, то віддаємо й отримуємо одночасно енергію, вдячність, визнання, відчуття важливості роботи, співчуття та увагу. Працюючи довгий час, коли витрачаємо більше, ніж отримуємо, то працюємо «в мінус». Відтак, настає емоційне вигорання.

Вивчення літературних джерел за досліджуваною в роботі тематикою дозволило виокремити такі основні фактори, що викликають емоційне вигорання у викладачів медичних спеціальностей:

1) специфіка професійної діяльності (умови праці, робоче навантаження (обсяги аудиторного та позааудиторного навантаження), додаткові обов'язки на кафедрі, тривалість робочого дня, зміст роботи, складність їх проблем, глибина контакту з колегами, керівництвом та студентами, участь у прийнятті рішень, наявність зворотного зв'язку;

2) особисті характеристики викладача (вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, проблеми в родині, стаж роботи тощо).

Основними джерелами емоційного вигорання у викладачів медичних закладів освіти є організаційні чинники (багато службових обов'язків, відсутність кар'єрного зростання), ситуаційні загальні чинники (недостатні знання, необхідність взаємодії зі складними студентами), специфічні (наявність конфліктних ситуацій з колегами, керівництвом, студентами, брак досвіду), особистісні чинники (наявність особистісної чи сімейної кризи, порушення режиму роботи та відпочинку, невідповідність розміру отриманої винагороди затраченим зусиллям).

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (UNESCO, 2020b) вже визначила наявність стресу серед викладачів через заходи, пов'язані з дистанційним навчанням, невизначеність їх тривалості та відсутність знайомства з он-лайн освітою. Неприємні емоції на роботі, пов'язані з виснаженням психологічних ресурсів, давно стали предметом частого обговорення серед працівників освітньої галузі (Kim, Asbury, 2020). Це відбувається в силу того, що довготривалий характер проблеми пандемії, спричиненої COVID-19 призвів до виснаження, створюючи менше впевненості у своїй здатності виконувати свою роботу викладачами та ускладнює управління поведінкою студентів (Burić, Kim, 2020).

Інші автори (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021) досліджували за допомогою он-лайн опитування вплив стресу, тривоги та депресії за допомогою шкали DASS-21. Ними зроблено аргументований висновок про необхідність захисту психічного здоров'я викладачів з метою покращення як якості викладання, так і психічного здоров'я студентів.

Пандемія COVID-19, яка пришвидшила перехід від традиційних методів до он-лайн навчання, а відносини між викладачами та студентами змінилися, характеризувалися відсутністю прямого контакту, що мало наслідки для психічного здоров'я (Aperribai et al., 2020).

Зазначимо, що виникнення емоційного вигорання є різновекторними. Тож варто проаналізувати, що спричиняє емоційне вигорання у викладачів медичних спеціальностей. Основні причини, симптоми, синдроми, а також, наслідки емоційного вигорання в систематизованому вигляді за допомогою схеми причинно-наслідкових зв'язків представлено на рис. 1.

Розглянемо більш детально складові, вказані на рис. 1. Під редукцією професійних досягнень розуміють виникнення почуття некомпетентності та усвідомлення неуспішності у своїй професійній діяльності. До основних симптомів емоційного вигорання у викладачів медичних спеціальностей в розрізі трьох груп пропонується віднести такі:

1. Психофізичні симптоми:

- відчуття постійної хронічної втоми як зранку після прокидання, так і ввечері;
- відчуття емоційного виснаження;
- відчуття фізичного виснаження;
- зниження активності, відчуття слабості;
- частий біль голови;
- різке збільшення чи зменшення ваги;
- часткове чи повне безсоння;
- відчуття стану загальмованості, постійного бажання спати;
- зловживанням курінням, алкоголем чи іншими шкідливими звичками;
- відчуття задишки або порушення дихання під час будь-якого навантаження;
- погіршення слуху, зору;
- відчуття «вичерпання енергії»;
- почуття емоційного перенапруження;
- почуття безпорадності, безнадійності.

2. Соціально-психологічні симптоми:

- відчуття байдужості, депресії;
- підвищена дратівливість;
- постійне переживання негативних емоцій;
- наявність емоційних зривів;
- відчуття підвищеної тривожності та занепокоєності;

- відчуття гіпервідповідальності;
- відчуття страху, що щось «не вийде»;
- відчуття професійного дискомфорту;
- зниження досягнень особистості;
- збільшена ментальна віддаленість від своєї роботи;
- відсутність програми професійної перспективи.

3. Поведінкові симптоми:

- відчуття, що виконувати роботу, професійні обов'язки стає важче та складніше;
- бажання змінити свій робочий режим дня;
- бажання брати роботу додому, яку не виконуєш;
- відчуття зневіри, зниження ентузіазму щодо показників роботи та байдужість до результатів;
- низька моральна мотивація;
- невиконання різних завдань;
- дистанціювання від керівництва, колег і студентів;
- відсутність відчуття внутрішньої винагороди від роботи.

Щодо емоційного вигорання, то варто зазначити той факт, що в літературних джерелах зустрічаються різні підходи щодо його подолання.

Зокрема, фізична активність та фізичні вправи можуть допомогти пом'якшити наслідки нинішньої пандемії на психічне та фізичне здоров'я громадян у всьому світі. Настійно рекомендується бути фізично активними (Amatriain-Fernández et al., 2020), бо це може допомогти запобігти психологічним розладам або розладам настрою та покращення якості життя за рахунок зменшення негативних психосоціальних наслідків локдауну через пандемію COVID-19. Роль фізичної активності в загальному здоров'ї та самопочутті викладачів під час локдауну є дуже важливою, оскільки було встановлено, що ті викладачі, які виконують більше фізичних вправ, можуть запобігти проблем фізичного та психічного здоров'я.

Для підтримання високого рівня працездатності та вмотивованості з метою подолання проблеми емоційного вигорання, викладачі можуть (Білан та ін., 2021): організувати вдома зручне й комфортне робоче місце, ставити цілі, які поділяти на підцілі, розставляти правильні пріоритети та терміни виконання завдань, дотримуватися робочого дрес-коду, щоденно складати план роботи та контролювати його виконання. Корисним є узгодження з членами родини режиму тиші в робочі години, винагородження за виконане завдання чи досягнення цілі, підтримування

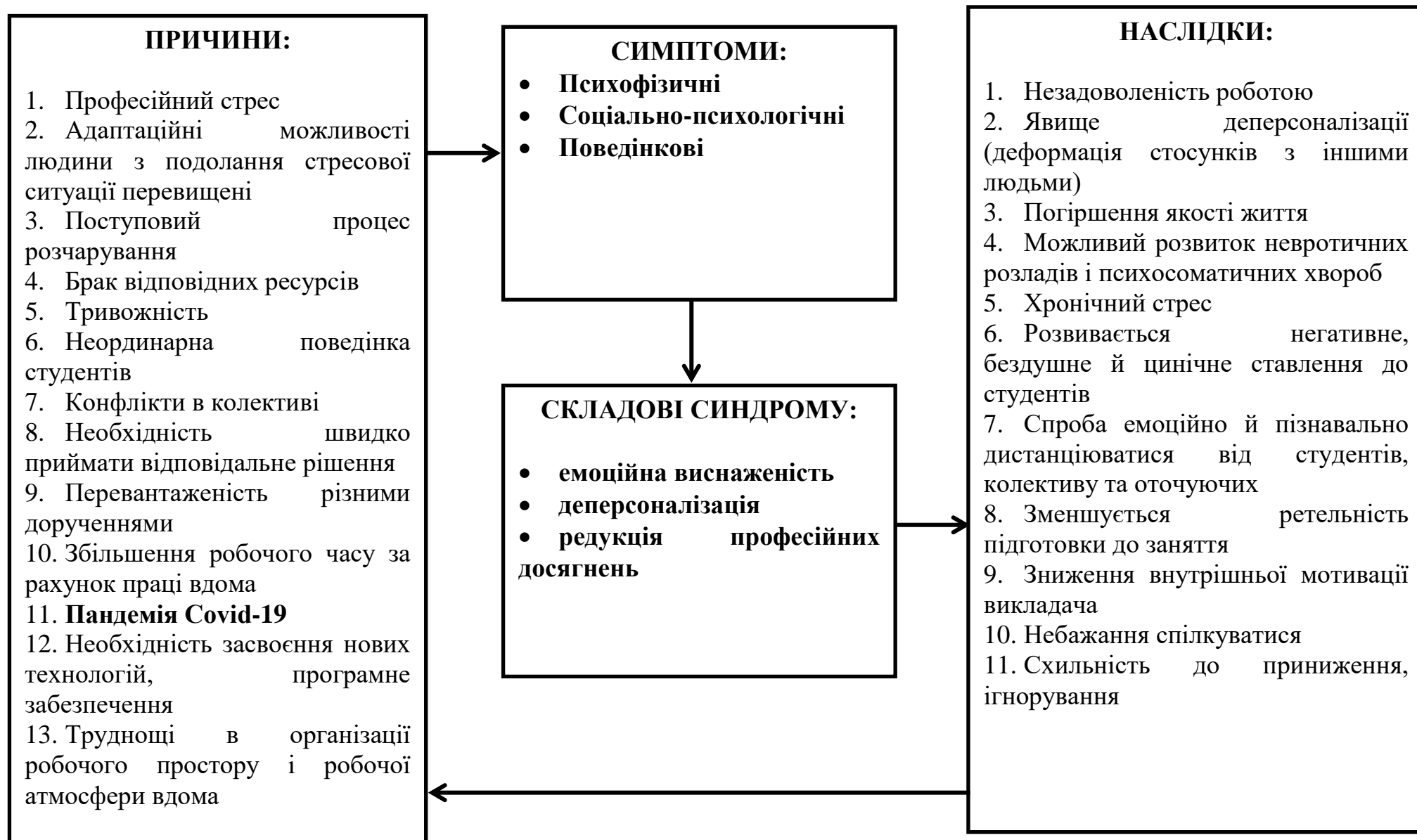


Рис. 1. Схема причинно-наслідкових зв'язків проблеми емоційного вигорання викладачів медичних спеціальностей

стану здоров'я в умовах вимушеної гіподинамії через систему правильного харчування, раціонального режиму праці і відпочинку (парк, сад, город, дача). Дуже важливо ділитися власним досвідом та набутими знаннями з колегами (Korzynski & Leona, 2013). Все це в комплексі допоможе зберегти хороші стосунки в колективі, стати профілактикою емоційного вигорання.

Керівництву університетів, інститутів, кафедр регулярно надавати професорсько-викладацькому складу зворотний зв'язок, дотримуватися етикету робочого графіку (надсилати листи тільки в робочий час), організовувати можливості для віддаленої соціальної взаємодії (Larson et al., 2020).

Для зменшення рівня професійного емоційного вигорання викладачам медичних спеціальностей, необхідно проводити превентивні заходи (Васьковська, 2020):

1. Ідентифікувати ознаки емоційного вигорання.
2. Навчитися контролювати свій стан або за потреби звернутися до фахівців.
3. Не акцентуючи надмірної уваги на дрібних конфліктних ситуаціях, намагатися переключити увагу на іншу роботу.
4. Варто використовувати дихальні вправи.

Вивчення літературних джерел за досліджуваною в роботі проблемою (Клименко, 2020), дало змогу запропонувати такі шляхи подолання емоційного вигорання викладачів медичних закладів освіти:

1. Формування програми особистого та професійного розвитку.
2. Надання психологічної допомоги зі збереження психічного й емоційного здоров'я.
3. Відвідування семінарів щодо правильного планування часу й підвищення стресостійкості.
4. Участь у релаксаційних тренінгах з формуванням навичок подолання стресу.
5. Зміцнення внутрішніх ресурсів задля протистояння емоційному вигоранню.
6. Відвідування психотренінгів щодо набуття нових знань і освоєння технологій «подолання себе».
7. Уникання конфліктних ситуацій, зайвої відповідальності, чвар, невизначених обставин.
8. Підтримування фізіологічного рівня регуляції психофізичного стану (дотримання режиму відпочинку та сну, регулярне провітрювати

приміщення, збалансоване харчування, заняття спортом, танцями, процедури масажу, терапія кольором та ароматерапія).

9. Проведення дихальних вправ, що зменшує надлишкове збудження і нервові напруження.

10. Проведення водних процедур.

11. Підтримування емоційно-вольової регуляції психофізичного стану через позитивну дію гумору, музики, спілкування з рідними, близькими та друзями.

12. Заняття хобі чи улюбленою справою.

13. Перебування на природі для відновлення сил та енергії.

14. Спілкування з тваринами.

15. Проведення аутотренінгів з метою впливу на негативні емоції шляхом зняття напруження певної групи м'язів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Криза охорони здоров'я, спричинена світовою епідемією, матиме довгострокові наслідки на населення, у тому числі на професорсько-викладацький склад закладів вищої освіти. Сучасні виклики вимагають переосмислення освітнього процесу, навчальних програм, методів оцінювання викладання та навчання, професійного розвитку викладачів. Щоб не працювати «в мінус» і поповнювати енергію, викладачам необхідно цікавитися новинками мистецтва, літератури, музики, дивитися театральні постановки, займатися волонтерством у різних галузях, проводити час на природі, захоплюватися різноманітними інтересами та хобі. Це сприятиме гармонізації внутрішніх мотивів та бажань із зовнішніми труднощами.

Дуже важливо мотивувати і стимулювати професійний розвиток викладачів медичних закладів освіти, матеріально й морально їх заохочувати преміями, подарунками до свят і пам'ятних дат тощо, забезпечувати визнання їх досягнень та успіхів, а також надавати емоційну підтримку, допомагати за потреби впоратися зі стресом.

ЛІТЕРАТУРА

- Білан, О. А., Новикова, Л. Г., Марченко-Толста, К. С. (2021). Підвищення мотивації викладачів освітніх закладів в умовах віддаленої роботи. *Актуальні питання вищої медичної (фармацевтичної) освіти: виклики сьогодення та перспективи їх вирішення: матеріали XVIII Всеукр. наук.-практ. конф. в онлайн-режимі за допомогою системи Microsoft teams*, 65-67 (Bilan, O. A., Novikova, L. H., Marchenko-Tolsta, K. S. (2021). Increasing the motivation of teachers of educational institutions in the conditions of remote work. *Current issues of higher medical (pharmaceutical) education: current challenges and prospects for their solution: materials XVIII All-Ukrainian. scientific-practical conf. online using Microsoft teams*, 65-67).

- Васьковська, О. Л. (2020). Профілактика професійного вигорання у медичних працівників. *Актуальні проблеми методології вищої медичної (фармацевтичної) освіти: сучасні виклики та нові можливості: матеріали Всеукраїнської науковометодичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю Черкаської медичної академії*, 278-280 (Vaskovska, O. L. (2020). Prevention of burnout in medical workers. *Actual problems of methodology of higher medical (pharmaceutical) education: modern challenges and new opportunities: materials of the All-Ukrainian scientific-methodological Internet conference dedicated to the 90th anniversary of Cherkasy Medical Academy*, 278-280).
- Клименко, С. М. (2020). Синдром професійного вигорання: як зберегти психоемоційне здоров'я викладача в умовах пандемії. *Актуальні проблеми методології вищої медичної (фармацевтичної) освіти: сучасні виклики та нові можливості: матеріали Всеукраїнської науковометодичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю Черкаської медичної академії*, 178-182 (Klymenko, S. M. (2020). Burnout syndrome: how to maintain the psycho-emotional health of a teacher in a pandemic. *Actual problems of methodology of higher medical (pharmaceutical) education: modern challenges and new opportunities: materials of the All-Ukrainian scientific-methodological Internet conference dedicated to the 90th anniversary of Cherkasy Medical Academy*, 178-182).
- Крючко, Т. О., Кушнерева, Т. В., Коленко, І. О., Пода, О. А., Щербак, В. В. (2021). Формування емоційного самовигорання викладача закладу вищої медичної освіти й концепція його подолання. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти: матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю*, 140-141 (Kriuchko, T. O., Kushnereva, T. V., Kolenko, I. O., Poda, O. A., Shcherbak, V. V. (2021). Formation of emotional self-burnout of the teacher of the institution of higher medical education and the concept of its overcoming. *Realities, problems and prospects of higher medical education: materials of educational and scientific conference with international participation*, 140-141).
- Слободян, Н. Є. (2020). Синдром емоційного вигорання у студентів ЧДМК. *Актуальні проблеми методології вищої медичної (фармацевтичної) освіти: сучасні виклики та нові можливості: матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю Черкаської медичної академії*, 147-150 (Slobodian, N. E. (2020). Emotional burnout syndrome in students of ChDMK. *Actual problems of methodology of higher medical (pharmaceutical) education: modern challenges and new opportunities: materials of the All-Ukrainian scientific-methodological Internet conference dedicated to the 90th anniversary of Cherkasy Medical Academy*, 147-150).
- Шевченко, В. В., Моспаненко, І. П. (2014). Синдром емоційного вигорання працівників освіти. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*, 2.13 (109), 252-257 (Shevchenko, V.V., Mospanenko, I.P. (2014). Emotional burnout syndrome of educators. *Collection of scientific works. Psychological Sciences*, 2.13 (109), 252-257).
- Amatriain-Fernández, S., Murillo-Rodríguez, E. S., Gronwald, T., Machado, S., Budde, H. (2020). Benefits of physical activity and physical exercise in the time of pandemic. *Psychol. Trauma Theory Res. Prac. Pol.*, 12, 264-266. Retrieved from: doi: 10.1037/tra0000643.
- Aperribai, L., Cortabarria, L., Aguirre, T., Verche, E., Borges, Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health during Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Front. Psychol.* Retrieved from: doi: 10.3389/fpsyg.2020.577886.

- Burić, I., Kim, L. E. (2020). *Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. Learning Instruct.* Retrieved from: doi.10.1016/j.learninstruc.2019.101302.
- Kim, L. E., Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *Br. J. Educ. Psychol.*, 90, 1062-1083. Retrieved from: doi.10.1111/bjep.12381.
- Korzynski, P., Leona, A. (2013). Employee motivation in new working environment. *International Journal of Approximate Reasoning*, 5, 184-188. Retrieved from: doi:10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.28.
- Kumari A. (2020). Impact of online classes on psycho-physical health of teachers during lockdown. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 1421-1427. Retrieved from: doi:10.25215/0803.148.
- Larson, B., Vroman, S. & Makarius, E. (2020). A guide to managing your (newly) remote workers. *Harvard Business Review*, 03(18). Retrieved from: <https://hbr.org/2020/03/a-guide-to-managing-your-newly-remote-workers>.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., Dosil Santamaría, M. (2021). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in psychology*, 11. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020a). Adverse effects of school closures, 2020. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020b). Education: From Disruption to Recovery. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- World Health Organization (WHO) (2021). Retrieved from: <https://www.who.int>

РЕЗЮМЕ

Кицера Наталия. Эмоциональное выгорание преподавателей медицинских специальностей: причины, симптомы, последствия, методы преодоления.

Цель статьи заключалась в исследовании основных причин, симптомов и последствий феномена эмоционального выгорания преподавателей медицинских университетов, определение основных путей преодоления эмоционального выгорания. Научно-теоретическую и методическую основу исследования составили научные труды и публикации ученых, материалы научных конференций по проблеме эмоционального выгорания. Разработана схема причинно-следственных связей проблемы эмоционального выгорания преподавателей медицинских специальностей. Предложены пути преодоления эмоционального выгорания изложений медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, симптомы, преподаватели медицинских специальностей, стресс, пандемия COVID-19, деперсонализация, усталость, редукция профессиональных достижений.

SUMMARY

Kitsera Nataliia. Emotional burning out of teachers of medical specialties: causes, symptoms, consequences, methods of overcoming.

The global spread of the global COVID-19 pandemic has led to various consequences that have affected and continue to affect the general state of human health, including a psycho-emotional state. The article's purpose was to study the leading causes, symptoms, and consequences of the phenomenon of emotional burnout of medical university teachers to outline the main ways to overcome emotional burnout. The study's scientific and methodological bases were scientific papers and publications of scientists, materials of scientific conferences on the problem of emotional burnout. The scheme of causal relations of the problem of emotional

burnout of teachers of medical specialties is developed. Ways to overcome the emotional burnout of the statements of medical institutions are proposed. Higher education institutions have faced many challenges in conducting high-quality lectures, laboratory and seminar classes, and exams. The teaching staff of the medical institutions of higher education in Ukraine was forced to move to distance learning.

Study of literary sources on the research topic in work allowed identifying the main factors that cause emotional burnout in medical specialties teachers.

The primary sources of emotional burnout in teachers of medical institutions are organizational factors (many responsibilities, lack of career growth), general situational factors (insufficient knowledge, the need to interact with challenging students), specific (the presence of conflict situations with colleagues, administration, students, lack of experience), personal factors (presence of personal or family crisis, violation of the regime of work and rest, inconsistency of the amount of remuneration received with the effort). Note that the occurrence of emotional burnout is multi-vector. Therefore, it is worth analyzing what causes emotional burnout in teachers of medical specialties. The main causes, symptoms, syndromes, and consequences of the emotional burnout were presented as a causation scheme. Ways to overcome the emotional burnout of teachers of medical institutions are proposed. It is concluded that it is crucial to motivate and stimulate the professional development of medical institutions professional development, materially and morally encourage them with prizes, gifts for holidays and anniversaries, etc., to ensure recognition of their achievements and successes as providing emotional support.

Key words: *emotional burnout, symptoms, teachers of medical specialties, stress, pandemic COVID-19, depersonalization, exhaustion, reduction of professional achievements.*

УДК 37.011.3:372.461

Лариса Лисак

Донбаська національна академія будівництва і архітектури

ORCID ID 0000-0003-3029-0320

Віта Григор'єва

Донбаська національна академія будівництва і архітектури

ORCID ID 0000-0002-1909-9317

Тетяна Лисак

Відокремлений структурний підрозділ «Слов'янський фаховий коледж

Національного авіаційного університету»

ORCID ID 0000-0001-7449-0100

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/155-165

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Метою цієї розвідки є аналіз теоретичного підґрунтя формування мовної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої технічної освіти й окреслення шляхів його вдосконалення. Використано такі методи дослідження: аналіз і узагальнення наукової літератури, систематизація й узагальнення отриманої інформації. У статті проаналізовано наукові праці, у яких акцентується увага на прийомах і методах удосконалення культури професійного мовлення майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Проведений аналіз теоретичного підґрунтя дає поштовх для подальших лінгвометодичних досліджень, що

сприятимуть розробці оптимальних технологій формування мовної особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: мовна професійна підготовка, педагогічні технології, методи навчання мови, майбутні фахівці.

Постановка проблеми. Сьогодні гуманітарна складова є обов'язковою ланкою в підготовці висококваліфікованого фахівця будь-якої технічної спеціальності. Адже конкурентоспроможний фахівець – це спеціаліст, який має стійкі фахові знання як зі спеціальних, так і гуманітарних дисциплін, зокрема досконало володіє державною мовою. Саме курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» підвищує культурний рівень майбутньої еліти, сприяє професійному зростанню особистості, формуванню мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки.

XXI століття висуває нові вимоги до проведення освітнього процесу. Швидкий розвиток науки і техніки, нова філософія освіти зумовлюють необхідність внесення змін до системи професійної мовної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої технічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-методичної літератури засвідчує значний інтерес науковців до проблеми формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців у закладах вищої технічної освіти. Вивченню проблем удосконалення мовлення студентів присвятили свої розвідки Н. Бабич, Б. Головін, І. Дроздова, В. Михайлюк, А. Коваль, Н. Потелло, М. Пентиліук, Л. Тоцька, С. Шевчук, Л. Паламар та багато інших.

Л. Ткач, І. Рибалко (2012), аналізуючи практику мовної підготовки майбутніх фахівців, акцентують увагу на тому, що на сьогодні недостатньо вивчено й розроблено теоретичне підґрунтя формування в здобувачів вищої освіти комунікативної фахової компетентності. Існує нагальна потреба опрацювання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовної підготовки випускників вищої школи.

Отже, професійне спілкування – це вагома складова професіоналізму майбутніх фахівців, яка потребує додаткового висвітлення і вивчення.

Мета розвідки полягає в аналізі теоретичного підґрунтя формування мовної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої технічної освіти й окреслення шляхів його вдосконалення.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано такі теоретичні методи та прийоми: аналіз і узагальнення наукової літератури, систематизація й узагальнення отриманої інформації.

Виклад основного матеріалу. Мовна підготовка посідає особливе місце серед гуманітарних дисциплін, адже сама мова є найбільшою гуманітарною цінністю. Мовні знання формуються у шкільному курсі

української мови. Поглиблення знань і розвиток умінь та навичок професійного спілкування відбувається в закладах вищої освіти, адже мовна освіта не може завершитися вивченням курсу української мови в середній школі.

Л. Тертека (2012) слушно зауважує, що яку б назву не мав мовний курс у закладі вищої освіти, основні складові його змістових модулів повинні розширювати знання про сучасну українську мову та узагальнювати раніше здобуті знання, які є необхідними для шліфування фахових комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців.

Культура професійного спілкування – це, насамперед, визначення рівня професіоналізму фахівців різних ланок, що реалізується як в усному, так і в писемному комунікуванні.

Уміле використання багатства української мови у професійній діяльності допомагає фахівцю успішно вирішити будь-які завдання, як справедливо зазначають Л. Мацько і Л. Кравець (2007): «Мова підтримує в людині стан психологічної впевненості, рівноваги, дає відчуття життєвої перспективи, духовної опори».

За спостереженнями М. Якубовської (2013), комунікативні вміння й навички студентів – майбутніх фахівців, попри вивчення мови в школі і ЗВО, залишаються недостатньо розвиненими. Викладачі фахових дисциплін акцентують увагу на тому, що на семінарських і практичних заняттях студенти не мають належного словникового запасу, щоб дискутувати, опонувати, відповідати на поставлені запитання, публічно виступати, уміло вести діалог тощо. Найслабшою ланкою залишається лексичний склад мовлення студента, що складається найчастіше зі сленгових слів, які примітивізують не лише мовлення, мислення, а й загальний рівень культури.

Науковці-педагоги вказують на об'єктивну потребу формування важливого компонента професійної майстерності – фахове мовлення.

На думку авторів статті «Формування культури мовлення студентів агроінженерів у системі сучасної освіти», процес розвитку культури мовлення студентів буде успішним лише за умови поєднання таких підходів у навчанні як:

- культурологічний;
- комунікативно-діяльнісний;
- текстоцентричний.

Культурологічний підхід вони розуміють як інтеграцію освіти і культури, комунікативно-діяльнісний як діалогову та ігрову модель комунікації викладача і студента, текстоцентричний як підхід, де основною одиницею є

текст, який розвиває культуру мовлення. Причому тексти можуть бути різнопланові: загальнонаукові, культурологічні, художні. Автори згаданої статті підсумовують, що такі технології навчання передбачають постійне залучення студентів до спілкування, допомагають відтворювати професійну комунікативну реальність, формують стійкий інтерес до комунікації і підвищують потребу в ній (Прокопова та Павельчук, 2017).

Л. Ткач, І. Рибалко (2012) у розвідці «Формування мовленнєвої культури студентів вищих технічних навчальних закладів» зауважують, що в сучасній лінгвістиці потрібно розрізняти вищий і нижчий рівні мовленнєвої культури людини. За словами дослідників, ознакою нижчого рівня є правильне мовлення, але погане, тобто мовлення, яке не відповідає цілям та умовам спілкування. Правильне й гарне мовлення – це вищий рівень мовленнєвої культури, яким володіють здобувачі освіти, які збагачують і вдосконалюють своє мовлення, уміють відбирати найбільш придатні для кожного випадку мовленнєві конструкції. Підтримуємо думку авторів, що процес упровадження системи знань про мовну культуру в навчанні повинен здійснюватися не за однією формою, а за трьома:

- навчальний предмет;
- позанавчальна форма діяльності в межах закладу освіти;
- організація самостійної діяльності.

Л. Тертека (2012) слушно підкреслює, що предметом вивчення практичного курсу української мови є мова фахової галузі, головним компонентом якої є терміни, мовні кліше, етикетні вислови тощо.

Т. Окуневич (2003) вважає, що основний акцент у формуванні мовленнєвої культури – це вивчення живого мовлення в різних видах, жанрах на основі навчального тексту, а не формальне заучування основних положень граматичної теорії тощо.

Автори статті «Формування професійного мовлення студентів технічних спеціальностей у вищому навчальному закладі» пропонують для розвитку професійного мовлення студентів використовувати таке методичне підґрунтя:

- структурність – узгодженість між одиницями мовлення (фразою, надфразовою єдністю, текстом тощо);
- науковість – відповідність змісту мовленнєвого курсу загальновизнаним фактам, поняттям теорії, структурі лінгвістичної науки;
- свідомість – студент під час спілкування повинен розуміти форму і зміст професійного мовлення (Заніздра та Заніздра, 2006).

Г. Берегова (2002) для розвитку фахового мовлення здобувачів освіти вважає за доцільне спиратися на групування методів за Л. Симоненковою:

- теоретичне вивчення мови (бесіда, повідомлення, робота з підручником);
- теоретико-практичне вивчення мови (вправи з фонетики, граматики, орфографії, лексики, стилістики);
- практичне збагачення мовлення (активність мовного спілкування, копіювання мовних зразків тощо).

Дослідниця зазначає, що саме ці методи сприяють цілеспрямованому розвитку мовленнєвих умінь і навичок, допомагають студентам удосконалювати вміння самостійно набувати знання, використовувати їх на практиці.

У своїй науковій розвідці С. Амеліна (2007) виокремлює такі компоненти культури професійного спілкування: когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, морально-виховний, емоційно-почуттєвий, операційно-діяльнісний, мовно-мовленнєвий, характеризуючи такі їхні складові:

- когнітивно-пізнавальний – це комплекс знань про сутність, культуру й особливості професійного спілкування, психологію міжособистісних взаємин;
- мотиваційно-ціннісний – стимул до постійного мовного самовдосконалення;
- морально-виховний – дотримання загальнолюдських моральних принципів і норм;
- емоційно-почуттєвий – толерантність, самоконтроль і подолання агресії;
- операційно-діяльнісний – раціональна поведінка в різних мовленнєвих ситуаціях;
- мовно-мовленнєвий – знання мовленнєвого етикету, уміння нормативно і логічно висловлювати думки.

В. Момот (2002) зауважує, що високий рівень культури професійного мовлення забезпечується комплексом організаторських, інформативно-перцептивних, контрольно-стимулювальних умінь, які взаємодіють в акті спілкування, забезпечуючи здатність фахівця грамотно висловлювати думки.

О. Галашова (2017) у своїй розвідці наголошує на тому, що роботу з формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців під час навчання мови варто проводити за такими напрямками:

- співробітництво викладача і студентів під час дослідження та аналізу лінгвістичних категорій мови;

- формування мовного світогляду, асоціативного мислення студентів та залучення їх до лінгвістичного порівняльного аналізу лексико-граматичної структури рідної мови;

- створення мотивації у студентів до необхідності ретельної індивідуальної роботи з вивчення та запам'ятовування правил та категорій мови, виконання фонетичних і лексико-граматичних вправ;

- контроль оволодіння студентами норм мови під час спілкування за схемою викладач-студент/студент-студент, виконання письмових контрольних робіт тощо.

Слушною є думка М. Дяченко (2016), яка підкреслює, що поповнення словникового запасу майбутніх фахівців має відбуватися під час вивчення всіх дисциплін, але активізація вже відомої лексики та термінології буде досягатися лише за допомогою різних вправ на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Погоджуємося з позицією дослідниці Л. Калініченко (2020), яка виокремлює найефективніші, на її погляд, методи і форми навчання мови, які ґрунтуються на професійно орієнтованому матеріалі:

- моделювання діалогів і полілогів;
- запровадження тренінгів під час ділових ігор;
- навчання проведення дискусії, співбесіди, консультації тощо.

На думку В. Будянської і Г. Мариківської (2020), основними теоретичними засадами процесу формування мовленнєвої культури студентів виступає необхідність осмислення ними основних мовних норм та мовленнєвих правил, засвоєння знань про функціональні стилі літературного мовлення, усвідомлення взаємозв'язків усіх складових системи мови, структури мовлення та невербальних структур.

Вважаємо, що необхідно переглянути методику викладання мови в закладах вищої освіти, насамперед, зацікавити студентів досконалістю вивчення мови, тобто створити мотивацію, яка б спонукала до збагачення словникового запасу, бездоганності усного й письмового викладу думки, адже, на жаль:

- шкільна підготовка майбутніх фахівців технічних спеціальностей знаходиться на низькому рівні;
- більшість студентів технічних вишів прагматично ставляться до вивчення української мови у школі, розглядаючи її лише як обов'язковий компонент успішності складання ЗНО, а в подальшому не дбають про розвиток свого українського мовлення.

Поділяємо думку В. Михайличенко та В. Полянської (2011, с. 320-321) про те, що дослідження проблеми формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти дає змогу зробити об'єктом вивчення багато аспектів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності й переконання, мотиви діяльності, здібності, знання, уміння, навички, які складатимуть у подальшому його професійну спрямованість.

Сьогодні існує ціла низка класифікацій у системі методів навчання мови, що свідчить про постійний пошук словесників-педагогів нових форм взаємодії викладача і здобувача освіти, які сприятимуть формуванню у студентів мотивації до шліфування свого усного і письмового мовлення.

Нам імпонує думка В. Борисенко (2013) щодо моделювання професійної ситуації під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) та впровадження в освітні програми нових спецкурсів, а саме: «Основи культури спілкування», «Культура професійного мовлення», «Ораторська майстерність». Вважаємо, що такі навчальні дисципліни є необхідним аспектом успішного оволодіння професійною мовно-мовленнєвою компетенцією.

На наш погляд, реалізувати потреби в професійному спілкуванні допоможуть комунікативні тренінги на такі теми: «Мовленнєвий етикет сучасного конкурентоспроможного фахівця», «Заговори, щоб я тебе побачив» (Сократ), «Мовний світ майбутньої професії» тощо.

На думку авторів цієї розвідки, викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» повинно базуватися, насамперед, на таких аспектах: комунікативний, лінгвістичний і краєзнавчий.

Комунікативний аспект відповідає за розвиток усного й письмового мовлення студентів, уміння дискутувати, грамотно висловлювати точку зору під час діалогу/монологу тощо. Технологія такого навчання повинна базуватися на рівноправних партнерських стосунках між викладачем і здобувачем освіти, що допоможе сформувати мовленнєву культуру майбутніх фахівців під час професійного спілкування: керівник – підлеглий, підлеглий – керівник, співробітник – співробітник, робітник – клієнт тощо.

Лінгвістичний аспект формує нормативне фахове мовлення. Оволодіння навичками правильного й дохідливого мовлення неможливе без знань фонетики, лексики, граматики, тому цінними є тренувальні вправи, які допоможуть сформувати навички правильної вимови, нормативності наголошування окремих слів і груп слів, засвоєння слів із подвійним наголосом тощо.

Краєзнавчий аспект – це не лише невід’ємна ланка в підготовці національно свідомих патріотів України, духовно і морально багатих людей, а й міцне підґрунтя для оволодіння комунікативними якостями фахового мовлення. Використання краєзнавчого матеріалу в навчальному процесі сприяє розвитку творчого мислення студентів, формує мотивацію до опанування комунікативних якостей мовлення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Узагальнюючи висновки дослідників, можна констатувати, що формування в майбутніх фахівців комунікативно-мовленнєвих умінь в умовах вищої школи залишається однією зі складних проблем.

Важливість культури професійного мовлення у фаховій діяльності безперечна, адже специфіка праці передбачає постійне спілкування фахівців однієї чи різних галузей, спеціалістів певних установ з населенням.

Поєднання традиційних й інноваційних методів навчання мови, підібраних грамотно й оснований на моделюванні майбутньої професійної діяльності на кожному занятті, в активній співпраці викладача й студента, за умови, коли майбутній фахівець не пасивний, а творчий здобувач освіти, стане рушійним мотиваційним стимулом для досконалого вивчення мови.

Отже, варто активізувати творчий пошук нових, більш ефективних технологій викладання української мови в закладах вищої технічної освіти, адже для фахівців мова є основою культурного співіснування не лише в професійному середовищі, а й засобом культурного співжиття в суспільстві.

Уміння грамотно висловлювати думку потрібне кожній людині, незалежно від її статусу й фаху. Досконале володіння словом дає можливість поділитися знаннями, власними думками та враженнями з іншими, відстоювати свої переконання, уникати непорозумінь.

Проведений аналіз теоретичного підґрунтя щодо сутності культури професійного спілкування, ролі комунікативної культури у професійній діяльності в будь-якій галузі, формування професійної мовленнєвої компетентності студентів дає поштовх для подальших лінгвометодичних досліджень, що сприятимуть розробці оптимальних технологій формування мовної особистості майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

- Амеліна, С. М. (2007). *Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Amelina, S. M. (2007). *Theoretical and methodological foundations of forming a culture of professional communication of students of higher agricultural educational institutions* (Dsc thesis). Zaporizha).
- Берегова, Г. Д. (2002). *Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Херсон

- (Berehova, H. D. (2002). *Formation of speech culture of agricultural students in the conditions of nizhnenaddnipryansk dialects* (PhD thesis). Kherson).
- Борисенко, В. В. (2013). Сучасні освітні технології навчання української мови у вищій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, 3, 88-91 (Borysenko, V. V. (2013). Modern educational technologies of teaching the Ukrainian language at higher educational institutions. *Scientific notes of the NSU named after M. Gogol. Ser.: psychological and pedagogical sciences*, 3, 88-91).
- Будянська, В., Мариківська, Г. (2020). Шляхи формування мовленнєвої культури в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95), 149-159 (Budianska, V., Marykivska, G. (2020). Ways of forming speech culture at higher educational institutions. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (95), 149-159).
- Галашова, О. Г. (2017). Формування культури професійного мовлення студентів економічних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 16, 183-187 (Halashova, O. H. (2017). Formation of the culture of professional speech of students of economic specialties in the process of teaching a foreign language. *Updating the content, forms and methods of teaching and upbringing in educational institutions*, 16, 183-187).
- Дяченко, М. Д. (2016). Наукові підходи до розуміння сутності культури професійного спілкування майбутніх фахівців. *Журнал «Науковий огляд»*, 6 (27). Режим доступу: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/890/1031> (Diachenko, M. D. (2016). Scientific approaches to understanding the essence of the culture of professional communication of future specialists. *Journal "Scientific Review"*, 6 (27). Retrieved from: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/890/1031>).
- Заніздра, Н. О., Заніздра, В. В. (2006). Формування професійного мовлення студентів технічних спеціальностей у вищому навчальному закладі. *Вісник КДПУ*, 2/2006 (37), 2, 157-159 (Zanizdra, N. O., Zanizdra, V. V. (2006). Formation of professional speech of students of technical specialties at higher educational institution. *KSPU bulletin*, 2/2006 (37), 2, 157-159).
- Калініченко, Л. (2020). Риторична культура як основа формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх правників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95), 192-198 (Kalinichenko, L. (2020). Rhetorical culture as a basis for the formation of professional linguistic and communicative competence of future lawyers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (95), 192-198).
- Культура фахового мовлення* (2006). Н. Д. Бабич (ред.). Чернівці: Книги-XXI (*Culture of speech for specific purposes* (2006). N. D. Babych (Ed.). Chernivtsi: Books-XXI).
- Лисак, Л. К. (2015). Компетентнісний підхід у формуванні комунікативних якостей майбутніх фахівців технічних вишів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 26, 85-91 (Lysak, L. K. (2015). Competence-based approach to the formation of communicative qualities of future specialists of technical universities. *Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Intersubject relations. Scientific research. Experience. Search*, 26, 85-91).
- Мацько, Л. І., Сидоренко, О. М., Мацько, О. М. (2003). *Стилістика української мови*. Київ: Вища школа (Matsko, L. I., Sydorenko, O. M., Matsko, O. M. (2003). *Stylistics of the Ukrainian language*. Kyiv: Higher School).

- Мацько, Л. І., Кравець, Л. В. (2007). *Культура української фахової мови: навч. посіб.* Київ: Видавничий центр «Академія» (Matsko, L. I., Kavets, L. V. (2007). *Culture of the Ukrainian professional language: textbook*. Kyiv: publishing center "Academy").
- Михайличенко, В. Є., Полянська, В. В. (2011). Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 17(70), 320-327 (Mykhailychenko, V. E., Polianska, V. V. (2011). The role of motivation of educational and cognitive activity in the formation of professional orientation of students. *Pedagogy of creative personality formation at higher and secondary schools*, 17 (70), 320-327).
- Момот, В. М. (2002). *Формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технікумів і коледжів технічного профілю* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Momot, V. M. (2002). *Formation of professionally oriented speech among students of technical schools and colleges* (PhD thesis). Kyiv).
- Окуневич, Т. Г. (2003). *Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Херсон (Okunevych, T. G. (2003). *Speech culture of the future language teacher in the context of Ukrainian-Russian bilingualism* (PhD thesis). Kherson).
- Прокопова, О. П., Павельчук, Ю. Ф. (2017). Формування культури мовлення студентів-агроінженерів у системі сучасної освіти. *Професійно-прикладні дидактики*, 3, 188-195 (Prokорова, O. P., Pavelchuk, U. F. (2017). Formation of the speech culture of agricultural engineering students in the system of modern education. *Professional and applied didactics*, 3, 188-195).
- Тертека, Л. В. (2012). Особливості змістовного наповнення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів економічних спеціальностей ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 739: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку, 293-297 (Terteka, L. V. (2012). Peculiarities of the course "Ukrainian language for specific purposes" for students of economic specialties of higher education institutions. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic"*, 739: Management and entrepreneurship in Ukraine: stages of formation and problems of development, 293-297).
- Ткач, Л. М., Рибалко, І. В. (2012). Формування мовленнєвої культури студентів вищих технічних навчальних закладів. *Український смисл: збірник наукових праць*, 1, 162-176 (Tkach, L. M., Rybalko, I. V. (2012). Formation of speech culture of students of higher technical educational institutions. *Ukrainian meaning: collection of scientific papers*, 1, 162-176).
- Уваркіна, О. В. (2003). *Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Uvarkina, O. V. (2003). *Formation of communicative culture of students of higher medical educational institutions in the process of studying psychological and pedagogical disciplines* (PhD thesis). Kyiv).
- Якубовська, М. С. (2013). Формування комунікативної культури як основи професійної компетентності студентів заочної форми навчання ВНЗ технічного профілю (з досвіду роботи заочного відділення УАД). *Наукові записки [Української академії друкарства]*, 4, 143-152 (Yakubovska, M. S. (2013). Formation of communicative culture as the basis of professional competence of correspondence students of technical universities (based on the experience of the correspondence department of UPA). *Scientific notes of the [Ukrainian Publishing Academy]*, 4, 143-152).

Януш, Я. (2005). Роль української мови у вихованні студентів. *Дивослово*, 4, 37-39
(Yanush, Y. (2005). The role of Ukrainian in students education. *Dyvoslovo*, 4, 37-39).

РЕЗЮМЕ

Лысак Лариса, Григорьева Вита, Лысак Татьяна. Теоретические основы системы формирования языковой профессиональной подготовки будущих специалистов в высших технических учебных заведениях.

Целью исследования является анализ теоретической основы формирования языковой профессиональной подготовки будущих специалистов в технических университетах и определение путей его совершенствования. Используются следующие методы исследования: анализ и обобщение научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации. В статье проанализированы научные труды, в которых акцентируется внимание на приемах и методах совершенствования культуры профессиональной речи будущих специалистов технических специальностей. Проведенный анализ теоретической основы раскрывает новые возможности для дальнейших лингвометодических исследований, способствующих разработке оптимальных технологий формирования языковой личности будущего специалиста.

Ключевые слова: языковая профессиональная подготовка, педагогические технологии, методы обучения языку, будущие специалисты.

SUMMARY

Lysak Larysa, Hryhorieva Vita, Lysak Tetiana. Theoretical Foundations of the System of Formation of Language Training for Specific Purposes of Future Specialists at Higher Technical Institutions.

The purpose of this study is to analyze the theoretical basis for the formation of language training for specific purposes of future specialists at higher technical institutions and outline ways to improve it as well. There were used the following research methods: analysis and generalization of scientific literature, systematization and generalization of the information obtained. The article analyzes scientific works that focus on techniques and methods of improving the culture of professional speech of future specialists of technical specialties during the study of the discipline "Ukrainian for Specific Purposes". The article considers teaching technologies that not only form a stable interest in professional communication as well as increase the need for it, but also contribute to the formation of students' motivation to master their oral and written speech, in particular, grouping such methods as: theoretical language learning (conversation, message, work with a textbook); theoretical and practical language learning (exercises in phonetics, grammar, spelling, vocabulary, stylistics); practical speech enrichment (activity of communication, copying of speech patterns, etc.). The author highlights methodological characteristics to improve the scientific and technical language teaching of future specialists. The authors of the article believe that the combination of traditional and innovative methods of language teaching chosen correctly and based on modeling future professional activity at each lesson in addition with active cooperation between the teacher and the student, provided that the future specialist is not a passive, but a creative applicant, will become a driving motivational incentive for perfect language learning because, unfortunately, school training of future technical specialists is at a low level. The analysis of the theoretical basis on the essence of the culture of professional communication, the role of communicative culture in professional activity in any field, the formation of professional speech competence of students gives an impetus to further linguomethodological research that will contribute to the development of optimal technologies for the formation of the language personality of the future specialist.

Key words: language training for specific purposes, pedagogical technologies, language teaching methods, future specialists.

УДК 378.6.015.31.016:612]:[37.011.3-051:796](043.3)

Сергій Приймак

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ORCID ID 0000-0003-3911-7081

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/166-176

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ

Мета статті – схарактеризувати модель методичної системи розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення. Розробка моделі кінезіологічної компетентності студентів передбачає тісну взаємодію компонентів між собою. У межах розглянутої компетентності виникають інтегративні зв'язки, які підтримують стан внутрішнього балансу й гармонії особистості. Обґрунтовано, що освітнім результатом формування кінезіологічної компетентності студентів є теоретико-методична підготовленість, функціональний стан систем організму, об'єднані в блоки готовності.

Ключові слова: методична система, учитель фізичної культури, спортивно-педагогічне вдосконалення, кінезіологія.

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Розроблення структури і змісту методичної системи розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури на основі формування кінезіологічної компетентності у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення ґрунтувалася на концепціях таких дослідників:

1) А. Лапутіна – відповідно до якої кінезіологія є синтетичною наукою, що системно поєднує морфологію, фізіологію, біомеханіку, біохімію, соматомоторику й дидактику, основним предметом яких є рухова функція організму людини, що відображає здатність окремої біологічної системи отримувати, накопичувати й перетворювати різні види енергії, речовини та ентропії і може бути визначена, проаналізована через об'єктивне дослідження механічних дій та інших фізичних проявів біологічної системи організму (Лапутин, 2007, с. 3);

2) М. Носка – через інтеграцію фізичного й духовного виховання відповідно до самовизначення щодо здорового способу життя в процесі професійної підготовки та формування в майбутнього вчителя фізичної культури знань, умінь у сфері культури здоров'я (Носко та Бєлих, 2013, с. 220);

3) Т. Круцевич – відповідно до зумовленості фізичної культури індивіда рівнем знань, умінь і навичок щодо виховної, освітньої, оздоровчої, рекреаційної діяльності для подальшого застосування в процесі самовдосконалення (Круцевич, 2015, с. 75);

4) В. Бальсевича – вікової еволюції моторики людини, методів стимуляції рухової функції в процесі спортивно-педагогічної діяльності (Бальсевич, 2000; 2009).

Мета статті – схарактеризувати модель методичної системи розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення.

Методи дослідження. Для отримання найбільш значущих результатів дослідження та їх інтерпретації застосовувалися такі методи: теоретичний аналіз і синтез, систематизація, узагальнення інформації, викладеної в наукових джерелах інформації.

Методологічною основою є концептуальні ідеї теорії пізнання, методологічні принципи науковості, доступності, цілісності, інтегративності, які пояснюють важливі педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту.

Теоретичні результати та наукові положення дослідження можуть бути використані для вирішення наукових, теоретико-методичних і практичних завдань реформування спеціалізованої, фахової передвищої і вищої освіти, модернізацію національної освітньої політики. Результати дослідження, фактичний матеріал, систематизовані й узагальнені положення і висновки, апробовані в освітньому процесі під час підготовки майбутніх фахівців галузі 01 Освіта/Педагогіка, можуть бути основою для міждисциплінарного наукового пошуку в споріднених галузях знань (09 Біологія, 10 Природничі науки, 22 Охорона здоров'я).

Виклад основного матеріалу. Оскільки фізичний потенціал людини (рухові якості, функціональні можливості), хоча і є генетично детермінованим, усе ж може бути скоректованим за допомогою соціокультурних чинників, пов'язаних із цілеспрямованим педагогічним процесом навчання й виховання за умови організованого спортивного тренування, фізичного виховання, самостійної індивідуальної та групової форм спортивно-педагогічних занять.

Ця концепція узгоджується з результатами досліджень провідних фахівців, метою яких є вивчення зумовленості фізичної культури особистості її розвитком у процесі онтогенезу людини. Під вихованням у фізичній культурі особистості розглядається активний вплив на фізичні здібності людини, її почуття, свідомість, психіку, інтелект, що детермінує формування стійких соціально-психологічних проявів – позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб у сфері фізичної активності, здорового способу життя (Бальсевич и Лубышева, 1995; Манжелей, 2005).

Зазначимо, що кінезіологічний потенціал – це морфофункціональний, біомеханічний і психологічно зумовлений функціонуючий системний комплекс знань, умінь і навичок реалізації цілеспрямованих рухових дій із заданими кількісними і якісними характеристиками, детермінований чутливими періодами розвитку людини. На думку фахівців, саме студентський вік є важливим етапом становлення особистості, оскільки він пов'язаний із формуванням відповідного рівня кінезіологічної компетентності в процесі спортивно-педагогічного удосконалення (Бальсевич, 2009; Бальсевич и Лубышева, 1995; Загrevская, 2015; Манжелей, 2005; Приймак, 2017; 2018; 2019; Романенко и Приймак, 2006).

Студенти як окрема соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інституціями вищої освіти, вирізняються найбільш високим освітнім рівнем, соціальною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості, мотивацією до майбутньої професійної діяльності (Бальсевич и Лубышева, 1995; Загrevская, 2015; Манжелей, 2005).

Період навчання в закладі вищої освіти збігається з першим періодом зрілості і характеризується становленням рис особистості. Саме в цей період удосконалюються соціально-моральні мотиви поведінки, підвищується інтерес до моральних проблем – способу й сенсу життя, обов'язків і відповідальності, а також набувають сформованості такі риси, як: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою (Бальсевич и Лубышева, 1995; Загrevская, 2015; Манжелей, 2005). Цей період життя людини є оптимальним для становлення кінезіологічного потенціалу, що забезпечить її психофізіологічну готовність до професійної діяльності, розвиток функціональних можливостей у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення на основі формування кінезіологічної компетентності (Бальсевич и Лубышева, 1995; Загrevская, 2015; Манжелей, 2005). У науково-педагогічній практиці структура компетентності, її компоненти розглянуто недостатньо, у кожному окремому випадку спостерігаємо значну варіативність.

Методична система розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури в процесі спортивно-педагогічного вдосконалення з метою формування кінезіологічної компетентності ґрунтується на дослідженнях І. Зимньої і О. Хуторського, які зазначають, що компетентності – це нормативно задані вимоги до опанування тієї чи іншої дисципліни, блоку або модуля дисциплін, освітньої програми. Компетентність має містити мотиваційний, когнітивний, інтегративно-діяльнісний і особистісний обов'язкові компоненти (Грибан, 2012; Загrevская, 2015; Зимняя, 2003; Хуторской, 2003).

Мотиваційний компонент зумовлений системою усвідомлених та особисто набутих потреб і мотивів до здорового способу життя, удосконалення життєдіяльності відповідно до самореалізації особистості у сфері фізичної культури і спорту, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку, самовиховання й самоосвіти. Когнітивний компонент визначає рівень відповідної бази знань та інтелектуального розвитку студента і його творчих здібностей.

Інтегративно-діяльнісний компонент визначає можливості застосування накопичених знань і способів дії на практиці, передбачає здатність застосовувати в ситуаціях невизначеності, неоднозначності й парадоксальності інтегрально-міждисциплінарні наукові положення чи знання з конкретної галузі.

Особистісний компонент є визначальним, системоутворювальним і зумовленим ставленням до діяльності.

Оскільки компетентність є складним особистісним утворенням, до структури кінезіологічної компетентності уведено такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-смысловий (Загурская, 2015; Зимняя, 2003; Хуторской, 2003).

На рис. 1 представлено розроблену модель кінезіологічної компетентності студентів. У результаті тісної взаємодії компонентів між собою в межах розглянутої компетентності виникають інтегративні зв'язки, які підтримують стан внутрішнього балансу й гармонії особистості. Кожний компонент кінезіологічної компетентності необхідно пов'язувати з формуванням його характеристик, особливостей і властивостей як окремих утворень, так і частини цілісної системи (Загурская, 2015; Зимняя, 2003; Приймак, 2019; Хуторской, 2003).

Когнітивний компонент зумовлений пізнанням і є основою будь-якої компетентності, зокрема кінезіологічної, він пов'язаний з набуттям, відтворенням, реплікацією та застосуванням знань, умінь і навичок у практичній професійній діяльності. Знання дають можливість досягати результатів діяльності відповідно до прийнятих норм, стандартів, вимог і є складною категорією з багатограним смисловим наповненням (Субетто, 2006, с. 34).

Розвиток кібернетики актуалізував питання про кібернетичне визначення знання як «знання системи». «Знання системи» є близьким до розуміння «тезаурусу системи» і як категорія є основою для «десуб'єктивізації» знань, оскільки здобуття знань, їх застосування та еволюція можуть відбуватися не тільки в голові і через голову людини, а й поза нею, у самоорганізованих системах» (Субетто, 2006, с. 35).

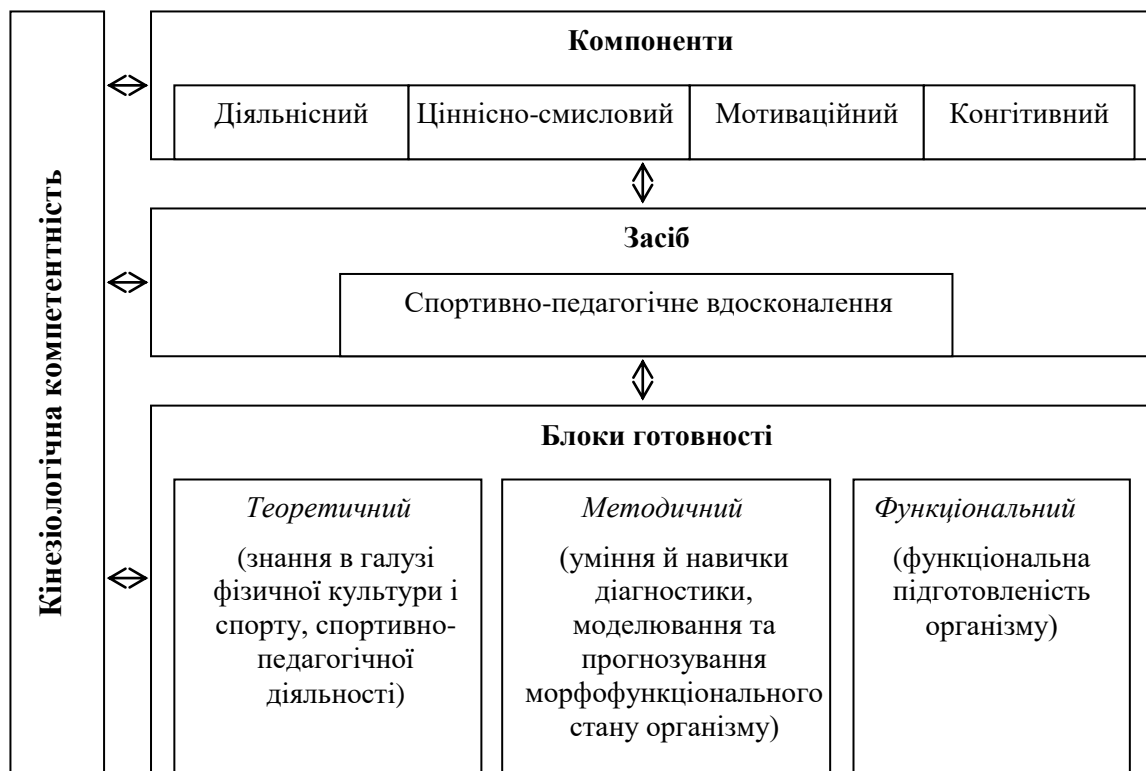


Рис. 1. Кінезіологічна компетентність студентів

Успішність опанування людиною знань і вмінь залежить від усвідомлення потреби в них. Домінують формально-логічна систематизація отриманої інформації про моторні акти. Чинниками, що зумовлюють її систематизацію, є операційні цілі (що потрібно робити) й операційна сутність систем рухів (для чого це потрібно робити) (Загравская, 2015; Зимняя, 2003; Хуторской, 2003).

У межах когнітивного компонента кінезіологічної компетентності студента визначено рівень знань, інтелектуального розвитку і творчих здібностей, зумовлений теоретичною і методологічною підготовленістю з медико-біологічного, психолого-педагогічного циклів дисциплін, що характеризують ступінь сформованості науково-теоретичної і практичної готовності до розвитку особистісного кінезіологічного потенціалу (Загравская, 2015; Зимняя, 2003; Хуторской, 2003).

Діяльнісний компонент компетентності зумовлений низкою понять: «операція», «дія», «уміння», «навичка», «володіння», «прийом», «спосіб діяльності», «здатність», «досвід» – які є взаємопов'язаними між собою (Зимняя, 2003, с. 38). Поділяємо точку зору Ю. Бабанського і О. Загравської, які розглядають взаємозв'язок понять таким чином: «... діяльність реалізується відповідно до сукупності певних дій; спосіб виконання дій – операція; сукупність певних операцій – прийом діяльності; свідоме володіння прийомом діяльності – уміння; уміння, доведене до автоматизму – навичка (автоматичне відтворення вмінь і навичок

характеризує рівень сформованості системи певних дій); сформованість певних навичок зумовлює розвиток більш об'ємних умінь, а навички стають їхніми елементами» (Загrevская, 2015; цит. за Холковською, 2017).

Кінезіологічна діяльність детермінує діяльнісний компонент указаної компетентності, який формується і реалізується в процесі зазначеної діяльності. Компонент є практико орієнтованим щодо спортивно-педагогічної діяльності студента, він позначений спрямованістю на розвиток особистісних функціональних можливостей організму й забезпечує здатність до результативної соціальної та професійної діяльності (Загrevская, 2015; Зимняя, 2003; Хуторской, 2003).

Виходячи із зазначеного, розглядаємо компетентність (Загrevская, 2015; Зимняя, 2003; Хуторской, 2003) як поєднання знань, умінь, навичок; діяльність людини на основі певних установок, базових ціннісних орієнтацій; поведінку людини у відповідній ситуації (продуктивні дії в певній діяльності, що сприяють результативній реалізації актуальних завдань). Рівень сформованості кінезіологічної компетентності студентів визначається за результатами педагогічної діагностики й моніторингу, моделювання і прогнозування.

Діагностика застосовується для характеристики освітнього процесу, визначення рівня його результативності, дає змогу здійснювати ефективне управління освітнім процесом, забезпечує досягнення оптимальних результатів відповідно до мети навчання (Загrevская, 2015; Чернилевский и Филатов, 1996).

Педагогічний моніторинг передбачає організацію, збір, зберігання, оброблення й реплікацію інформації відповідно до функціонування системи та динаміки формування кінезіологічної компетентності студентів у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення. Зазначене детермінує постійний контроль за її станом, оцінювання ефективності досягнення поставленої мети і прогнозування кінцевого результату (Загrevская, 2015; Чернилевский та Филатов, 1996; Priymak et al., 2020; Priymak et al., 2019, 2020; Priymak & Terentieva, 2017).

Моделювання і прогнозування дає змогу, відповідно до розроблених моделей, спрогнозувати рівень сформованості кінезіологічної компетентності згідно з гіпотетичною метою та завданнями діяльності.

Схиляємось до визначення О. Загrevської, що кінезіологічна компетентність – складна особистісна якість, яка містить готовність до її опанування (мотиваційний аспект компетентності), знання з основ кінезіологічної діяльності (когнітивний аспект), кінезіологічні вміння й

досвід самостійного застосування кінезіологічних засобів в освітній діяльності (діяльнісний аспект), ціннісне ставлення до кінезіологічної діяльності як основного засобу забезпечення належного функціонування систем організму, рівня здоров'я, фізичної та розумової працездатності (ціннісно-смысловий аспект) (Загrevская, 2015, с. 76).

Критеріями сформованості кінезіологічної компетентності можуть бути ціннісно-смысловий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, які в сукупності з показниками морфофункціонального стану систем організму відображають змістовну сутність ціннісно-смыслового, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів (Загrevская, 2015, с. 76). На думку авторів, вищим проявом компетентності є готовність до реалізації діяльності (Елькина, 2006; Загrevская, 2015; Костюкова и Морозова, 2011; Моляко, 2008; Холковська, 2017).

Висновки. Освітнім результатом формування кінезіологічної компетентності студентів є теоретико-методична підготовленість, функціональний стан систем організму, об'єднані в блоки готовності. Окремий блок готовності розглядається як об'єднання окремих показників, які за своєю сукупністю дають змогу визначити ступінь сформованості компонентів кінезіологічної компетентності.

Теоретичний блок готовності містить знання з фізичної культури і спорту, відображаючи ступінь сформованості когнітивного компонента кінезіологічної компетентності; методичний блок – уміння й навички здійснення діагностики, моделювання та прогнозування морфофункціонального стану для особистісного становлення кінезіологічного потенціалу; до функціонального блоку належать показники функціональної готовності, він відображає ступінь сформованості діяльнісного компонента кінезіологічної компетентності.

Кінезіологічна компетентність розглядається як цілісна інтегративна система взаємозумовлених компонентів, які динамічно розвиваються.

Перспективи подальших наукових розвідок. Розглянуті аспекти окреслюють необхідність подальшого пошуку й розроблення науково обґрунтованих методів удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

- Бальсевич, В. К. (2000). *Онтокинезиология человека*. Москва: Теория и практика физической культуры (Balsevych, V. K. (2000). *Human Ontokinesiology*. Moscow: Theory and practice of physical culture).
- Бальсевич, В. К. (2009). *Очерки по возрастной кинезиологии человека*. Москва : Советский спорт (Balsevych, V. K. (2009). *Essays on human age kinesiology*. Moscow: Soviet sport).
- Бальсевич, В. К., Лубышева, Л. И. (1995). Физическая культура: молодежь и современность. *Теория и практика физической культуры*, 4, 2-8 (Balsevych, V. K.,

- Lubysheva, L. I. (1995). Physical culture: youth and modernity. *Theory and practice of physical culture*, 4, 2-8).
- Грибан, Г. П. (2012). Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів. Житомир: Рута (Hryban, H. P. (2012). *Physical education of students of agrarian households*. Zhytomyr: Ruta).
- Елькина, О. Ю. (2006). Педагогическая технология подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников. Новокузнецк: РИО КузГПА (Elkina, O. Yu. (2006). *Pedagogical technology of preparing the future teacher for the formation of the productive experience of younger students*. Novokuznetsk: RIO KuzSPA).
- Загревская, А. И. (2015). Физкультурно-спортивное образование студентов на основе кинезиологического подхода. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета (Zahrevska, A. I. (2015). *Physical culture and sports education of students on the basis of the kinesiological approach*. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University).
- Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34-42 (Zimnia, I. A. (2003). Key competencies are a new paradigm of educational outcomes. *Higher education today*, 5, 34-42).
- Костюкова, Т. А., Морозова, А. Л. (2011). Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. Томск: Томский политехнический университет (Kostiukova, T.A., Morozova, A.L. (2011). *Development of foreign language communicative competence of students of non-linguistic universities*. Tomsk: Tomsk Polytechnic University).
- Круцевич, Т. (2015). Концепция системы физического воспитания в общеобразовательных школах. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 2, 72-80 (Krutsevych, T. (2015). The concept of the physical education system in secondary schools. *Theory and technique of physical education and sport*, 2, 72-80). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFVS_2015_2_9.
- Лапутин, А. Н. (2007). Кинезиология учение о двигательной функции организма человека. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 10, 3-6 (Laputin, A. N. (2007). Kinesiology is the doctrine of the motor function of the human body. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 10, 3-6).
- Манжелей, И. В. (2005). Средо-ориентированный подход в физическом воспитании. *Теория и практика физической культуры*, 8, 7-11 (Manzhelei, I. V. (2005). Environment-oriented approach in physical education. *Theory and practice of physical culture*, 8, 7-11).
- Моляко, В. А. (2008). Психологическое изучение творческой личности. Киев: Знание (Moliako, V. A. (2008). *Psychological study of a creative person*. Kiev).
- Носко, М. О., Белих, С. И. (2013). Концепция вдосконалення підготовки викладачів для здійснення особистісно зорієнтованого фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 109, 220-222 (Nosko, M. O., Belykh, S. I. (2013). The concept of improving the training of teachers for the implementation of personality-oriented physical education. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 109, 220-222).
- Приймак, С. Г. (2019). Методична система розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення (автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02). Чернігів (Pryimak, S. H. (2019). *Methodological system of the development of functional capabilities of future*

Physical Education teachers in the process of sports and pedagogical improvement (DSc thesis abstract). Chernihiv).

- Приймак, С. Г. (2019). *Методичні основи формування функціональної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності*. Чернігів: Десна Поліграф (Priymak, S. G. (2019). *Methodological bases of formation of functional readiness of future teachers of physical culture to professional activity*. Chernihiv: Desna Polygraph).
- Приймак, С. Г. (2018). *Спортивно-педагогічне удосконалення студентів: морфофункціональне забезпечення діяльності*. Чернігів: ПАТ «ПВК «Десна» (Priymak, S. H. (2018). *Sports and pedagogical improvement of students: morphofunctional conditionality of activity*. Chernigiv: PAT «PVK» Desna).
- Приймак, С. Г. (2017). Морфофункціональне забезпечення спортивно-педагогічної діяльності студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*, 149, 198-204 (Priymak, S. H. (2017). Morphofunctional Provision of Sports and Pedagogical Activity of Students. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences*, 149, 198-204).
- Приймак, С. Г. (2017). Функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 57, 129, 33-36. Режим доступу: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_v_57_129.pdf. (Priymak, S. H. (2017). Functional State the Cardiovascular System of Students Involved in the Group of Sports-Pedagogical Perfection. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 57, 129, 33-36. Retrieved from: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_v_57_129.pdf).
- Романенко, В. А., Приймак, С. Г. (2006). Психофізіологіческая готовность спортсмена: диагностика и управление состоянием. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*, 35, 116-117. Режим доступу: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2006?mode=full> (Romanenko, V. A., Priymak, S. H. (2006). Athlete's psychophysiological readiness: diagnostics and condition management. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. H. Shevchenko*, 35, 116-117. Retrieved from: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2006?mode=full>).
- Субетто, А. И. (2006). *Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций*. Санкт Петербург-Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Subetto, A. I. (2006). *Ontology and epistemology of the competence-based approach, classification and qualimetry of competencies*. St. Petersburg-Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists).
- Холковська, І. Л. (2017) *Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД» (Holkovska, I. L. (2017). *Professional and pedagogical competence of viclacia of the primal mortgag*. Vinnytsia: TOV "Nilan LTD").
- Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64 (Khutorskoi, A. V. (2003). Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. *Public Education*, 2, 58-64).

- Чернилевский, Д. В., Филатов, О. К. (1996). *Технология обучения в высшей школе*. Москва: Экспедитор (Chernilevskiy, D. V, Filatov, O. K. (1996). *Technology of higher education*. Moscow).
- Priymak, S., Krutsevich, T., Pangelova, N., Trachuk, S., Kravchenko, T., Stepanenko, V., & Ruban, V. (2020). Modeling of functional support of sports activities of biathletes of different qualifications. *Journal of Human Sport and Exercise* (<https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.12>). Retrieved from: <https://www.jhse.ua.es/article/view/2021-v16-n1-modeling-functional-support-sports-activities-biathletes>.
- Priymak, S., Kolomiets, N., Goletc, V. (2020). Forecasting the game role of volleyball players in accordance with the methodology of artificial intelligence. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, 20(1), 24, 179-185 (doi: 0.7752/jpes.2020.01024). Retrieved from: <http://efsupit.ro/images/stories/ianuarie2020/Art%2024.pdf>.
- Priymak, S., Kolomiets, N., Goletc, V. (2019). Modeling of the morphofunctional state of the biathletes body. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, 19(2), 173, 1193-1199. (DOI:10.7752/jpes.2019.02173). Retrieved from: <http://www.efsupit.ro/images/stories/iulie2019/Art%20173.pdf>.
- Priymak, S. H., Terentieva, N. O. (2017). Somatologic characteristics of biathlon students' body constitution in predicting of their successfulness. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 21(4), 192-199. (doi:10.15561/18189172.2017.0408). Retrieved from: <http://www.sportpedagogy.org.ua/index.php/PPS/article/view/770/640>.

РЕЗЮМЕ

Приймак Сергей. Модель методической системы развития функциональных возможностей будущих учителей физической культуры в процессе спортивно-педагогического совершенствования.

Цель статьи – охарактеризовать модель методической системы развития функциональных возможностей будущих учителей физической культуры в процессе спортивно-педагогического совершенствования. Разработка модели кинезиологической компетентности студентов предусматривает тесное взаимодействие компонентов между собой. В пределах рассматриваемой компетентности возникают интегративные связи, которые поддерживают состояние внутреннего баланса и гармонии личности. Обосновано, что образовательным результатом формирования кинезиологической компетентности студентов является теоретико-методическая подготовленность, функциональное состояние систем организма, объединены в блоки готовности.

Ключевые слова: методическая система, учитель физической культуры, спортивно-педагогическое совершенствование, кинезиология.

SUMMARY

Priymak Serhii. Model of the methodological system for the development of functional capabilities of future physical culture teachers in the process of sports and pedagogical improvement.

The purpose of the article is to characterize the model of the methodological system for the development of functional capabilities of future physical culture teachers in the process of sports and pedagogical improvement.

Research methods. To obtain the most significant research results and their interpretation, the following methods were used: theoretical analysis and synthesis, systematization, generalization of information presented in scientific sources of information.

Methodological basis of the research: conceptual ideas of the theory of knowledge, methodological principles of scientific character, accessibility, integrity, integrativity, which explain important pedagogical aspects of professional training of a future specialist in physical culture and sports.

Research results. Development of a model of students' kinesiological competence provides for close interaction of the components with each other. Within the limits of the considered competence, integrative ties arise that maintain the state of internal balance and harmony of the individual. Each component of kinesiological competence must be associated with the formation of its characteristics, features and properties of both individual qualities and a part of an integral system.

The practical significance of the results obtained: theoretical results and scientific provisions can be used to solve scientific, theoretical, methodological and practical problems of reforming specialized, professional higher and higher education, modernizing the national educational policy.

Conclusions. It has been substantiated that the educational result of the formation of students' kinesiological competence is theoretical and methodological readiness, the functional state of the body systems, combined into readiness blocks. A separate readiness block is considered as a combination of individual indicators, which, in their totality, allow to determine the degree of formation of the components of kinesiological competence.

Key words: methodological system, physical education teacher, sports and pedagogical improvement, kinesiology.

УДК 378.011.3-051:373.3]:004.94

Людмила Процай

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0001-5262-4630

Наталія Гібалова

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0001-7373-9859
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/176-186

МОДЕЛЮВАННЯ ТА СТВОРЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті актуалізовано проблему формування цифрової компетентності вчителя початкових класів. Означено презентацію як цифровий освітній ресурс та сучасний засіб навчання в початковій школі. Схарактеризовано види і структуру презентації, як засобу візуалізації дидактичного контенту, запропоновано новітні інструменти для її створення. Визначено етапи моделювання та створення дидактичної презентації (цільовий, змістовий, дизайнерський, композиційний, технологічний) у контексті психолого-педагогічних та ергономічних вимог освітнього простору молодшого школяра.

Ключові слова: цифрова компетентність учителя початкових класів, цифрові ресурси, дидактична презентація, етапи моделювання та створення дидактичної презентації.

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена передусім активізацією роботи вчителів початкових класів у віртуальному освітньому просторі, упровадженням технологій змішаного та дистанційного навчання. Відповідно до вимог, зазначених у Рамці цифрової

компетентності освітян (DigCompEdu) (Redecker, 2017), розроблених Європейським об'єднаним дослідницьким центром, дослідженнями зарубіжних (Carretero, Vuorikari and Punie, 2017) і вітчизняних учених (Биков, 2010; Спірін, 2016; Гібалова і Процай, 2020 та інші), передбачено основні форми та методи розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу, вчителя та учнів, а також засади створення цифрового інформаційного освітнього середовища в закладі освіти. Важливим компонентом системи цифрової компетентності вчителя визначено цифрові ресурси, їх вибір, створення, редагування, керування, захист та поширення (*Положення про електронні освітні ресурси*, 2012).

Презентація як цифровий ресурс і ефективний засіб візуалізації дидактичного контенту, що використовують учителі в освітньому процесі, потребує належної професійної уваги до її підготовки та використання. Зважаючи на широке впровадження презентацій в освітній простір, особливо гострою проблемою залишається якість цього цифрового ресурсу, його відповідність психолого-педагогічним, ергономічним та дизайнерським вимогам. Саме на ці аспекти необхідно зважати під час формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз актуальних досліджень. Знаними науковцями в питаннях ефективного впровадження ІКТ у практику вітчизняної освіти є В. Ю. Биков (інформаційно-комунікаційне освітнє середовище) (Биков, 2019), Н.В. Морзе (вимоги та комп'ютерно орієнтоване середовище, формування цифрової грамотності учнів ЗЗСО) (Морзе, 2015), О.В. Овчарук (інформативна, інформаційно-комунікаційна, цифрова компетентність вчителя) (Овчарук, 2019), Л.І. Білоусова, Н.В. Життєнєва (цифрова візуалізація дидактичного контенту) (Білоусова та Життєнєва, 2019), І.В. Іванюк (комп'ютерно орієнтоване середовище розвитку інформаційно комунікаційної компетентності вчителів та учнів) (Іванюк, 2018), Н.В. Гібалова, Л.П. Процай (підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації електронного навчання) (Гібалова та Процай, 2018) та інші.

Проблема створення якісної цифрової презентації існує передусім не на теоретичному рівні, а на практичному. Зважаючи на достатню кількість доступних інтернет-ресурсів, передусім відеоскрінкастів, відеоуроків, інструкцій та рекомендацій зі створення презентацій, актуальною залишається проблема психолого-педагогічного та ергономічно-дизайнерського підходу до створення та супроводу дидактичної цифрової презентації.

Мета статті — розкрити практичні та дизайнерські аспекти моделювання і створення дидактичної презентації в контексті підготовки

майбутніх учителів початкових класів; схарактеризувати особливості композиції текстового та графічного вмісту слайдів; описати психолого-педагогічні та ергономічні вимоги до створення, демонстрації й мультимедійного супроводу дидактичної презентації; зазначити трендові цифрові технології створення презентаційного дидактичного контенту.

Методи дослідження. У дослідженні використані такі методи, як теоретико-методичний аналіз психолого-педагогічної, наукової, навчально-методичної літератури з проблеми цифрової компетентності вчителя початкових класів; вивчення, узагальнення й систематизація сучасних технологій створення дидактичної презентації; емпіричні методи (спостереження, анкетування), методи описової статистики.

Виклад основного матеріалу. Поняття комп'ютерної презентації трактується, як набір кольорових слайдів спеціального формату з лаконічною інформацією на певну тему. Усесвітньо відома програма створення комп'ютерної презентації PowerPoint зберігає свою популярність серед користувачів Microsoft майже 40 років. Для цифрового ресурсу це неймовірно довго, адже еволюція розвитку комп'ютерних програм та їх продуктів надзвичайно інтенсивна й змушує до постійного вдосконалення. Основоположником ідеї створення спеціальної програми для підготовки презентаційних матеріалів із використанням комп'ютера є сучасний американський учений Роберт Гаскінс. У 2012 році в світ вийшла його авторська книга "Sweating ballets: Notes about inventing PowerPoint", присвячена двадцятип'ятиріччю програмі PowerPoint (Gaskins, 2012). На 516 сторінках автор детально описав історію стартапу PowerPoint: від ідеї (1984 р.) до надзвичайного успіху в царині цифрової екосистеми Windows.

Наразі існує багато різноманітних комп'ютерних програм для створення цифрової презентації: PowerPoint (найпоширеніша програма для підготовки презентацій, входить у пакет Microsoft Office), OpenOffice Impress, LibreOffice Impress (аналог PowerPoint, безкоштовний додаток з пакету OpenOffice), Prezi (хмарний сервіс, для створення інтерактивних презентацій), Google Презентації (хмарний аналог PowerPoint з обмеженими функціями), Canva (кросплатформений сервіс для графічного дизайну) та інші.

Користувачі-освітяни обирають програми враховуючи технічні можливості презентаційних конструкторів, їх доступність та легкість в освоєнні інтерфейсу, а також залежно від потрібного виду презентації. У цілому розрізняють такі види комп'ютерних презентацій: за структурою (лінійні, розгалужені), за способом організації (слайдові, потокові), за змістом (дидактичні, інформаційні, наукові, маркетингові та ін.).

Незалежно від виду презентації існують загальні вимоги до використання в них кольорів, шрифтів, графічних об'єктів, анімаційних ефектів. Крім того, за цільовим призначенням презентації мають спеціальні вимоги до змісту й супроводу. Моделювання дидактичної презентації передбачає поетапне її створення: цільовий, змістовий, дизайнерський, композиційний, технологічний.

Цільовим етапом підготовки дидактичної презентації є визначення цілі її використання на конкретному етапі уроку: актуалізація опорних знань та способів діяльності, ознайомлення з новим матеріалом, узагальнення та систематизація, контроль і самоконтроль. Від цього залежить, чи буде вона переважно інформаційною чи інтерактивною. Під інформаційною дидактичною презентацією ми розуміємо подання навчального матеріалу в стислій структурованій формі, що супроводжується текстовими коментарями у вигляді означень понять, тез, нумерованих чи маркерних списків, інфографіки (малюнки, відео, фото, схеми, діаграми, графіки) та доповнена синхронним аудіосупроводом (наживо чи в записі). Інтерактивні презентації призначені передовсім для ефективного використання їх у якості тренувальних, опитувальних вправ, вправ на закріплення вивченого матеріалу, тестів із одним варіантом відповіді тощо. Для них зазвичай використовують технологію тригери в редакторі PowerPoint. Тригером називають — елемент на слайді (малюнок, фігура, кнопка, текст), що під час натискання на ньому запускає певну дію. Результатом дії тригера може бути відтворення звуку, відео, анімації об'єкта (поява, зникнення, зміна кольору чи розмірів, переміщення).

У межах даної наукової розвідки було проведено опитування вчителів початкових класів щодо проблем створення та використання дидактичних презентацій. Генеральна сукупність складала 147 учасників анкетування — вчителів м. Полтави та Полтавської області. Вибіркою охоплено 53 респонденти. З'ясовано, що вчителі надають перевагу інформаційним презентаціям (рис. 1) ніж інтерактивним, тобто використовують презентації лише під час пояснення нового матеріалу.

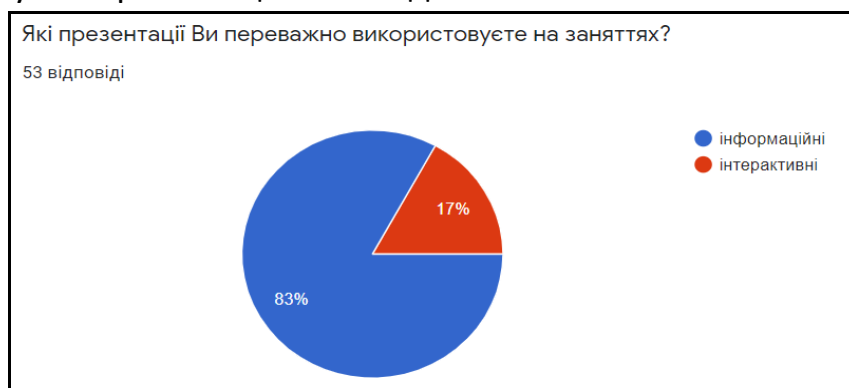


Рис. 1. Які презентації використовуються на заняттях

Щодо питання авторства презентаційного контенту, то переважна більшість учителів прагнуть до розробки власної презентації (рис. 2), аніж до використання готови цифрових ресурсів.

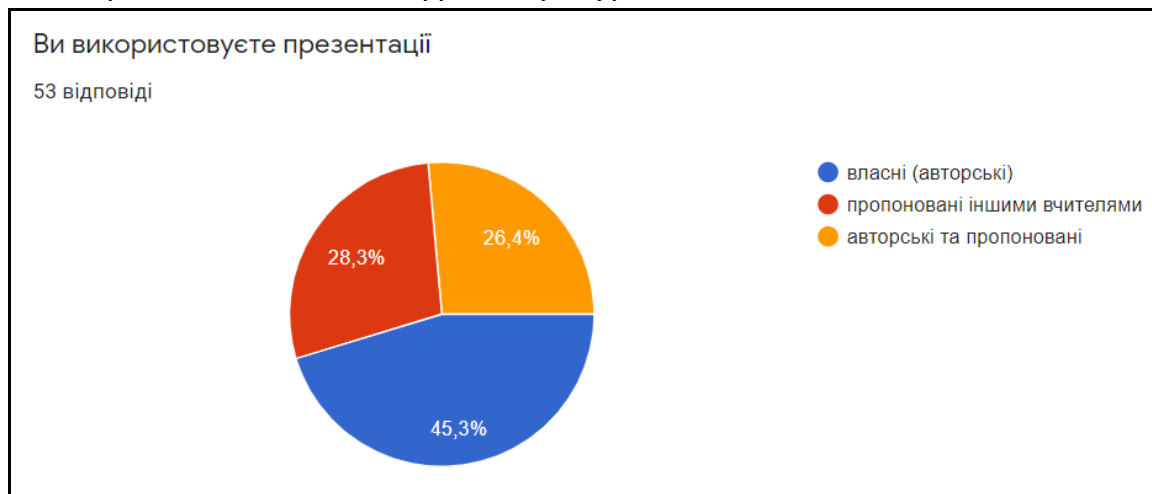


Рис. 2. Використаання презентацій

У результаті дослідження виявлено актуальні проблеми створення інформаційних презентацій, такі як дотримання дизайнерсько-ергономічних вимог, використання та вибір програмного забезпечення, методика демонстрації та супроводу (рис. 3). Надалі мова йтиме про інформаційну презентацію та вимоги до її створення.

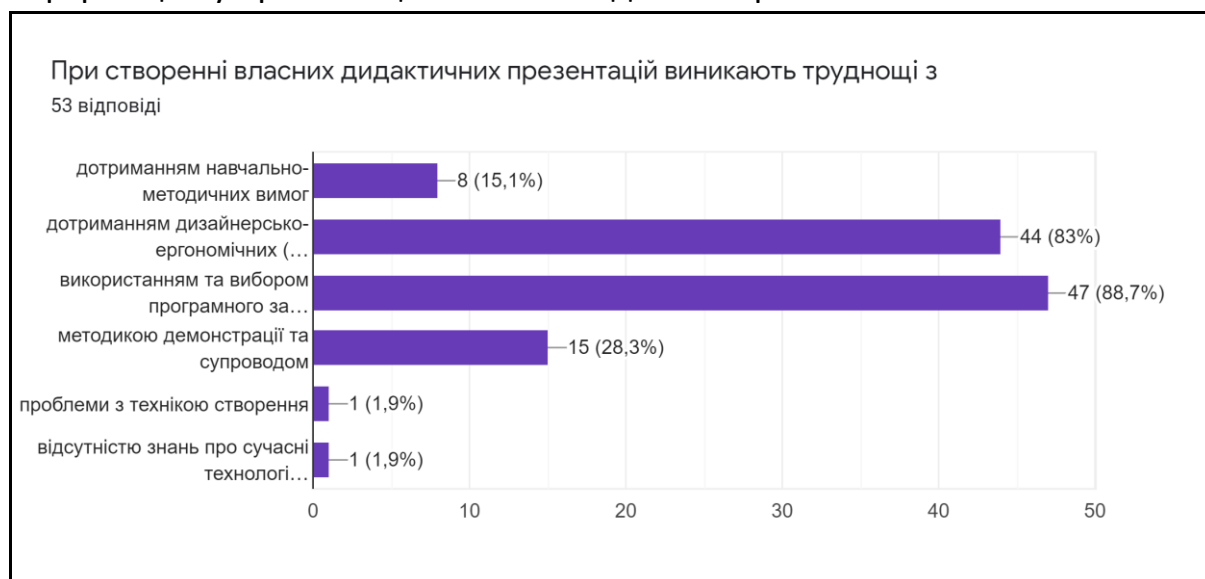


Рис. 3. Труднощі під час створення дидактичних презентацій

Другий етап моделювання дидактичної презентації — *змістовий*, передбачає визначення змістового наповнення відповідно до теми уроку (тема, мета уроку, сутність основних понять тощо). Якщо презентація лінійна, то за способом організації вона може бути як слайдовою (демонстрація послідовності слайдів), так і потоковою (неперервне відтворення

послідовності (поток) об'єктів із заздалегідь визначеним часом показу кожного з них). Якщо презентація розгалужена, то вона потребуватиме зовнішнього керування вчителем під час демонстрації або учнем під час самостійного перегляду та міститиме навігацію слайдів (уперед, назад, на головну, до змісту, посилання на інші слайди або ресурси). Залежно від лінійності чи розгалуженості презентації визначають її структуру: титульний слайд (назва, тема, автор, дата), змістовий або плановий слайд (анонс питань, що розглядатимуться), основна частина (розкриття змісту теми, максимум 10 слайдів), висновки або рефлексія (1-3 слайди).

Третій етап — *дизайнерський* — передбачає вибір дизайну презентації та підготовку графічного контенту. Ці речі пов'язані між собою передусім за кольористикою, а також формою елементів дизайну слайдів та графічними об'єктами. Так, кольорову гаму дизайну слайдів потрібно пасувати до графічних об'єктів, що плануються в основному змісті, або навпаки якщо обрали дизайн, то об'єкти добираємо за кольором шаблонів слайду. Поєднання кольорів у презентації є дуже важливим як в дизайнерському так і в психолого-педагогічному контексті, адже кольори несуть у собі емоційне забарвлення навчального матеріалу. Фахівці з кольорознавства рекомендують використовувати колірний круг Іттена (рис. 4) для підбору кольорів.

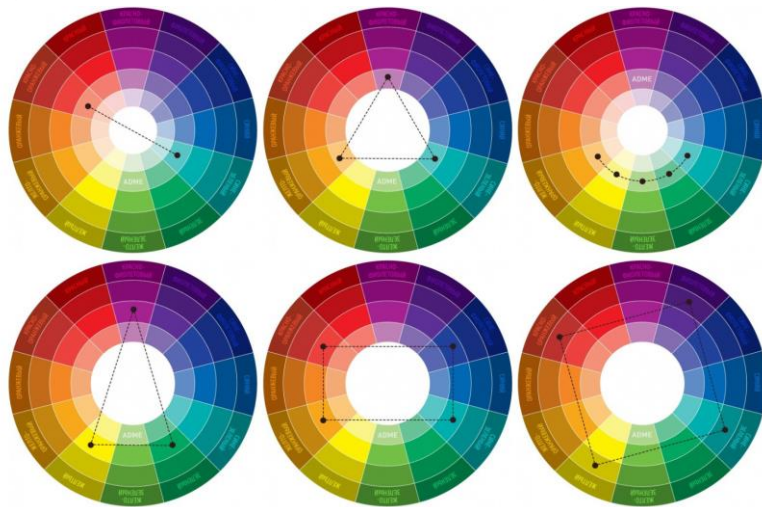


Рис. 4. Колірні круги Іттен

Найчастіше в презентаціях використовують компліментарне (поєднання кольорів, які розташовані на протилежних сторонах колірного круга Іттена), тріадне (поєднання 3 кольорів, що лежать на однаковій відстані один від одного) та аналогічне (поєднання від 2 до 5 кольорів, розташованих поруч один із одним на колірному крузі). Правильне поєднання кольорів має бути не лише в графічних об'єктах презентації, а й у тексті: світлий текст на темному фоні або темний текст на світлому фоні (рис. 5).



Рис. 5. Поєднання кольору шрифту та фону

Особливе місце в дидактичній презентації приділяється шрифтам. Розмір символів має бути достатнім для розпізнавання з найвіддаленішого місця аудиторії, де проходить демонстрація: 20 пт – для старшої і середньої школи, 24 пт – для молодших школярів; потрібно уникати шрифтів із зарубками; дотримуватись ієрархії в розмірі заголовків та основного тексту; акценти робити напівжирним, а не курсивом або тінню (рис. 6).

Важливим є правильне поєднання форм об'єктів презентації та дизайну слайдів. Так, якщо дизайн слайду передбачає, наприклад, заокругленість, то доцільно фото та малюнки теж зробити з круглими кутами.

| | |
|---------------|-------------|
| Arial | презентація |
| Arial Black | презентація |
| Arial Narrow | презентація |
| Comic Sans MS | презентація |
| Verdana | презентація |

Рис. 6. Рекомендовані шрифти

Четвертий етап моделювання презентації — *композиційний* — вибір макету слайдів та текстово-графічне наповнення. На цьому етапі важливим є поєднання текстової та графічної інформації на презентації в цілому (композиція) і на кожному слайді зокрема, дотримуватись критерію цілісності. Усі елементи презентації повинні бути чимось зв'язані – єдиним стилем оформлення, єдиним підходом до реалізації анімації, стандартним для даної презентації розміщенням елементів, що повторюються тощо. Під час композиції тексту на слайдах, важливо пам'ятати, що презентація – це доповнення до розповіді вчителя, а не її дублювання, потрібно уникати надмірного обсягу тексту, замінюючи його вдалою інфографікою (схеми, таблиці, зображення тощо), розміщувати інформацію горизонтально в центрі

екрану. Ілюстрації презентації, як потужна підтримка та наочність дидактичного змісту, мають відповідати темі і доповнювати зміст; бути чіткими з якісною роздільною здатністю без деформації; однакового формату (або фото, або графіка) принаймні на одному слайді; відповідати масштабу в порівнянні одна з одною.

Наступний (четвертий) етап підготовки презентації — *технологічний* — додавання анімаційних ефектів для об'єктів (тексту та графіки) та для переходів між слайдами. На цьому етапі важливо уникати надмірного використання анімації. Саме в дидактичній презентації вона буде шкідливою аніж корисною, оскільки може відволікати учнів від основного контенту. Анімаційні технології будуть ефективними, якщо їх використовувати для послідовного відтворення змісту, коли текст або графіка мають з'являтися і (або) зникати по черзі. Перехід слайдів має бути плавним (справа наліво, знизу вгору) і спокійним (без звуку або не дуже гучним). Залежно від дидактичної мети можна додавати музичний або аудіосупровід до презентації.

Формат зберігання презентації залежить від можливостей редактора та операційної системи пристрою (Windows, macOS, Інтернет-версія). Якщо презентація створюється у хмарному сервісі (Microsoft 365, Google Slides, Canva та ін.), то такої вимоги немає, достатньо зробити відповідні налаштування щодо її перегляду й отримати посилання доступу до презентації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, процес моделювання та створення дидактичної презентації має бути поетапним (цільовий (визначення мети використання цифрової презентації та місця її місця в структурі уроку), змістовий (розробка змістової структури презентації та добірка дидактичного матеріалу), дизайнерський (вибір дизайну презентації та підготовка графічного контенту), композиційний (створення композиції презентації та слайдів), технологічний (створення анімаційних ефектів об'єктів та слайдів презентації, її зберігання) і потребує врахування психолого-педагогічних та ергономічних вимог.

Перспективами подальших наукових розвідок є дослідження особливостей використання дидактичних презентацій вчителями в процесі дистанційного та змішаного навчання, мережевої проєктної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

- Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842, 48 p.
- Gaskins, R. (2012). *Sweating bullets: Notes about inventing PowerPoint*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/275582348 Sweating Bullets Notes about Inventing PowerPoint](https://www.researchgate.net/publication/275582348_Sweating_Bullets_Notes_about_Inventing_PowerPoint).

- Learning and Skills for the Digital Era*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-andskills> (дата звернення 10.11.2019).
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Punie Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union. Luxembourg. ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466.
- Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку»*. Київ, 20-26 (Биков, В.Ю. (2019). Digital transformation of society and development of computer-technological platform of education and science of Ukraine. *Proceedings of the methodological seminar of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine "Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and prospects for development"*. Kyiv, 20-26).
- Биков, В. Ю., Білоус, О. В., Богачков, Ю. М. (2010). *Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей у системі освіти України*. Київ (Bykov, V. Yu., Belous, OV, Bogachkov, Yu. M. (2010). *Fundamentals of standardization of information and communication competencies in the education system of Ukraine*. Kyiv).
- Білоусова, Л. І., Життєнова, Н. В. (2019). Підготовка майбутніх учителів до проектування цифрових дидактичних візуальних засобів *Науковий вісник ужгородського університету. серія: «Педагогіка. соціальна робота», 2 (45), 9-14* (Belousova, L. I., Zhitteneva, N. V. (2019). Preparation of future teachers for designing digital didactic visual aids. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. series: Pedagogy. social work, 2 (45), 9-14*).
- Гібалова Н.В., Процай, Л. П. (2018). Реалізація компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців електронного навчання: досвід ПНПУ імені В. Г. Короленка *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (82), 129-138* (Hibalova, N. V., Protsai, L. P. (2018). Implementation of the competence approach in the training of future specialists in e-learning: the experience of PNPU named after V. H. Korolenko. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (82), 129-138*).
- Іванюк, І. В. (2018). Етапи розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища в умовах полікультурної освіти в країнах Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія, 1, 38-44* (Ivaniuk, I. V. (2018). Stages of development of computer-oriented learning environment in the conditions of multicultural education in the countries of the European Union. *Pedagogy and Psychology, 1, 38-44*).
- Морзе, Н.В., Варченко-Троценко, Л.О. (2015). Використання Wiki-технології для організації навчального середовища сучасного університету. *Збірник наукових праць "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету", 1, 115-123* (Morze, N., Varchenko-Trocenko, L. (2015). Using Wiki-technology to organize the learning environment of a modern university. *Collection of scientific works "Open educational e-environment of a modern university", 1, 115-123*).
- Овчарук, О. (2019). Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка, 4 (100), 52-55* (Ovcharuk, O. (2019). Teacher digital competence: international trends and frameworks. *New Pedagogical Thought, 4 (100), 52-55*).
- Положення про електронні освітні ресурси (Regulations on electronic educational resources)* (2012). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text>.
- Процай, Л. П., Гібалова, Н.В. (2020). Підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті цифровізації освіти. *Актуальні питання сучасної педагогіки:*

творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Кременчук, 13 березня 2020 р. Кременчук, 34-36 (Protsai, L. P., Hibalova, N. V. (2020). Training of future primary school teachers in the context of digitalization of education. Current issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism: materials International. scientific-practical conf., Kremenchuk, March 13, 2020 Kremenchuk, 34-36)

Спірін, О. М., Носенко, Ю. Г., Яцишин, А. В. (2016). Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6 (56), 219-239. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1526/1112> (Spirin, O. M., Nosenko, Yu. H., Yatsyshyn, A. V. (2016). Modern requirements and content of training of highly qualified scientific personnel in information and communication technologies in education. *Information Technology and Teaching Aids*, 6 (56), 219-239. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1526/1112>).

РЕЗЮМЕ

Процай Людмила, Гибалова Наталья. Моделирование и создание дидактической презентации в контексте подготовки будущих учителей начальных классов.

В статье актуализирована проблема формирования цифровой компетентности учителя начальных классов. Определено презентацию как цифровой образовательный ресурс и современное средство обучения в начальной школе. Дана характеристика видов и структуры презентации как средства визуализации дидактического контента, названы цифровые инструменты для ее создания. Определены этапы моделирования и создания дидактической презентации (целевой, содержательный, дизайнерский, композиционный, технологический) в контексте психолого-педагогических и эргономических требований образовательного пространства младшего школьника.

Ключевые слова: цифровая компетентность учителя начальных классов, цифровые ресурсы, дидактическая презентация, этапы моделирования и создания дидактической презентации.

SUMMARY

Protsai Liudmyla, Hibalova Nataliia. Modeling and creating a didactic presentation in the context of training future primary school teachers.

Presentation as a digital resource and an effective means of visualization of didactic content used by teachers in the educational process requires proper professional attention to its preparation and use. Due to the widespread introduction of presentations in the educational space, the quality of this digital resource, its compliance with psychological, pedagogical, ergonomic and design requirements remains a particularly acute problem. These aspects must be taken into account when forming the digital competence of future primary school teachers.

The purpose of the article is to reveal the practical and design aspects of modeling a didactic presentation in the process of training future primary school teachers; features of the composition of the text and graphic content of slides; describe the psychological, pedagogical and ergonomic requirements for the creation, demonstration and multimedia support of the educational presentation; to characterize trend digital technologies of creation of presentation didactic content.

The article actualizes the problem of formation of digital competence of primary school teachers, visualization of didactic content. The presentation is defined as a digital educational resource and a modern means of teaching in primary school. The types and

structure of the presentation are characterized, the newest tools for its creation are offered. Stages of modeling and creation of didactic presentation (target (determination of the purpose of using digital presentation and its place in the lesson structure), semantic (development of semantic structure of presentation and selection of didactic material), design (choice of presentation design and preparation of graphic content), compositional composition of presentation and slides), technological (creation of animation effects of objects and slides of presentation, its storage). These stages take into account the psychological, pedagogical and ergonomic requirements of the educational space of the junior student.

The study uses such methods as theoretical and methodological analysis of psychological and pedagogical, scientific, educational and methodological literature on the problem of digital competence of primary school teachers; study, generalization and systematization of modern technologies for creating a didactic presentation; empirical methods (observations, questionnaires), methods of descriptive statistics. Prospects for further research are the study of the peculiarities of the use of didactic presentations by teachers in the process of distance and blended learning, network project activities of students.

Key words: *digital competence of primary school teachers, digital resources, didactic presentation, stages of modeling and creation of didactic presentation.*

УДК 378.016:004.9(477)

Юлія Романишин

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

ORCID ID 0000-0001-7231-8040

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/186-201

СТРУКТУРИЗАЦІЯ КОМУНІКАЦІЙНОГО РІВНЯ ВІРТУАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

У дослідженні запропоновано та обґрунтовано концептуальні засади передачі й обміну знаннями під час застосування інформаційного забезпечення віртуальних спільнот у навчальному процесі закладів вищої освіти. Розроблений та структуризований автором концептуальний рівень комунікацій у віртуальних навчальних спільнотах урахує потенційно можливі види обміну знаннями в різних формах та представленнях, при яких наявні комунікації та технологічні умови задовольняють вимоги щодо організації навчального процесу. Пропонується, що саме шляхом застосування інформаційного забезпечення віртуальних спільнот, які будуть організовані відповідно до розроблених концептуальних підходів вдасться отримати максимально можливу повноту та ефективність знання-базованої комунікації в навчальному середовищі вищої школи.

Ключові слова: *дискусійний форум, віртуальна спільнота, навчальний процес, знання, е-модерація, інформаційне забезпечення, віртуальне навчальне середовище, навчальна комунікація.*

Постановка проблеми. Сучасний навчальний процес у вищій школі змінюється під дією багатьох чинників, які прямо або опосередковано впливають не тільки на його організацію та проведення, але також, значною мірою, і на всіх учасників. Стрімко розвиваються технології навчання, які все більше тяжіють до технократизації та диджиталізації. Тривалі карантинні

умови, у яких вимушено функціонує суспільство, також сприяли переходу навчального процесу у віртуальну площину й подоланню часового і просторового бар'єрів завдяки технічним гаджетам та Інтернет-технологіям. Доступ до навчальної інформації, обмін знаннями, навчальні дискусії і комунікації набувають нових форм, які зумовлені викликами зовнішнього середовища, інтенсивним використанням мобільних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних цілях. Так, соціальні мережі, блоги, дискусійні форуми, месенджери, різноманітні веб-платформи відеотелефонного зв'язку активно застосовуються в процесі навчання, у навчальній комунікаційній взаємодії тощо, формуючи, тим самим, інформаційно-навчальне веб-середовище закладу вищої освіти.

В інтерактивному веб-базованому середовищі навчання викладач, перш за все, це модератор. Здійснюючи модерацію він, у свою чергу, здійснює педагогічний вплив на цільову аудиторію (Романишин, 2020). Те саме стосується новинного навчального контенту щодо навчального курсу, оскільки такі новини з'являються, безпосередньо, у процесі навчання. Викладач модерує їх задаючи власне бачення проблеми. У якості основного джерела таких новин можна розглядати електронні та друковані фахові видання, що мають електронні копії тощо (Arab, 2012, Kapitzke, 2000). Тобто, перед початком навчального курсу викладач формує релевантні групи новин для відслідковування студентами, задаючи відповідні посилання на: власному сайті; системах типу Moodle; у власному блозі; вносячи дописи в соціальних мережах; додаючи дописи в тематичні групи тощо. Процеси обміну й поширення навчальних знань набувають веб-базованих форм, сприяють кращій навчальній взаємодії, є доступними й наближеними до студентів.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній педагогічній науці велика увага приділяється вивченню різних аспектів впровадження й організації навчального процесу в ЗВО на основі інноваційних засобів та Інтернет-технологій. Зокрема, питання навчальної комунікації на рівні «студент-викладач» у межах традиційного та віртуального навчального середовища розглядають у своїх дослідженнях С. Наход, Ю. Романишин, М. Шишкіна, С. Kapitzke, D. Smith та G. Hardaker тощо. Використання новітніх ІКТ-базованих форм обміну та поширення навчальних знань під час навчального процесу є об'єктами дослідження в працях таких науковців як: М. Шишкіна, Т. Збрицька та А. Табанова, R. Maier, B. Arab та ін. Особливості, функціональне забезпечення, переваги й недоліки таких сучасних навчальних інструментів інформаційно-навчального простору

ЗВО, як дискусійні форуми та віртуальні спільноти, досліджуються вітчизняними та закордонними вченими, а саме: В. Юскович-Жуковська, Ю. Лотюк, Л. Соловей, С. Phang, A. Kankanhalli, R. Sabherwal, K. Meyer тощо.

Значний науковий доробок учених, який прямо або дотично співвідноситься з темою дослідження свідчить про підвищений інтерес до сучасних ІКТ-базованих засобів та інструментів організації навчального процесу в ЗВО. Проте, варто акцентувати більше уваги та дослідити актуальні веб-базовані форми передачі й обміну знаннями, а також інформаційні інструменти здійснення навчальної комунікації в навчальному процесі ЗВО.

Мета статті – дослідити застосування дискусійних форумів із зовнішньою організацією в навчальному процесі ЗВО та, на основі отриманих результатів, розробити і структурувати концептуальні засади комунікаційного рівня передачі й обміну знаннями через сучасні форми віртуальних спільнот.

Методи дослідження. У процесі дослідження були використані загальнологічні та емпіричні методи. Для опрацювання теоретичного матеріалу, формування узагальнень та аргументації тверджень були використані такі загальнологічні методи дослідження, як аналіз, синтез, систематизація, конкретизація, науковий опис. Для побудови концептуальної основи комунікаційного рівня передачі й обміну знаннями застосовувався емпіричний метод інформаційного моделювання.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз літературних джерел (Шишкіна, 2020; Збрицька та Табанова, 2018; Романишин, 2021; Corich & Hunt, 2006; Meyer, 2004) щодо сутності дискусійних форумів у контексті їх застосування в навчальному процесі ЗВО показав, що основною проблемою є процес передачі та обміну знаннями. Відштовхуючись від цього, сформулюємо більш конкретну проблему дослідження, яка полягає у формуванні педагогічних умов максимально ефективного застосування інформаційних систем віртуальних спільнот, таких як – дискусійні форуми, вікі та блоги. Для успішного застосування інформаційного забезпечення віртуальних спільнот та підтримки процесів передачі й обміну знаннями необхідно розробити оригінальну концепцію комунікаційного рівня віртуальних спільнот і застосувати її для дослідження педагогічних процесів обміну навчальною інформацією в середовищі ЗВО. А також, для виокремлення особливостей функціонування форумів доречно коротко розглянути форми передачі й обміну інформацією та знаннями до появи форумів.

Варто зазначити, що до популярності дискусійних форумів (зокрема й зовнішньоорганізованих, на яких будемо акцентувати увагу), які можна вважати елементами віртуального навчання, існували та активно використовувалися групи новин. Саме групи новин із навчальним контентом можна вважати початковою точкою формування та розвитку форумів (Karitzke, 2000). Традиційно, у групах новин відображаються текстові дописи до відповідних тем. Функціонування цієї технології почалося з протоколів групи NNTP (мережевий протокол для обміну повідомленнями в групах новин). Початкова ідея технології групи новин полягала у формуванні та підтримці серверів новин та виконання розсилок за підписками, наприклад для рівня usenet (комп'ютерна мережа, яка використовується для спілкування та публікації файлів і є частиною Інтернету). Такий допис може бути представлений у розпорядження певного користувача або перенаправлятися на інші сервери. У порівнянні з технологією е-пошти, у випадку групи новин певний допис не відсилається безпосередньо на адресу учасника, а передбачається е-розсилка для всіх учасників (Maier, 2004). На відміну від дискусійних форумів, групи новин є частиною технології usenet. Також, для функціонування групи новин необхідне спеціальне програмне забезпечення для створення й читання дописів. У якості такого програмного забезпечення може виступати, наприклад, програмне забезпечення класу Outlook, Netscape, Mozilla. Таким чином, із сервера групи новин завантажуються дискусійні повідомлення на комп'ютер користувача, де вони можуть опрацьовуватися локально. Функціонування форуму, навпаки, є веб-базованим за своєю сутністю, і відповідно, всі процеси життєвого циклу форуму протікають на сервері (Smith & Hardaker, 2000). Онлайн доступ до якого забезпечує веб-браузер користувача, що дозволяє оперувати дописами в режимі онлайн.

Для розуміння суті та ролі технології usenet слід виділити основні етапи її еволюції, яка почалася ще до появи www-технології в сучасному розумінні. Тобто, мова йде про етап розвитку технологій до масового Інтернет-доступу. У даному контексті usenet є однією з найстаріших комунікаційних систем, базованих на комп'ютерній мережі (Maier, 2004), яка й до сьогодні має широке застосування. Сутність такої комунікації полягала в тому, що дописи, які користувачі направляли в usenet поділялися системою на так звані групи новин – NewsGroups, які були логічно організовані в предметні ієрархії. Коли користувач оформляв підписку на певну групу новин, то система відслідковувала всі дописи (статті), які використовував користувач. Важливо, що в більшості груп

новин основна маса дописів є відповідями на вже існуючі дописи. Це дало початкове формулювання для поняття «нитка, тема допису» – під яким розуміють множину статей, які відслідковувалися та збігалися до однієї початкової статті, яка була первинною й оригінальною, а не відповіддю на іншу, вже існуючу публікацію (Arab, 2012; Романишин, 2020). Сьогодні, ця ідея широко використовується в програмних засобах відображення новин, де статті поділяються та впорядковуються за темами та підтемами. При цьому, загальна множина тем та підтем утворюватиме деяку певну деревоподібну структуру. Користувач розміщував новину на власному сервері новин, який у свою чергу обмінюється новинами з іншими серверами новин. Послідовність таких обмінів забезпечувала поширення новин на всі сервери мережі. Наступним кроком було те, що мережева технологія peer-to-peer переводила usenet більше в ранг відправника новин аніж отримувача. Для звичайного користувача важливо також, що формат і процес передачі дописів в usenet, значною мірою, відповідав рівню сучасних e-mail-технологій (Kapitzke, 2000; Smith & Hardaker, 2000). Відмінність полягала в тому, що дописи usenet можуть бути прочитані будь-яким користувачем, сервер новин якого підтримує групу новин до якої прив'язане повідомлення. А e-mail-технології, з самого початку використовували регульовану та захищену адресну прив'язку.

Можна стверджувати, що на сьогодні технологія usenet втратила важливість у порівнянні з технологіями форумів, блогів, списків розсилок та іншими соціальними медіа. Технологія usenet не вимагає персональної реєстрації до групи за інтересами; інформація не повинна обов'язково зберігатися на віддалених серверах; інформація завжди доступна в архівах; зчитування повідомлення не вимагає наявності поштових або веб клієнтів (Maier, 2004). У загальному, користування групами новин автоматизовано через використання новітніх Інтернет-браузерів, оскільки більшість груп новин, сьогодні, копіюються на цілий ряд Інтернет-сайтів. Наприклад, ресурс news.google.com представляє класифіковані групи новин з використанням основних новинних ресурсів. Важлива різниця, порівняно з дискусійними форумами, полягає в тому, що у випадку груп новин модератори не привносять деяких початкових тверджень чи питань до дискусії, як це має місце у форумах. Таким чином, модератор включається у процес шляхом привнесення направлених дописів тільки тоді, коли в навчальному середовищі (віртуальний простір створений слухачами навчального курсу, де викладач виступає в ролі модератора) виникають питання, на які аудиторія не може знайти відповідей або процес іде в не правильному напрямі.

Представлені в літературних джерелах (Юскович-Жуковська та ін., 2019; Шишкіна, 2020; Phang et al., 2009) теоретичні моделі передачі й обміну інформацією та знаннями в навчальному просторі створюють значимі передумови для застосування інформаційного забезпечення віртуальних спільнот у середовищі ЗВО. Наявні передумови беруть свій початок із абсолютно різних моделей і контекстів, тому навіть підсумувавши їх, ми не зможемо створити достатнє підґрунтя для формування необхідних педагогічних умов. Доречним, з нашої точки зору, є розробка та обґрунтування інформаційної моделі представленої у формі схеми обміну комунікацією у віртуальних навчальних спільнотах використовуючи сучасні форми інформаційного забезпечення під час навчального процесу у вищій школі.

Графічне подання концептуального рішення (рис. 1) є цінним з точки зору представлення всіх можливих шляхів передачі знань, що є об'єктивним стосовно кількості учасників спільноти, які приймають участь у процесі передачі й обміну знаннями.

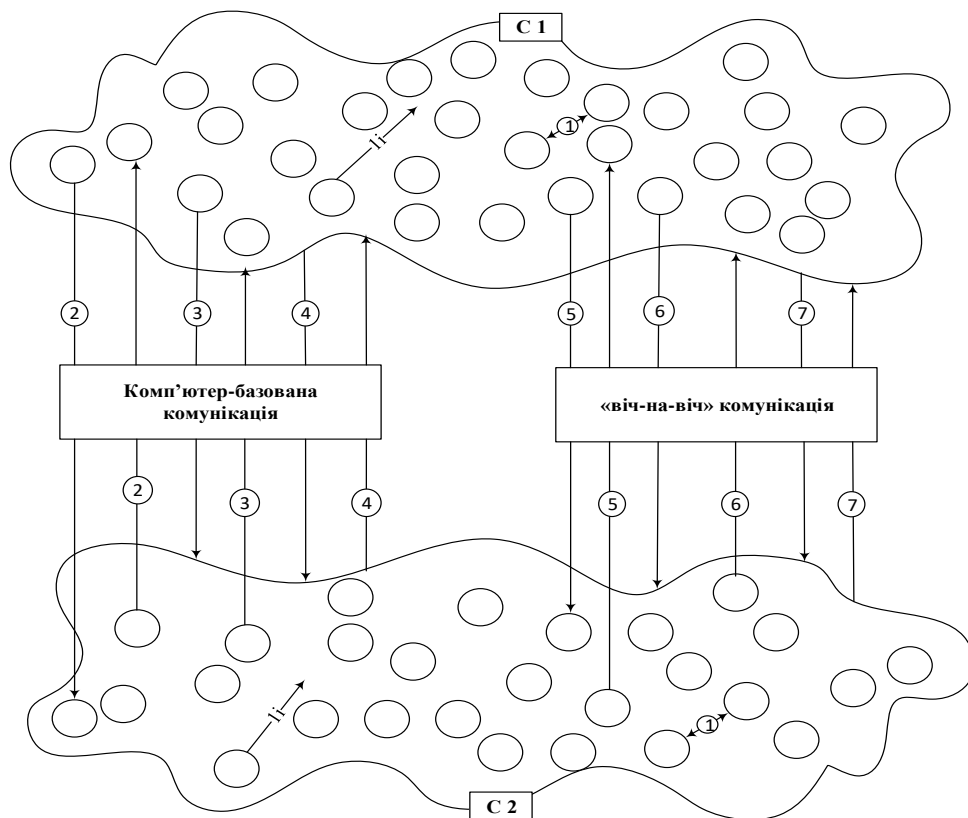


Рис. 1. Концептуальний рівень комунікацій у віртуальних спільнотах

Представлена схема показує, яким шляхом може відбуватися комунікація в межах спільноти. Така модель може бути перенесена як на основу традиційної спільноти з комунікацією типу «віч-на-віч», так і на рівень онлайн-базованої спільноти. Для повноти схеми необхідно для кожного

такого можливого шляху показати, як буде виглядати конкретна підтримка та забезпечення комунікації через відповідні інструменти. Залежно від того, яким шляхом відбуватиметься процес передачі знань, таке вираження набуватимуть і шляхи комунікації. Наприклад, обмін знаннями між двома особами може відбуватися напряду (тобто, через засоби аудіо- і відеоконференції), не напряду – через відповідний документ, що містить знання й дані або через відповідне інформаційне забезпечення (тобто, дискусійні форуми). Види передачі й обміну знаннями розглянуті в публікаціях (Наход, 2021; Романишин, 2021; Phang et al., 2009; Corich & Hunt, 2006)).

Охарактеризуємо процеси обміну знаннями на концептуальному рівні.

Шляхи 1 та 1i (на рис. 1) показують передачу знань у середині спільноти C1, як на рівні деяких учасників, так і на рівні всієї спільноти та окремого учасника зокрема. Проте, мова йде тільки про учасників тієї самої спільноти C1. Тобто, це є вид внутрішньої комунікації.

Шляхи від 2 до 7 показують передачу знань між різними спільнотами в таких самих комбінаціях, як описано вище – це є вид зовнішньої комунікації. При цьому є можливість двонаправленої передачі й обміну знаннями, тобто наявність зворотнього комунікаційного зв'язку у формі «feedback messages», що є відповідною основою для функції адаптивності педагогічних умов. Окремі шляхи концептуального рівня на рис. 1 застосовуються тільки для онлайн-спільнот, наприклад у формі дискусійних форумів.

Розглянемо можливі шляхи передачі знань у середині спільноти C1 (номери шляхів концептуального рівня представлені на рис. 1):

1 – деякий член спільноти передає знання іншому члену тієї самої спільноти (наприклад, відповідаючи на твердження чи тезу, сформульовану іншим учасником спільноти);

1i – деякий член спільноти передає знання всій спільноті (наприклад, шляхом привнесення початкового допису, що стає основою для подальшої дискусії та формує нитку дискусійного форуму).

Також, у спільноті C1 можливі й інші шляхи передачі знань, а саме: передача знань між всією спільнотою й деяким її виділеним членом згідно напряду «спільнота-учасник» (наприклад, під час приєднання до спільноти нового члена, він повинен бути проінформований про поточний стан дискусій, що ведуться у спільноті та наявні активні нитки дискусійних форумів). Передача знань всередині цілої спільноти (наприклад, коли вся спільнота (команда ІТ-розробників) приходить до деякого спільного результату і розміщує його, як документ або пост, що стає доступним тільки зареєстрованим

членам спільноти). Описані можливі шляхи визначають шляхи, які найчастіше використовуються під час передачі знань у межах однієї спільноти.

Якщо розглядати дві різні спільноти, то теоретично можливими стають і інші шляхи передачі знань. Виділимо їх (продовження пояснення рис. 1):

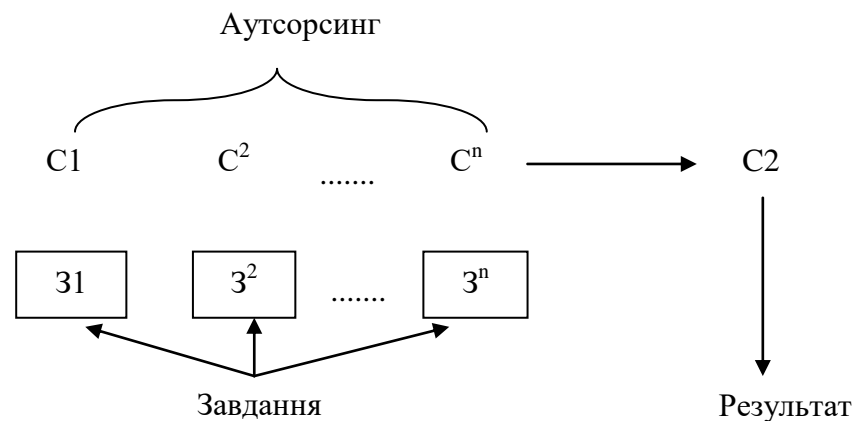
2 – обмін знаннями між деяким членом спільноти C1 і деяким членом спільноти C2 (наприклад, деякий учасник однієї спільноти відповідає на сформоване питання учасника іншої спільноти, яке співвіднесене до спеціальної теми блогу. У блозі відповідь дає не один із його учасників, а деякий дописувач, який приймає участь у схожому тематичному блозі);

3 – обмін знаннями між членом спільноти C1 і деякою іншою цілою спільнотою C2 (наприклад, член спільноти C1 реєструється на дискусійному форумі спільноти C2 і вказує на певний важливий аспект дискусії, який до того не піднімався на форумі);

4 – передача знань між спільнотою C1 і цілою спільнотою C2 (наприклад, у сфері ЗВО маємо схожу ситуацію, коли спільнота C2 повинна продовжити розвиток теми, яка до того опрацьовувалася в спільноті C1 і де було досягнуто деяких проміжних результатів. Тоді в результаті передачі знань відбувається подальший розвиток результатів, які отримані початковою спільнотою в умовах наступної спільноти);

5, 6, 7 – обмін знаннями, як описано в позиціях 2-4. Тільки в даному випадку обмін та передача знань відбувається в традиційній спільноті з комунікацією типу «віч-на-віч».

У контексті інформаційних технологій та інформаційного забезпечення роль розглянутих вище спільнот має вдалу відповідність у формі команд розробників (developers teams), де загальна задача може розподілятися між спільнотами в межах технології аутсорсингу, а отримані результати довершуватимуться деякою іншою спільнотою, наприклад, за узагальненою формулою:



Тим не менше, основне завдання досліджуваної концептуалізації комунікацій у віртуальних спільнотах полягає не в тому, щоб відобразити всі можливі форми передачі знань всередині певної спільноти або між існуючими спільнотами в контексті застосування інформаційного забезпечення віртуальних спільнот у навчальному процесі ЗВО. Навпаки, дана схема повинна слугувати, у першу чергу, як допоміжний засіб для концепції пошуку можливих шляхів передачі й обміну знаннями під час застосування віртуальних спільнот у навчальному процесі ЗВО. Тому, таку проєктовану схему можна обґрунтовано розглядати як максимально абстрагований та концептуалізований результат даного дослідження.

Таким чином, спроектована схема слугуватиме для більш конкретних процесів передачі й обміну знаннями в умовах університетської освіти. Вона буде, безумовно, значно покращена і спрощена через застосування концепції віртуальних спільнот у навчальному процесі ЗВО. Зрозуміло, що в контексті окресленого дослідження основного акценту потребує саме проблема передачі знань із підпорядкованою функцією обміну знаннями, яка є природною властивістю для сутності віртуальної спільноти, як такої.

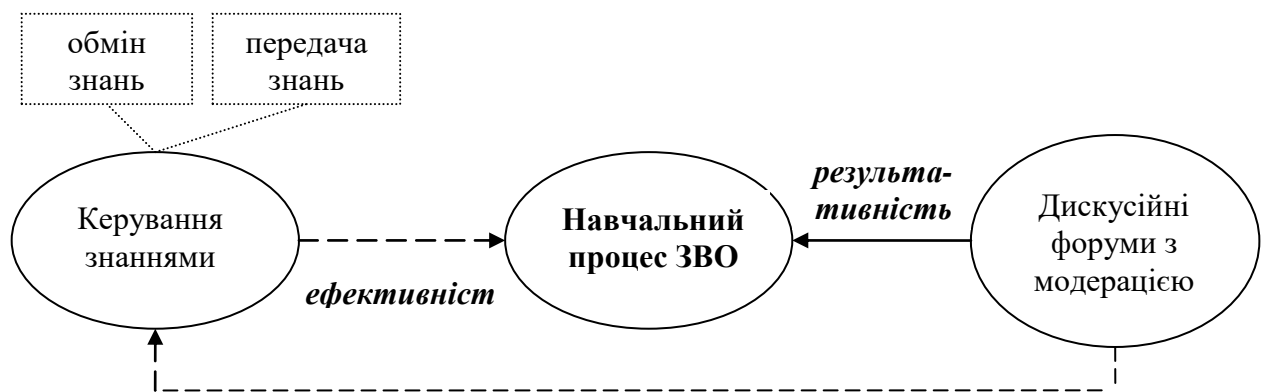
Розглянемо функціонування дискусійних форумів із зовнішньою організацією в навчальному процесі ЗВО, як форми обміну й передачі навчальної інформації.

Для реалізації поставленої задачі необхідним є застосування робочого середовища системи керування знаннями (далі – СКЗ) з достатньою функціональністю. Застосування такої системи дозволяє отримати можливості розміщення матеріалів та інформації для організації навчального процесу, у тому числі для комунікації в межах дискусійних форумів (Corich & Hunt, 2006; Maier, 2004). СКЗ такого класу повинна мати концептуальну організацію високого рівня, щоб дозволити студентам отримувати доступ до робочого середовища з високим рівнем інтегрованості та єдності, що дозволить подолати очевидну різномірність існуючого інформаційного забезпечення віртуальних спільнот (Maier, 2004). Така система повинна пропонувати студентам ґрунтовну підтримку щодо передачі знань. А також цілий ряд змістовної онлайн інформації від навчального контенту до інформації з адміністрування наявних ресурсів і доступних способів підбору системою релевантної інформації щодо розглянутих навчальних проблем (Шишкіна, 2020; Meyer, 2004). Для всебічного сприяння обміну знаннями пропонований концептуальний рівень (рис. 1) рекомендуватиме застосування дискусійних форумів до різних тем, що розглядаються на лекціях та інтегруються ними, з метою

просування додаткової платформи, в межах якої студенти зможуть обмінюватися знаннями, як між собою, так і з викладачами. Це є особливо актуальним, зокрема, в умовах дистанційного навчання. Важливо, щоб кожен зареєстрований у системі студент мав власний ресурс на якому міститиметься рекомендована йому література та посилання, а також власні робочі проєкти у формі е-документів, що були створені кожним із студентів. Під час проєктування структури навчального процесу із застосуванням віртуальних спільнот важливо чітко визначити вимоги концептуального та технологічного рівнів, які повинні бути сформовані, щоб забезпечити найшвидше та найбільш ефективно досягнення встановлених цілей процесу навчання.

Наступним етапом є перевірка рівня практичної релевантності проєктованої схеми комунікацій у віртуальних спільнотах через концепцію дискусійних форумів, з точки зору їх застосування в навчанні. Розглянемо особливості зовнішньої організації дискусійних форумів, які представлені на рис. 2.

ЗОВНІШНЯ ОРГАНІЗАЦІЯ



ЗОВНІШНЯ ОРГАНІЗАЦІЯ

Рис. 2. Застосування дискусійних форумів в навчальному процесі ЗВО

На рис. 2 представлена базова схема концепції дослідження, де стрілка «Ефективність» вказує на те, що застосування дискусійних форумів у навчальному процесі ЗВО сприятиме та уможливлуватиме процес керування знаннями в навчальному середовищі ЗВО у формі передачі й обміну знаннями. Стрілка «Результативність» означає, що впровадження дискусійних форумів вимагатиме мінімальних зусиль з боку викладачів та студентів, оскільки розглядається випадок зовнішньомодерованих форумів, які повністю контролюються і підтримуються модераторами.

Основна ціль даного дослідження полягає в тому, щоб через застосування дискусійних форумів у навчальному процесі ЗВО досягти

ефективної та результативної передачі й обміну знаннями як між студентами, так і між студентами і викладачами. Характеристики ефективності, у даному контексті, означають інтенсивний обмін навчальною інформацією між студентами та викладачами. Показник результативності характеризує те, що застосування СКЗ, з одного боку, означає, що вимоги системи як для викладачів, так і для студентів не повинні завищуватися. Зрозуміло, що надто високі вимоги з боку викладачів суттєво звужать студентську аудиторію здатну досягти очікуваних результатів у встановлений термін, теж саме стосується і студентів. З іншого боку, застосування СКЗ повинно мати основний пріоритет у сприянні обміну знаннями. Саме завдяки підтримці з боку модераторів під час комунікації в СКЗ логічним видається розгляд дискусійних форумів як структури із зовнішньою організацією (з боку модераторів) (Arab, 2012; Maier, 2004). Таким чином, саме застосування СКЗ з інтегрованими дискусійними форумами дає змогу подолати згадану вище гетерогенність наявного інформаційного забезпечення.

Проаналізуємо сутність такої гетерогенності на прикладі функціонування й організації навчального процесу в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу в карантинних COVID-умовах. В інформаційно-навчальному середовищі ІФНТУНГ існує загальноуніверситетський центр дистанційного навчання на основі Moodle-платформи (<https://dn.nung.edu.ua/>).

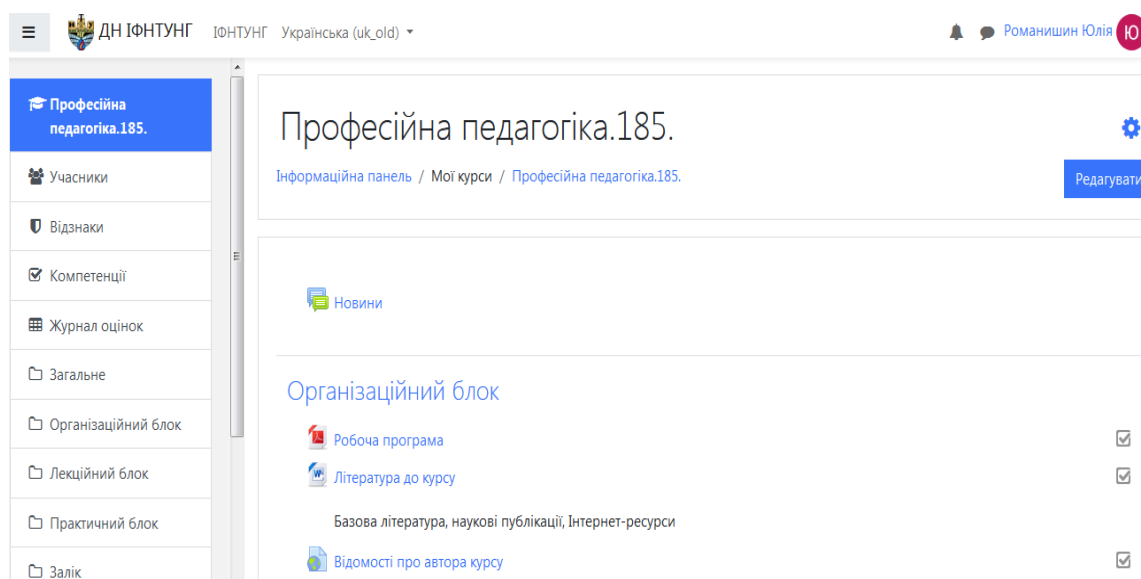


Рис. 3. Скриншот сторінки навчальної дисципліни на загальноуніверситетській платформі Moodle

Більшість випускових кафедр мають власні розгорнуті платформи дистанційного навчання (рис. 4) теж на основі Moodle.

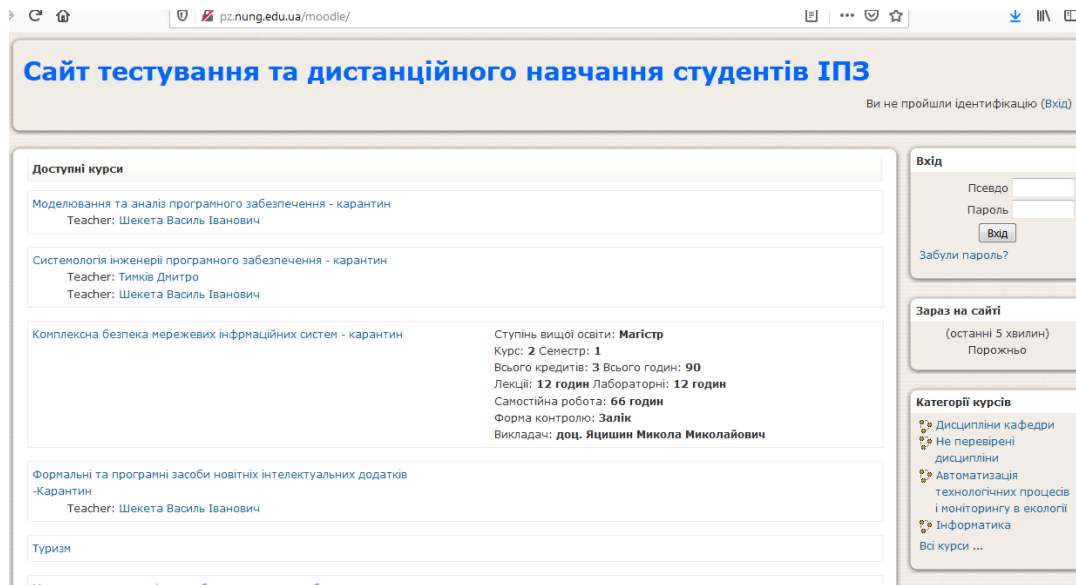


Рис. 4. Скриншот головної сторінки платформи Moodle для дистанційного навчання студентів кафедри інженерії програмного забезпечення ІФНТУНГ

Крім того, кафедри мають веб-сайти (рис. 5), як частини загальноуніверситетського веб-сайту.

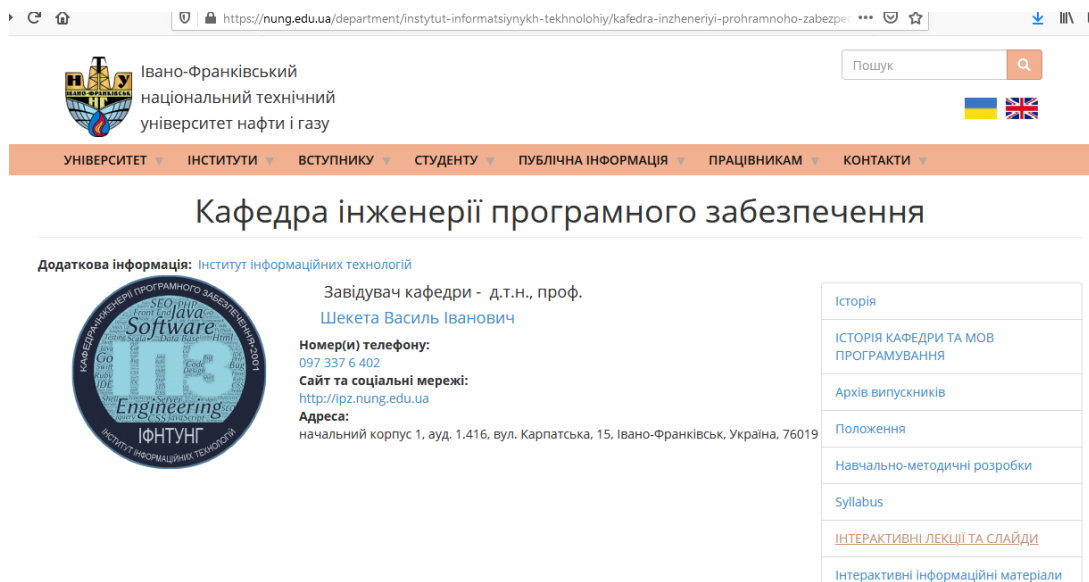


Рис. 5. Скриншот веб сайту кафедри інженерії програмного забезпечення, як частини загальноуніверситетського сайту ІФНТУНГ

А також, так звані, «дзеркальні» сайти (рис. 6) із структурою, яка може суттєво відрізнятися від загальноуніверситетської, що особливо є характерним для кафедр ІТ-інституту.

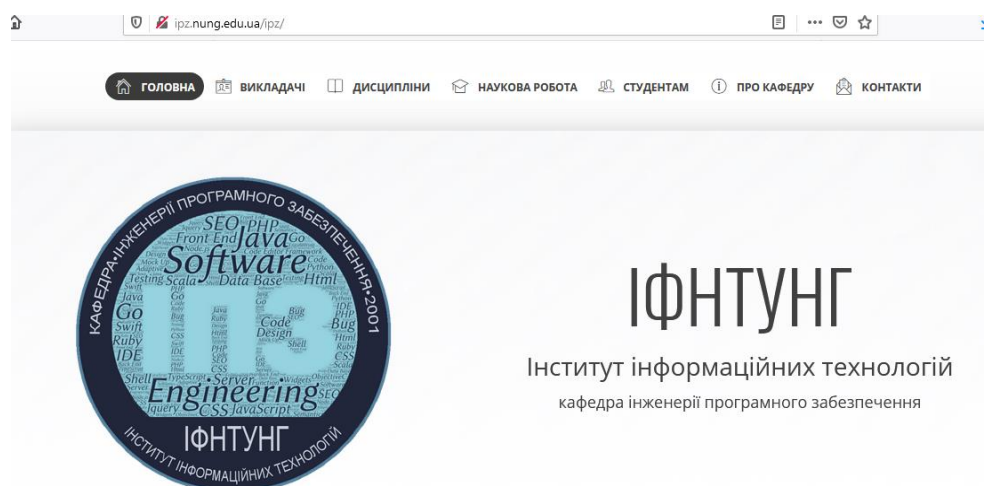


Рис. 6. Скриншот «дзеркального» сайту кафедри ІПЗ ІФНТУНГ

На таких сайтах (рис. 6) теж розміщуються навчальні матеріали. Багато викладачів підтримують власні повноцінні веб-сайти, а також сторінки на соціальних платформах, де розміщуються навчальні матеріали. Наприклад:

- відеолекції на Youtube-каналі викладачів кафедри ІПЗ – <https://www.youtube.com/watch?v=08NKK6vzYUY>, <https://www.youtube.com/watch?v=WRm2rPv6KxE>,
- слайд-лекції на корпоративному диску кафедри – https://drive.google.com/file/d/11qLz3Ghh4b2sBYc2rr5vsl_7_Mxi4h3y/view тощо.

Все вищесказане зазнає суттєвого тиску з боку інформаційних засобів миттєвої комунікації в системах типу Viber, Telegram, WhatsApp тощо. Таким чином, ми окреслили чітко виражену та наявну гетерогенність. Безумовно, ця проблема заслуговує окремого дослідження, але в нашому випадку, основний акцент робиться на кінцевий результат у формі високої якості знань, особливо в умовах відсутності традиційного спілкування. Зрозуміло, що концепція системи керування знаннями, на сьогоднішньому етапі розвитку технологій, є єдиним очевидним рішенням ефективного обміну навчальною інформацією в університетському середовищі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у даній статті визначено основні вектори для структуризації комунікаційного рівня віртуальних спільнот у навчальному процесі ЗВО з акцентом на дискусійні форуми. До яких віднесено:

- 1) шляхи комунікації в навчальному процесі під час застосування дискусійних форумів як одного з видів інформаційного забезпечення віртуальних спільнот;

- 2) шляхи комунікації в межах конкретного ЗВО, які є можливими та ефективними під час упровадження дискусійних форумів;
- 3) учасники спільноти або їх категорії між якими встановлений певний вид навчальної комунікації;
- 4) міра охоплення дискусією віртуальної спільноти на основі тематично різних дискусійних форумів.

Таким чином, під час застосування дискусійних форумів у навчальному процесі проєктована схема комунікацій у віртуальних спільнотах служить одночасно, як допоміжна концептуальна модель та як інструмент реалізації. Вона дозволяє визначити, які можливості для шляхів передачі й обміну знаннями відкриватиме застосування дискусійних форумів. Сказане такою самою мірою стосуватиметься й інших видів інформаційного забезпечення віртуальних спільнот. Проте, як і в загальному випадку, при застосуванні технологічних систем вибір інструментальних засобів підтримки та реалізації повинен здійснюватися лише після того, як визначено шляхи передачі й обміну знаннями та засоби їх упровадження.

Подальші перспективи наукових розвідок вбачаємо в дослідженні концептуальних рівнів та показників е-модерації системи керування знаннями в інформаційно-навчальному середовищі вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Збрицька, Т. П., Табанова, А. І. (2018). Актуальність використання інструментів соціальних мереж в освітньому процесі. *Вісник соціально-економічних досліджень*, 3 (67), 117-130 (Zbrytska, T. P., Tabanova, A. I. (2018). The relevance of using social networks tools in the learning process. *Bulletin of socio-economic research*, 3 (67), 117-130).
- Наход, С. А. (2021). Освітній коворкінг як нова форма організації e-learning студентів закладів вищої освіти. *Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євро-інтеграції*, Н. П. Волкова (ред.), (сс. 247-253) Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля (Nahod, S. A. (2021). Educational coworking as a new form of e-learning organization for students of higher education institutions. *Modeling of competence and vocational education in the context of European integration*, N. P. Volkova (ed.), (pp. 247-253). Dnipro: University named after Alfred Nobel).
- Романишин, Ю. Л. (2020). Формування електронної модерації віртуальних навчальних спільнот у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 31 (4), 99-107 (Romanyshyn, Y. L. (2020). Electronic moderation functioning of virtual learning communities in higher education institutions. *Current issues of the humanities science: interuniversity collection of young scientists' research papers of Drohobych Ivan Franko state pedagogical university*, 31 (4), 99-107).

- Романишин, Ю. Л. (2021). Концептуалізація новітніх інструментів знання-базованих комунікацій в освітньому процесі ЗВО. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1 (134), 33-40 (Romanyshyn, Y. L. (2021). Conceptualization of the newest tools of knowledge-based communication in the learning process in higher school. *Scientific bulletin of South Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushynsky*, 1 (134), 33-40).
- Шишкіна, М. (2020). Організація навчального й наукового співробітництва у віртуальних системах відкритої науки у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (18), 122-130. Режим доступу: <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/153>. (Shyshkina, M. (2020). Organization of learning and scientific cooperation in virtual systems of open science in higher education institutions. *Adult education: theory, experience, prospects*, 2 (18), 122-130. Retrieved from: <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/153>).
- Юскович-Жуковська, В. І., Лотюк, Ю. Г., Соловей, Л. Я. (2019). Використання ресурсів соціальних мереж у навчальному процесі закладів вищої освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*, 2 (22), 192-199. Режим доступу: <http://dspace2.regi.rovno.ua:8088/jspui/handle/123456789/1896>. (Yuskovych-Zhukovska, V. I., Lotiuk, Yu. H., Solovej, L. Ya. (2019). The use of social network resources in the learning process of higher education institutions. *Psychological and pedagogical bases of humanization of learning process in school and higher school*, 2 (22), 192-199. Retrieved from: <http://dspace2.regi.rovno.ua:8088/jspui/handle/123456789/1896>).
- Arah, B. O. (2012). *The competencies, preparations, and challenging (new) roles of online instructors*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537997.pdf>.
- Corich, S., Hunt, L. M. (2006). Measuring critical thinking within discussion forums using a computerised content analysis tool. *Proceedings of Networked Learning Conference*.
- Kapitzke, C. (2000). The sociality and spatiality of online pedagogy and collaborative learning in an educational media and technologies course. *Journal of Educational Technology & Society*, 3 (3), 433-441. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.3.433>.
- Maier, R. (2004). *Knowledge management systems: information and communication technologies for knowledge management*. Berlin: Springer.
- Meyer, K. A. (2004). Evaluating online discussions: four different frames of analysis. *Journal of American Learning Networks*, 8 (2), 101-114.
- Phang, C. W., Kankanhalli, A., Sabherwal, R. (2009). Usability and sociability in online communities: a comparative study of knowledge seeking and contribution. *Journal of the Association for Information Systems*, 10 (10), 721-747.
- Smith, D., Hardaker, G. (2000). E-learning innovation through the implementation of an Internet supported learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 3 (3), 422-432. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.3.422>.

РЕЗЮМЕ

Романишин Юлія. Структуризация коммуникационного уровня виртуальных сообществ в учебном процессе учреждений высшего образования.

В исследовании предложены и обоснованы концептуальные основы передачи и обмена знаниями при применении информационного обеспечения виртуальных сообществ в учебном процессе высших учебных заведений. Разработанный и

структурированный автором концептуальный уровень коммуникаций в виртуальных учебных сообществах учитывает потенциально возможные виды обмена знаниями в различных формах и представлениях, при которых имеющиеся коммуникации и технологические условия удовлетворяют требованиям по организации учебного процесса. Предлагается, что именно путем применения информационного обеспечения виртуальных сообществ, которые будут организованы, согласно разработанным концептуальным подходам, удастся получить максимально возможную полноту и эффективность знания-базированной коммуникации в учебной среде высшей школы.

Ключевые слова: дискуссионный форум, виртуальное сообщество, учебный процесс, знания, е-модерация, информационное обеспечение, виртуальная учебная среда, учебная коммуникация.

SUMMARY

Romanyshyn Yulia. Communication level structuring of virtual communities in the learning process in institutions of higher education.

The aim of the article is to study the application of discussion forums with external organization in the learning process of higher education institutions and based on the results to develop and structure the conceptual foundations of communication level of knowledge transfer and exchange through modern forms of virtual communities.

In the research were used theoretical, logical, empirical methods of scientific data processing. Such general research methods as analysis, synthesis, systematization, concretization, scientific description were used for elaboration of theoretical material, formulation of generalizations and statements argumentation. Information modeling as an empirical method was used to build a conceptual basis of communication level of knowledge transfer and exchange.

Conceptual foundations of knowledge transfer and exchange through the application of information support of virtual communities in the learning process in higher education institutions is proposed and substantiated in the study. The conceptual level of communications in virtual learning communities, developed and structured by the author, takes into account potential types of knowledge exchange in various forms. And under which, the available communications and technological conditions meet the requirements for the organization of the learning process.

There are main vectors for structuring of communication level of virtual communities in learning process in higher education institutions with emphasis on discussion forums. They include: communication ways in the learning process when using discussion forums; ways of communication within a specific institution of higher education; participants of virtual community between whom a certain type of learning communication is established; the measure of a discussion coverage of virtual community based on thematically different discussion forums. It is considered that through the use of information support of virtual communities, which will be organized according to the conceptual approaches, it will be possible to obtain the maximum completeness and effectiveness of knowledge-based communication in the learning environment of higher education institutions.

Further perspectives of scientific research will take place in studying of e-moderation conceptual levels and indicators in the knowledge management system in information and learning environment of high school.

Key words: discussion forum, virtual community, learning process, knowledge, e-moderation, information support, virtual learning environment, learning communication.

UDC 378 (292.4)

Alina Sbruieva

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

Dmytro Kozlov

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

Olena Kozlova

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1626-5188

Iryna Chystiakova

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/202-213

EUROPEAN TEACHER EDUCATION AREA: THE TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION PRACTICES IN EUROPE

The article explored the features of the transformation of teacher education in the context of the creation of the European Teacher Education Area (ETEA). Based on the content analysis of European teacher education, the article identifies and characterizes the mechanisms, processes and key agents mutually reinforcing each other to form the process of Europeanization in teacher education. For analytical purposes, these mechanisms, processes and key agents have been grouped according to their functions in the following main categories: 1) policy coordination; 2) cross-industry instruments; 3) fact-based management; 4) Bologna Process; 5) educational programs; 6) stakeholders.

Key words: European Teacher Education Area, transformation, teacher education, Europeanization.

Introduction. Teacher education in Europe was mainly “university”; therefore, its present and future should be discussed in the context of the general changes in the European higher education, which are deeply marked by the Bologna Process and the European Higher Education Area. Therefore, the transformation of pedagogical education is a need and requirement of the time and caused by new society challenges. In addition, improving the quality of pedagogical education, updating it in accordance with modern civilization requirements contributes to the consistency and content of transformational changes, which are now declared in regulations governing education development, including the Conceptual Framework for Teacher Education in Ukraine and its integration into the European education area (2004), Concept of pedagogical education development (2018).

Analysis of relevant research. The problem of modernization, reform and transformation of pedagogical education was the subject of special

investigations of both domestic (N. Avsheniuk, Y. Kishchenko, K. Korsak, V. Kremen, T. Krystopchuk, N. Lavrychenko, O. Lokshyna, A. Parinov, L. Pukhovska, O. Savchenko, I. Samoiliukevych, A. Sbruieva, S. Sysoieva, O. Sukhomlynska, L. Khoruzha and others) and foreign (N. Alexiadou, M. Barber, T. Börzel, F. Buchberger, F. Caena, BP Campos, R. Denk, O. Gassner, A. Greaves, S. Grek, G. Halász, P. Holdsworth, K. Howell, B. Hudson, D. Kallos, L. Kerger, H.-G. Kotthoff, M. Lawn, KS Louis, P. Mayring, M. Mourshed, S. Moutsios, CM Radaelli, T. Risse, T. Sander, M. Schratz, J. Stephenson, V. Symeonidis, P. Zgaga, B. van Velzen and others) scientists.

However, European integration processes in the field of education are developing very dynamically, which leads to emergence of the new approach to solving this problem.

Research methods. The study is based on the principles of interdisciplinarity, comparability and criticality, which has led to the use of complex interconnected and complementary research methods, including: general scientific – analysis, synthesis, comparison and generalization of scientific literature and programs and regulations; systems-structural and systems-functional methods.

The aim of the study is to investigate the peculiarities of the transformation of pedagogical education in the context of creation of the European Teacher Education Area (ETEA).

Research results. First of all, we note that in this study, transformation is understood in the context of Europeanization, and therefore the focus is on the process, rather than on the content of the transformation of teacher education in Europe. Thus, based on the content analysis of the European teacher education, the mechanisms, processes and key agents that mutually reinforce each other to shape the process of Europeanization in teacher education are identified. For analytical purposes, they were grouped according to their functions into a number of categories:

- 1) policy coordination;
- 2) intersectoral tools;
- 3) evidence-based management;
- 4) Bologna process;
- 5) educational programs;
- 6) stakeholders.

It should be noted that some of these categories correspond to the management and policy tools, outlined by G. Halász (2013), with the help of

which EU policy is disseminated in the European education area and they can be considered useful tools for the study of teacher education policy in Europe.

Below we will describe how these specific mechanisms, processes and key agents affect European teacher education.

Policy coordination in the field of education in general and higher education in particular is considered to be one of the governance mechanisms, which are used by the institutions of European Union to coordinate Community policy. To such mechanisms can be referred policy documents, the Open Method of Coordination (OMC) and the presidency.

In the policy concerning teacher education, proposals of the European Commission are developed only in the form of the Reports, with further approval by the Council of Ministers, and turning into the Conclusions of the Council. Since early 21st century, a number of Council Reports and Conclusions on teacher education and teacher training have been published. For example, *Rethinking Education Communication* (2012) is an important document for reviewing the transformation processes in pedagogical education. It is an outstanding document that summarizes ideas from several reference documents, e.g. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (European Commission, 2012).

Since the Lisbon Treaty in 2000, the introduction of the OMC has seemed to be the leading political mechanism that has launched at some extent the EU intervention in the national education systems. The EU uses the Open Method of Coordination as a means of managing development of education, setting mutually agreed goals, as well as by equal and informal pressure on Member States to implement them (Alexiadou, 2007).

In 2002, there was established the first working group on enhancing teacher education, which proposed development of a system of teacher competences. This idea was further developed in the *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005), a policy paper in which that for the first time the field of teachers and the field of coaches had been separated, initializing political cooperation in teacher education.

The next step was formation of the Teachers and Coaches Cluster in 2005, which later received the names of the Thematic Working Group on Teacher Professional Development (2010), School Policy (2014) and Schools (2016). It is determined that the most influential for the formation of the national policy in the field of teacher education are such policy initiatives as: (a) support for the development of teacher competence (2013); (b) support for

teachers-educators (2013); and (c) development of the agreed and system-wide introductory programs for teachers-beginners (2010).

The Presidency gives Member States the opportunities for coordinating the bottom-up policies. Presidency priorities can draw the attention of the policy-makers to both specific problems and positive and effective examples of the education policy to support teachers, improve the quality of teacher education, and so on.

Intersectoral tools. There is no doubt that teacher education development is widely influenced by the tools that belong to the non-education sectors. G. Halász notes that for the EU it is a common practice to shift policies from one sector to another, as it often launches initiatives in sectors to which member states are more receptive (Halász, 2013). In the framework of the above-mentioned, education is often connected with priorities of employment, and consequently the tools used for the field of employment can influence teacher education. Therefore, such intersectoral tools include the European Qualifications Framework (EQF), financial resources and the European Semester.

The EQF provides support for the EU countries in comparing systems of the national qualifications by outlining several pan-European reference levels, which are described in terms of learning outcomes: knowledge, skills, responsibility and autonomy (*European Commission*, 2018). Thus, the Recommendation of 23 April 2008 invites Member States to send their national qualifications frameworks at the EQF level, thus promoting professional mobility and lifelong learning in Europe (*European Parliament and Council of the EU*, 2008). It affects the field of teacher education, ranging from EQF 4 to EQF 8 level, which is an equivalent to a diploma of higher education and a doctorate. For example, preschool education in Austria is top-level and awards university admissions (EQF 4), while university teacher education faculties can award doctorates (EQF 8).

Furthermore, within the EQF, the learning outcomes approach has greatly affected different stages of teacher education, changing the process of developing curricula and qualification standards and, ultimately, our perception of learning in both higher education institutions and schools.

It should be noted that in order to support development of the education system, some EU member states use European social funds (*Cedefop*, 2016). This is the second intersectoral tool that should be considered in the framework of our study. In particular, such a fund was the European Social Fund (ESF), which was widely used by Member States to support the ITE, CPD

and teacher competences development (Stéger, 2014a). In addition to the social and structural funds, innovation in teacher education is funded through Horizon 2020, the EU's largest research and innovation program with a budget of around € 80 billion for the period 2014-2020 (*European Commission*, n.d.-a).

Another mechanism for bringing education priorities together in terms of employment is the European Semester, an instrument for coordinating economic and employment policies, which is aimed at reporting and monitoring the education contribution to growth and creating workplaces. The Commission publishes annually budgetary, economic and social policy recommendations for each EU member state, which are adopted by the Council in late June.

Evidence-based management. In order to reach its education policy objectives, the Commission applies the Knowledge and Information Dissemination Tool (Halász, 2013). It helps to define benchmarks for monitoring of good practices between Member States and conducting statistical analyzes (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2017, p. 5). Besides, there are some European agents who make a significant contribution to the database for development of the European and national policies in the field of teacher education. In particular, such EU networks and agencies as Eurydice and Cedefop together with pan-European associations, namely the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) and the European Educational Research Association (EERA), find facts and disseminate them in the European education area through publications, online resources, public conferences, etc.

Unlike the EU, ATEE is a non-profit European organization since that appeals to practitioners, in particular teachers and lecturers. In its effort to bridge the gap between research and practice in teacher education, ATEE organizes conferences, publishes the European Journal of Teacher Education and creates research and development communities, united by a variety of topics (ATEE, 2015), including teacher education policy and PD. ATEE has made a significant contribution to the European discourse on teacher education through research, which investigates teachers' profiles and competences (Swennen & Klink, 2009).

Bologna process. Significant developments that strongly influenced the higher education structure, in particular teacher education, took place in Europe with the Sorbonne Declaration of 1998, which resulted in launching the Bologna Process (BP) in the next year. The BP envisaged creation of the EHEA through the joint restructuring of higher education systems and establishing a

two-cycle structure of bachelors and masters to achieve their comparability and compatibility. It should be noted that in the framework of teacher education, in many countries implementation of the BP provisions was aimed at professional renewal to increase the attractiveness teaching profession and improve the subject teachers' training (Stéger, 2014b, p. 22).

The result of structural reforms in education has been the ECTS system aimed at improving mobility. The ECTS, which became the national credit system in most EHEA countries, is considered to be "a paradigm shift from teacher-centered to student-centered higher education" (*European Union*, 2015, p. 14), together with a results-oriented approach.

We consider it necessary in this study to mention the TUNING project, launched in 2000 as the Socrates-Erasmus project in order to "offer a concrete approach to the BP implementation at the level of higher education and subject areas" (*Tuning*, 2008, p. 9). Tuning provides a review of the methodology of the European teacher education area for the development, implementation and evaluation of curricula for different disciplines, including teacher education, in each of the Bologna cycles.

Educational programs are known as the mechanism, which influences greatly the teachers' professional development in Europe (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015; Halász, 2013; Zgaga, 2013), although it needs fewer resources than for developing activities through the above-mentioned funding programs. Educational programs constitute a direct link between the EU educational priorities and local institutions in the EU countries. Participation is voluntary, and any person or institution can apply directly for funding and support to the EU providers, leading to bottom-up Europeanisation that avoids processes and policy translations at the national level. Since appearance of the first generation of the educational programs in 1986, the aim of teacher education included introduction of the European dimension in education and training through academic mobility and cooperation between HEIs (*European Council*, 1988).

Stakeholders. The main groups of stakeholders, who make a significant impact on the European teacher policy and practice, include global and European stakeholder groups play an extremely important role in advising, legitimizing policy and mediating between the EU and national policies. Other stakeholder groups include international organizations and networks that promote educational cooperation in the field of teacher PD.

Note that European social partners represent professional organizations of employers and trade unions involved in the European social dialogue, as it is

stated in the Articles 154 and 155 of the Treaty on the Functioning of the European Union (*Eurofound*, 2014). In the field of education, the European Federation of Employers of Education (EFEE) and ETUCE, the regional organization of Education International in Europe, are setting up a Committee on European Social Dialogue.

It is interesting to note that social dialogue in education highlights problems connected with teacher education. Thus, the social partners' work is directed at (a) improving teachers' skills and working conditions; (b) providing support for teachers with a focus on lifelong learning and PD; and (c) increasing the attractiveness of the teaching profession (*European Commission*, n.d.-b).

Consultation and lobbying are not the only areas of social partners' activity; they also develop policy documents and conduct research, such as Teacher Education in Europe, the ETUCE policy paper, which was published in 2008. One more technical report that demonstrates joint action between ETUCE and EFEE highlights the results of a joint survey on teacher recruitment and retention (*ETUCE/EFEE*, 2012).

As a result of the analysis of scientific works on the studied problem we can say that the role of international organizations is crucial in the development of political problems and defining new educational policy programs in Europe (Grek, 2010; Grek & Lawn, 2009).

Thus, the OECD is defined as a "strong agent of Europeanization" (Grek, 2010, p. 401) and an organization that has "great influence on policy-making".

We can't but mention such influential organization as the World Bank which global impact is manifested in the development of the Systems Approach for Better Education Results (SABER), a policy tool focused on teachers and teacher education used in a number of countries, in particular EU ones.

This list also includes the Council of Europe, which developed the Pestalozzi program, an action that supports teachers' PD through a variety of educational resources and educational activities (*Council of Europe*, 2018a).

The important agents of social partnership are European networks of teacher education professional, that influenced the European policy and scientific discourse. Among the first initiatives that received funding from the European Commission was the SIGMA-European Universities' Network, which had to prepare a report on European teacher training systems (Sander et al., 1996). The main impact of the SIGMA project policy had become creation in 1996 of the Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE), which published the Green Paper on Teacher Education in Europe (Buchberger et al., 2000), the first strategic document on teacher education in Europe, prepared

jointly with research and teaching staff of the European pedagogical institutions (Hudson & Zgaga, 2017).

Another network that unites politicians and is closely connected with the European Commission is ENTEP. Founded in 2000 during Portugal's EU presidency, ENTEP has made an important contribution in the ETEA development and promoted cooperation between the EU Member States on teacher education policy (Gassner et al., 2010).

In the framework of this study, we consider it necessary to address the issue of what is European in the work of teachers. This question arose before the world scientific community in the mid-2000s after the appearance of the discussion paper What is a 'European teacher'? (Schratz, 2005).

Note that a consortium of five EU universities and ENTEP, as an advisory board, initiated the European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) to introduce the European dimension in the teachers' PD and to overcome the problem of mobility and barriers in doctoral programs admission (Schratz, 2014). The European Commission provided EDiTE with financial support within a number of programs, namely, the Lifelong Learning Program (2012-2014), the Horizon 2020 Innovation Learning Network (2015-2019), to develop a "leading European innovation network for teacher education accessible to scientists, practitioners and politicians" (*EDiTE Website*, 2015).

Conclusions. Thus, in conclusion, we can say that from the point of view of the Europeanization, the emergence of ETEA is the result of a "circular approach" (Wach, 2017), which combines vertical and horizontal procedures of policy transformation. On the one hand, the vertical procedures of downloading (from the European Community to the EU Member States) and uploading (from the EU Member States to the European Community) provide for a system of mutual adaptation between the European and national levels.

Examples of downloading include EU policy documents, intersectoral tools and evidence-based management, while uploading can take place through the presidency, transnational initiatives such as the Bologna Process, and the influence of stakeholders. At the same time, the OMC can be seen as a place of controversy between downloading and uploading policies, while educational programs function as a direct link between European and local institutions, often avoiding translations at national level.

On the other hand, horizontal procedures provide a system of interaction at the internal level in which Europe can give impetus to policy change. External horizontal procedures involve the study of policies by Member States, while internal horizontal procedures involve the study of policies among

national actors (Radaelli, 2004, p. 5). The horizontal procedures are facilitated by the OMC, benchmarking and best practices, as well as the exchange of experts in the form of working groups, political or research networks and associations.

In addition, the emergence of ETEA confirms what Halász (2013) identified as future trends in EU education reform policy. One of the trends is the growing role of the EU in education policy, including policy on teacher education, as well as increasing its ability to influence education development in the EU member states.

The second trend is the constant ability of other industries to influence development of education. This becomes apparent when teacher policies and initiatives fall under the priorities of employment and social affairs, in which the EU has the capacity to provide mechanisms within which EU Member States must coordinate policies. Employment tools or agencies often deliberately influence teacher education (e.g. the EQF and the work of Cedefop) and may even monitor policy developments (e.g. the European Semester).

Although the signs of convergence on what constitutes European teacher education are clear, teacher education is still trying to find its own way by reviewing the European teacher education area within the EHEA.

Thus, we can conclude that Europeanization of the industry can either increase existing tensions or function as a remedy for historically entrenched contradictions. In order to enable emergence of new innovative solutions, the process of Europeanization should enable pedagogical education systems to define their own organizational models, given that different countries may be at different stages of formulating and implementing educational pedagogical policy.

ЛІТЕРАТУРА

- Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of Education Policy: Researching changing governance and 'new' modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), 102-116.
- ATEE. (2015). *Statutes of association for teacher education in Europe*. Retrieved from <https://atee.education/who-we-are/>.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.) (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umeå: University of Umeå.
- Cedefop (2016). *Application outcomes of learning across approaches Europe: A comparative study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Council of Europe (2018a). *Closure of the Pestalozzi Programme since the end of 2017*. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/-/capacity-building-in-education-at-the-council-of-europe>.
- EDiTE Website (2015). Retrieved from: <http://www.edite.eu/>

- ETUCE/EFEE (2012). *Technical report of EFEE-ETUCE survey on recruitment and retention in the education sector*. Retrieved from: https://www.csee-etu.org/images/Publications/VP-2011-001-0160_Technical_Report_EN.pdf
- Eurofound (2014). *European social partners*. Retrieved from: <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/industrial-relations-dictionary/european-social-partners>.
- European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Retrieved from: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
- European Commission (2018). *How does the EQF work?* Retrieved from: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/how-does-eqf-work>
- European Commission (n.d.-a). *What is Horizon 2020?* Retrieved from: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>
- European Commission (n.d.-b). *Sectoral social dialogue - education*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=480&langId=en&intPagelId=1822#top-page>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Support mechanisms for evidence-based policymaking in education. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (1988). *Resolution on the European dimension of education*. Retrieved from: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/ALL/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/ALL/?uri=CELEX:41988X0706(01)).
- European Union (2015). *ECTS users' guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gassner, O., Kerger, L., & Schratz, M. (Eds.) (2010). *The first ten years after Bologna*. București: Editura Universității din București.
- Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9 (3), 396-406.
- Grek, S., & Lawn, M. (2009). A short history of Europeanizing education. *European Education*, 41 (1), 32-54.
- Halász, G. (2013). European Union: The strive for smart, sustainable and inclusive growth. In Yan Wang (Ed.), *Education policy reform trends in G20 members*, (pp. 267–288). Berlin Heidelberg: Springer. Retrieved from: http://halaszg.ofi.hu/download/G20_EU_paper.htm
- Hudson, B., & Zgaga, P. (2017). History, context and overview: Implications for teacher education policy, practice and future research. In B. Hudson (Ed.), *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*, (pp. 1-25). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem? *European Integration Online Papers (EIoP)*, 8 (16), 1-26. Retrieved from: <http://www.eiop.or.at/eiop/pdf/2004-016.pdf>
- Sander, T., Buchberger, F., Greaves, A., & Kallos, D. (1996). *Teacher education in Europe. Evaluation and perspectives*. Osnabrück: Universität Osnabrück

- Schratz, M. (2005). *What is a 'European Teacher'? A discussion paper European network on teacher education policies (ENTEP)*. Retrieved from: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvetschratz.pdf>
- Schratz, M. (2014). The European teacher: Transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, 4 (4), 11-27.
- Stéger, C. (2014a). Review and analysis of the EU teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, 49 (3), 332-347.
- Stéger, C. (2014b). *State of play in teacher education in Hungary AFTER the Bologna reforms*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Swennen, A., & Klink, M. van der. (2009). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Tuning. (2008). *Universities' contribution to the Bologna process*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*, 17 (3), 347-361.
- Wach, K. (2017). Europeanisation: Its definition, research approaches and dimensions. In P. Stanek & K. Wach (Eds.), *Macro-, meso- and microeconomic dimensions of Europeanisation*, (pp. 15-31). Warszawa: PWN.
- Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОН № 998 від 31.12.2004. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text> (On approval of the Conceptual Principles of Pedagogical Education Development in Ukraine and its Integration into the European Educational Space: Order of the Ministry of Education and Science № 998 of 31.12.2004. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text>).
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОН № 776 від 16.07.2018. Режим доступу: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105> (On approval of the Concept of pedagogical education development: Order of the Ministry of Education and Science № 776 of 16.07.2018. Retrieved from: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105>).

РЕЗЮМЕ

Сбруева Алина, Козлов Дмитрий, Козлова Елена, Чистякова Ирина.

Европейское пространство педагогического образования: трансформация практики образования преподавателей в Европе.

В статье были исследованы особенности трансформации педагогического образования в контексте создания Европейского пространства педагогического образования (ЕТЕА). В статье на основе контент-анализа европейского педагогического образования определены и охарактеризованы механизмы, процессы и ключевые агенты, взаимно усиливающие друг друга для формирования процесса европеизации в образовании учителей. Для аналитических целей указанные механизмы, процессы и ключевые агенты были сгруппированы в соответствии с их функциями в следующие основные категории: 1) координация политики; 2) межотраслевые инструменты; 3) управление на основе фактов; 4) Болонский процесс; 5) образовательные программы; 6) стейкхолдеры.

Ключевые слова: европейское пространство педагогического образования, трансформация, педагогическое образование, европеизация.

АНОТАЦІЯ

Сбруєва Аліна, Козлов Дмитро, Козлова Олена, Чистякова Ірина. Європейський простір педагогічної освіти: трансформація практики освіти вчителів у Європі.

У статті досліджено особливості трансформації педагогічної освіти в контексті створення Європейського простору педагогічної освіти (ЕТЕА). У статті на основі контент-аналізу європейської педагогічної освіти визначено механізми, процеси та ключові агенти, які взаємно підсилюють один одного для формування процесу європеїзації в освіті вчителів. Для аналітичних цілей означені механізми, процеси та ключові агенти було згруповано відповідно до їх функцій у такі основні категорії:

- 1) координація політики;*
- 2) міжгалузеві інструменти;*
- 3) управління на основі фактів;*
- 4) Болонський процес;*
- 5) освітні програми;*
- 6) стейкхолдери.*

Доведено, що з точки зору європеїзації, поява ЕТЕА є результатом «кругового підходу», який поєднує вертикальні та горизонтальні процедури трансформації політики. Визначено майбутні тенденції політики реформування освіти ЄС: 1) зростання ролі ЄС в освітній політиці, включаючи політику щодо педагогічної освіти, а також збільшення його здатності впливати на розвиток освіти держав-членів ЄС; 2) постійна можливість інших галузей впливати на розвиток освіти.

Констатовано, що європеїзація галузі може або посилити існуючу напруженість, або функціонувати як засіб від історично вкорінених протиріч. Для того, щоб уможливити появу нових інноваційних рішень, процес європеїзації повинен дати можливість системам педагогічної освіти визначити власні організаційні моделі, ураховуючи, що різні країни можуть перебувати на різних стадіях формулювання та впровадження освітньої педагогічної політики.

Ключові слова: європейський простір педагогічної освіти, трансформація, педагогічна освіта, європеїзація.

УДК 378.018.8:630*2-051

Василь Хрик

Білоцерківський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0003-1912-3476

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/213-223

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛІСІВНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті здійснено спробу висвітлити основні проблеми лісівничої освіти. Розкрито основні напрями вдосконалення лісівничої освіти. Доведено, що найбільш затребуваними проблемами, які потребують висвітлення у процесі підготовки майбутніх фахівців лісового господарства є: спільне управління лісовими ресурсами державним сектором і населенням; лісове господарство і його роль у збереженні та захисті біорізноманіття; ліси як місця відпочинку, зокрема екологічний туризм; надання інформації громадянському суспільству з питань лісу і лісового господарства; формування і реалізація лісової політики; взаємозв'язок з іншими секторами, такими як сільське господарство, управління природними ресурсами, освіта, туризм, інфраструктура і торгівля.

Ключові слова: лісівнича освіта, екологізація знань, лісове господарство, лісова політика, природні ресурси, реорганізація, ліси, лісогосподарська галузь.

Постановка проблеми. Лісове господарство є стратегічним напрямом розвитку економіки України. В останні роки ліс розглядається як один із глобальних факторів забезпечення стійкого розвитку людства й екологічної безпеки його життєдіяльності. Тому особливої значимості набуває людський фактор, зокрема компетентність фахівців, які працюють у цій галузі.

Суспільство висуває потребу в компетентній особистості, яка на основі самостійного критичного мислення і відповідальності буде готовою і здатною не лише визначати екологічні проблеми, знаходити раціональні шляхи вирішення їх, а й запобігати виникненню останніх. Цьому повинні передувати набута система фахових знань та активна громадянська позиція лісівника-еколога (Коляджин 2019, с. 88).

Сучасний стан лісового господарства нашої держави свідчить про нагальну необхідність реалізації основ екологічного лісокористування, які би враховували необхідність різнопланового і цільового використання лісів, підвищення їх стійкості та посилення еколога-захисних функцій. Водночас модернізація і розвиток лісової галузі в Україні неможливі сьогодні без кваліфікованих робітничих та управлінських кадрів, здатних самостійно й осмислено планувати та здійснювати лісогосподарські заходи відповідно до пріоритетів сучасної державної лісової політики (Якименко, 2012, с. 78).

Аналіз актуальних досліджень. Розглядаючи історію становлення і розвитку лісового господарства, а також вищої лісівничої освіти, ми звернулися до праць вітчизняних учених, у яких розкрито питання створення освітнього середовища у професійній підготовці бакалаврів лісового і садово-паркового господарства, досліджено шляхи вдосконалення екологічної підготовки майбутніх техніків лісового господарства, висвітлено деякі особливості сучасної системи лісівничої освіти, проаналізовано теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей, розкрито практичну складову професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, доведено взаємозв'язок навчання фізики і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці майбутніх фахівців лісового господарства в закладах освіти I-II рівнів акредитації, розроблено модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарств, схарактеризовано зміст і методику підготовки майбутніх кваліфікованих робітників лісового господарства, подано шляхи підготовки висококваліфікованих фахівців

лісового господарства (І. Вдовенко, С. Виговська, О. Гриджук, І. Коляджин, Л. Макодзей, Н. Стрижак, М. Ткач, А. Юрченко, О. Якименко). Історичні засади становлення лісівничої освіти розкрито в дослідженнях С. Амеліної, О. Голікової, Б. Кіндюк, П. Третяк, І. Фурсенко.

Проте аналіз науково-педагогічних публікацій засвідчує, що проблема комплексного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, зокрема її практичної складової, залишається недостатньо дослідженою на сьогодні.

Крім того, заклади освіти розташовані по всій території України і здебільшого здійснюють підготовку майбутніх фахівців для роботи в лісовому господарстві в регіоні розташування закладу. У них теоретична і практична підготовка переважно враховує регіональні особливості лісів та лісового господарства природних зон України (Коляджин, 2019, с. 87).

Варто зазначити, що вітчизняні науковці активно здійснюють пошук шляхів і способів розв'язання актуальних проблем лісівничої освіти в Україні, зокрема на основі вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері: схарактеризовано вдосконалення еколого-економічного регулювання лісогосподарського підприємництва на основі імплементації зарубіжного досвіду, розкрито особливості професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі в Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук та професійну підготовку управлінських кадрів для лісівничої галузі в лісогосподарських школах Австрії, досліджено підготовку фахівців лісового господарства Австро-Угорщини (В. Голян, Л. Коритко, З. Подоляк та ін.). Науковці зазначають, що стійкий і динамічний розвиток суспільства можуть побудувати люди сучасно освічені, здатні гнучко й розумно реагувати на постійні зміни, які мають розвинене почуття відповідальності за свою долю і майбутнє своєї країни. Для цього сучасна вища освіта має формувати у здобувачів вміння швидко орієнтуватися в потоках інформації, створювати, будувати нові моделі – як пізнавальні (наукові гіпотези), так і прагматичні (практичні) інноваційні моделі нових систем: економічних, виробничих, технологічних, освітніх тощо.

Зміна соціально-економічного статусу України, інтеграція її у світовий освітній простір роблять все більш актуальною проблему якості підготовки фахівців до професійної діяльності у процесі лісівничої освіти, що і є **метою** нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Реформування вищої школи, що почалася в кінці 80-х років ХХ ст., диктує необхідність докорінної зміни завдань, змісту і методів підготовки фахівця, співвіднесення їх із

завданнями і фундаментальними ідеями, властивими сьогоденню рівню розвитку науки і стану сучасного суспільства.

Етимологічно слово «реформування» утворено від французького *réformer*, латинського *reformatio*, що в перекладі означає – оновлення. Оновлення завжди передбачає зміни виду, тобто певних якостей конкретного предмета чи явища зі збереженням його основної сутності, призначення.

Педагогічне реформування зачіпає не тільки когнітивний, а й аксіологічний аспекти освітнього процесу (Картешкіна, 2009, с. 22).

Відсутність у науковій літературі загальноприйнятого визначення поняття «реформування» в освітньому процесі дає нам підставу ввести робоче визначення педагогічного реформування як компонента цілісного процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, яке визначатимемо як перетворення цього процесу для отримання більш якісного результату в системі вищої освіти, а також пошук шляхів підвищення якості їх підготовки. Під час формулювання даного визначення враховувалися ті кращі базові традиції, які склалися в педагогічній системі професійної підготовки фахівців лісового господарства.

Реформування вищої освіти в Україні – це і реалізація державної політики, спрямованої на кардинальні зміни в усій системі освіти, і приведення у відповідність системи освіти до нормативних і правових державних і міжнародних актів та стандартів. Ухвалення цілей і методів Болонського процесу визначили шляхи реформування освіти. Основними цілями є: порівнянність і визнання дипломів та кваліфікацій, забезпечення мобільності здобувачів і викладачів, зростання автономії і конкурентоспроможності завдяки інтеграції інтелектуального потенціалу.

Прагнення України до освітньої інтеграції в межах Болонської угоди передбачає розвиток академічної мобільності, упровадження системи академічних кредитів, активну участь здобувачів у якості рівноправних партнерів у процесі зближення і гармонізації систем вищої освіти країн Європи. Цей процес знайшов своє відображення в стандартах вищої освіти третього покоління, а також в урядовій ініціативі «Нова українська школа», сенс якої полягає в тому, щоб школа допомагала «розкрити особистісний потенціал».

У вищій лісівничій освіті процеси реформування та інтеграції значно активізували міжнародне співробітництво в професійній сфері.

Як зазначає І. Коляджин, лісівнича освіта в Україні останніми роками зазнала значної модернізації. Передовсім це стосується нових технологій навчання і посилення екологізації освіти всіх рівнів (Коляджин, 2019, с. 86).

В умовах кризової ситуації в лісовому господарстві України на всіх рівнях (соціально-економічному, технологічному, екологічному) з урахуванням нагальної потреби в подоланні суперечностей між екологічними, економічними й соціальними цілями та здійсненні ефективного, багатоцільового використання лісових ресурсів країни на основі принципу збалансованості неперервного лісокористування та лісовідновлення проблема підвищення рівня професійної підготовки кадрового забезпечення лісопромислового комплексу і якості вищої лісівничої освіти набуває фундаментального значення. Складність її розв'язання зумовлюється комплексністю та багатоаспектністю процесу модернізації професійної підготовки фахівців лісогосподарської галузі, що виявляються в адаптації системи вищої лісівничої освіти до актуальних соціально-економічних вимог, потреб суспільства і ресурсів держави, удосконаленні її нормативно-правової бази, поліпшенні її дидактичного, організаційно-методичного, матеріально-технічного забезпечення тощо (Подольак, 2014, с. 153).

Сучасна стратегія ведення лісового господарства України, що втілюється в національній лісовій політиці, спрямована на розв'язання проблем функціонування лісового комплексу нашої держави, які загрожують руйнуванням лісових екосистем та втратою лісоресурсного потенціалу, шляхом запровадження принципів невиснажливого лісокористування та екосистемного підходу в процесі реформування і збалансованого розвитку лісового господарства, реалізації низки заходів для підвищення стійкості лісових екосистем до невинно зростаючого антропогенного навантаження, збереження їх біорізноманіття. Практичне впровадження таких пріоритетів державної лісової політики та нових принципів лісокористування і лісогосподарювання вимагає відповідного кадрового забезпечення галузі та ефективної системи їх професійної підготовки. Автор зазначає, що потребу в підготовці фахівців лісогосподарської галузі середньої (майстри, техніки лісового господарства) та вищої ланки (інженери, таксатори, керівники лісогосподарських структур), на які, власне, і покладається завдання практичного втілення нових пріоритетів лісової політики країни, забезпечує система вищої лісівничої освіти (Подольак, 2016, с. 144).

В останні роки у зв'язку зі значною інтенсифікацією лісогосподарського і лісопромислового виробництва, переходом до ринкових умов лісогосподарювання, технічним переоснащенням підприємств галузі, визнанням лісів України одним із найголовніших сировинних ресурсів, а також різким зростанням їх соціальної значущості особливо гостро постала необхідність вдосконалити лісівничу освіту в

напрямі посилення підготовки фахівців лісового господарства як у якісному, так і в кількісному плані (Подоляк, 2016, с. 161).

Проведений огляд вітчизняної наукової літератури показав, що поняття «лісова освіта» та її зміст стосовно до підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі до теперішнього часу визначені не були.

Лісівнича освіта, на думку З. Подоляк, процес набуття знань, умінь, навичок з фахових дисциплін за рахунок навчання на базі закладів освіти. Її кінцевою метою є професійна підготовка майбутніх фахівців лісового господарства і формування світогляду сталого лісокористування (Почитаєва, 2012, с. 30).

Спираючись на думку педагогів лісових ЗВО і факультетів, а також новий державний стандарт вищої освіти за спеціальністю «Лісове господарство», ми зробили висновок про те, що поняття «лісівнича освіта» окреслює сферу діяльності, яка включає планування і здійснення охорони, захисту й відтворення лісів, їх використання, моніторинг стану, інвентаризації та кадастрового обліку в природних, техногенних та урбанізованих ландшафтах, управління лісами для забезпечення багатоцільового, раціонального, безперервного, невиснажливого використання лісів для задоволення потреб суспільства.

На сьогоднішній день у вітчизняній лісівничій освіті накопичений значний досвід у галузі професійної підготовки фахівців лісогосподарської галузі. Вивчення її змісту дозволило отримати уявлення про те, як у даний час відбувається реорганізація вищої лісівничої освіти в університетах України. До значущих прикладів успішної роботи можна віднести такі: підготовка фахівців за всіма основними програмами, включаючи фахові дисципліни: лісівництво, лісові культури, лісову таксацію, лісовпорядкування тощо; забезпечення участі здобувачів в госпдоговірних темах, що дозволяє на практиці здійснювати співпрацю з потенційними роботодавцями і орієнтувати майбутніх фахівців на набуття практичних навичок, які будуть затребувані в їх професійній діяльності.

У сучасній соціально-економічній ситуації вища освіта повинна належним чином відповідати запитам людини, суспільства й держави, обумовлених новими вимогами до рівня кваліфікації майбутніх фахівців лісогосподарської й інших галузей, зокрема вона має бути спрямована на підвищення якості підготовки фахівців лісової сфери, що володіють мобільністю, динамізмом, конструктивністю, самостійністю мислення й поведінки. На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які застосовують новітні вітчизняні та зарубіжні

психолого-педагогічні здобутки щодо активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу (Виговська, 2012, с. 32).

Навчання в закладі вищої освіти лісотехнічного профілю спрямоване на формування висококваліфікованого, компетентного, конкурентоспроможного фахівця, успішного в професійній діяльності, здатного до творчої праці, який усвідомлює необхідність збереження довкілля і прагне до цього (Гриджук, 2018, с. 186).

Забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства вбачається в створенні умов, що сприяють розвитку гуманістичного потенціалу індивіда, формуванню в його свідомості стійкої системи складових екологічного світогляду; виявляють передумови вміння конструктивного аналізу життєвих ситуацій і пошуку конкретних рішень проблем.

Становлення України в міжнародній спільноті передбачає якісні зміни у змісті і методах освіти, яка має орієнтуватись на пріоритети збалансованості в суспільному розвитку. Підготовка висококваліфікованих фахівців лісового господарства є одним із важливих і необхідних завдань екологічної освіти, засобом перебудови суспільства відповідно до вимог збалансованого розвитку (Марченко, 2018, с. 130).

Сформована система лісівничої освіти в цілому орієнтована на підготовку фахівців відповідної галузі та рівня кваліфікації в чітко сегментованій сфері професійної діяльності, у той час як вся світова і вітчизняна педагогічна громадськість підтвердила необхідність прийняття компетентнісного підходу в якості провідної стратегії вищої освіти.

Нормативне підґрунтя та основні аспекти формування ключових компетентностей здобувачів висвітлено в низці документів, серед яких Закони України «Про вищу освіту», «Про основні засади (стратегії) державної екологічної політики України на період до 2030 року, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, Концепція екологічної освіти України, Національна рамка кваліфікацій, Національний освітній глосарій, Проект Тюнінг («Гармонізація освітянських структур в Європі») тощо.

Вивчення стану сучасної вищої лісівничої освіти з позиції розвитку професійних компетентностей показало, що вона потребує вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в сформованих соціально-економічних умовах у країні.

У дослідженні І. Коляджин викладено окремі аспекти сучасної системи лісівничої освіти в контексті світових трендів. Перспективними напрямками її є подальша екологізація знань для реалізації парадигми сталого розвитку, а також послідовне впровадження системи фахових навичок і знань,

компетентності, креативності, синтезу формальної та неформальної освіти від компетентнісної до ціннісної системи навчання. Необхідні подальші напрацювання в системі лісівничої освіти задля впровадження сучасних технологій навчання, зокрема з фундаментальних лісівничих наук, та запровадження мобільної платформи лісівничих дисциплін, аналогічної Prometheus. Доцільно опрацювати більш модифіковані програми формальної і неформальної освіти задля підсилення універсальності вищої лісівничої освіти, у якій поєднуються біологічна, інвайроментальна, технічна та економічна складові (Коляджин, 2019, с. 85).

Загалом, система лісівничої освіти повинна бути готова та реагувати належно на проблеми сталості, що існують нині та виникатимуть у майбутньому. Це потребує інтеграції освіти для сталого розвитку в навчальні програми та національні стандарти якості, а також формування відповідних системних показників, які встановлюють стандарти результатів навчання.

Інтенсивний розвиток науки і техніки в сучасній освіті призводить до необхідності постійного оновлення базових професійних знань фахівців лісгосподарської галузі, які набувають майбутні фахівців лісового господарства.

У курсі навчальних програм університетів лісівничого профілю, на думку І. Коляджин, варто передбачити читання лекцій і практичної підготовки з охорони природних екосистем різного рівня, превентивних заходів із їх збереження і охорони внаслідок зростаючого антропогенного впливу, технологій раціонального і природоощадного лісокористування та сучасних природоохоронних способів заготівлі деревини (Коляджин, 2019, с. 86).

Висновки. Отже, основними напрямками вдосконалення лісівничої освіти на найближчу перспективу необхідно вважати поглиблення екологізації знань задля наповнення екологічною компонентою змісту навчальних програм підготовки фахівців спеціальності «Лісове господарство». У цьому складному творчому процесі повинні брати консолідовану участь освітні заклади, владні структури, бізнес і громадянське суспільство.

Для роботодавців найбільш важливими є знання та вміння фахівця. Найціннішими універсальними навичками є: багатозадачність, критичне мислення й далекоглядність, креативність, уміння нестандартно мислити, уміння виконувати комплексні завдання, прагнення до вдосконалення і готовність навчатися, розвинені соціальні навички, уміння працювати в команді, навички самоорганізації, уміння ставити цілі й досягати їх.

Очевидно, що сучасна лісівнича освіта повинна підготувати здобувачів до життя в світі, який вимагає не тільки технічних знань і

навичок. Випускники повинні бути професійними лісівниками, але, крім того, їм необхідна здатність робити внесок у розвиток сільських районів, продовольчу безпеку, стає управління природними ресурсами.

Відтак, найбільш затребуваними проблемами, які потребують висвітлення у процесі підготовки майбутніх фахівців лісового господарства є: спільне управління лісовими ресурсами державним сектором і населенням; лісове господарство і його роль у збереженні та захисті біорізноманіття; ліси як місця відпочинку, зокрема екологічний туризм; партнерство з приватним сектором у дослідженні, управлінні й обробці деревини (цей пункт має юридичні наслідки для управління бізнесом); ліси як поглиначі вуглецю і міжнародні наслідки торгівлі квотами поглиначів вуглецю; надання інформації громадянському суспільству з питань лісу і лісового господарства; формування та реалізація лісової політики; навчання і тренінг по лісовому господарству для нетрадиційних цільових груп; взаємозв'язок із іншими секторами, такими як сільське господарство, управління природними ресурсами, освіта, туризм, інфраструктура і торгівля.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті тенденцій лісівничої освіти в Україні та закордоном.

ЛІТЕРАТУРА

- Виговська, С. В., Виговський, А. Ю. (2012). Теоретико-методичні аспекти активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців лісового господарства під час виконання лабораторних робіт. *Вісник Національного університету оборони України*, 3, 32-35 (Vyhovska, S. V., Vyhovskiy, A. Yu. (2012). Theoretical and methodological aspects of activating the educational and cognitive activities of future forestry specialists during laboratory work. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 3, 32-35).
- Гриджук, О. Є. (2018). *Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Херсон (Hrydzhuk, O. E. *Theoretical and methodological principles of formation of linguistic and communicative competence of future specialists in forestry specialties* (DSc thesis abstract). Kherson).
- Картешкина, О. Л. (2009). *Педагогическое обеспечение профессиональной подготовки будущих специалистов сельского хозяйства в региональном вузе* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Благовещенск (Karteshkina, O. L. (2009). *Pedagogical support of professional training of future specialists of agriculture in regional high school*. (PhD thesis). Blahoveshchensk).
- Коляджин, І. Ф. (2019). Деякі особливості сучасної системи лісівничої освіти. *Науковий вісник НЛТУ України*, 29, 10, 85-88 (Koliadzhin, I. F. (2019). Some features of the modern system of forestry education. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine*, 29, 10, 85-88).
- Марченко, Л. І. (2018). Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх спеціалістів лісового господарства. *Лісівнича освіта і наука: стан, пролеми та перспективи розвитку* (Малин, 22 бер. 2018 р.). Малин, 130-134 (Marchenko, L. I. (2018). Pedagogical conditions for the formation of ecological

competence of future forestry specialists. *Forestry education and science: state, problems and prospects of development (Malyn, March 22, 2018)*. Malin, 130-134).

Подольак, З. (2014). Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців лісгосподарської галузі у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 6, 153-166 (Podoliak, Z. (2014). Peculiarities of professional training of future specialists in the forestry industry at the Vienna University of Natural Resources and Applied Sciences. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 6, 153-166).

Подольак, З. Р. (2016). *Реформування лісгосподарської освіти в Австрії (друга половина XX – початок XXI століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Дрогобич (Podoliak, Z. R. (2016). *Reforming forestry education in Austria (second half of the XX - early XXI century)* (PhD thesis). Drohobych).

Почитаева, М. В. (2012). *Подготовка будущих специалистов лесохозяйственного профиля к работе в системе дополнительного образования детей* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Йошкар-Ола (Pochitaeva, M. V. (2012). *Preparation of future specialists of forestry profile to work in the system of additional education of children* (PhD thesis). Yoshkar-Ola).

Якименко, О. Г. (2012). Шляхи підготовки висококваліфікованих фахівців лісового господарства. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 3, 140-143 (Yakymenko O. G. Ways of training highly qualified forestry specialists. *Scientific notes of Nizhyn State University. Nikolai Gogol. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 3, 140-143).

РЕЗЮМЕ

Хрик Василий. Современные проблемы лесоводческого образования в Украине.

В статье предпринята попытка осветить основные проблемы лесоводческого образования. Раскрыты основные направления совершенствования лесоводческого образования. Доказано, что наиболее востребованными проблемами, которые требуют освещения в процессе подготовки будущих специалистов лесного хозяйства являются: совместное управление лесными ресурсами государственным сектором и населением; лесное хозяйство и его роль в сохранении и защите биоразнообразия; леса как места отдыха, в том числе экологический туризм, предоставление информации гражданскому обществу по лесу и лесному хозяйству; формирование и реализация лесной политики; взаимосвязь с другими секторами, такими как сельское хозяйство, управление природными ресурсами, образование, туризм, инфраструктура и торговля.

Ключевые слова: лесоводческое образование, экологизация знаний, лесное хозяйство, лесная политика, природные ресурсы, реорганизация, лес, лесохозяйственная отрасль.

SUMMARY

Khryk Vasyl. Modern problems of forestry education in Ukraine.

The article attempts to highlight the main problems of forestry education. The main directions of improvement of forestry education are revealed: deepening of greening of knowledge for filling with ecological component of the maintenance educational programs of preparation of experts of a specialty "Forestry" at education institutions, power structures, business and civil society. It is investigated that the knowledge and skills of a specialist are the most important for employers; the most valuable universal skills: multitasking, critical thinking and foresight, creativity, the ability to think outside the box, the ability to perform complex tasks, the desire to improve and willingness to learn, developed social skills, teamwork, self-organization skills, ability to set goals and achieve them. It is established that

modern forestry education should prepare applicants for life in a world that requires not only technical knowledge and skills, but also the ability to contribute to rural development, food security, sustainable management of natural resources.

It is proved that the most popular problems that need to be covered in the process of training future forestry specialists are: joint management of forest resources by the public sector and the population; forestry and its role in the conservation and protection of biodiversity; forests as places of recreation, in particular ecological tourism; partnership with the private sector in wood research, management and processing (this item has legal implications for business management); forests as carbon sinks and the international implications of trade in carbon sinks; providing information to civil society on forestry; formation and implementation of forest policy; education and training in forestry for non-traditional target groups; linkages with other sectors, such as agriculture, natural resource management, education, tourism, infrastructure and trade.

Key words: *forestry education, knowledge greening, forestry, forest policy, natural resources, reorganization, forests, forestry industry.*

УДК 378+37.004

Жанна Чернякова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-4547-9388

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/223-235

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті на підставі теоретичного аналізу виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи. Визначено та висвітлено структурні компоненти моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя, які об'єднані в блоки: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний і критеріально-результативний. З'ясовано та схарактеризовано педагогічні умови моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційна компетентність, модель, структурні компоненти, педагогічні умови, сучасна українська школа.*

Постановка проблеми. Швидкий розвиток інформаційних технологій та імплементація компетентнісного підходу в освіту потребують реформування системи вищої педагогічної освіти та висувають нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців із високим рівнем професійної компетентності, зокрема, інформаційно-комунікаційної. Пріоритетними напрямками модернізації вітчизняної освіти є впровадження нових державних освітніх стандартів, модернізація змісту освіти, зміна потреб особистості, підготовка конкурентоспроможних майбутніх спеціалістів на ринку освітніх послуг.

Ключовим завданням у межах реалізації Концепції «Нова українська школа» стає підготовка сучасного покоління висококваліфікованих фахівців, які здатні до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти.

На сучасному етапі саме педагогічна освіта стає підґрунтям та гарантією забезпечення якості підготовки молодого покоління в закладах загальної середньої освіти. Тому актуалізується питання щодо випереджальної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти, зокрема, вчителів, спроможних до самонавчання, саморозвитку впродовж життя.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні та методичні підходи формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів висвітлено в працях таких науковців, як О. Білоус, П. Грабовський, Н. Морзе, О. Овчарук, Д. Рождественська, О. Спірін, Г. Фінгер, Д. Хек та інших. Підготовку майбутніх учителів до використання ІКТ у професійній діяльності ґрунтовно розглянуто в наукових доробках М. Бубнової, М. Кохлер, О. Семеніхіної, О. Скафа, О. Спіріна, О. Тутової та ін. У наукових працях В. Базуріна, В. Вембер, Н. Гнедка, А. Гуржій, М. Кадемія, М. Керні, О. Колгатіна, А. Коломійця, Л. Коношевського, І. Шахіної та інших з'ясовано теоретичні та методичні аспекти використання ІКТ в освітньому процесі.

Метою дослідження є характеристика структурних компонентів моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема, теоретичних: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння й систематизація наукових джерел для визначення змісту і структури інформаційно-комунікаційної компетентності; метод моделювання застосовано для обґрунтування та побудови моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення питання якісної підготовки майбутніх учителів у зв'язку з реалізацією Концепції «Нова українська школа» є першочерговим. Розвиток ІКТ зумовлює оновлення змісту освіти, оскільки відбуваються якісні зміни інформаційного середовища, що оточують майбутнього фахівця. В освітній сфері вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів пов'язано з переходом від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Саме компетентнісний підхід передбачає оволодіння студентами здатностей (умінь) ефективно вирішувати професійні, особистісні та суспільні завдання в майбутній педагогічній діяльності в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах.

На підставі аналізу й узагальнення теоретичних джерел із проблеми дослідження можливо виокремити спільні компоненти в розумінні сутності поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність», зокрема, це здатність особистості орієнтуватися в інформаційному середовищі (Литвинова, 2008); це володіння відповідним рівнем знань, умінь та навичок (Воротнікова, 2020); це вміння вирішувати конкретні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Овчарук, 2004; Попова, 2018; Спірін, 2009).

Закцентуємо увагу на тому, що в Концепції «Нова українська школа» наголошено, що «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти й системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової української школи (Нова українська школа, 2016, с. 8).

Дослідження вітчизняних науковців та нормативно-правових документів стали підґрунтям для побудови структурно-функціональної моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи (рис. 1) (Чернякова, 2021). Представлена модель складається з наступних структурних блоків, а саме: цільового, змістового, процесуально-діяльнісного та критеріально-результативного.

Так, цільовий блок містить методологічну та дидактичну основи реалізації моделі: мету, методологічні підходи та принципи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя.

У контексті нашого дослідження визначено такі методологічні підходи: системний (забезпечує дослідження системоутворювальних зв'язків процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки); діяльнісний (спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студента та використання ІКТ під час засвоєння навчальних дисциплін; вирішення завдань майбутньої професійної діяльності); студентоцентрований (передбачає з'ясування індивідуальних особливостей, потреб, інтересів, кожного студента для забезпечення умов, що стимулюють його до активної навчально-пізнавальної діяльності з використанням ІКТ); компетентнісний (спрямований на всебічну підготовку спеціаліста та особистості, яка прагне до самовдосконалення, творчого розвитку та самореалізації); синергетичний (сприяє самореалізації, саморозвитку особистості майбутнього вчителя нової української школи та здійснюється через його постійну взаємодію із суб'єктами освітнього процесу через та за

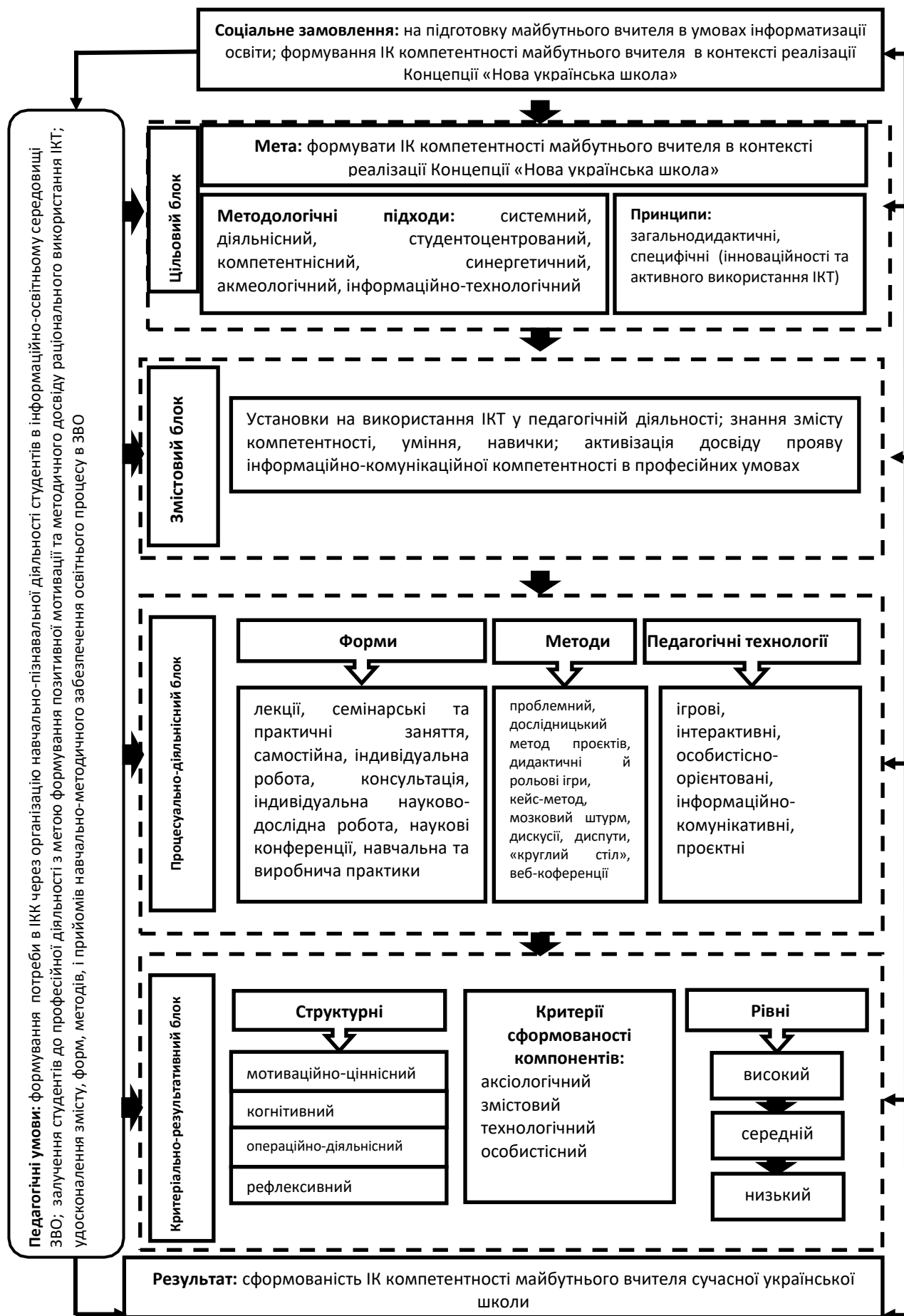


Рис.1. Модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи

допомогою ІКТ); акмеологічний (спрямований на вдосконалення й корекцію професійної діяльності особистості, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього вчителя, орієнтує його на постійне самовдосконалення та здатність до самореалізації); інформаційно-технологічний (сприяє активізації пізнавальної та практичної діяльності студентів за допомогою вільного володіння ІКТ).

Отже, в основу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи ми відносимо такі загальнодидактичні принципи: науковості, системності й послідовності, доступності; свідомості та активності; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу.

Змістовий блок визначає систему знань, умінь і навичок щодо ІКТ. Він включає зміст педагогічної освіти в цілому, засвоєння якого створює умови для формування в студентів професійних знань, умінь, пов'язаних з ІКТ та особливостями застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності.

В умовах сучасних викликів, що стоять перед світовим суспільством, дистанційне навчання з застосуванням ІКТ набуває поширення та активізації під час навчання в закладах вищої освіти. Так, у контексті дослідження можливо виокремити організацію освітнього процесу у формі змішаного навчання, яке залежить від низки факторів, зокрема, готовності викладача працювати в нових умовах, готовності та потреби студентів, навчальної дисципліни, ІКТ компетентності учасників навчально-виховного процесу тощо (Shivam, 2015).

Наголосимо, що в умовах змішаного навчання змінюються ролі викладача, який водночас є дослідником, розробником, інтегратором, керівником, тьютором. При цьому сучасний викладач виконує роль фасилітатора в навчально-виховному процесі. У науковий обіг термін «фасилітатор» було вперше запроваджено психологом К. Роджерсом, який підкреслює, що фасилітатор має допомогти учневі навчатися, виразити себе як особистість, зацікавити, підтримати під час пошуку знань (Роджерс, 2002).

У ході наукового дослідження з'ясовано, що поєднання технологій традиційного та ІКТ навчання забезпечує ефективне досягнення цілей освітнього процесу з використанням потенціалу кожного освітнього середовища. Позитивним досвідом змішаного навчання є реалізація компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів в освітньому процесі, забезпечення комунікації та взаємодії між студентами і викладачами, розвиток ІКТ компетентностей, критичного мислення, підвищення мотивації студентів до навчання, оптимальний розподіл

освітніх ресурсів, стимулювання займатися самоосвітою та саморозвитком із застосуванням сучасних ІКТ.

Процесуально-діяльнісний блок моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя включає форми (лекції, семінарські та практичні заняття, самостійну, індивідуальну роботу, консультації, індивідуальну науково-дослідну роботу, конференції, навчальну та виробничу практики), методи (проблемний, дослідницький, метод проєктів, дидактичні та рольові ігри, кейс-метод, мозковий штурм, дискусії, диспути, «круглий стіл», веб-конференції), технології (ігрові, інтерактивні, особистісно-орієнтовані, інформаційно-комунікативні, проєктні).

Критеріально-результативний блок охоплює структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності, а саме, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний; критерії – аксеологічний, змістовий, технологічний, особистісний; показники та рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності (високий, середній, низький). Результатом є сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи.

Цей блок передбачає процеси діагностики та контролю змін, що відбуваються в процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя, та надає можливість зіставити й порівняти отримані результати з очікуваними.

У контексті нашої наукової розвідки розкриємо сутність кожного структурного компоненту. Мотиваційно-ціннісний компонент містить мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвиткові, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності. Цей компонент характеризується наявністю інтересу до майбутньої професійної діяльності, потребу людини в знаннях, оволодінні ефективними способами організації педагогічної діяльності.

Наступний когнітивний компонент являє собою сукупність знань теоретичного й практичного характеру, наявність знань про інформацію та інформаційні процеси, методи її опрацювання для вирішення професійних завдань, забезпечує вільне володіння вчителем навичками опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, сприяє вдосконаленню професійних знань, умінь та навичок.

У свою чергу, операційно-діяльнісний компонент спрямований на активне застосування інформаційних технологій і комп'ютера у професійній діяльності як засобів пізнання і розвитку ІКТ компетентності,

самовдосконалення і творчості. Цей компонент включає сформованість умінь обробляти інформацію в різних формах її надходження, уміння застосовувати сучасні ІКТ. Однією з головних складових зазначеного компоненту є комунікативна, яка розкривається в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль спілкування в різних педагогічних ситуаціях, опановувати засобами вербального і невербального спілкування.

Отже, рефлексивний компонент інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя визначається його відношенням до себе і до світу, до своєї практичної діяльності та її здійснення, а також самореалізацією в майбутній професійній сфері. Ми вважаємо, що рефлексивна діяльність передбачає розвиток самосвідомості, яка проявляється в самопізнанні, самооцінці й саморегулюванні поведінки; прагнення до особистісного розвитку, самовираження і саморегуляції.

У межах наукового дослідження схарактеризуємо критеріальну основу для визначення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності. Так, аксіологічний критерій визначає професійну спрямованість студентів щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності в майбутній професійній діяльності; усвідомлення цілей інформаційної діяльності майбутніх учителів. Насамперед, зазначений критерій виражає готовність майбутнього вчителя до актуалізації інформаційно-комунікаційної компетентності в професійній діяльності.

Так, змістовий критерій характеризує знання методів і засобів ІКТ; оволодіння системою знань, необхідних для інформаційно-комунікаційної компетентності. Цей критерій передбачає володіння знаннями змісту інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи.

Наступний технологічний критерій визначає сформованість практичних умінь і навичок застосовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності; уміння працювати з педагогічними програмними засобами, уміння вирішувати задачі професійного спрямування за допомогою мобільних, комп'ютерно- та хмаро-орієнтованих мультимедійних систем, створювати на їх основі електронні освітні ресурси (мультимедійні засоби навчання, дидактичні та методичні матеріали, інтерактивні тести тощо). Означений критерій виявляє досвід прояву інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в різних стандартних і нестандартних ситуаціях, які потрібно буде розв'язувати у навчально-освітньому процесі.

Нарешті особистісний критерій включає особистісні якості та здібності, що необхідні для професійної діяльності з використанням ІКТ,

зокрема, здатність до саморозвитку, самоорганізації, взаємодії з учасниками освітнього процесу, творчості через і за допомогою ІКТ, а також визначення власного професійного та особистісного розвитку.

Таким чином, зміст кожного критерію конкретизується за допомогою комплексу показників, що дають змогу діагностувати загальний рівень інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи.

Схарактеризуємо показники кожного виділеного критерію: аксіологічний (наявність інтересу до оволодіння ІКТ; визначення ІКТ як інструмента постійного навчання та як засобу співпраці та соціального спілкування; прагнення до професійного самовдосконалення); змістовий (повнота, глибина, системність знань стосовно використання ІКТ; знання і розуміння методів пошуку, класифікації, перетворення, аналізу та збереження інформації; знання про особливості впровадження ІКТ у майбутній професійній діяльності); технологічний (володіння ІКТ, набором операційних умінь; володіння навичками опрацювання інформації; уміння працювати з педагогічними програмними засобами; здатність знаходити, передавати і продукувати різнотипну навчальну інформацію з використанням ІКТ, здатність опановувати нові ІКТ для вирішення професійних завдань); особистісний (володіння ІКТ, навичками опрацювання інформації; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз, самооцінку застосування ІКТ; здатність до рефлексії навчально-пізнавальної та професійної діяльності з використанням ІКТ, до творчого та креативного підходу вирішення професійних завдань із використанням ІКТ; сформованість критичного мислення).

Відповідно до логіки науково-педагогічного дослідження на основі визначених критеріїв і показників виділимо рівні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи, а саме, високий, середній, низький. Студенти з високим рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності характеризуються такими рисами, як адекватність і повнота уявлень про зміст ІКТ, її особливості, особистісну та суспільну значущість, наявність стійкого інтересу до оволодіння ІКТ, планів і перспектив професійного зростання; яскраво вираженими є мотивація професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ, стійкість професійних намірів, наполегливість, усвідомлення особистісного сенсу та значущості інформаційно-комунікаційної компетентності.

Наголосимо, що студенти вирізняються повнотою, глибиною, системністю знань стосовно ІКТ, володіють знаннями про особливості

використання ІКТ у майбутній професійній діяльності. Саме такі студенти виявляють високий рівень пізнавальної активності, творчості й самостійності під час занять, відмінно володіють при цьому ІКТ, операційними вміннями й навичками опрацювання інформації; уміють здійснювати самоконтроль, самоаналіз та самооцінку застосування ІКТ, систематично працюють над професійним саморозвитком.

У той самий час студенти з середнім рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності виявляють інтерес до обраної професії, вважають свій професійний вибір правильним, взагалі позитивно ставляться до професійного зростання, проте не зовсім чітко усвідомлюють значущість інформаційно-комунікаційної компетентності та мають дещо фрагментарні уявлення про ІКТ. Такі студенти знайомі з особливостями використання ІКТ у професійній діяльності, але застосування ІКТ в педагогічній практиці викликає в них певні труднощі. Безумовно, вони виявляють інтерес до ІКТ, проте у структурі мотивації домінує не професійний мотив, а прагнення до пізнання.

Студенти володіють достатньою мірою ІКТ, операційними вміннями й навичками опрацювання інформації, проте не завжди вміють працювати з педагогічними програмними засобами; їхнє прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ не завжди підкріплюється необхідними для цього вольовими зусиллями. З допомогою викладача вони здійснюють самоконтроль та самооцінку застосування ІКТ в освітньому процесі.

Отже, студенти з низьким рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності характеризуються побіжним інтересом до професійної діяльності, мотиви вибору якої не відповідають її внутрішньому змісту, а мають здебільшого зовнішній характер до оволодіння ІКТ. Ці студенти недостатньою мірою усвідомлюють особистісний сенс та значущість інформаційно-комунікаційної компетентності для їхньої професійної діяльності. Вони мають нестійкі професійні наміри, тому не прагнуть до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ. Їм притаманні поверхневі, стереотипні знання стосовно ІКТ. Студенти рідко замислюються над можливістю й необхідністю використання ІКТ у професійній діяльності. Ці студенти мають також низький рівень операційних умінь та навичок опрацювання інформації, що спричинює пізнавальну пасивність під час занять, невміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз та самооцінку застосування ІКТ, нездатність до рефлексії; загалом недостатню увагу до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ.

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що виокремлені на основі аналізу науково-педагогічної літератури та власних досліджень критерії, показники та рівні об'єктивно відображають реальний процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи.

У контексті наукового дослідження підґрунтям для визначення педагогічних умов стали Закон України «Про вищу освіту», «Про національну програму інформатизації», вимоги Галузевого стандарту вищої освіти України, Концепція «Нова українська школа».

До першої педагогічної умови відносимо формування потреби в ІКТ через організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти, зокрема, використання інтернету, електронні конференції, електронна пошта, Web-технології, мережеві спільноти тощо. Відповідно до імплементації ІКТ в освітній процес змінюються дидактичні засоби, методи, форми навчання, педагогічні технології, що передбачає формування нового інформаційно-педагогічного середовища.

До другої педагогічної умови відносимо залучення студентів до професійної діяльності з метою формування позитивної мотивації та методичного досвіду раціонального використання ІКТ у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Таке контекстне навчання надає змогу наблизити навчальну діяльність до майбутньої професійної шляхом її відтворення або імітації. При цьому провідними формами навчання можливо виокремити імітаційні, рольові та ділові ігри, моделювання реальних проблемних, ситуацій, розв'язування педагогічних задач, тренінги, кейс технології тощо.

Третя педагогічна умова пов'язана з удосконаленням змісту, форм, методів і прийомів навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в закладі вищої освіти та сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи. Реалізація зазначеної умови передбачає студентоцентризований підхід до навчального процесу, партнерські відносини між студентом та викладачем, що спрямовані на співпрацю, організацію та управління процесом навчання, орієнтовані на кінцевий результат – це досягнення мети й завдань навчання. Застосування ІКТ дозволяють студентам швидше адаптуватися в освітньому процесі та відкривають нові можливості до професійно-педагогічної підготовки фахівців нової української школи.

У цьому контексті слушною є думка Г. Пономарьовою, яка наголошує, що результативність підготовки студента залежить від спроможності викладача створити мотиваційний настрій, атмосферу співпраці, взаєморозуміння. Дослідниця наголошує на важливості реалізації педагогічних технік і методичних прийомів викладачем, саме це допомагає студентам відчувати себе співучасниками освітнього процесу, переживати ситуацію успіху під час фахового навчання (Пономарьова, 2014).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті вивчення, аналізу й узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми та власного досвіду нами було: з'ясовано, що інформаційно-комунікаційна компетентність – це здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі та володіння відповідним рівнем знань, умінь та навичок для розв'язання педагогічних завдань; визначено й висвітлено структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний); обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи, яка включає такі структурні блоки: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний і критеріально-результативний; виокремлено та схарактеризовано педагогічні умови, що сприяють результативності процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок стане експериментальна перевірка ефективності означеної моделі.

ЛІТЕРАТУРА

- Воротнікова, І. П. (2020). *Система підготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності у післядипломній освіті*. Retrieved from: <http://www.ioippo.lg.ua/konference>. Vorotnikova, I. P. (2020). *Teacher training system for use information technology in professional activities in postgraduate education*. Retrieved from: <http://www.ioippo.lg.ua/konference>.
- Литвинова, С. Г. (2008). Шляхи формування інформаційнокомунікаційної компетентності вчителів-предметників. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2, 8. Litvinova, S. H. (2008). Ways of formation of information and communication competence of subject teachers. *Computer at school and family*, 2, 8.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світов. досвід та укр. перспективи* (2004). К.: К.І.С. (*Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives* (2004). K.: K.I.S.).
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). Рішенням колегії МОН від 27.10.2016 р. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska->

- hkolacompressed.pdf (*The New Ukrainian School: Conceptual Foundations of Secondary School Reform* (2016). By the decision of the Board of the Ministry of Education and Science dated 27.10.2016. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-hkolacompressed.pdf>).
- Пономарьова, Г. Ф. (2014). Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 45, 25-36 (Ponomareva, H. F. (2014). Interaction of teacher and student in the educational process of pedagogical university. *Problems of engineering and pedagogical education*, 45, 25-36).
- Попова, Л. М. (2018). *Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического колледжа в процессе изучения информатики*. Retrieved from: <http://festival.1september.ru/articles/510835/> (Popova, L. M. (2018). *Formation of information and communication competence in students of pedagogical college in the process of studying computer science*. Retrieved from: <http://festival.1september.ru/articles/510835/>).
- Роджерс, К. (2002). *Свобода учиться*. М.: Смысл (Rogers, K. (2002). *Freedom to learn*. М.: Sense).
- Спірін, О. М. (2009). Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (13). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169> (Spirin, O.M. (2009). Information and communication and information competencies as components of the system of professionally specialized competencies of a computer science teacher. *Information technologies and tools training*, 5 (13). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169>).
- Чернякова, Ж. Ю. (2021). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя як агента змін у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», У А. А. Сбруєва (ред.), *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа*, (сс.203-227). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. DOI 10.24139/978-966-698-308-7/203-227 (Chernyakova, Zh. Yu. (2021). Formation of information and communication competence of the future teacher as an agent of change in the context of realization of the Concept «New Ukrainian school», In A. A. Sbruieva (Ed.), *Theories and technologies of innovative development of professional training of future teachers in the context of the concept "New Ukrainian school"*, (pp. 203-227). Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko).
- Shivam, R. (2015). Implementation of Blended Learning in Classroom: A review paper, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5 (11), 369-372.

РЕЗЮМЕ

Чернякова Жанна. Характеристика структурных компонентов модели формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя современной украинской школы.

В статье на основании теоретического анализа выделены и охарактеризованы структурные компоненты информационно-коммуникационной компетентности, а именно мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный. Обоснована и разработана структурно-функциональная модель

формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя современной украинской школы. Определены и освещены структурные компоненты модели формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя, объединенные в блоки: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и критериально-результативный. Установлены и охарактеризованы педагогические условия модели формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя современной украинской школы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, модель, структурные компоненты, педагогические условия, современная украинская школа.

SUMMARY

Chernyakova Zhanna. Characteristics of the structural components of the model of formation of information and communication competence of the future teacher of the modern Ukrainian school.

The rapid development of information technology and the implementation of a competence-based approach to education require reforming the system of higher pedagogical education and making new demands on the training of future professionals with a high level of professional competence, in particular, information and communication. The key task in the framework of the implementation of the Concept "New Ukrainian School" is training of the current generation of highly qualified professionals who are capable of professional activity in the context of informatization of education. The aim of the study is to characterize the structural components of the model of formation of information and communication competence of the future teacher of the modern Ukrainian school. To achieve the goal of the study a set of interrelated methods has been used, in particular, theoretical: analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of scientific sources to determine the content and structure of information and communication competence; the modeling method has been used to substantiate and design a model of formation of information and communication competence of the future teacher of the modern Ukrainian school. Theoretical analysis of the research problem has been the basis for the development of a structural and functional model of formation of information and communication competence of the future teacher. It includes such structural blocks, namely, target, content, procedural-activity and criterion-effective. The target block consists of a clearly defined goal, methodological approaches and principles. The content block defines the system of knowledge, skills and abilities on ICT. The procedural-activity block contains the forms, methods and means of forming the information and communication competence of the future teacher. The criterion-effective block covers the structural components of information and communication competence, namely, motivational-value, cognitive, operational-activity, reflexive; criteria – axiological, semantic, technological, personal; indicators and levels of formation of information and communication competence (high, medium, low). The result is the formation of information and communication competence of the future teacher of the modern Ukrainian school. The pedagogical conditions of the model of formation of information and communication competence of the future teacher of the modern Ukrainian school have been clarified and characterized. The study does not exhaust all the aspects of the mentioned problem. A promising area of further scientific research will be an experimental test of the effectiveness of this model.

Key words: information and communication competence, model, structural components, pedagogical conditions, modern Ukrainian school.

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.637:016:78

Вей Лімін

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-4219-278X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/236-246

ФАХОВО-КОМУНІКАТИВНИЙ НАПРЯМОК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття розкриває специфіку фахово-комунікативного напрямку формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Визначено основні аспекти готовності магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання у практичній діяльності, що охоплюють уміння встановлювати взаєморозуміння з учнями, спілкуватися з ними та співпрацювати, а також розповсюджувати й упроваджувати в навчальний процес інформаційні технології, широко використовувати різноманітні засоби мультимедіа. Готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання під час проведення виробничої практики охоплює активні форми міжособистісного спілкування, а також сформованість досвіду навчально-творчої роботи з використанням інноваційних методів, засобів та прийомів.

Ключові слова: магістранти музичного мистецтва, творча самореалізація, практична діяльність, фахово-комунікативний напрямок, готовність, засоби мультимедіа.

Постановка проблеми. Специфіка підготовки магістрантів музичного мистецтва охоплює різновид надання освітніх послуг мистецько-педагогічними закладами вищої освіти, що включають культурно-освітні, мистецько-фахові, наукові центри та виконавські навчальні колективи. Структурна унікальність навчальних програм таких закладів освіти дозволяє їм не лише транслювати, пропагувати і відтворювати традиційні та сучасні мистецько-естетичні цінності, але й досліджувати їх формування в магістрантів музичного мистецтва, з урахуванням особливостей подальшої професійної діяльності (вокально-хорової, теоретико-методичної, інструментально-оркестрової, художньо-педагогічної тощо). Зважаючи на комунікативну за своєю природою педагогічну діяльність, яка охоплює вміння будувати відносини з учнями, важливим показником постає готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання під час використання засобів мультимедіа, що пов'язано з розвитком їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему творчого самовдосконалення особистості у процесі комунікативної діяльності розглянуто в багатьох працях відомих учених, психологів і педагогів

(В. Андреев, Б. Вульф, І. Демакова, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, А. Мудрик, В. Сластьонін, В. Харкін, В. Якунін та ін.). Значний інтерес проблема самореалізації особистості викликає в українських учених (І. Бех, В. Муляр, В. Радул, Г. Волкова, В. Демиденко, Н. Комісаренко, О. Киричук, А. Ковальова, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.). Питання підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної комунікативної діяльності розглядали Е. Абдуллін, О. Апраксина, Н. Гуральник, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, Л. Масол, О. Михайліченко, І. Мостова, С. Науменко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Пляченко, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін. Серед авторів, які досліджували питання міжособистісного спілкування, можна побачити представників різних галузей науки (Г. Андреева, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Власенко, Я. Коломінський, Є. Коротаєвої, Б. Ломов, В. Мясіщев, Г. Нейгауз, Н. Обозов, В. Петровський та ін.), кожен із яких виокремлює певний погляд на його структуру й особливості, водночас розуміння ключової дефініції залишається незмінним.

Метою статті є розкриття специфіки фахово-комунікативного напрямку формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, визначення їх готовності застосовувати фахові знання у практичній діяльності, що охоплюють уміння творчої взаємодії з учнями. Готовність магістрантів музичного мистецтва застосовувати фахові знання у практичній діяльності охоплює різноманітні форми міжособистісного спілкування.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано низку взаємодоповнювальних та взаємопов'язаних методів дослідження, як-от: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Фахово-комунікативний напрямок формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва охоплює широке застосування ними набутих інформаційно-комунікаційних знань у процесі використання засобів мультимедіа. Доречно зазначити, що в широкому розумінні термін мультимедіа вживають як сукупність методів, засобів та операційних дій з інформацією, що відображається на багатозначності його тлумачення. Тому в науковій літературі розмежовують дане поняття на три основні напрямки: спосіб існування та зберігання інформаційних ресурсів різного виду; технічне обладнання/технічні засоби, що уможливорює оперування інформацією; програмний продукт (Н. Анісімова, Ю. Казаков, А. Крапивенко, О. Пушкар та ін.).

У той самий час, інформаційно-комунікаційні технології, до складу яких відноситься мультимедіа, передбачають своєрідне комбінування новітніх і традиційних засобів спілкування, більшою мірою позначаючись на розширенні умов взаємодії та меж інформаційних каналів, демонструючи різні форми подання, перетворення, зберігання та використання музичної інформації. Отже, магістр музичного мистецтва, застосовуючи дану інтерактивну технологію, підсилює ефективність вокально-хорової роботи за допомогою багаторазових звернень до нерухомих зображень, відеозображень, анімації, тексту, звукового ряду, занурюючи учнів до тонкощів того, що практикується.

Як зазначає Г.Князева, мультимедіа-технології є одним із найбільш перспективних напрямків, зважаючи на його багатокomпонентне середовище, що дозволяє створювати продукт, який міститиме колекцію зображень, тексту (з можливістю додавання прямих посилань, гіперпосилань), різні дані, дво- і тривимірну графіку, відео і мультиплікацію, широкий діапазон візуальних та звукових ефектів (голографічний звук), включаючи інтерактивний інтерфейс та інші механізми керівництва (Князева, 2010). Саме така багатofункціональність забезпечує технічне підґрунтя практичної діяльності, що уможливорює організацію індивідуальної, групової та колективної комунікації у процесі вокально-хорової роботи, а значить і постає необхідним інструментарієм для самореалізації. Зокрема, дозволяє зберігати робочу налаштованість виконавців без зниження її продуктивності в періоди дистанційного або змішаного типу навчання, пов'язаного з карантинними обмеженнями і відкриває простір для виявлення творчого потенціалу керівника.

Навігаційний характер готовності магістранта застосовувати фахові знання міститься у знанні і розумінні основних принципів функціонування сучасних мультимедіа засобів та продуктів (технології їх створення), водночас умінням диригента здійснювати свої художні наміри, швидко і правильно орієнтуватися у творчих взаємовідносинах, самореалізовуючись за допомогою виразних рухів (диригентської техніки), здійснюючи музично-виконавську комунікацію, яка проступає через «вольову ініціативу, у той самий час чутливість, гнучкість, поступливість там, де виникає відповідна ситуація, не витрачаючи свою увагу на дрібні недоліки заради спільного керівництва процесом музикування» (Горбунова та Чибирев, 2012, с. 128). У протилежному випадку, колективна енергія, яка має бути узгоджена діями керівника, витрачатиметься замість корисної робочої сили на переборення зовнішніх перешкод у роботі та подолання інерції колективу.

Важливою особливістю даного показника також є вибір магістром найвигіднішого/найкращого шляху демонстрації учням знань у галузі музичного мистецтва, яке передбачає володіння основними способами опрацювання текстової, графічної, звукової та відео інформації, поєднанням їх видів в одному мультимедіапродукті задля їх практичного використання (електронні публікації, створення баз даних, пошук інформації), презентацій чи доповнення (здійснення) публічних виступів. Спираючись на класифікацію, запропоновану дослідницею Л. Гавриловою, магістр музичного мистецтва, виявляючи даний показник, має можливість реалізовувати демонстраційно-моделювальні, діагностувальні, навчально-тренувальні і ігрові, довідково-інформаційні та комбіновані дії у вокально-хоровій роботі, упроваджувати у свою діяльність користування електронними підручниками, мультимедійними музичними енциклопедіями, ілюстрованими довідниками з аудіо та відеофайлами музичних творів, біографіями композиторів і музикантів, тестовими завданнями, комп'ютерними програмами-помічниками, програмами-тренажерами та іншим (Гаврилова, 2016, с. 162-163).

Також сполучну складову фахово-комунікативного напрямку роботи фахівця розкриває інший показник, а саме – готовність до включення в активні форми міжособистісного спілкування. Оскільки диригентська діяльність обумовлена тим, що його «інструментом» є колектив, відтак уміння спілкуватися, правильно орієнтуватися у взаємовідносинах, формувати їх є однією з важливих якостей музиканта. «Хто не вміє спілкуватися з людьми, не може впливати на них» (Бруно Вальтер, 1962, с. 63). Сутність міжособистісного спілкування міститься у взаємодії між людьми, що об'єктивно виявляється в характері й способах взаємних впливів (особливий вид прямого або опосередкованого впливу об'єкта на суб'єкт), у результаті якого утворюється взаємообумовленість та зв'язок, закріплюється внутрішнє відношення, яке переживається об'єктом і може бути усвідомлюваним у різному ступені.

Розглядаючи міжособистісне спілкування як своєрідну форму взаємодії, ми погоджуємося з думками Б. Ломова та Є. Коротаєвої, які стверджують, що організація педагогічного процесу неможлива «без опори на взаємодію сторін, учасників, суб'єктів освітньої ситуації» (Коротаєва, 2013). Відмітимо, що готовність до міжособистісної взаємодії магістра музичного мистецтва виявлятиме сутнісні характеристики спілкування й поставатиме одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших (як сторона спілкування і як форма організації діяльності).

Важливою, на наш погляд, є керівна позиція майбутнього учителя музичного мистецтва, яка вже певним чином обумовлює стиль спілкування, у той самий час вона формується як відображення на сприйняття цієї ролі іншими учасниками, їх оцінкою, відбиваючись в особливостях спілкування. Тому особистісні якості вчителя, його авторитет є базою психолого-педагогічного впливу.

Обґрунтовуючи даний показник, беремо до уваги коректне уточнення прив'язки термінів «взаємодія» і «спілкування», яке надає В. Мясіщев (Мясіщев, 2016) у своєму фундаментальному дослідженні, із підкресленням, що взаємодія є значно ширшою, бо охоплює цілі, відношення, суб'єктивні емоції, інтереси й потреби суб'єктів, які уможливають обмін знаннями і організацію спільної діяльності, у той час як спілкування виступає лише специфічною формою, умовою або процесом взаємодії.

Отже, налаштованість магістра до включення в активні форми міжособистісного спілкування проявлятиметься як розуміння ним важливості спільної праці, ті знання та вміння її організації, які включають в себе навички комунікативного характеру, тим більше вокально-хорової роботи, у якій уміння спілкуватися з людьми, налагоджувати стосунки і використовувати ці вміння для здійснення своїх художніх намірів є провідним. Окрім того, згідно з Л. Виготським та А. Мудриком, магістр музичного мистецтва має долучати до комунікативної складової соціальні установки, а саме ставитися до партнера по взаємодії як до мети, а не як до засобу, виявляючи інтерес до самого процесу спілкування, орієнтуючись до діалогу, а не монологу (Мурик, 1986, с. 41). У цьому руслі доречно навести метафору-погляд Я. Коломінського щодо важливості і співвідношення даного показника, а саме «міжособистісна взаємодія є айсбергом, а спілкування і відношення – дві його складові частини, одна з яких над водою, інша, відповідно, занурена у воду. Процес спілкування є надводною частиною, яку можна бачити (серія мовленнєвих і немовленнєвих дій). Підводна ж частина – це те, заради чого суб'єкти вступають у процес спілкування, а саме: емоції, почуття, особисті інтереси і мотиви, потреби суб'єктів» (Реан и Коломинский, 2000).

Міжособистісне спілкування магістра музичного мистецтва може відображати емоційний стан (позитивний/негативний), внутрішню та міжособистісну конфліктність, емоційну чутливість, задоволеність собою, партнером, яка впливатиме на кон'юнктивність (позитивність, схильність до зближення); індиферентність (нейтральність) та

диз'юктивність (негативність, схильність до розділення) в сумісній діяльності (Havrilova et al., 2020).

Показником фахово-комунікативного напрямку роботи вчителів є сформованість досвіду навчально-творчої роботи з використанням засобів мультимедіа. Якщо попередній показник висвітлює налаштованість магістрантів практикувати фахові знання засобами мультимедіа, іншими словами мультимедіа постають шляхом та інструментарієм здійснення вокально-хорової діяльності, включаючи всі етапи роботи від підготовки до контролю, то даний показник більшою мірою спрямований на висвітлення сформованості досвіду як процесу або результату здійсненої роботи, саме «кінцевий варіант», орієнтований на «запуск» його в інформаційне середовище в формі творчого продукту, оформленого відповідно до цифрових шаблонів та заданих параметрів, надаючи йому ознак самобутності й самостійності.

Цей показник є необхідним та актуальним саме в сучасному світі, у якому постійно винаходяться і вдосконалюються різноманітні технічні пристрої, гаджети, з'являються нові канали комунікації, освітні платформи, проводяться різноманітні офлайн і онлайн конкурси, фестивалі, надаються художні площадки для виступів, що відображається на формах діяльності капел, колаборації реальних та віртуальних або штучних вокально-хорових колективів. Відповідно, швидкість адаптуватися до перманентних змін і вимог виявлятиме конструктивні здібності магістра – його здатність передбачати і проєктувати траєкторію розвитку реального колективу, планувати та спрямовувати музично-виконавський розвиток учнів, передбачаючи результати педагогічного впливу, ураховуючи самостійний вклад кожного з учасників, організовувати оптимальну навчальну діяльність, але і вміти робити проєкцію на вісь часу, відповідаючи його вимогам, «накладати фільтри» сучасного слухача, публіки (ураховувати пануючі емоційно-слухові та візуальні подразники) – рекламувати і афішувати виступи, транслюючи їх і розповсюджуючи в соціальних мережах. Як слушно зауважував Б. Асаф'єв, публіка відкидає те, що мляво подразнює, наповненість концертних залів є «барометром смаків», які потрібно враховувати керівнику музичного колектива (Асаф'єв, 1983).

Візуалізація, регулярні та систематичні презентації колективу або виконання окремих музичних творів відіграє наразі ключову роль, постаючи необхідним елементом творчої самореалізації, тому вміння правильно розташувати сенсорну інформацію, використовуючи засоби мультимедіа, захопити публіку з першої ноти і тримати увагу до кінця

звучання має бути присутнім у досвіді магістра музичного мистецтва. Та музика, яка пасивно сприймається, гіпнотизує почуття й заворює волю, актуальне її осягнення посилює інтенсивність переживань і розкриває перед слухачем багатий світ слухових образів (Асаф'єв, 1983).

Насиченість інформаційного середовища доволі щільна, тому сформованість досвіду магістра з використанням функціональних можливостей сучасного мультимедійного обладнання має бути обов'язковою. Ураховуючи те, що сучасна медіакультура заснована на принципах граничного індивідуалізму її користувача, викликаючи потребу в комунікаційній компенсації, досвід магістра має виявлятися в умінні ведення записів, заміток на інтерактивній дошці або сенсорній ЖК-панелі; відображенні інформації з різних джерел на візуальне обладнання; трансляції заходів, репетицій локально або в мережі Інтернет; записі виступів, конференцій або практичних занять на електронні носії чи збереження їх в архіві; дистанційному веденні навчально-творчої роботи/відеоконференцій із віддаленими учасниками; звукопідсиленні та ін.

У магістра музичного мистецтв досвід роботи має бути сформованим у таких напрямках, які, відповідно до класифікації мультимедіа засобів дослідниці Н. Новікової, об'єднані в групи за принципом функціональності, а саме: музично-освітні, навчально-ігрові та довідково-інформаційні (Новікова, 2011). Слушно відмітити спостереження І. Горбунової щодо класифікації мультимедіа засобів за видами музичної діяльності. Вона підкреслює, що найбільшу групу складають саме програми творчої спрямованості, – для створення й аранжування музичних творів/композицій (Горбунова и Чибирев, 2012). Відтак, межі досвіду музичного магістра мають охоплювати і цю ланку діяльності.

Отже, керівник творчого колективу має володіти прогресивним світоглядом, включаючи особливості пануючого інформаційно-цифрового середовища, уміти транслювати власну виконавську діяльність, вбачати насиченість інформаційного потоку (схильність до аудіоколажності; швидкість та кількість музичної інформації, яка надається за одне елементарне повідомлення джерела; норми допустимої здатності переробки її людиною та ін.), здійснювати свою самореалізацію, залучаючи та використовуючи новітні засоби мультимедіа.

Самореалізація є проявом серйозної творчої роботи, яка базується на матеріалі пізнання та практичного використання об'єктивних законів особистістю, тому практичний досвід як вихідний пункт музичної активності та самостійності магістра музичного мистецтва відображається у

фахово-проективному компоненті, розкриваючи ступінь диригентсько-хорової підготовки щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокальних умінь. Його показники демонструють різні сторони та грані актуального стану музичного «запасу», а саме: усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів, вільне оперування музичним матеріалом, уміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами.

Успішність і результат музично-творчої діяльності школярів, яка є продуктом синтезу, великою мірою залежить від узгодженості дій, активності учнів, обумовленої проявами організаторської майстерності, регулюючої функції майбутнього учителя музичного мистецтва. Показник усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів виявлятиметься в цілеспрямованому пошуку союзників і партнерів у дітях, прищепленні їм певної позиції щодо вокально-хорової роботи, спонуканні до прояву активності в процесі спільної діяльності. Також необхідним є особистісне усвідомлення магістром, тобто розуміння значущості організації цієї діяльності саме від нього, наповнення її особистісним змістом. Як зазначає А.Мудрик, «перспектива на завтра стає смыслом життя сьогодні, якщо для її досягнення необхідно вже сьогодні робити певні зусилля» (Мудрик, 1986, с. 59).

Уміння протягом репетиції концентрувати увагу учнів на потрібному елементі, зосереджувати школярів на вокально-хоровій роботі, не даючи причин відволікатися від неї, правильно визначати пріоритети та складність опанування в набутті вокально-хорових навичок, дотримуватися тактики репетиційної роботи є проявом багатогранності диригентських функцій, зокрема, організаторських здібностей. Планування робочого часу, тим більше репетиційного, розподілення фронту робіт на тривалий період, більш близький та щоденний потребує, згідно з В. Бехтеревим, найвищого рівня усвідомлення, коли людина за власним бажанням може «звітувати» собі про причини та наслідки власних дій (Бехтерев, 2019). Як тільки з'являється пасивність, інертність у роботі – це одразу відбивається на термінах оволодіння твором і майже неминуче послаблює інтерес до його задовільного, зацікавлюючого, хвилюючого та захоплюючого виконання (Нейгауз, 1967, с. 26).

Рациональне планування репетицій, всього навчального процесу, логічна організація власного часу, уміння скоординувати свою роботу з учнівським колективом позначатиметься на підготовці і здійсненні концертних виступів, їх кількості, а відтак, – і на самореалізації. Слушно підкреслює Я. Готсдінер, що «хоровий колектив – це «живий інструмент»,

який керівник не може мати в своєму розпорядженні для самостійної підготовчої роботи, тому чим менше в диригента досвіду, тим дефіцитніше для цього репетиційний час (Горбунова и Чибирев, 2012, с. 126). А. Козир, розглядаючи питання педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом відмічає, що серед сукупності вмінь, необхідних для управлінської діяльності вчителя музики, «здібності до керівництва проявляються пізніше від інших здібностей», до того ж специфічні особливості, прийоми та методи управління мають суб'єктивну забарвленість, залежність від поглядів, переконань та стилю педагогічного керівництва хормейстера (Козир, 2008, с. 144).

Усвідомлення організації музично-творчої діяльності (оволодіння голосовим апаратом, тренування координації між слухом і голосом тощо) учнів, слідуючи порадам Г. Нейгауза, виявлятиметься через постановку ясної і конкретної мети, неухильне домагання повного її досягнення в роботі (Нейгауз, 1967, с. 19); надання зауважень у процесі, які мають бути «спрямованим лише на музику, на виправлення музичних недоліків виконання, на досягнення максимальної логіки, точності слуху, ясності (чим ясніша мета змісту, музики, досконалості виконання, тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення), пластики згідно точної відповідності нотному тексту і просторового її тлумачення (Нейгауз, 1967, с. 26).

У **висновках** доцільно зазначити, що вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами реалізовуватиметься через правильно обраний шлях музичної взаємодії, підбір таких «норм» і способів дій, за допомогою яких вона ефективно здійснюється, спонукає учнів до усвідомлення причин і мети співацької діяльності в далекосяжному і фактичному просторі. Водночас, організаторська діяльність включає розуміння можливостей дітей, ймовірний ступінь їх музичної обдарованості «від музично дефіцитного» до «стихійно геніального», тому магістр музичного мистецтва має охоплювати весь горизонт проявів здібностей дітей у вокально-хоровій роботі, майстерно диференціюючи учасників і грамотно залучаючи всіх до неї.

ЛІТЕРАТУРА

- Асафьев, Б. (1983). *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Л.: Музыка (Asafiev, B. (1983). *Selected articles on music education*. L.: Music).
- Бехтерев, В. Н. (2019). *Гипноз. Внушение. Телепатия*. М.: Книговек (Bekhterev, V. N. (2019). *Hypnosis. Suggestion. Telepathy*. M.: Knigovvek).
- Бруно, Вальтер. (1962). О музыке и музицировании. *Исполнительское искусство зарубежных стран*, 1, 7-118 (Bruno, Walter. (1962). On music and making music. *Performing arts of foreign countries*, 1, 7-118).
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика (Vygotsky, L. S. (1991). *Pedagogical Psychology*. M.: Pedagogy).

- Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. *OPUS ANPPOM's Eletronic Journal*, 26 (1) (Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. *OPUS ANPPOM's Eletronic Journal*, 26 (1)).
- Гаврилова, Л. (2016). Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 3, 97-106 (Gavrilova, L. (2016). Interpretation of a musical work: theoretical aspects. *Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*, 3, 97-106).
- Горбунова, И. Б., Чибирев, С. В. (2012). *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена (Gorbunova, I. B., Chibirev, S. V. (2012). *Music and computer technologies: to the problem of modeling the process of musical creativity*. SPb.: Izd-vo RGPU im. AI Herzen).
- Готсдинер, А. Л. (1993). *Музыкальная психология*. М.: МИП «NB Магистр» (Gotsdiner, A. L. (1993). *Music Psychology*. M.: MIP "NB Master).
- Князева, Г. В. (2010). Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях. *Вестник ВУиТ*, 16, 77-94 (Knyazeva, G. V. (2010). Application of multimedia technologies in educational institutions. *VUiT newspaper*, 16, 77-94).
- Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Kozyr, A. V. (2008). *Professionalism of Music Teachers: Theory and Practice of Formation in the System of Bagatory Education*. K.: Type of NPU imene M. P. Dragomanov).
- Коротаева, Е. В. (2013). *Основы педагогики взаимодействия: теория и практика*. Екатеринбург: Изд. УрГПУ (Korotaeva, E. V. (2013). *Fundamentals of interaction pedagogy: theory and practice*. Ekaterinburg: Ed. УрГПУ).
- Мудрик, А. В. (1986). *Учитель: мастерство и вдохновение*. М.: Просвещение (Mudrik, A. V. (1986). *Teacher: Skill and Inspiration*. M.: Enlightenment).
- Мясищев, В. Н. (1960). *Личность и неврозы*. Л.: Медицина (Myasishchev, V. N. (1960). *Personality and neurosis*. L.: Medicine).
- Нейгауз, Г. Г. (1967). *Об искусстве фортепианной игры: записки педагога*. М.: Музыка (Neuhaus, G. G. (1967). *On the art of piano playing: notes of a teacher*. M.: Muzyka).
- Новікова, Н. В. (2011). *Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики засобами мультимедійних технологій* (автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.0.02 – теорія та методика музичної освіти). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова (Novikova, N. V. (2011). *Formation of cognitive interest of adolescents in music lessons by means of multimedia technologies* (author's ref. Candidate of Dissertation ped. Sciences: 13.0.02 - theory and methods of music education). K.: NPU named after M.P. Drahomanova).
- Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. (2000). *Социальная педагогическая психология*. СПб: Издательство «Питер» (Rean, A. A., Kolominsky, J. L. (2000). *Social pedagogical psychology*. St. Petersburg: Peter Publishing House).

РЕЗЮМЕ

Вэй Лимин. Профессионально-коммуникативное направление формирования творческой самореализации магистрантов музыкального искусства.

Статья раскрывает специфику профессионально-коммуникативного направления формирования творческой самореализации магистрантов музыкального искусства. Определены основные аспекты готовности магистрантов музыкального

искусства применяют профессиональные знания в практической деятельности, охватывающие умение устанавливать взаимопонимание с учащимися, общаться с ними и сотрудничать, а также распространять и внедрять в учебный процесс информационные технологии, широко использовать различные средства мультимедиа. Готовность магистрантов музыкального искусства применять профессиональные знания при проведении производственной практики включает активные формы межличностного общения, а также сформированность опыта учебно-творческой работы с использованием инновационных методов, средств и приемов.

Ключевые слова: магистранты музыкального искусства, творческая самореализация, практическая деятельность, профессионально-коммуникативное направление, готовность, средства мультимедиа.

SUMMARY

Wei Liming. Professional-communicative direction of creative self-realization formation in masters of musical art.

The article reveals the specifics of the professional-communicative direction of creative self-realization formation in masters of musical art. The main aspects of readiness of the masters of musical art to apply professional knowledge in practical activities are identified, including the ability to establish mutual understanding with students, communicate with them and cooperate, as well as disseminate and implement information technology, widely use various multimedia tools. The readiness of the masters of musical art to apply professional knowledge during internships includes active forms of interpersonal communication, as well as the formation of experience of educational and creative work using innovative methods, tools and techniques.

Key words: masters of musical art, creative self-realization, practical activity, professional-communicative direction, readiness, means of multimedia.

УДК 37.036.004:78

Павло Кауров

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-6208-4535

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/246-256

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ СКРИПКОВОГО ВИКОНАВСТВА В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті здійснено науково-теоретичне обґрунтування й розкрито особливості та шляхи впровадження оптимальних педагогічних умов формування досвіду скрипкового виконавства в майбутніх учителів музичного мистецтва із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Педагогічні умови схарактеризовані в аспекті їх спрямованості на творчо-інтелектуальний, фаховий розвиток студентів, а також на їх здатність до оволодіння інноваціями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

Основними педагогічними умовами формування досвіду скрипкового виконавства в майбутніх учителів музичного мистецтва із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій визначено: педагогічне стимулювання спрямованості скрипкової підготовки майбутніх учителів музики на оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями; педагогічне забезпечення інформаційної основи скрипкової підготовки в якості важливого чинника інтеграції

навчальних курсів, а також педагогічного інструментарію, що включає комп'ютерні технології, побудовані на сучасних інформаційно-комунікаційних засобах навчання, поєднаних із методами й засобами мистецького навчання; педагогічне забезпечення формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової скрипкової підготовки.

Ключові слова: *досвід скрипкового виконавства, майбутній учитель музичного мистецтва, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічні умови, скрипкова підготовка, інтерактивність навчання, інформаційно-комунікаційна компетентність.*

Постановка проблеми. Ефективність формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій залежить від визначення педагогічних орієнтирів, які здійснюють свій вплив на організацію ефективної методичної стратегії. Визначення педагогічних умов формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій обумовлено специфікою проблеми дослідження, яка полягає в залученні, з одного боку, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що постійно розвиваються і вдосконалюються, з іншого боку, у перманентному використанні класичних педагогічних форм, методів і засобів мистецького навчання, на яких традиційно базується навчально-виховний процес у музично-педагогічних ЗВО України.

Аналіз актуальних досліджень. До висвітлення в наукових дослідженнях проблеми цілеспрямованого розроблення та організації належних ефективних умов, сприятливих для формування певних особистісно-фахових характеристик, умінь, інтелектуально-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, долучились такі провідні сучасні вітчизняні науковці в галузі музичної педагогіки та виховання, як А. Болгарський, Д. Болгарський, Н. Гуральник, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, О. Комаровська, Л. Куненко, Л. Масол, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хоружа, О. Щолокова та ін. Досліджуючи найбільш динамічні тенденції сучасної педагогіки мистецтва, учені цілеспрямовано фокусують увагу на створенні для студентства таких умов мистецького навчання, які би забезпечили формування в межах навчального процесу сприятливого творчо-діяльнісного навчального середовища.

Водночас, сучасні дослідники, які працюють у галузі інформатизації сучасної освіти, серед яких: В. Биков, Б. Гершунський, М. Головань, М. Жалдак, Т. Коваль, І. Підласий, В. Сергієнко, О. Спірін, Н. Тализіна та ін., також мислили розроблення педагогічних умов навчання студентів у контексті опорних стрижнів навчального середовища, зміст якого забезпечує ефективність процесу управління якістю освіти майбутніх фахівців. Таким чином, результативність формування досвіду скрипкового

виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій залежить від теоретичного обґрунтування, розроблення та впровадження таких педагогічних умов, за допомогою яких зміст створеного для формування досліджуваного феномену навчального середовища враховуватиме специфіку щодо активного залучення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у сукупності з формами, методами, засобами і прийомами скрипкової підготовки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й визначення на основі аналізу науково-теоретичних джерел педагогічних умов формування досвіду вокального виконавства в майбутніх учителів музичного мистецтва із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано такі методи, як теоретичний та структурно-логічний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Починаючи науково-теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, слід зауважити, що методологічним підґрунтям для цього доцільно обрати основні позиції особистісно-орієнтованого, компетентнісного та інформаційно-комунікаційного підходів в аспекті їх спрямованості на творчо-інтелектуальний, фаховий розвиток студентів, а також на їх здатність до оволодіння інноваціями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (Лихвар, 2013).

Окреслення педагогічних умов результативного формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій доцільно, на нашу думку, здійснювати в контексті розгляду навчального середовища щодо скрипкової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах наведених вище особистісно-орієнтованого, компетентнісного та інформаційно-комунікаційного підходів.

Доречно привести твердження В. Бикова, який, окреслюючи поняття «навчальне середовище», називав його штучно побудованою системою, у якій зміст і компонентні складові мають слугувати меті та завданням навчального процесу, спираючись на створені педагогічні умови (Биков, 2004). Учений наполягає саме на інтелектуальному аспекті розгляду навчального середовища, що стосується інтелектуальних складових педагогічної системи і включає безпосередньо учасників навчального процесу – природних носіїв інтелекту, і засоби навчання – носіїв штучного інтелекту, які мають бути спрямовані на індивідуальний інтелектуальний

професійний розвиток кожного зі студентів відповідно до особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів (Биков, 2004).

Контекст інформаційно-комунікаційного підходу залучається вченим у його праці «Моделі організаційних систем відкритої освіти» (Биков, 2008), у якій автор стверджує про необхідність активного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх процесах. Таке використання, на думку О. Ярошинської, забезпечує розширення простору навчально-освітнього середовища, робить навчальне середовище доступним для учасників освітніх процесів (Ярошинська, 2014). В. Биков зазначає про можливість учасників навчального середовища самостійно отримувати потрібну інформацію на основі вільного користування необмеженими інформаційними ресурсами та інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями (Биков, 2008).

З огляду на вищезазначене, результативність формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій залежить від такого навчального середовища, яке цілеспрямовано забезпечує накопичення студентами також особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду. Поняття «досвід особистості» було визначено В. Сериковим у якості «об'єктивної цінності, що стала суб'єктивною установкою, поглядом, переконанням, власним висновком з пережитого» (Сериков, 1999, с. 81). Набуття особистістю досвіду активізує когнітивні, фахово-діяльнісні, інтелектуально-творчі, комунікативні процеси засвоєння академічних навчальних дисциплін, а також процеси відпрацювання механізму мисленнєвих операцій (Козир, 2008).

Розширення простору означеного навчального середовища є можливим на базі насичення змісту скрипкової підготовки інформаційно-комунікаційними елементами. З метою насичення змісту скрипкової підготовки інформаційно-комунікаційними елементами доцільно запропонувати такі заходи:

- розробка й уведення у зміст типових і робочих програм з курсу «Основний інструмент», який передбачає скрипкову підготовку, комп'ютерних навчально-методичних комплексів із практичного скрипкового репетиторства, комп'ютерних тренінгів із теорії та методики навчання гри на скрипці, а також мультимедійних засобів для вдосконалення практичного скрипкового виконавства, навчання у віртуальних класах скрипкової гри тощо;

- переформатування академічних навчальних дисциплін, що корелюють із скрипковою підготовкою, у такий спосіб, щоб застосування

інформаційно-комунікаційних технологій наскрізно проходило через усі теми занять;

- залучення до фахового навчання майбутніх учителів музики додаткових спецкурсів для забезпечення інформаційно-комунікаційної ерудованості студентів із паралельним роз'ясненням їх значущості.

Сукупність наведених вище заходів, необхідних для насичення змісту скрипкової підготовки інформаційно-комунікаційними елементами, забезпечує зміст педагогічної умови формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, яку доречно сформулювати як *педагогічне стимулювання спрямованості скрипкової підготовки майбутніх учителів музики на оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями*.

Результативність педагогічного забезпечення спрямованості скрипкової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями залежить від якості інформаційно-комунікаційної спрямованості кожного з навчальних курсів, що входить до змісту фахового навчання в цілому. Об'єднуючим фактором у цьому випадку слугує інформаційно-комунікаційна основа фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, а також наявність інформаційно-комунікаційних елементів у змісті навчальних дисциплін, що обумовлює їх інтеграцію в навчальному середовищі саме на означеній основі.

Поняття «інтеграція», на думку С. Гончаренка, забезпечує в освітніх процесах такий результат, як «...цілісність знань різних рівнів – цілісність знань ... з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми» (Гончаренко, 2011, с. 198). Дослідник зазначає, що «... цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять; застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень ..., що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» (Гончаренко, 2011, с. 198).

Інтеграція нормативних і варіативних навчальних дисциплін у процесі фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів сприяє цілісності скрипкової підготовки в цілому і процесу формування досвіду скрипкового виконавства у процесі означеної підготовки зокрема. Означена інтеграція забезпечується на практиці шляхом актуалізації міжпредметних зв'язків у навчальному середовищі між різними навчальними курсами (Пахомова, 2013), присвяченими практичному формуванню досвіду скрипкового виконавства в частині відпрацювання

умінь та навичок гри на скрипці («Спеціальний інструмент», «Оркестровий клас», «Виконавський практикум» тощо), навчальними курсами, спрямованими на розвиток умінь інтерпретаційного опрацювання творів для скрипки («Аналіз музичних творів», «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Стильова гармонізація» тощо), та навчальними курсами, які забезпечують розвиток музично-творчих здібностей, таких, як музичний слух, музична пам'ять студентів, необхідних для набуття позитивного досвіду скрипкового виконавства («Сольфеджіо», «Гармонія» тощо). Взаємодія вищезазначених навчальних курсів здатна забезпечити ту цілісність скрипкової підготовки, про яку писав С. Гончаренко (Гончаренко, 2011, с. 492), утворюючи органічну синтезованість і, водночас, структурованість процесу формування досвіду скрипкового виконавства. Основою для практичного забезпечення такої цілісності слугує інформаційно-комунікаційна основа процесу фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів загалом і скрипкової підготовки зокрема.

Забезпечення цілісного навчального впливу варіативних і нормативних навчальних дисциплін у процесі формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється також шляхом інтегрованого застосування образно-демонстраційних, проєктивних, теоретичних, інтерактивних, евристичних та ін. методів і прийомів мистецького навчання (Падалка, 2008). Об'єднуючим фактором, як було зазначено вище, слугує застосування інформаційно-комунікаційних засобів у якості основи навчального процесу.

Таким чином, другою педагогічною умовою формування в студентів музично-педагогічних ЗВО досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій доречно визначити педагогічне забезпечення інформаційної основи скрипкової підготовки в якості важливого чинника інтеграції в цьому процесі навчальних курсів, а також педагогічного інструментарію, що включає комп'ютерні технології, побудовані на сучасних інформаційно-комунікаційних засобах навчання, поєднаних із методами і засобами мистецького навчання.

Продовжуючи розгляд педагогічних умов формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, слід сконцентрувати увагу на вельми перспективному напрямку педагогічної науки, визначеному С. Гончаренком напрямом «педагогічної інформатики...», який «...опрацьовує теоретичні питання, методи і технології інформаційного забезпечення й автоматизації педагогічної діяльності з метою вдосконалення педагогічного процесу, його індивідуалізації та оптимізації. Педагогічна інформатика вивчає процеси

взаємодії освіти й інформатики, виявляє закономірності й тенденції цієї взаємодії» (Гончаренко, 2011, с. 349).

Індивідуалізація та оптимізація педагогічного процесу, виявлена в контексті взаємодії освіти й інформатики, була розглянута Т. Коваль у контексті підвищення ролі комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, що «...впливає на якість сприйняття студентами навчального матеріалу» шляхом «...збільшення рівня їх інтерактивності» (Коваль, 2011). Нам імпонує наукова позиція дослідниці, яка схарактеризувала інтерактивність комп'ютерно-орієнтованого навчання таким чином, конкретизувавши такі характеристики: міжособистісне спілкування; оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків; забезпечення для студентів права вибору; адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів тощо (Коваль, 2011).

Якщо екстраполювати наведені вище характеристики інтерактивності до реалій формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у процесі скрипкової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, то міжособистісне спілкування може бути забезпечено за допомогою створення в мережі спеціальних груп, об'єднаних тематикою скрипкового виконавства, інтернет-форумів, присвячених обговоренню й аналізу актуальних проблем набуття позитивного досвіду в цій галузі, сторінок в інстаграмі, де студенти можуть викладати свої прилюдні виступи тощо.

Оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків у процесі скрипкової підготовки може бути забезпечено, до прикладу, за допомогою ділової інтернет-переписки студентів із професорсько-викладацьким складом щодо обговорення результатів поточної й підсумкової атестації з курсів «Основний інструмент», «Оркестровий клас», концертів тощо. Забезпечення для студентів права вибору в контексті формування досвіду скрипкового виконавства за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій може бути реалізовано на практиці шляхом демонстрації зразків навчально-педагогічного репертуару видатними скрипалями для самостійного вибору студентами тих зразків, які найбільше до вподоби, або для вибору тої чи іншої інтерпретаційної версії.

З огляду на вищезазначене, формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій вимагає сформованості в суб'єктів навчального середовища вмінь щодо вільного оперування інформаційно-комунікаційними технологіями. До таких умінь належать: робота з базами даних, системами обробки інформації,

обробка візуальних зображень, графічної інформації тощо. Тобто необхідним є педагогічне забезпечення інформаційно-комунікаційної компетентності як студентів, так і професорсько-викладацького складу музично-педагогічних ЗВО. Сформована інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає наявність комплексу знань у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, а також «...уміння і навички ефективного користування інформацією; ...різнобічні навички пошуку необхідної інформації та її використання» (Гончаренко, 2011, с. 232).

Таким чином, педагогічне забезпечення формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової скрипкової підготовки доречно визначити в якості важливої педагогічної умови формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки. З огляду на вищезазначене, доцільно констатувати, що методика формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій потребує таких педагогічних умов: педагогічного стимулювання спрямованості скрипкової підготовки майбутніх учителів музики на оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями; педагогічного забезпечення інформаційної основи скрипкової підготовки в якості важливого чинника інтеграції в цьому процесі навчальних курсів, а також педагогічного інструментарію, що включає комп'ютерні технології, побудовані на сучасних інформаційно-комунікаційних засобах навчання, поєднаних із методами і засобами мистецького навчання; педагогічного забезпечення формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової скрипкової підготовки.

Упровадження й реалізація означених педагогічних умов дозволить скоротити часові затрати студентів музично-педагогічних ЗВО на пошук методичних матеріалів із проблем скрипкового виконавства, спростити рефлексивний аналіз власних досягнень у цій галузі за рахунок можливості прослуховування збережених у мережі або на накопичувальному приладі власних індивідуальних занять, концертних виступів, вивільняючи час для набуття практичних умінь і навичок скрипкового виконавства, необхідних для ефективного формування позитивного досвіду в цій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

- Асаф'єв, Б. (1983). *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Ленинград: Музыка (Asafiev, B. (1983). *Selected articles on music education*. L.: Music).
- Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Київ: Атіка (Bykov, V. Y. (2008). *Models of Organisational Systems of Open Education*. Kyiv: Atika).

- Биков, В. Ю. (2004). Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, сс. 59-79 (Bykov, V. Y. (2004). Learning environment of modern pedagogical systems. *Vocational Education: Pedagogy and Psychology*, 59-79).
- Воеводін, В. В. (2003). *Посібник для керівника студентського оркестра народних інструментів*. К.: Гос. метод. центр учеб. заведений к-ры и ис-в (Voevodin, V. V. (2003). *Manual for the head of the student orchestra of folk instruments*. Kyiv: Gos. method. training center institutions to-ry and is-in).
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Rivne: Volynski oberehy).
- Коваль, Т. І. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6 (26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451> (Koval, T. I. (2011). Interactive technologies of teaching foreign languages in higher education institutions. *Information technologies and means of teaching*, 6 (26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451>).
- Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. Київ: НПУ імені М. Драгоманова (Kozyr, A. V. (2008). *Professional mastery of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education*. Kyiv: NPU named after M. Drahomanov).
- Лихвар, В. Д. (2013). Обґрунтування педагогічних умов розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1, 53-57 (Lykhvar, V. D. (2013). Substantiation of pedagogical conditions of development of artistic and creative potential of junior schoolchildren in the process of art activity. *Visnyk of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 1, 53-57).
- Олійник, С. В. (2015). Музично-творчий потенціал майбутнього вчителя в контексті сучасної мистецької освіти. *Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури: зб. матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: ТОВ «НІЛАН»*, (сс. 48-50) (Oliynyk, S. V. (2015). Musical and creative potential of the future teacher in the context of modern art education. Slavic musical art in the context of European culture: *Proceedings of the VI International scientific-practical conference of young scientists and students*. VSPU named after M. Kotsyubynsky. Vinnytsia: LLC "NILAN", (pp. 48-50)).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art (theory and methods of teaching art disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).
- Пахомова, Н. (2013). Інтеграція як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти: історико-педагогічний аспект. *Витоки педагогічної майстерності*, 11, 250-256 (Pakhomova, N. (2013). Integration as a leading trend in the development of society and education: historical and pedagogical aspect. *The origins of pedagogical skills*, 11, 250-256).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан (Rudnytska, O. P. (2005). *General and artistic pedagogy*. Ternopil: Textbook Bogdan).
- Сериков, В. В. (1999). *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: «Логос» (Serikov, V. V. (1999). *Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems*. Moscow: Logos).

- Хоружа, О. В. (2009). Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 7 (12), 116-122 (Khoruzha, O. V. (2009). Component structure of ethnopedagogical thinking of a future music teacher. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 7 (12), 116-122).
- Ярошинська, О. (2014). Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 35 (88), 558-567 (Yaroshynska, O. (2014). Educational space of a higher educational institution as a continuum for designing the educational environment of professional training of future specialists. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 35 (88), 558-567).

РЕЗЮМЕ

Кауров Павел. Педагогические условия формирования опыта скрипичного исполнительства у будущих учителей музыкального искусства с применением информационно-коммуникационных технологий.

В статье осуществлено научно-теоретическое обоснование и раскрыты особенности и пути внедрения оптимальных педагогических условий формирования опыта скрипичного исполнительства у будущих учителей музыкального искусства с применением информационно-коммуникационных технологий. Педагогические условия охарактеризованы в аспекте их направленности на творчески интеллектуальное, профессиональное развитие студентов, а также на их способность к овладению инновациями в области информационно-коммуникационных технологий.

Основными педагогическими условиями формирования опыта скрипичного исполнительства у будущих учителей музыкального искусства с применением информационно-коммуникационных технологий определено: педагогическое стимулирование направленности скрипичной подготовки будущих учителей музыки на овладение информационно-коммуникационными технологиями; педагогическое обеспечение информационной основы скрипичной подготовки в качестве важного фактора интеграции учебных курсов, а также педагогический инструментарий, включающий компьютерные технологии, построенные на современных информационно-коммуникационных средствах обучения, сочетаемых с методами и средствами художественного обучения; педагогическое обеспечение формирования информационно коммуникационной компетентности будущих учителей музыкального искусства в процессе профессиональной скрипичной подготовки.

Ключевые слова: опыт скрипичного исполнительства, будущий учитель музыкального искусства, информационно коммуникационные технологии, педагогические условия, скрипичная подготовка, интерактивность обучения, информационно коммуникационная компетентность.

SUMMARY

Kaurov Pavlo. Pedagogical conditions for forming violin performance experience of future musical art teachers using information and communication technologies.

The article provides scientific-theoretical substantiation and reveals the peculiarities and ways of implementation of optimal pedagogical conditions of violin performance experience formation in future teachers of musical art with the use of information and communication technologies. Pedagogical conditions are characterized in the aspect of their orientation on the creative-intellectual, professional development of students, as well as their ability to master innovations in information and communication technology. The main

pedagogical conditions of formation of violin performance experience of future teachers of musical art with the use of information and communication technologies are determined: pedagogical stimulation of the orientation of violin training of future music teachers to master information and communication technologies; pedagogical provision of the information basis of violin training as an important factor in the integration of training courses, as well as pedagogical tools, which include computer technology, built on modern information and communication teaching tools, combined with methods and means of teaching art; pedagogical support in formation of information-communication competence of future teachers of musical art in the process of violin education.

Key words: violin experience, future musical art teacher, information and communication technology, pedagogical conditions, violin training, interactive learning, information and communication competence.

УДК 785.6.071.2:008]:793.3

Інна Коган

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9119-6624

Олександр Матковський

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7814-7991
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/256-266

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХОРЕОГРАФІЇ

У статті аналізується зміст та сутність ефективності процесу формування акмеологічної культури концертмейстера в хореографії. Обґрунтовано доцільність сучасного підходу та значення структурних компетентностей акмеологічної культури щодо фахової діяльності піаніста-концертмейстера в хореографічному класі. Основними з яких є мотиваційно-цільовий (потреба в професійному зростанні, саморозвитку, прагнення до успіху); змістово-процесуальний (участь концертмейстера в науково-методичній роботі, використання методів самоосвіти і самовдосконалення, наявність практичного досвіду концертмейстерської діяльності), результативно-діяльнісний (рівень моторно-рухових умінь, рівень професійної компетентності). У процесі дослідження визначено спектр завдань щодо формування акмеологічної культури концертмейстера в хореографії.

Ключові слова: акмеологічна культура, концертмейстерська діяльність, самовдосконалення концертмейстера, саморозвиток, самоздійснення, культура праці, творча індивідуальність.

Постановка проблеми. Соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, ускладнення умов життя і праці вимагають зусиль для зростання творчої активності особистості, постійних вимог до себе та своєї професійної діяльності. Саме розвиток акмеології, спрямованої у сферу наукових знань про людину, пов'язаний з освоєнням нових предметних галузей, серед яких виділяється художньо-мистецька виконавська діяльність, у якій присутні достатньо суттєвих психологічних і акмеологічних питань. Водночас проблема формування акмеологічної культури концертмейстера хореографічного класу

педагогічного університету не була предметом спеціального дослідження. Актуальність вивчення проблеми пояснюється інноваційними перетвореннями, що відбуваються в системі вищої освіти, складністю та багатогранністю діяльності викладачів та науково-педагогічних працівників вищої школи. Запити практичної діяльності концертмейстера хореографічного класу, низка питань процесу формування його акмеологічної культури, які не отримали достатньо повного аналізу теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми як вітчизняними, так і зарубіжними авторами, зумовили вибір теми даної статті.

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу акмеологічної літератури, залучаючи досвід і українських учених в напрямі цієї діяльності в її поступальному русі (К. Абульханова, В. Агапов, І. Багаєва, А. Бодальов, Н. Кузьміна, А. Кримська, Н. Кухарев, В. Семиченко, В. Варуков, І. Вегерчук, А. Деркач, В. Зазикін, О. Кондратьєва, В. Огнев'юк, О. Селезньова) встановлено недостатньо висвітлену сутність поняття «акмеологічна культура особистості». Хоча накопичено багато ідей, які дозволяють розкрити суттєві ознаки цього феномену. Відзначено, що акме, як найвищий рівень розвитку людини, проявляється в її культурі, яка з одного боку виступає показником саморозвитку, а з іншого є особистісною якістю, що знаходиться в площині формування культури взагалі та професійної культури зокрема.

Феномен акмеологічної культури аналізується в працях учених (В. Гриньова, А. Здравомислов, І. Ісаєв, М. Каган, М. Ситников) як: сукупність духовних та матеріальних цінностей, створених людиною і характеризують рівень розвитку суспільства; специфічний засіб людської діяльності; процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості; ступінь досконалості соціального та інтелектуального розвитку, результатом якого є освіченість, вихованість людини. Означені функції знаходять своє відтворення у взаємозв'язку культури та особистості. Сучасна людина в нових умовах на шляху до вершин професіоналізму опановує найкращі культурні надбання й одночасно створює нові суспільно вагомні зразки – результати її творчої діяльності, розкриваючи «геніальність природи, уміння самопізнання» (Бердяєв), власний внутрішній потенціал, позитивні особистісні якості та професійну майстерність.

Огляд наукових праць із досліджуваної проблеми та аналіз культурологічних, морально етичних, психологічних, педагогічних аспектів діяльності особистості (Т. Анісімова, Л. Божович, Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Беленько, В. Ільїн, Н. Кім, Н. Малюткіна, С. Пелипчук, В. Петрушин,

В. Шадриков, І. Юсупов, Г. Скок, Дж. Гласер та ін.) дозволив дійти висновку про те, що акмеологічна культура збагачує та індивідуалізує будь-яку професійну діяльність, зокрема й концертмейстерську, а розвивати її компоненти (духовні цінності, знання, уміння) необхідно під час практичної діяльності, покращуючи особистісно-професійні якості. Особливий інтерес викликають ті області психології, які формують психологічну базу та розкривають сутність сукупності явищ розвитку життєвого циклу людини для розробки акмеологічної проблематики професійної майстерності особистості концертмейстера в хореографічному класі.

У сучасній педагогічній науці накопичений певний досвід формування акмеологічної культури та професійної майстерності концертмейстера. Широкою популярністю у концертмейстерів користуються роботи М. Крючкова «Мистецтво акомпанементу як предмет навчання», А. Люблінського «Теорія і практика акомпанементу», Є. Шендеровича «Про подолання піаністичних труднощів у клавірах. Поради акомпаніатора», «В концертмейстерському класі» та ін. У дослідженнях розглянуто практичні поради для подолання виконавських труднощів, рекомендації щодо інтерпретації музичних творів, пропонуються різні системи для вдосконалення тих чи інших концертмейстерських навичок. Даною проблемою опікувалися також Р. Верхолаз, К. Виноградов, Л. Винокур, Т. Карнаухова, В. Подільська, Л. Бочкарьов, С. Белькевич, О. Смирнова, Т. Воскресенська, С. Величко, А. Готлиб, Т. Дапквіашвілі, М. Чистякова та інші.

Незважаючи на наявні дослідження, у яких розглядаються окремі питання, пов'язані з концертмейстерською діяльністю, низка проблем акмеологічної культури концертмейстера не зазнала достатньо повного аналізу, наукового вирішення та підтвердження. Зокрема, не створено фундаментально цілісної акмеологічної концепції професійного становлення концертмейстера, яка зумовлює науково-методичне обґрунтування умов для забезпечення максимальних досягнень на кожному етапі професійної діяльності та їх інтеграцію до найвищих досягнень; засобам підвищення професіоналізму концертмейстерської діяльності; структурним компонентам акмеологічного середовища.

Мета статті полягає у виявленні впливу теоретично обґрунтованих умов формування акмеологічної культури концертмейстера в хореографії та визначення основних шляхів удосконалення процесу становлення професійної майстерності балетних концертмейстерів у закладах вищої освіти.

Методи дослідження: *теоретичні* – вивчення поглядів зарубіжних та вітчизняних акмеологів, психологів і педагогів на різні аспекти досліджуваної проблеми, аналіз науково-педагогічної літератури щодо визначеної проблеми для теоретичного обґрунтування сутності й змісту структурних компонентів акмеологічної культури концертмейстера; *емпіричні*: – аналіз ефективності педагогічних умов формування акмеологічної культури в практичній діяльності та пошуку новітніх шляхів у професійній виконавчій діяльності концертмейстера в хореографії.

Виклад основного матеріалу. Вищий професіоналізм і творча майстерність сучасних фахівців – один із найцінніших людських ресурсів. Адже кваліфікація та професіональна майстерність педагогічних працівників безпосередньо впливають на формування матеріальних і духовних цінностей усього суспільства. Зокрема останнім часом збільшилася кількість наукових досліджень у різних галузях знань, присвячених вивченню діяльності педагога як професіонала та професіоналізму його педагогічної діяльності.

Саме акмеологія, як нова інтеграційно-комплексна наука, вивчає закономірності, технології вдосконалення професіоналізму та розглядає максимальну майстерність як вершину розвитку професійної діяльності особистості. При цьому під акме розуміється такий стан індивіда, за допомогою якого досягається найвищий результат його діяльності, а не сам процес руху до цього стану (Дубасенюк, 2011, с. 11).

Предмет акмеології охоплює процеси, закономірності розвитку та саморозвитку особистості в найбільш оптимальних напрямках самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення, пов'язаного з реалізацією творчого задуму й отриманням бажаного результату для формування професійного спрямування та розвитку здібностей до професійної діяльності. А об'єктом виступає людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах професійної діяльності (Вакуленко, 2006, с. 125).

Коли йде мова про високий професіоналізм особистості, то з ним пов'язують не тільки блискучий розвиток здібностей, але й фундаментальні знання в тій діяльності, у якій цей професіоналізм проявляється. Традиційно акмеологія розглядає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на стадії її зрілості та залучає всі попередні етапи розвитку особистості. У той самий час набуття соціального і морального життєвого досвіду, що є невід'ємними показниками майстерності та професіоналізму, започатковуються ще в дитячому віці.

Професійний розвиток концертмейстера, як і інших науково-педагогічних працівників, становить складний багаторівневий, пролонгований, поетапний і амбівалентний процес, який проходить певні рівні формування кваліфікованого фахівця, професіонала, особистості з акмеологічною позицією. Він охоплює різні періоди, зокрема професійної адаптації, набуття емпіричного досвіду, формування і вдосконалення професіоналізму, творчої самореалізації та самовираження, педагогічної майстерності. Сучасний концертмейстер балетного класу – фігура поліфункціональна і соціально значима не стільки за формальним статусом, як за культуротворчою місією, якщо він дійсно відповідає вимогам сучасного життя як фахівець і людина. У зв'язку з цим виникає низка проблем і різномірних питань щодо його професійної діяльності в контексті вищої педагогічної освіти, які потребують та чекають зважених рішень.

Відносно акмеологічної компетентності акмеологічна культура є більш розширеним поняттям, бо охоплює моральний та етичний аспекти, особистісні якості, культуру праці, які безпосередньо впливають на побудову доброзичливих колективних відносин та сприяють подоланню перешкод на шляху саморозвитку та самореалізації.

На сучасному етапі процес формування акмеологічної культури концертмейстера можна окреслити у вигляді трьох основних періодів:

- адаптація;
- професіоналізація;
- професійна майстерність.

За їх допомогою відбувається входження, освоєння професії та особиста реалізація у професійній діяльності, яка є одним із аспектів його суспільного розвитку. В основу професіоналізму концертмейстера покладено трансформацію чотирьох основних взаємозумовлених аспектів:

- біологічного;
- психічного;
- духовного;
- професійного.

Зокрема, біологічний аспект пов'язаний із розвитком індивідуальних якостей концертмейстера; психічний – з його особистісними рисами; духовний – із творчою індивідуальністю, який формується протягом усіх періодів професійної діяльності, зокрема в хореографічному класі; професійний – із самовдосконаленням і самореалізацією фахівця в професійно-педагогічній діяльності протягом усього життя. Етика піаніста-концертмейстера має на меті спрямувати його максимальну спроможність

розуміти те, що ним буде створено в результаті виконання музичних творів на базових заняттях з хореографії. Від якісного професійного виконання музичної композиції залежить і якісне художнє виконання хореографічного твору, танцювального етюд чи тренувальної комбінації екзерсису танцівниками.

Об'єктивні чинники формування акмеологічної культури концертмейстера, які функціонують також у кожній зі сфер суспільного життя, можна систематизувати на основі їх організаційних механізмів впливу на особистість: інформаційно-освітні, стимуляційні, регулятивно-контролюючі, організаційно-регулюючі та інші.

Отже, професійний розвиток концертмейстера в сфері мистецької діяльності, зокрема в галузі хореографії – безперервний процес, вимагає постійної кропіткої роботи над собою, своїм професійним удосконаленням, накопиченням соціально-професійного досвіду, реалізацією власного творчого потенціалу.

В акмеологічних дослідженнях визначається, що становлення людини як зрілої особистості – процес індивідуалізований, бо життєвий шлях кожної окремої людини неможливо укласти в чіткі межі будь-якої теорії чи концепції. Важливе значення має активність фахівця, його мотивація, здатність засвоювати прогресивний досвід попередніх поколінь, знань та вмінь, узагальнювати і трансформувати власні практичні надбання. Саме ці характеристики є необхідними складовими процесу розвитку та формування акмеологічної культури на всіх етапах становлення концертмейстера як особистості, його потенційних можливостей.

«...Гра на музичному інструменті є одним із найскладніших видів людської діяльності, яка вимагає для своєї реалізації і високого ступеню особистого розвитку в цілому та злагоджену роботу психічних процесів – волі, уваги, відчуттів, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, – і бездоганну узгодженість витончених фізичних рухів» (Петрушин, 2006, с. 47).

Розглянемо суттєві ознаки акмеологічної культури особистості концертмейстера, такі як:

- індивідуальність;
- саморозвиток;
- самоздійснення;
- культура праці;
- успіх.

Індивідуальність – це неповторний, життєвий шлях особистості, особлива форма буття людини в суспільстві, що визначається здійсненням

вибором і розкриттям своїх потенційних можливостей; здатність удосконалювати свою художню індивідуальну виконавську піаністичну майстерність, власний стиль виконання музичних творів, які в свою чергу повинні відповідати художнім завданням педагога-хореографа, всіляко допомагаючи розкрити художній образ хореографічних творів. У розумінні та сприйнятті музики піаніст-концертмейстер зорієнтований на власний виконавський досвід, зумовлений технічними можливостями музичного інструменту та усвідомленням феномену професіоналізму спеціаліста. Індивідуальність інтегрує всі соціально ціннісні властивості, відзначається індивідуальним стилем у практичній діяльності, відсутністю штампів у роботі, неординарністю мистецького та методичного мислення.

Саморозвиток – внутрішня активність і усвідомлена спрямованість на розкриття власного потенціалу своїх можливостей упродовж усього життя. Це закономірний стан людини і він не є статичним, а навпаки, відрізняється більшою або меншою енергійністю життєдіяльності, варіативністю та інноваційністю. Світогляд концертмейстера як фахівця потребує не лише постійного та цілеспрямованого вдосконалення професійних і особистісних якостей, які охоплюють великий арсенал знань, умінь і навичок, а й психологічну компетентність, яка передбачає знання психологічних аспектів фахової діяльності та майстерності застосовувати отримані здобутки на практиці. Потрібно зазначити, що саморозвиток може бути змістом будь-якої діяльності людини, в тому числі і професійної, і стрижнем її особистого життя. Визначна мета саморозвитку стосується досягненню злагоди з самим собою. Важливість такого підходу потребує прийняття самого себе таким, яким я є та прагнення залишити максимум особистих внесків у активній професійній концертмейстерській діяльності.

Самоздійснення – прагнення постійно й активно пізнавати себе, розкривати та мобілізувати власні зусилля в будь-яких ситуаціях, у тому числі і нестандартних, якісно й відповідально виконувати свою роботу, маючи на меті саморозкриття прихованих можливостей. Потреба у власному духовному і соціокультурному самоспогляданні в різних формах життєдіяльності, зокрема й у концертмейстерській, дозволяє їй самореалізуватися і самоактуалізуватися у спрямованості до вершин людського духу та життєстверджуючої особистісної практики (Козир, 2011).

Уміння захопитися задумом хореографа, зрозуміти його наміри, відчувати їх та відтворити в музичному супроводі до хореографічної вправи, комбінації чи танцювальної композиції.

Культура праці – ставлення до професійної практики, бажання саморуху до вершин продуктивності в творчій роботі. Якщо піаніст-концертмейстер сповнений прагнення до різноманітності у власному виконанні, він зможе пробудити виконавську фантазію в танцівників, які, у свою чергу, будуть намагатися відшукати нові відтінки у своєму виконанні.

Успіх – значні досягнення в професійній діяльності, презентація себе, свого особистісного і професійного іміджу. Право на роль чи посаду концертмейстера хореографічного класу може мати не кожен піаніст-концертмейстер – воно завойовується авторитетом вагомих знань у галузі музики та хореографії, постійним творчим пошуком, силою волі, безкомпромісністю художніх вимог, неухильною відповідальністю в досягненні злагоди та відповідних художніх результатів у співпраці з учасниками творчого музично-хореографічного процесу. Звідси цілком зрозуміле прагнення хореографів до співпраці з висококваліфікованими концертмейстерами, бо вона всебічно сприяє вдосконаленню технічної та артистичної майстерності танцівників. Відповідно, умовами успішного колективного виконавського процесу є: професійна мобільність, здатність до адаптації, розвинений фактурний і тембральний слух, ритмічна дисципліна, уміння грамотно редагувати нотний текст, визначаючи спільні виконавські ремарки.

Ці ознаки є необхідними складовими процесів розвитку і формування акмеологічної культури на всіх рівнях становлення концертмейстера як зрілої особистості, творчої індивідуальності.

Одним із важливих шляхів формування акмеологічної культури концертмейстера є розвиток мотивації до формування власної професійної майстерності. Мотивація професійного зростання концертмейстера, безумовно, впливає на формування позитивних мотиваційних спрямувань на професійний саморозвиток. Згідно сучасних соціальних вимог його реалізація забезпечується наступними емоційно-спонукальними чинниками: розвитком професійної компетентності, яка є базовою основою акмеологічної культури особистості фахівця; потреба успіху та професійного інтересу до концертмейстерської діяльності; підвищенням відповідальності концертмейстера за якість проведення занять із хореографії в співпраці з педагогом-хореографом; формуванням умов для досягнення значних результатів у фаховій діяльності; створенням клімату психологічного комфорту для творчої роботи в хореографічному класі.

Наступним результативним шляхом формування акмеологічної культури концертмейстера в класі хореографії виступає активізація самовдосконалення своєї особистості в професійній практичній діяльності.

Його реалізація забезпечується наступними умовами: розвитком концертмейстерських навичок; використанням методу вправи в самостійній роботі; залученням концертмейстера до виконання дослідницьких проблем методичного характеру; поповнення й оновлення спеціального музичного матеріалу для занять з хореографії.

Рівень сформованості акмеологічної культури концертмейстера підвищиться за наступних умов: виявлення перешкод, що заважають формуванню акмеологічної культури піаніста-концертмейстера, та вибір шляхів їх подолання в процесі практичної діяльності; прислуховуватися до порад колег, які мають значні успіхи в цій діяльності, залучатися до активного та цілеспрямованого самовдосконалення особистісно-професійного потенціалу й набуття досвіду в позанавчальний час.

На сучасному етапі розвиток освітнього процесу та підвищення його якості можливі за участю високодуховної творчої особистості концертмейстера з якісним рівнем професіоналізму, індивідуальною манерою педагогічного мислення, мотивації, спроможність до інноваційної діяльності та постійної потреби у творчій самореалізації.

Високий рівень акмеологічної культури концертмейстера в хореографії дозволяє осмислити процес саморозвитку в професійній діяльності як життєву цінність, створювати належні умови для самовдосконалення і самореалізації на практиці, пізнавати, актуалізувати, розкривати в творчості свою індивідуальність. Розвиток акмеологічної культури концертмейстера спонукає до постановки нових завдань, які відкривають нові життєві можливості для вибору новітніх шляхів до досягнення акме в сучасному середовищі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз наукових досліджень у галузі акмеологічної культури дозволив зробити висновок про те, що досягнення вершин у процесі професійного росту концертмейстера в хореографічному класі можливо, якщо, з одного боку, він чи вона володіє певними професійно-майстерними якостями; має високу професійну кваліфікацію і компетентність, позитивну мотивацію, пов'язану з виконанням специфічних умов у практичній діяльності. А з іншого, – якщо будуть створені належні умови для забезпечення продуктивності розвитку особистого потенціалу позитивних характеристик на всіх етапах професійного вдосконалення. Однією з таких умов у дослідженні розглядається такий підхід до формування акмеологічної культури, що задає вектор досягнення акме в процесі професійного

становлення, стимулювання досягнення акме, готовності концертмейстера до професійно-педагогічної самореалізації.

Актуальність даної теми дослідження виражається в недостатній вивченості зазначеної проблематики і, як наслідок, відсутність чіткої градаційної шкали оцінки діяльності концертмейстера як фахівця.

Саме тому подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на аналіз специфіки напряму виконавської майстерності концертмейстера в галузі хореографії, окреслення кола проблем професійного зростання та шляхи їх вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

- Деркач, А.А., Зазыкин, В.Г. (2004). *Акмеология: Учебное пособие*. М: РАГС (Derkach, A.A., Zazikin, V.H. (2004). *Acmeology: Scientific manual*. М.: RAGS).
- Дубасенюк, О. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Dubaseniuk, O.A. (2011). *Professional pedagogical education: acme-synergetic approach: monography*. Zhytomyr).
- Анненкова, І. П., Гладкова, В. М. (2020). Акмеологічна культура як інваріанта професіоналізму фахівця соціономічного профілю. *Освіта та педагогічна наука*, 1 (173), 14-25 (Annienkova, I. P. & Hladkova, V. M. (2020). Acmeological culture as an invariant of professionalism of the specialist in the socionomic profile. *Education and Pedagogical Sciences*, 1 (173), 14-25).
- Вакуленко, В. М. (2006). Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми *Філософія освіти*, 3(5), 124-133 (Vakulenko, V. M. (2006). Pedagogical acmeology: Achievements and Problems. *Philosophy of education*, 3 (5), 124-133).
- Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2011). *Вступ до акмеології мистецької освіти: навчально-методичний посібник*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова (Kozyr, A. V., Fedoryshin, V. I. (2011). *Introduction to acmeology of art education: teaching guide*. К.: NPU named after M. P. Dragomanov).
- Петрушин, В. И. (2006). *Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей*. М.: Академический Проект («Gaudeamus») (Petrushin, V. I. (2006). *Musical psychology: Teaching guide for students and teachers*. М.: Academic Project («Gaudeamus»)).
- Шендерович, Е. М. (1987). *О преодолении пианистических трудностей в клавирах: Советы аккомпаниатора*. М.: Музыка (Shenderovych, E. M. (1987). *Overcoming pianistic difficulties in scores: accompanist's advice*. М.: Music).

РЕЗЮМЕ

Коган Инна, Матковский Александр. Современный подход к формированию акмеологической культуры концертмейстера в хореографии.

В статье анализируется содержание и сущность эффективности процесса формирования акмеологической культуры концертмейстера в хореографии. Обоснована целесообразность современного подхода и значение структурных компетентностей акмеологической культуры относительно профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера в хореографическом классе. Основными из которых являются мотивационно-целевой (потребность в совершенствовании профессионального роста, саморазвитии, стремление к успеху); содержательно-процессуальный (участие концертмейстера в научно-методической работе,

использование методов самообразования и самосовершенствования, наличие практического опыта концертмейстерской деятельности), результативно-деятельностный (уровень моторно-двигательных умений, уровень владения музыкальным инструментом, профессиональными техническими навыками). В процессе исследования обозначен спектр задач по формированию акмеологической культуры концертмейстера в хореографии.

Ключевые слова: акмеологическая культура, концертмейстерская деятельность, самосовершенствование концертмейстера, саморазвитие, самореализация, культура труда, творческая индивидуальность.

SUMMARY

Kohan Inna, Matkovskiy Oleksandr. Modern approach to formation of concertmaster's acmeological culture in choreography.

In the article contents and essence of the concertmaster's acmeological culture formation process effectiveness in choreography is analyzed. Necessity of modern approach and role of the structural competence of acmeological culture as to pianist-concertmaster's professional activity in choreography class is explained. The most fundamental of them are goal-motivational (need of professional growth, self-development, desire for success); content processual (participation of concertmaster in scientific-methodological work, usage of self-education and self-improving methods, availability of concertmaster's activity practice experience), result-active (level of motor-moving skills, level of professional competence). In the process of investigation a range of goals concerning concertmaster's acmeological formation level in choreography is determined.

A ballet class modern concertmaster is a multifunctional and socially significant figure not so much in terms of formal status as in terms of cultural mission, if he really meets the requirements of a modern life as a specialist and a person. In this regard, there are a number of problems and multilevel issues of his professional activity in the context of higher pedagogical education, which require informed decisions.

At the present stage, the accompanist acmeological culture formation process can be outlined in the form of three main periods: adaptation; professionalization and professional skill, with the help of which the entry, profession mastering and personal realization in professional activity is realized. The basis of the accompanist's professionalism is the transformation of four main interdependent aspects: biological, mental, spiritual and professional.

The activity of the individual, his motivation, the ability to assimilate the knowledge and skills of previous generations, to summarize and transform their own practical achievements are very important. These characteristics are the necessary components of the acmeological culture development and formation process at all stages of accompanist formation as a person.

In the process of investigation a range of goals concerning concertmaster's acmeological formation level in choreography is determined.

Key words: acmeological culture, concertmaster's activity, concertmaster's self-improvement, self-development, self-realization, work culture, creative individuality.

ВПЛИВ РІЗНИХ ВИДІВ ІНТЕЛЕКТУ НА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена визначенню взаємозв'язку різних видів інтелекту і його впливу на розвиток особистості. Відзначено, що інтелект та інтелектуальні здібності є одними з важливих чинників успішності в життєдіяльності людини, що відображають здатність до пізнання в якості методу осягнення дійсності, набуття знань і накопичення досвіду. У статті детально розглянуті ознаки різних специфічних видів інтелекту, що знаходяться у взаємовпливі і взаємозамінності, а також вплив їх на розвиток музичного інтелекту. До таких видів відносяться: логіко-математичний, тілесно-кінестетичний, внутрішньо-особистісний, візуально-просторовий і емоційний інтелект.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальний потенціал, особистість, розвиток, здатність, діяльність, майбутній учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Сьогодні формування інтелектуального потенціалу майбутніх поколінь є головним пріоритетом освіти.

В умовах інноваційного перетворення світу сучасний етап суспільного розвитку висуває нові вимоги до інтелектуального розвитку суспільства. У наш час особливу важливість для суспільства становить інтелектуальний потенціал, орієнтований на трансляцію і відтворення результатів інтелектуальної діяльності у сфері культури і духовного життя, а також умови його формування. Поняття «інтелект» не має єдиного трактування в науці, у тому числі й педагогічній. На думку Г. Гарднера, термін «інтелект» використовують так часто, що стали вірити в його існування як певної реальності, вимірюваної суті, а не як зручного способу позначення деяких феноменів, які можуть існувати, а можуть і не існувати (Гарднер, 1983). Ученими сьогодні піднімаються питання, пов'язані з виявленням загальних ознак різних специфічних видів інтелекту, їх взаємовпливу і взаємозамінності. У контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності актуальною стає проблема виявлення сутності музичного інтелекту в контексті загальних ознак різних специфічних видів інтелекту, а також його ролі в розвитку загального інтелекту.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки серед українських та зарубіжних учених істотно зросла кількість наукових робіт, спрямованих на вивчення взаємозв'язків різних видів інтелекту та їх впливу на успішність професійної діяльності: у загальному сенсі інтелект розглядають

О. Новікова та О. Беляєва; особливості прояву різних видів інтелекту вивчають Г. Березюк, О. Бусолов, В. Венда, Г. Гарднер, В. Горов, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, В. Зарицька, С. Космітський, Р. Левін, О. Онищенко, А. Субетто).

Метою статті є вивчення типових особливостей різних видів інтелекту, аналіз їх загальних ознак, виявлення сутності музичного інтелекту та його ролі в розвитку загального інтелекту.

Методи дослідження. Для реалізації мети й вирішення поставлених завдань у статті використано комплекс взаємоузгоджених методів: теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел – для уточнення сутності категорії інтелекту, музичний інтелект, а також методи порівняння, систематизації, класифікації, узагальнення отриманих теоретичних даних щодо виявлення загальних ознак інтелекту, що знаходяться у взаємозамінності та впливають на формування музичного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні ще в деяких теоріях зберігається судження, що представлені італійським філософом і теологом Томасом Аквінатов у визначенні сутності інтелекту, згідно з яким це поняття розглядалося як вроджене явище і трактувалося за допомогою таких філософських понять, як «розум», «інтуїція», «здоровий глузд».

Аналізуючи категорію «інтелект», О. С. Новікова, О. В. Беляєва стверджують, що в сучасних наукових дослідженнях під інтелектом розуміється здатність до абстрактного мислення, навчання, адаптації до середовища, вирішення виникаючих завдань, засвоєння змісту відповідної культури, отримання та переробки інформації (Новікова, Беляєва, 2010).

Сучасні українські та зарубіжні вчені (Г. Березюк, В. Венда, В. Зарицька, С. Дерев'янка, Р. Левін, С. Космітський, А. Субетто), розглядаючи цей феномен, виділяють п'ять найбільш загальних його видів: природний, штучний, громадський, соціальний, технічний інтелект (Березюк, 2005; Венда, 1990; Зарицька, 2018; Дерев'янка, 2009; Левін, 1990; Космітський, 1993; Субетто, 1999).

Природний інтелект, на думку В. Ф. Венді, – це логічна підсистема психіки людини, яка може «брати участь у прогнозуванні, динаміці зміни умов життя індивіда» (Венда, 1990). Штучний інтелект Р. Левін визначає як «сукупність засобів, що наділяють комп'ютер деякими рисами розуму» (Левін, 1990). А. І. Субетто, вивчаючи громадський інтелект, доходить висновку про зв'язок його з соціолого-історичною та соціально-філософською і соціогенетичною категоріями. Автор стверджує, що інтелект представляє єдність знання і свідомості, культури й освіти суспільства (Субетто, 1999). До

сфери духовного життя відносять соціальний інтелект закордонні вчені (С. Космітський, Р. Стернберг). Соціальний інтелект, на їхню думку, – це система індивідуальних інтелектів, об'єднаних для вирішення загального соціального завдання або проблеми (Космітський, 1993; Стернберг, 1998). Структура технічного інтелекту визначена низкою авторів, які, незважаючи на деякі відмінності в їхніх уявленнях про його структуру, однакові в характеристиці двох його складових: наявність просторової уяви і оперативність мислення (Тявловская, Марамыгина, 2015). Технічний інтелект розуміється О. Ю. Бусолом, О. С. Онищенко, В. М. Горовим як синтез думки і дії у взаємозв'язках і взаємовпливах, як просторова уява і уявлення, математичний розрахунок, аналіз і синтез технічних пристосувань (Бусол, 2015).

Об'єднуючи всі види здібностей, якими володіє людство, Гарднер виділив дев'ять типів інтелекту:

- натуралістичний (здатність до вивчення навколишнього середовища, аналізу події, уміння швидко оцінити обстановку);
- музичний (почуття ритму, слух і музикальність), здатність до аналізу музики, у тому числі мелодійності, ритму, тембру, темпу і т. д.; уміння відтворювати мелодію на слух; оцінка емоційного характеру й інтонаційності музики; розрізнення особливостей звучання різних музичних інструментів і різних тембрів голосу;
- логіко-математичний (здатність розпізнавати закономірності і аналізувати інформацію, концептуальне мислення і швидке рішення математичних задач);
- лінгвістично-вербальний (здатність людини ефективно використовувати слова, щоб висловити свою думку);
- екзистенціальний (висока здатність вирішувати фундаментальні питання);
- міжособистісний (відноситься до здатності розуміти мотиви поведінки і почуття інших людей, уміння будувати взаємодію з іншими людьми; володіння засобами вербальної та невербальної комунікації; здатність працювати в команді, підкорятися і керувати; організаторські здібності);
- внутрішньо-особистісний (самоаналіз і саморефлексія), здатність занурюватися у свій внутрішній світ, аналізувати свої почуття, думки, вчинки; готовність до самотності і навіть потреба в ній як у важливій умові творчості і самовдосконалення; уміння формувати самооцінку та її адекватне сприйняття, розуміння своїх сильних і слабких сторін, недоліків і переваг;

– тілесно-кінестетичний (висока рухова активність, чітка координація, спритність, тактильна пам'ять). Це пізнання й осмислення реальності через відчуття, дотики, рухи;

– візуально-просторовий (створення візуальних і просторових образів, легке оперування ними). Уміння створювати, фіксувати образи на рівні свідомості і зберігати їх у пам'яті; розвинена уява; здатність втілювати образи в різних формах: малюнок, скульптура, конструювання, схема і т. д. (Гарднер, 1983).

Схема, у якій дослідники враховують емоційний інтелект, включає п'ять видів інтелекту, серед яких: ментальний, емоційний, соціальний, духовний і фізичний. Такий вид угруповання обґрунтований можливістю проводити вимірювання рівня сформованості кожного виду інтелекту.

Емоційний інтелект, на думку дослідників, включає в себе: здатність розуміти емоційний стан інших людей, аналізувати його і будувати свої відносини з оточуючими на підставі цього аналізу, сприймати навколишнє через призму емоцій, давати емоційну оцінку подіям і явищам, учинкам людей. Емоційний інтелект проявляється не тільки в розумінні, але й у співчутті, в емпатії, тобто у здатності переживати чужі емоції, а також у здатності керувати своїми емоційними станами, поєднувати емоційність з раціональним контролем. Модель емоційного інтелекту, представлена американським психологом Рувен Бар-Он, складається п'яти блоків, що включають у себе 15 здібностей: самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповагу, самореалізацію.

Разом із тим, зарубіжні вчені (Дж. Майєр, П. Саловей і Д. Карузо) виділяють чотири складові емоційного інтелекту:

– сприйняття емоцій – здатність розпізнавати емоції (за мімікою, жестами, зовнішнім виглядом, ходом, поведінкою, голосом) інших людей, а також ідентифікувати свої власні емоції;

– використання емоцій для стимуляції мислення – здатність людини (головним чином несвідомо) активувати свій розумовий процес, пробуджувати в собі креативність, використовуючи емоції як фактор мотивації;

– розуміння емоцій – здатність визначати причину появи емоції, розпізнавати зв'язок між думками й емоціями, визначати перехід від однієї емоції до іншої, прогнозувати розвиток емоції з часом, а також здатність інтерпретувати емоції у взаєминах, розуміти складні (амбівалентні, неоднозначні) почуття;

– управління емоціями – здатність приборкувати, пробуджувати і спрямовувати свої емоції й емоції інших людей для досягнення

поставлених цілей. Сюди також відноситься здатність брати до уваги емоції під час побудови логічних ланцюжків, вирішення різних завдань, прийняття рішень і вибору своєї поведінки (Майєр та ін., 2003).

Змішана модель емоційного інтелекту, створена науковим журналістом Д. Гоулманом, передбачає, що емоційний інтелект складається з п'яти компонентів:

- самопізнання – здатність ідентифікувати свої емоції, свою мотивацію під час прийняття рішень, дізнаватися своїх слабких і сильних сторін, визначати свої цілі і життєві цінності;

- саморегуляція – здатність контролювати свої емоції, стримувати імпульси;

- мотивація – здатність прагнути до досягнення мети заради факту її досягнення;

- емпатія – здатність ураховувати почуття інших людей під час прийняття рішень, а також здатність співпереживати іншим людям;

- соціальні навички – здатність вибудовувати відносини з людьми, маніпулювати людьми, підштовхувати їх у бажаному напрямку (Гоулман, 2013).

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що інтелект як здатність зазвичай реалізується за допомогою інших здатностей: всі інтелектуальні здатності, стверджують вчені, статистично пов'язані. Ч. Спірман довів, що, якщо людина добре вирішує одні завдання, то вона є успішною й у вирішенні інших. На підставі цього вчений ввів поняття «фактора g» загального інтелекту, що відображає ефективність виконання всіх пізнавальних завдань (Спірман, 1904).

У контексті інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва слід відзначити, що музична діяльність за своєю сутністю спирається на емоційну природу і зміст; вона є діяльністю, яка ґрунтується на художньому спілкуванні між композитором, виконавцем, слухачем. Для повноцінного розкриття художнього образу виконавцю необхідно: мати здатність розпізнавати емоції, уміти сприймати світ образів музичного твору, викликати в собі емоційне співпереживання. Таким чином, музичний інтелект в низці випадків може виконувати допоміжну функцію формування емоційного інтелекту. У даному випадку має місце також і зворотний зв'язок: емоційний інтелект є джерелом розвитку як музичних здібностей, так і інтелекту.

Таким чином, про наявність загального інтелекту можна говорити за наявності сукупності здібностей, що представляють різні підвиди інтелекту.

Причому, як зауважує В. Н. Дружинін, інтелект являє собою систему, складові якої інтелектом не являються (Дружинін, 2004).

Згідно з Л. Готтфредсон, інтелект – це «загальна розумова здатність», яка включає можливість робити висновки, планувати, вирішувати проблеми, абстрактно мислити, розуміти складні ідеї, швидко навчатися. На думку вченої, інтелект «відображає більш широку і глибоку здатність пізнавати навколишній світ, розуміти суть речей» (Готтфредсон, 1994).

Таким чином, можна стверджувати, що інтелект – це сукупність якостей і властивостей особистості, що визначають здібності до розумової діяльності. Причому, недолік одних здібностей компенсується підвищеним рівнем розвитку інших. Наприклад, Б. Ф. Ломова, В. П. Зінченко, В. Н. Пушкіна, І. С. Якиманський, Т. В. Кудрявцева показали принципово важливу роль розвитку просторово-образних компонентів мислення при формуванні технічного інтелекту.

Така передбачувана взаємозамінність здібностей, що визначають загальний інтелект, називається інтелектуальним потенціалом, який, на думку В. Ж. Келле, уявляє собою інтегративне поняття, що об'єднує науку, освіту, технології, всі види інтелектуальної діяльності та її суб'єктів (Келле, 2001).

Висновки.

1. Під інтелектом розуміється здатність до абстрактного мислення, навчання, адаптації до середовища, засвоєння змісту культури, отримання та переробки інформації, що реалізується на основі пізнавальних якостей (пам'ять, увага, мислення, уява, розум, сприйняття).

2. Найбільш повна шкала, що представляє типові особливості, включає такі види інтелекту: натуралістичний, музичний, логіко-математичний, лінгвістично-вербальний, екзистенціальний, міжособистісний, внутрішньо-особистісний, тілесно-кінестетичний, візуально-просторовий. Ступінь сформованості інтелекту визначається мірою сукупності здібностей, що представляють різні підвиди інтелекту.

3. До загальних ознак різних специфічних видів інтелекту, що знаходяться у взаємовпливі, взаємозамінності та впливають на формування музичного інтелекту, ми відносимо: можливість пізнавати й осмислювати реальності через відчуття, дотики, рухи, наявність високої рухової активності, чіткої координації, тактильної пам'яті (тілесно-кінестетичний інтелект), здатність занурюватися у свій внутрішній світ, аналізувати свої почуття (внутрішньо-особистісний), здатність втілювати

образи в різних формах (візуально-просторовий), спроможність до встановлення зв'язку між думками й емоціями (емоційний інтелект).

ЛІТЕРАТУРА

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. N. Y.
- Gottfredson, L. S. (1994). Mainstream Science on Intelligence. *Wall Street Journal*, 13, A18.
- Kosmitzki, C. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality & Individual Differences*, 15, 11-23.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3 (1), 97-105.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annu. Rev. Psychol*, 49, 479-502.
- Березюк, Г. (2005). Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*, 20-23 (Bereziuk, H. (2005). Emotional intelligence as a determinant of inner freedom of the individual. *Psychological Studies of Lviv University*, 20-23).
- Бусол, О. Ю. (2015). Потенційна небезпека штучного інтелекту. *Інформація і право*, 2 (14) (Busol, O. Yu. (2015). Potential danger of artificial intelligence. *Information and Law*, 2 (14)).
- Венда, В. Ф. (1990). *Системы гибридного интеллекта: Эволюция, психология, информатика*. М.: Машиностроение (Venda, W. F. (1990). *Hybrid intelligence systems: Evolution, psychology, computer science*. М.: Mechanical Engineering).
- Гоулман, Д. (2009). *Эмоциональный интеллект*. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ (Goulman, D. (2009). *Emotional intelligence*. М.: АСТ: АСТ MOSCOW; Vladimir: VKT).
- Гоулман, Д. (2013). *Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ*. М.: «Манн, Иванов и Фербер» (Goulman, D. (2013). *Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ*. М.: "Mann, Ivanov and Ferber").
- Дерев'янюк, С. П. (2009). Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (автореф. дис. ... канд. психол. наук). Київ (Derevyanko, SP (2009). Emotional intelligence as a factor in the socio-psychological adaptation of the individual to the student environment (author's dissertation - Candidate of Psychological Sciences). Kyiv).
- Дружинин, В. Н. (2002). *Психология общих способностей*. СПб.: Питер (Druzhinin, V. N. (2002). *Psychology of general abilities*. SPb.: Peter).
- Зарицька, В. В. *Емоційний інтелект: необхідність розвитку в процесі фахової підготовки. Веб-кафедра менеджменту освіти та психології*. Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/zaricka.pdf (Zarytska, V. V. *Emotional intelligence: the need for development in the process of professional training. Web Department of Education Management and Psychology*. Retrieved from: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/zaricka.pdf).
- Келле, В. Ж. (2001). Духовность и интеллектуальный потенциал. *В диапазоне гуманитарного знания*, 4, 13 (Kelle, W. J. (2001). Spirituality and intellectual potential. *In the range of humanities knowledge*, 4, 13).
- Левин, Р. и др. (1990). *Практическое введение в технологию искусственного интеллекта экспертных систем с иллюстрациями на бейсике*. М. (Levin, R. et al. (1990). *Practical introduction to the technology of artificial intelligence of expert systems with illustrations in BASIC*. М.).

- Новикова, О. С., Беляева, О. В. (2010). Интеллект и интеллектуальный потенциал в образовании. *Философия права*, 1 (Novikova, O. S., Beliaieva, O. V. (2010). Intelligence and intellectual potential in education. *Philosophy of Law*, 1).
- Субетто, А. И. (1999). Россия и человечество на «перевале» истории в преддверии третьего тысячелетия. СПб.: ПАНИЛ (Subetto, A. I. (1999). *Russia and humanity on the "pass" of history on the eve of the third millennium*. SPb.: PANIL).
- Тявловская, Т. М., Марамигина, Т. А. (2015). Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы: сборник трудов международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, (Брест, Новосибирск, 27 марта 2015 г.). (с. 272-275). Новосибирск (Tiavlovskaja, T. M., Maramigina, T. A. (2015). *Innovative technologies in engineering graphics: problems and prospects: a collection of papers of the international scientific-practical conference dedicated to the 85th anniversary of the Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Brest, Novosibirsk, March 27, 2015)*, (pp. 272-275). Novosibirsk).

РЕЗЮМЕ

Лоу Яньмей. Механизмы художественной коммуникации в различных видах искусства.

Статья посвящена определению взаимосвязи различных видов интеллекта и его влияния на развитие личности. Отмечено, что интеллект и интеллектуальные способности являются одними из важных факторов успешности в жизнедеятельности человека, отражающие способность к познанию в качестве метода постижения действительности, приобретения знаний и накопления опыта. В статье подробно рассмотрены признаки различных специфических видов интеллекта, а также особенности влияния их на развитие музыкального интеллекта. К таким видам интеллекта, способствующим формированию музыкального интеллекта относятся: логико-математический, телесно-кинестетический, внутренне-личностный, визуально-пространственный и эмоциональный интеллект. В контексте инструментальной подготовки учителей музыкального искусства подчеркивается, что музыкальная деятельность по своей сути опирается на эмоциональную природу и содержание: для полноценного раскрытия художественного образа исполнителю необходимо уметь распознавать эмоции, воспринимать мир образов музыкального произведения, сопереживать им. Данное обуславливает следующую взаимозависимость: музыкальный интеллект в ряде случаев выполняет вспомогательную функцию в процессе формирования эмоционального интеллекта. В статье обращается внимание на логически установленную обратная связь: влияние музыкального интеллекта на формирование эмоциональный интеллект является источником развития логико-математического, телесно-кинестетического, внутренне-личностного, визуально-пространственного и эмоционального видов интеллекта.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальный потенциал, личность, развитие, способность, деятельность, будущий учитель музыкального искусства.

SUMMARY

Lou Yanmei. Mechanisms of artistic communication in various arts.

The article is devoted to determining the relationship between different types of intelligence and its impact on the personality development. It is noted that intelligence and intellectual abilities are one of the important factors of success in human life, reflecting the

ability to learn as a method of understanding reality, acquiring knowledge and gaining experience. The article examines in detail the features of various specific types of intelligence, as well as the features of their influence on the development of musical intelligence. Such types of intelligence that contribute to the formation of musical intelligence include: logical-mathematical, body-kinesthetic, intra-personal, visual-spatial and emotional intelligence. In the context of instrumental training of music teachers, it is emphasized that musical activity is essentially based on emotional nature and content: to fully reveal the artistic image of the performer must be able to recognize emotions, perceive the world of images of music, empathize with them. This determines the following interdependence: musical intelligence in some cases performs an auxiliary function in the process of forming emotional intelligence. The article draws attention to the logically established feedback: the influence of musical intelligence on the formation of emotional intelligence is a source of development of logical-mathematical, body-kinesthetic, intra-personal, visual-spatial and emotional types of intelligence.

Key words: *intellect, intellectual potential, personality, development, ability, activity, future teacher of music art.*

UDC 378.137.016:78

Лю Шаохуй

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-4767-9052

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/275-284

ЦІНІСНО-УСВІДОМЛЕНИЙ КОНСТРУКТ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті представлено ціннісно-усвідомлений конструкт музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. У структурі музично-артистичного досвіду ціннісна складова розглядається як стрижнева серед мотиваційного, компетентнісного, рефлексивного та творчого елементів. Визначено алгоритм діалогової взаємодії особистості та групи, побудований на основі системи цінностей. Виокремлено три основні взаємопов'язані внутрішні складові музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії в процесі сприйняття мистецьких творів, а саме: значущість, смисл і переживання. Визначено вплив ціннісного сегменту на внутрішню і зовнішню культуру студента факультету мистецтв, адже в такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості.

Ключові слова: *майбутні вчителі музики і хореографії, музично-артистичний досвід, структура, ціннісно-усвідомлений конструкт, мистецькі твори, алгоритм взаємодії.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації сучасної освіти викликають підвищену увагу суспільства до результативності фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії, до їх конкурентноспроможності на ринку праці. З цієї позиції пріоритетного значення набуває проблема якості підготовки студентів факультетів

мистецтв до практичної роботи з учнями. Одним із дієвих інструментів підвищення фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії є спрямування уваги на ціннісну складову означеного процесу, що значно впливає на спрямованість їхніх інтересів і потреб та на проєктування подальшої практичної роботи з учнями.

Здійснюючи теоретико-методологічне дослідження проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії необхідно визначити могутній вплив музики та рухів на естетичний розвиток молодого покоління. Адже інтегративне поєднання музики та рухів допомагає студентам інтенсивніше сприймати художньо-музичні образи мистецьких творів, знаходити дієві засоби для їх більш яскравого втілення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема фахової підготовки майбутніх учителів у сфері мистецької освіти висвітлена у працях Б. Асаф'єва, Ю. Алієва, Л. Баренбойма, Н. Ветлугіної, С. Гончаренка, М. Кагана, Л. Масол, Е. Назайкинського, А. Петровського, О. Ростовського, О. Рудницької, Б. Теплова, А. Хуторського та ін. Вирішенню проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до продуктивної діяльності з учнями засобами формування їхнього фахового досвіду присвячено праці Т. Аболіної, А. Болгарського, Л. Беземчук, Г. Дідич, О. Єременко, Н. Збруєвої, Л. Коваль, А. Козир, І. Кулагіної, Л. Матвеевої, С. Муратолієвої, І. Немикіної, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, В. Петрушина, В. Ражникова, Т. Рибкіної, О. Рудницької, М. Румер, В. Федоришина, Л. Школяр, О. Щолокової, В. Яконюка та ін.

Метою статті є висвітлення значущості розробки ціннісно-усвідомленої складової музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, адже в структурі музично-артистичного досвіду ціннісна складова розглядається як стрижнева серед мотиваційного, компетентнісного, рефлексивного та творчого елементів. Виокремлення саме ціннісного сегменту визначається його впливом на внутрішню й зовнішню культуру студента факультету мистецтв, адже у взаємодії з культурою особистість виступає не лише об'єктом її впливу, а носієм культурних цінностей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи дослідження, як теоретичний та структурно-функціональний аналіз, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Продуктивність протікання навчального процесу в мистецьких ЗВО та отримання адекватного поставленій меті

практичного результату залежить від правильної організації навчальної діяльності та визначення її пріоритетних складових. Так, визначаючи структуру особистісного професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, В. Орлов виокремив три групи основних критеріїв, а саме: афективно-мотиваційних, нормативно-регулятивних та поведінкових. З цього приводу він зауважив, що «критерії та їх показники допомагають встановити провідні тенденції професійного становлення та розвитку художньо-педагогічної культури, постановки мети і розробки технології, запроєктувати закономірності психічних процесів, сприйняття, усвідомлення, осмислення рівнів творчої діяльності» (Орлов, 2003, с. 106-107).

Стрижневою у процесі формування музично-артистичного досвіду виступає саме ціннісна складова, яка у взаємному поєднанні з мотиваційними, компетентнісними, рефлексивними та творчими структурними елементами створює можливість успішного здійснення цього процесу. Доцільно зазначити, що саме ціннісний підхід дозволяє розглядати людину як вищу цінність суспільства, окрім того, сприяє розкриттю значення особистісних цінностей як стрижня особистості, уможливлених досягнення високого рівня професіоналізму і акмеорієнтованих самозмін, а також відстежує роль ціннісних орієнтацій і ціннісних відношень у процесі саморозвитку людини й соціуму.

Сучасна дослідниця С. Вітвицька, розглядаючи з позиції даного сегменту питання виховання гуманістичного типу особистості студента, наголошує, що найважливішим має стати не «стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення» (Вітвицька, 2015, с. 67). Л. Баєва визначає, що цінності виступають ключовими орієнтирами існування і життєдіяльності індивіда і суспільства, виражають внутрішній код, шифр усієї повноти інформації про суб'єкт, що вноситься у світ, виражаючи його прагнення до присутності, розкриття й удосконалення власної природи. Цінності мають три взаємопідсилюючих внутрішніх рівні: значущість, смисл і переживання. Значущості набувають ті об'єкти, які більшою мірою сприяють закріпленню або вдосконаленню буття особистості. Людина, високо оцінюючи об'єкти зовнішньої реальності, пов'язує своє існування з їх досягненням і надбанням. Цінність як відношення і міра досконалості є ідеальним феноменом, водночас цінність – наслідок буття, присутності в тій чи іншій якості з певними потенціями, що чекають розкриття за контактів з іншими об'єктами (Баєва, 2003, с. 83-84).

Б. Додонов коректно уточнює, що орієнтація людини на певні цінності може виникнути лише за умови їх попереднього визнання за рахунок раціональної або емоційної оцінки. Дослідник виокремлює прості ціннісні орієнтації та ті, які згасають, відтворювані ціннісні орієнтації і самодостатні. Науковець доходить висновку, що духовне життя є найскладнішою роботою внутрішнього «проектного бюро», у якому відбувається відбір, класифікація і культивування різного роду цінностей, накреслюються і виношуються життєві проекти, створюються нові програми ставлень до дійсності, «конструюються» майбутні моральні, естетичні й вольові якості особистості (Додонов, 1978, с. 253).

Відомий філософ В. Тугарінов розглядаючи процеси засвоєння, переживання й відтворення цінностей життя і культури, сприймає їх як сутнісні моменти внутрішнього світу і суспільної поведінки, підкреслюючи, що «окрема людина може користуватися лише тими цінностями, які є в її спільноті. Тому цінності життя окремої людини в своїй основі мають цінність оточуючого її суспільного життя (Тугарінов, 1960, с. 151). Б. Бітінас розглядає три основні системи особистісних цінностей, а саме: трансцендентну (душа, безсмертя, віра, любов, надія, покаєння та ін.); соціоцентричну (свобода, рівність, братерство, праця, мир, творчість, гуманізм та ін.); антропоцентричну (самореалізація, автономність, задоволення, користь, відвертість, індивідуальність), відповідно яким інтегруються внутрішні особистісні якості (цінності та смисложиттєві орієнтири) та зовнішні, що реалізуються через взаємодію з іншими людьми (Бітінас, 1994, с. 41).

У роботах О. Асмолова, І. Беха, Б. Бітінаса, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., йдеться про певну переоцінку раніше набутих особистістю цінностей з наступним скиданням «старої форми» і набуттям нової, під час чого намічаються нові зверхні цілі та відбувається вихід за власні межі. Так, С. Рубінштейн у своїй концепції про становлення індивідуальності особистості розглядає даний процес як вихід за межі самого себе (Рубінштейн, 2002). Науковець, визнаючи, що у психології особистості, яка формується, все так чи інакше обумовлене, водночас наголошував про те, що: «...ніщо в її розвитку не може виходити із зовнішніх впливів. Внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є їх безпосередньою, механічною проєкцією. Накладаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те специфічне коло зовнішніх впливів, якими дане явище може піддаватися» (Рубінштейн, 2002, с. 137).

На думку І. Беха, доцільно розглядати особистість на шляху до надбання духовних цінностей, що вбачає процес сходження до вершин як

«роботу душі», яка вимагає стану самотності, де духовні цінності постають «породжувальними клітинами» духовного розвитку. Окрім того, учений вважає, що духовна цінність як «одиниця» постає мікроконцепцією макромоделі виховання. Учений зазначає, що «духовна цінність на індивідуальному рівні є надбанням особистості, що втілює високосмисловий етичний імператив, через власну безумовну значущість якого особистість виділяє, усвідомлює своє Я-духовне, а поведінкова сфера цього Я стає простором суспільно цінної життєдіяльності» (Бех, 2018, с. 9).

У межах ціннісного підходу О. Леонтьєв вирізняє певний етап розвитку, під час якого особистість, засвоївши норми й цінності соціальної культури, перетворюється на суб'єкт соціальної групи та класу. Автор звертає увагу на метаморфози ціннісних відношень та підкреслює появу корінної зміни в «механізмі» формування особистості, сутність якого полягає в переоцінці відношень до минулого досвіду, що говорить про набуття нею зрілості. Досвід людини тепер постає предметом відношень, дій і саме тому дане відношення змінює вклад у особистість. Щось у минулому досвіді відмирає, лишається свого смислу й перетворюється на просту умову та способи діяльності – усталені здібності, уміння, стереотипи поведінки; інше відкривається в зовсім новому світі і набуває значень, раніше не бачених. «Виникаюча переоцінка минулого, усталеного в житті призводить до того, що людина скидає з себе тягар своєї біографії» (Леонтьєв, 1983, с. 291). Дослідник зазначає, що свідоме та «активне пристосування до майбутнього є тим непрямим актом, структура якого є специфічною саме для вищої поведінки людини», до якої ми і відносимо прояви особистісної культури майбутнього вчителя музики (Леонтьєв, 1983). Специфічною рисою справжніх смислоутворювальних цінностей і мотивів О. Леонтьєв вбачає в тому, що всі ці інтереси нанизані на стрижень ведучого смислоутворюючого мотиву, ведучої лінії життя.

Ціннісний сегмент у роботах Л. Анциферової спрямовано на виявлення алгоритму взаємодії індивіда і групи на основі цінностей. Авторка говорить про гармонійну взаємодію чи протидію, яка може виникнути в результаті неспівпадіння між бажаним і досягнутим, між теоретично знаними ідеалами та цінностями особистості/групи, і тими, які вже перетворилися на справжні мотиви, інтеріоризувалися. Дослідниця відмічає, що спонукувана значущими цінностями індивідуальність відстоює не лише те, щоб вони зовні визнавалися групою, а й прагне того, щоб цінності реально спонукали до спільної діяльності. Автор наголошує, що відстоюючи цінності, індивідуальність задає зону найближчого розвитку

культури, тому саме цей момент є сутнісним для організації процесу формування культуровідповідності вчителів музики та хореографії в нашому дослідженні, ураховуючи особливості необхідної в майбутній професійній діяльності керівницькі риси, здатність до координації роботи учнів, тощо (Анцыферова, 2006).

Схожі позиції щодо вищевикладеної ідеї простежуються в роботі В. Петровського, який інтерпретує «перетворення» та «особистісні вклади», які особистість своїми діями вводить у смислову сферу інших людей і культури, до продуктивних проявів особистості як суб'єкта діяльності. Він наголошує, що продуктом першого окресленого кола проявів індивідуальності є, перш за все, перетворення себе самого, а до продуктів другого кола проявів відносить перетворення інших. Зважаючи на специфіку майбутньої педагогічної діяльності, а також особливості вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, дане спостереження є ціннісним для врахування його в процесі формування особистісної культури (Петровский, 1996).

Доцільно підкреслити, що ціннісно-усвідомлений конструкт музично-артистичного досвіду дозволяє студентам факультетів мистецтв розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв'язку з їх самовизначенням, зі становленням їх системи цінностей. У цьому процесі важливою є мистецька рефлексія, яка сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музики та хореографії «змісту своєї професійної діяльності, розширенню бачення педагогічних проблем у широкому соціокультурному контексті (розвитку життєдіяльності, фахової діяльності, навчальних дій), що дозволяє вирішувати педагогічні проблеми з позиції розвитку рефлексивної культури та формуванням власних установок, мотивів та інтересів.

Дослідження І. Ісаєва, орієнтоване на висвітлення професійно-педагогічної культури викладача, конденсує смисл професійної діяльності педагога у визначенні співвідношення привласнення (суб'єктивації) і віддачі, створенні (об'єктивації) цінностей-цілей, пов'язаних із ними цінностей-засобів і цінностей-знань. Відповідно до розмірковувань педагога, це детермінується системою цінностей-відношень викладача до себе, до своєї діяльності, студентів, колег та ін., і від його професійної позиції. Автор, зокрема, спостерігає зміну відношення до професійної діяльності як засобу самовираження, у залежності від того, яких результатів досягає в ній викладач, наскільки задовольняються адекватні їй потреби. Відтак, важливе місце, на думку дослідника, займає визнання суспільством і, власне, спеціалістом значущості своєї праці та її престиж, що детермінує особистісне

відношення до конкретних учасників педагогічного процесу. Особливе місце в системі цінностей займають також цінності-якості, що розкривають особистісний потенціал викладача, його сутнісні та професійні сили. Виявлення якостей здійснюється на основі двостороннього зв'язку особистості і професійної діяльності: професійно-педагогічна діяльність має свої особливості, що набувають форму вимог до особистості викладача, у той самий час, викладач мобілізує свою активність, будує і перетворює діяльність, виступаючи її суб'єктом, що підлаштовує свої індивідуальні особливості до завдань професійно-педагогічної діяльності. Також «у процесі педагогічної діяльності оновлюються цінності, удосконалюються зразки культури педагога, змінюються її якісні та кількісні характеристики. Володіння системою способів і прийомів, що складають технологію педагогічної діяльності, є показником сформованої педагогічної культури» (Исаев, 2004, с. 12).

Виокремлюючи аксіологічний сегмент у професійно-педагогічній культурі вчителя, який постає відносно стійким орієнтиром, що охоплює переплетення загальнолюдських і особистісних цінностей у палітрі педагогічних цінностей, В. Сластьонин (Сластенин и др., 2002, с. 41) інтерпретує його через утворення сукупності педагогічних цінностей, які фіксуються як відображення суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень, якими оволодіває вчитель, суб'єктивуючи їх. Рівень сприйняття і суб'єктивації педагогічних цінностей, на його думку, визначається багатством особистості, спрямованістю професійної діяльності, самосвідомістю, відображаючи внутрішній світ. Наскільки особистість привласнить педагогічні цінності, установлюючи факт її значущості для себе, унаочнюється в результатах власної діяльності, а також через співставлення її діяльності з діяльністю інших.

Суттєвим, на наш погляд, у міркуваннях В. Сластьонина є те, що образи індивідуальної педагогічної свідомості можуть співпадати, або не співпадати з напрацьованими в суспільстві уявленнями про зміст, цілі, суб'єкт та об'єкт педагогічної діяльності та інші складові, оскільки даний процес не має кінцевої точки, він триває постійно через оцінку, переосмислення, установлення цінностей, перенесення відомих ідей і технологій в нові умови. З огляду на це, формування музично-артистичного досвіду має включати здатність майбутнього вчителя музики та хореографії у старому, відомому розгледіти нове, гідно його оцінюючи. Автор справедливо стверджує, що культура завжди розрахована на адресата, на діалог, а її «засвоєння» є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання і

співтворчості, де кожен надбаний елемент культури не перекреслюється, не заперечує попередній пласт культури» (Сластенин и др., 2002).

Ціннісний підхід у роботах О. Рудницької висвітлює внутрішню і зовнішню культуру особистості. Дослідниця фокусує свої думки на тому, що «кожен індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості» (Рудницька, 2005, с. 41). Згідно із зазначеним, культура в цінностях сприймається як зразок, що виявляється назовні й ототожнюється з такими якостями особистості, як освіченість та інтелігентність, на який має орієнтуватися майбутній учитель музики, а внутрішня культура особистості позначається в інтеріоризованих цінностях як духовних еталонах та ідеалах людини.

Доцільно буде висвітлити думки з позиції ціннісного підходу О. Асмолова, який виокремив наступну формулу «Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють». Науковець зазначає, що відстоювання людиною своїх мотивів і цінностей здійснюється як самореалізація індивідуальності, що призводить до подальшого розвитку даної культури або до породження форм і продуктів іншої культури, що виникають під час перетворення дійсності. Смислова установка, яка включає ескіз майбутньої діяльності, може фіксуватися, існувати в латентній потенційній формі протягом тривалого часу і актуалізуватися, обумовлюючи найбільш стійкі способи поведінки, у відповідній їй ситуації. Саме смислова установка визначає наприкінці стійкість і спрямованість діяльності індивідуальності, її вчинки і дії. О. Асмолов проголошує, що «перетворення особистісного смислу в систему опредмечуваних у світі культури значень – остання інстанція на шляху руху від індивідуальної свідомості особистості до продуктів її діяльності». Інакше кажучи – у ході життя накреслюється перехід від режиму «вживання», засвоєння культури – до режиму конструювання різних соціальних світів (Асмолов, 2001).

У **висновках** доцільно зазначити, що розробка та впровадження ціннісно-усвідомленої складової музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є на часі, адже цей конструкт представлений готовністю та здатністю до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької роботи, вибору кращих способів професійної діяльності. Доцільно підкреслити, що в його основі лежить самоусвідомлення, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної мистецької діяльності. Сьогодення вимагає від майбутнього вчителя

музичного мистецтва і хореографії вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, що є основою успішної продуктивної діяльності з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

- Анцыферова, Л. И. (2006). *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии*. М.: Институт психологии РАН (Antsyferova, L. I. (2006). *Personality development and problems of gerontopsychology*. М.: Institute of Psychology RAS).
- Асмолов, А. Г. (2001). *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. М.: Смысл (Asmolov, A. H. (2001). *Psychology of personality: Principles of general psychological analysis*. М.: Meaning).
- Баева, Л. В. (2003). *Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии*. М.: Прометей: МПГУ (Baieva, L. V. (2003). *The Value Foundations of Individual Being: The Experience of Existential Axiology*. М.: Prometheus: Moscow State Pedagogical University).
- Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Київ-Чернівці: «Букрек» (Bekh, I. D. (2018). *Specialism on the way to spiritual values*. Kyiv-Chernivtsi: "Bukrek").
- Битинас, Б. П. (1994). *Процесс воспитания: приобщение к ценностям*. М. (Bitinas, B. P. (1994). *The Parenting Process: Introducing Values*. М.).
- Вітвицька, С. С. (2015). Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*, 10, 63-67 (Vitvitska, S. S. (2015). Axiological pidhid before the development of the specialness of the maybutny guru. *Creative pedagogy*, 10, 63-67).
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Rivne: Volyn charms).
- Додонов, Б. М. (1978). *Эмоция как ценность*. М.: Политиздат (Dodonov, B. M. (1978). *Emotion as a Value*. М.: Politizdat).
- Зязюн, І. А., Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу (Ziazium, I. A., Sahach, H. M. (1997). *The beauty of pedagogical action*. K.: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business).
- Исаев, И. Ф. (2004). *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. М.: Издательский центр «Академия» (Isaiev, I. F. (2004). *Professional and pedagogical culture of the teacher*. М.: Publishing Center "Academy").
- Kozyr, A., Labunets, V., Pankiv, L., Liming, W., Geyang, Zh. (2020). Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela*, 25, 370-377.
- Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Kozyr, A. V. (2008). *Professionalism of Music Teachers: Theory and Practice of Formation in the System of Bagatory Education*. K.: Type of NPU imene M.P. Dragomanov).
- Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2*. М.: Педагогика (Leontiev, A. N. (1983). *Selected psychological works: in 2 volumes. T. 2*. М.: Pedagogy).
- Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія*. К.: Наукова думка (Orlov, V. F. (2003). *Professional development of teachers of art disciplines: theory and technology*. K.: Scientific opinion).

- Петровский, В. А. (1996). *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов н/Д: Феникс (Petrovskii, V. A. (1996). *Personality in psychology: a paradigm of subjectivity*. Rostov n/a: Phoenix).
- Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. СПб.: Издательство: Питер (Rubinstein, S. L. (2002). *Foundations of General Psychology*. SPb: Publisher: Peter).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан (Rudnytska, O. P. (2005). *General and artistic pedagogy*. Ternopil: Textbook Bogdan).
- Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2002). *Педагогика*. М.: Издательский центр «Академия» (Slastenin, V. A., Isaiev, I. F., Shyianov, E. N. (2002). *Pedagogy*. M.: Publishing Center "Academy").
- Тугаринов, В. П. (1960). *О ценностях жизни и культуры*. Л.: изд-во Ленинградского ун-та (Tuharinov, V. P. (1960). *On the values of life and culture*. L.: Publishing house of the Leningrad University).

РЕЗЮМЕ

Лю Шаохуй. Ценностно-осознанный конструкт музыкально-артистического опыта будущих учителей музыки и хореографии.

В статье представлен ценностно-осознанный конструкт музыкально-артистического опыта студентов факультетов искусств педагогических университетов. В структуре музыкально-артистического опыта ценностная составляющая рассматривается как стержневая среди мотивационного, компетентностного, рефлексивного и творческого элементов. Определен алгоритм диалогового взаимодействия личности и группы, построенный на основе системы ценностей. Выделены три основные взаимосвязанные внутренние составляющие музыкально-артистического опыта будущих учителей музыки и хореографии в процессе восприятия художественных произведений, а именно: значимость, смысл и переживание. Определено влияние ценностного сегмента на внутреннюю и внешнюю культуру студента факультета искусств, ведь в таком взаимодействии с культурой человек выступает объектом его влияния, носителем культурных ценностей и субъектом культурного творчества.

Ключевые слова: будущие учителя музыки и хореографии, музыкально-артистический опыт, структура, ценностно-осознанный конструкт, художественные произведения, алгоритм взаимодействия.

SUMMARY

Liu Shaohui. Value-conscious construct of musical and artistic experience of future teachers of music and choreography.

The article presents a value-conscious construct of musical and artistic experience of students of art faculties of pedagogical universities. In the structure of musical and artistic experience, the value component is considered as a core among the motivational, competence, reflective and creative elements. The algorithm of dialogic interaction of the person and group is constructed on the basis of system of values is defined. There are three main interconnected internal components of the musical and artistic experience of future teachers of music and choreography in the process of perception of works of art, namely: significance, meaning and experience. The influence of the value segment on the internal and external culture of a student of the Faculty of Arts is determined, because in such interaction with culture a person is the object of its influence, the bearer of cultural values and the subject of cultural creativity.

Key words: future teachers of music and choreography, musical-artistic experience, structure, value-conscious construct, works of art, interaction algorithm.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячується дослідженню проблематики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. Метою роботи є обґрунтування методологічних аспектів розвитку виконавської волі майбутнього хормейстера. У статті викладені наукові підходи до вирішення означеної проблеми. Вивчаються теоретико-методологічні засади ноологічного, художньо-ідентифікаційного, полікомунікативного та емерджентного підходів. Розглядається система художньо-педагогічних принципів організації хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які вважаються автором ефективними щодо розвитку виконавської волі.

Ключові слова: воля, виконавська воля, хормейстер, хормейстерська підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва, наукові підходи, художньо-педагогічні принципи.

Постановка проблеми. Соціально-філософський конструкт «воля» має значну історію дослідження в переломленні теоретичних засад різних наукових галузей. Цей феномен був предметом наукового дискурсу ще за часів античної філософії, після чого знайшов відображення у психології, медицині, юридичних науках тощо. Серед психологічних засад діяльності музикантів-виконавців воля посідає значного місця. Феномен волі в такому контексті розглядається як чинник ефективності художньо-виконавської діяльності, який уможливлює донесення до слухачів того ідеального звукового образу-уявлення музичного тексту, який формується у свідомості музиканта як прояв його унікальної виконавської концепції. Діяльність учителя музичного мистецтва значним образом розширює розуміння вольових якостей особистості, адже така діяльність передбачає більш різноманітні форми й види комунікації, які здійснює педагог, на відміну від музиканта-виконавця. Спілкування з учнями потребує здатності до здійснення на них доцільного позитивного впливу, що вимагає від учителя витримки, ініціативи, вмотивованості. Це має певний перетин із вольовими механізмами психіки, відтак воля проявляється в усіх видах фахової активності вчителя музичного мистецтва.

Важко перебільшити важливість вольової складової особистості диригента-хормейстера. Усі вміння і навички хормейстера, такі як

розвиненість диригентської техніки, здатність до емоційного «зараження», уміння контролювати звучання хору в режимі реального часу, відстежуючи найменші огріхи інтонування виконавців з метою ефективної корекції, потребують значного вольового зусилля, без якого неможливий вплив на складний, живий, нетемперований «музичний інструмент» – хор. Виходячи з того, що вокально-хорова робота займає значне місце в діяльності вчителів музичного мистецтва, розвиток виконавської волі в контексті хормейстерської підготовки має високу актуальність. Ефективний і системний розвиток виконавської волі майбутніх фахівців уможливорює набуття ними здатності до трансляції хоровому колективу власного художньо-інтерпретаційного концепту, до залучення кожного виконавця до єдиного образно-емоційного естетично-ціннісного поля з метою досягнення високого виконавського результату і, одночасно, всебічного особистісно-професійного розвитку учасників хору.

Аналіз актуальних досліджень. Виходячи з того, що визначення методологічних засад розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва потребує значного теоретичного обґрунтування, ретельного вивчення вимагають психолого-педагогічні дослідження означеного феномену. Одним із розповсюджених напрямів дослідження волі є мотиваційний напрям, який обґрунтовує певну кореляцію між цими феноменами (Л. Виготський, В. Вундт, Л. Божович та ін.). Крім того, учені простежують певні паралелі між вольовими механізмами психіки й успішністю саморозвитку людини, визначаючи волю як передумову активної соціальної поведінки, внутрішнього локусу контролю, здатності до подолання перешкод і досягнення успіху (Кирпенко, 2014).

У галузі музичної діяльності досліджуються психологічні та методичні аспекти забезпечення розвитку особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Таким психологічним аспектам, які забезпечують збільшення ефективності музичної діяльності присвячували увагу А. Гостдінер, Я. Мільштейн, В. Петрушин, В. Ражніков та інші. У контексті музично-виконавської діяльності А. Гостдінер у своїй праці «Музична психологія» визначав такі прояви волі особистості, як: рішучість, ініціатива, наполегливість, самостійність та самоконтроль. Указується, що означені якості допомагають долати перешкоди, які виникають на шляху музиканта в процесі роботи над твором і його сценічної презентації (Гостдінер, 1993).

Високу актуальність у контексті дослідження виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва має праця К. Мартінсена, присвячена звукотворчій волі музиканта, яка є основою його виконавської

техніки (Мартінсен, 1966). Також розробка системи наукових підходів і принципів вимагає глибокого осягнення специфіки хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка розглядається сучасними дослідниками в галузі музичної педагогіки. Так, у роботі Чжан Лу викладено методи організації диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, через які у здобувачів вищої освіти розвиваються такі особистісні якості, як ініціативність, артистична енергія, відповідальність (Чжан Лу, 2015). Робота Цао Хункая присвячується підготовці майбутніх фахівців до керування хором. Серед її основних положень розглядається синергетичне поєднання творчих зусиль хормейстера і хорового колективу (Цао Хункай, 2017). У монографії Є. Бондар у якості методологічної основи розглядаються системні та процесуальні аспекти художньо-стильового синтезу в контексті сучасного хорового мистецтва, а також вивчаються особистісні особливості диригента хормейстера у вимірі феноменологічного підходу (Бондар, 2019).

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає опанування широким колом умінь, серед яких, наряду з уміннями художньої інтерпретації музичного тексту, навичками доцільної виконавської експресії (диригентської техніки), здатністю до ефективної вербальної, невербальної, особистісної та художньої комунікації особливе місце займає вміння спрямовувати емоційно-вольові зусилля і демонструвати диригентську волю з метою реалізації інтерпретаційної концепції хорового твору (Радюшина, 2020). Як бачимо, різні аспекти розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва мають значний рівень теоретичної розробленості, однак обґрунтування методологічних засад задекларованої проблематики все ще потребує доопрацювання й систематизації, що зумовлює виокремлення мети і завдань дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні наукових підходів до розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва, а також у виокремленні художньо-педагогічних принципів організації диригентсько-хорової підготовки майбутніх хормейстерів.

Методи дослідження. Реалізація мети і завдань статті щодо обґрунтування методологічних засад розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки здійснюється на основі комплексу теоретичних методів: аналізу, синтезу, узагальнення, екстраполяції та концептуалізації.

Виклад основного матеріалу. Виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки розглядається як «індивідуальна базова особистісно-професійна властивість, яка уможливорює здійснення психо-емоційного впливу диригента на учасників хорового колективу для їхнього об'єднання на основі емоційно-духовного резонансу. Через волюву сферу здійснюється регулювання власної інтелектуально-творчої активності для досягнення високого художнього рівня інтерпретації емоційно-образного змісту музичного твору і підвищення ефективності функціонування як колективу, так і власне хормейстера» (Сє Ліфен, 2020, с. 135). Таке визначення ключового поняття дослідження було обґрунтовано на основі теоретичного вивчення сутності та змісту поняття «виконавська воля». Виходячи зі складності та багатоаспектності досліджуваного феномену, вважається за необхідне розробити таку методологічну стратегію, яка буде найбільш успішною в запропонованих умовах.

Хоровий спів, завдяки своїй синкретичності, багатовіковій історії і унікальності духовно-матеріальних надбань є засобом художньо-естетичного становлення особистості, механізмом трансляції культурного досвіду людства. Серед усіх видів музичного мистецтва саме хоровий спів завжди мав на меті формування гуманістичних, духовних і культурних цінностей через свої унікальні особливості – універсальність і доступність, здатність поєднувати людей і впливати на свідомість і емоційний стан. Хорове мистецтво позначається як «одна з форм культурологічного та духовного пізнання світу», «невід'ємна частина духовної культури людства, віками перевірений фактор формування художнього, естетичного та духовного потенціалу особистості» (Столярова, 2019, с. 105). Хоровий спів – це засіб формування духовності через смисло-творчість, переосмислення особистістю власного духовного досвіду з метою самовдосконалення, осягнення гуманістичних цінностей та ідеалів. Адже музика – це «спосіб соціального поєднання людей і засіб вираження життєвої філософії та складних питань сучасної культури» (Мельниченко, 2018, с. 136).

Таке розуміння хорового мистецтва зумовило необхідність виокремлення в якості першого наукового підходу *ноологічний підхід*, пов'язаний із розумінням духовних орієнтирів особистості, цінності осягнення духовного змісту існування. Ноологія (гр. *nus* – дух; *logos* – вчення) – це філософське вчення, присвячене дослідженню духовної сутності людської істоти. Методологічним підґрунтям цього вчення є розуміння пізнавальної активності особистості як прояву синергетичного духовного пізнання, а метою

такої філософії постає синергетичний духовний розвиток людини (Васянович, 2007, с. 7). Отже, виходячи з того, що хорове мистецтво ми розглядаємо як діяльність з високим культуротворчим і духовно-розвиваючим потенціалом, вибір ноологічного підходу в якості методологічного підґрунтя є закономірним і дозволяє декларувати, що через процес художньої комунікації в хоровому колективі «здійснюється, формується правильно зорієнтований вольовий та інтуїтивно-емоційний динамізм духовного суб'єкта» (Соляр, 2016, с. 184). У вимірі такої концептуальної позиції діяльність хормейстера і учасників хорового колективу розглядається як цілісний змістовний простір, здатний надихати, спрямовувати, поєднувати людей на основі загального духовного світосприйняття.

Хоровий твір, як і будь-який твір мистецтва, – це певна художньо-інформаційна система. Сприйняття твору мистецтва, вказує Г. Локарева, при цьому відрізняється від сприйняття інших форм інформації, перш за все, через можливість виникнення ефекту ідентифікації і, як наслідок, катарсису (Локарева, 2011, с. 39). У психологічних дослідженнях ідентифікація вивчається як механізм емпатії, здатність «вживатися» в емоційний стан іншої людини (Шибутани, 1969). Однак, коли мова йде про твір мистецтва, який є носієм художнього змісту, визначається, що ідентифікація пов'язується з глибоким художньо-естетичним переживанням, «вживленням» у художній образ, завдяки чому відбувається «перевтілення» особистості, зміна її стану через виникнення певної «відповіді» на художню інформацію (Виготський, 1987; Стратан-Артишкова, 2013, с. 311).

Така позиція зумовлює виокремлення в якості методологічної стратегії розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки *художньо-ідентифікаційний підхід*. Цей підхід передбачає розвиток виконавської волі хормейстера в процесі взаємопроникнення кожного учасника хорового колективу в семантичну та емоційно-енергетичну палітру музичного твору з метою залучання до спільного духовно-естетичного переживання.

У широкому розумінні художня ідентифікація в дослідженні О. Ребрової тлумачиться як «ідентифікація образів мистецтва, стилів жанрів, а також ідентифікація своїх емоційно-образних почуттів з почуттями і переживаннями героїв творів мистецтва» (Реброва, 2014, с. 141). У своєму дисертаційному дослідженні Чжан Їфу вказує, що «у художньому сприйнятті можлива подвійна ідентифікація – з автором твору, його продуктивною творчою діяльністю, а також – створеними ним персонажами». Таким чином, вказує автор, особистість відчуває певну

спорідненість з образом героя твору (Чжан Їфу, 2016, с. 31). Безумовно, таке емоційне проникнення зумовлює значне посилення емоційного резонансу між учасниками хорового колективу, між виконавцями і хормейстером, а також між ними і композитором. Отже, художньо-ідентифікаційний підхід дозволяє говорити про виникнення резонансного емоційного поля в процесі виконання музичного твору хоровим колективом, і це поле уможливорює активізацію емоційно-вольової концентрації всіх його учасників через занурення в образний зміст твору.

З художньо-ідентифікаційним підходом концептуально пов'язується наступний науковий підхід, який був виокремлений у якості методологічної основи дослідження розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки – *полікомунікативний підхід*. Цей підхід ґрунтується на концепції художньої комунікації, яка лежить в основі діяльності хормейстера (як будь-якої музичної діяльності), як багаторівневої і багатоаспектної, спрямованої на досягнення художнього образу, його інтерпретацію і трансляцію.

Взагалі, полікомунікація розглядається як процес комунікативної взаємодії з декількома суб'єктами, або з різними категоріями комунікантів, які відрізняються завдяки певним індивідуальним характеристикам: мають різні цінності, вік, характер тощо. При цьому полікомунікація може бути афективною (що включає в себе емпатію), регулятивною (що передбачає набуття емоційної сталості) та поведінковою (що зумовлює комунікативну активність у певному середовищі) (Савицька, 2011). З огляду на це, діяльність хормейстера (його взаємодію з хоровим колективом і, одночасно, з твором мистецтва, з собою, з мистецьким середовищем, до якого залучені слухачі) ми визначаємо як полікомунікативний акт, у якому, як указує Є. Назайкінський, втілюється сприймання, досягнення, творчість і спілкування через емоційний вплив і відповідне перетворення всіх учасників (Назайкінський, 1982, с. 21).

Процес виконання музичного твору хоровим колективом – це процес постійного відстеження й усвідомлення зворотного зв'язку від кожного суб'єкта і всієї цілісності художнього простору. Такий зворотний зв'язок передбачає «проникнення кожного учасника цього процесу у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту понять, як ефективних форм взаємодії» (Джумеля, 2019, с. 78).

З позиції полікомунікативного підходу розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки розглядається як процес саморозвитку всіх учасників художнього

полікомунікативного акту через взаємне включення і збагачення художніх смислів, через конгруентне узгодження на основі побудованої художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору, його інтонаційно-образної палітри. І в якості окремого аспекту полікомунікації визначається внутрішня комунікація (аутокомунікація) хормейстера, яка відбувається через взаємодію з твором музичного мистецтва як носієм свідомості автора. Така аутокомунікація допомагає майбутнім фахівцям усвідомити над-завдання хормейстера, формуючи на основі цього усвідомлення власну внутрішню (психічну) емоційно-вольову виконавську техніку.

Останній науковий підхід, на основі якого будуватиметься стратегія розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки – *емерджентний підхід*. Емерджентність (від англ. – неочікуваний) визначається як новий якісний результат функціонування певної системи. Емерджентний результат, як указується в дослідженнях, зокрема, економічного напрямку, виникає нерідко внаслідок різкого посилення певних властивостей або впливів, або внаслідок перекомбінування елементів системи. Стратегії емерджентного розвитку мають ознаки спонтанності, низької передбачуваності та мають певні утруднення щодо адекватної оцінки на засадах лінійного аналізу (Гребешкова, 2009).

У контексті дослідження хор розглядається як складне системне утворення, як емерджентна структура, яка «не може утворюватись одиничною подією чи правилом; вона є більшим, ніж сума її частин, оскільки емерджентний порядок не виникає під час простого співіснування різних частин структури – вирішальну роль відіграють взаємодії між ними» (Комар, 2009, с. 196-197). Відповідно, у вимірі емерджентного підходу, розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва – хормейстерів – підпорядковуються методологічним засадам емерджентного розвитку. Означений підхід дозволяє розбудовувати еволюційно нове методичне вирішення проблем хормейстерської підготовки, хорового виконавства за рахунок уведення випадкових (обумовлених ситуативно) варіацій та відхилень від звичних, традиційних методів художньо-педагогічного впливу, у результаті чого воля майбутнього хормейстера розвиватиметься ефективно під впливом нових, непередбачуваних обставин багатовимірної полікомунікативної системи.

На основі виокремлених і обґрунтованих у якості методологічної основи дослідження наукових підходів доцільно визначити систему художньо-педагогічних принципів організації хормейстерської підготовки

майбутніх учителів музичного мистецтва, ефективних у контексті даного дослідження.

Принцип *індивідуальної конгруентності* передбачає адекватність та узгодженість вибору форм художньо-педагогічного впливу щодо розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва з індивідуальними психологічними характеристиками особистості (суб'єкта розвивального процесу): його інтенціями, потребами, здібностями та ін. На основі цього принципу забезпечується підвищення рівня мотивації здобувачів і формування в майбутніх хормейстерів індивідуального диригентського іміджу.

Принцип *художньо-образного резонансу* передбачає приділення значної уваги усвідомленому якісному збільшенню емоційно-образного резонансу в процесі художньої полікомунікації. На основі означеного принципу забезпечується посилення вольового емоційного впливу на хоровий колектив, необхідного для виникнення доцільного емоційно-образного комунікативного поля в процесі виконання музичного твору.

Принцип *синергійної інтеграції* передбачає організацію ефективного співробітництва з метою взаємопроникнення всіх учасників хору в художньо-образний зміст музики, поєднання художніх емоцій хормейстера і виконавців на основі загальної мети: яскравої реалізації художньо-інтерпретаційної концепції твору музичного мистецтва. Багатоваріантність синергійної інтеграції в процесі хормейстерської підготовки визначається як передумова саморозвитку особистості, створення можливості самостійного вибору з метою стимулювання відповідальності та ініціативності майбутніх фахівців (Білова, 2019, с. 140).

Принцип *інтонаційно-слухового моніторингу* передбачає підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до активної й усвідомленої аналітичної роботи в режимі реального часу звучання хору з метою відстеження якості і відповідності інтонаційно-образного, експресивного втілення художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору. Подолання інерції, пасивності через усвідомлене, цілеспрямоване керування власною слуховою увагою на основі внутрішнього артистичного наміру потребує значних вольових зусиль. Однак, така моніторингова активність є необхідною передумовою якісної реалізації інтонаційно-образного змісту музичного твору.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У якості методологічної основи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки виокремлено

чотири наукові підходи, покладені в основу розвивальної стратегії: ноологічний, художньо-ідентифікаційний, полікомунікативний та емерджентний. Також ця методологічна платформа концептуально доповнюється відповідними художньо-педагогічними принципами організації хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованими на розвиток виконавської волі майбутніх фахівців: принцип індивідуальної конгруентності, принцип емоційно-образного резонансу, принцип синергійної інтеграції, принцип інтонаційно-слухового моніторингу. На наступних етапах дослідження передбачається розробка педагогічних умов і методів розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки на основі окресленої методологічно обґрунтованої стратегії.

ЛІТЕРАТУРА

- Білова, Н. К. (2019). Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (128), 134-142 (Bilova, N. K. (2019). Synergetic approach as a methodological concept of music-pedagogical research. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky*, 3 (128), 134-142).
- Бондар, Є. М. (2019). *Художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості: монографія*. Одеса: Астропринт (Bondar, E. M. (2019). *Artistic and stylistic synthesis as a phenomenon of modern choral creativity: a monograph*. Odessa: Astroprint).
- Будник, О., Васянович, Г. (2019). Ноологічний концепт духовного розвитку майбутнього педагога. *Горизонт духовності виховання*. Вільнюс: Zuvedra (Lithuania), 154-177 (Budnik, O., Vasianovych, H. (2019). Noological concept of spiritual development of the future teacher. *The horizon of spiritual education*. Vilnius: Zuvedra (Lithuania), 154-177).
- Васянович, Г. П. (2007). *Ноологія особистості: навч. посіб. для студентів і викладачів*. Львів: Сполом (Vasianovych, H. P. (2007). *Noology of personality: textbook for students and teachers*. Lviv: Spolom).
- Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. М.: Педагогика (Vygotsky, L. S. (1987). *Psychology of art*. M.: Pedagogy).
- Гостдинер, А. Л. (1993). *Музыкальная психология*. М.: Проспект (Gostdiner, A. L. (1993). *Music psychology*. M.: Prospect).
- Гребешкова, О. М. (2009). Емерджентність у стратегічному процесі підприємства. *Формування ринкової економіки*, 22, 129-137 (Hrebeshkova, O. M. (2009). Emergence in the strategic process of the enterprise. *The formation of a market economy*, 22, 129-137).
- Гурочкіна, В. В. (2019). Емерджентність – феномен складних економічних систем. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*, 6, 63-71 (Hurochkina, V. V. (2019). Emergence is a phenomenon of complex economic systems. *Bulletin of Khmelnytsky National University. Economic Sciences*, 6, 63-71).
- Джумеля, А. З. (2019). Комунікативно-ціннісний підхід до художнього сприйняття музики студентами факультетів мистецтв засобами пластичного інтонування. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.*

- Сухомлинського: педагогічні науки, 1 (64), 77-80 (Dzumelia, A. Z. (2019). Communicative-value approach to the artistic perception of music by students of art faculties by means of plastic intonation. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after V. O. Sukhomlinsky: pedagogical sciences*, 1 (64), 77-80).
- Кирпенко, Т. (2014). Функція волі в процесі саморозвитку особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. ГС Костюка НАПН України*, 7, 120-127 (Kirpenko, T. (2014). The function of the will in the process of personal self-development. *Current problems of psychology. Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H. S. Kostyuk of the NAPS of Ukraine*, 7, 120-127).
- Комар, О. (2009). Емерджентний підхід як основа еволюційного пояснення свідомості. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 77, 196-206 (Komar, O. (2009). Emergent approach as the basis of the evolutionary explanation of consciousness. *Multiverse. Philosophical Almanac*, 77, 196-206).
- Личковах, В. (2013). Ноология как теория «цельного знания» и основа «духовных наук». *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»*, 3, 178-184 (Lichkovakh, V. (2013). Noology as a theory of “integral knowledge” and the basis of “spiritual sciences”. *Scientific notes of the Tauride National University. YOU. Vernadsky Series “Philosophy. Culturology. Political science. Sociology”*, 3, 178-184).
- Локарева, Г. (2011). Художньо-інформаційна система твору мистецтва у підготовці соціального педагога до професійного спілкування. *Вісник дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1 (1), 37-40 (Lokareva, H. (2011). Art-information system of a work of art in preparation of a social pedagogue for professional communication. *Bulletin of the Dnepropetrovsk University of Economics and Law named after Alfred Nobel. Series “Pedagogy and Psychology”*, 1 (1), 37-40).
- Мартинсен, К. (1966). *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*. М.: Музыка (Martinsen, K. (1966). *Individual piano technique based on sound-creating will*. М.: Music).
- Мельниченко, О. (2018). Вплив музики на духовний розвиток особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки, CXXXVIII (138)*, 132-138 (Melnychenko, O. (2018). The influence of music on the spiritual development of the individual. *Scientific notes of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series: Pedagogical sciences. Kyiv: NPU Publishing House named after M.P. Dragomanova, CXXXVIII (138)*, 132-138).
- Назайкинський, Е. В. (1982). *Логика музыкальной композиции*. М.: Музыка (Назайкинський, Е. В. (1982). *The logic of musical composition*. М.: Music).
- Радюшина, С., Ткаченко, М. (2020). Педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі хормейстерської підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1 (130), 90-98 (Radiushyna, S., Tkachenko, M. (2020). Pedagogical conditions for the formation of interpretive skills of future music teachers in the process of choir training. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky*, 1 (130), 90-98).
- Реброва, Е. (2014). Художественная идентификация как фактор подготовки учителей музыки и хореографии в условиях поликультурной образовательной среды. *Ars*

- inter Culturas*, 3, 137-153 (Rebrova, E. (2014). Artistic identification as a factor in the training of teachers of music and choreography in a multicultural educational environment. *Ars inter Culturas*, 3, 137-153).
- Савицкая, К. В. (2011). Веб-коммуникация: проблема классификации жанров. *Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств*, 2(16). Режим доступу: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20290956> (Savitskaia, K. V. (2011). Web communication: the problem of genre classification. *Bulletin of the Belarusian State University of Culture and Arts*, 2 (16). Retrieved from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20290956>).
- Се, Ліфен. (2020). Зміст і структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2 (131), 131-138 (Se, Lifen (2020). The content and structure of the performing will of future teachers of music in the context of choir training. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 2 (131), 131-138).
- Соляр, Л. (2016). Основні принципи та підходи філософської методології до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2, 181-186 (Solar, L. (2016). Basic principles and approaches of philosophical methodology to the formation of ethnocultural competence of future teachers of music. *Scientific Bulletin of the Nikolaiev National University named after V.O. Sukhomlinskyi. Pedagogical Sciences*, 2, 181-186).
- Столярова, Л. (2019). Хорове мистецтво в контексті духовної культури (історичний аспект). *Наукові праці*, т. 42, 29, 102-105 (Stoliarova, L. (2019). Choral art in the context of spiritual culture (historical aspect). *Scientific works*, vols. 42, 29, 102-105).
- Стратан-Артишкова, Т. (2013). Емпатія в процесі композиторсько-виконавської творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: Педагогічні науки*, 120, 307-312 (Stratan-Artishkova, T. (2013). Empathy in the process of composition and performance of the future teacher of music. *Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko: Pedagogical Sciences*, 120, 307-312).
- Цао, Хункай. (2017). *Методика формування здатності майбутніх учителів музики до керування хором* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Cao, Hongkai (2017). *Methods of forming the ability of future music teachers to manage the choir* (PhD thesis). Kyiv).
- Чжан, Їфу. (2016). *Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Zhang, Yifu (2016). *Formation of artistic and figurative perception in future music teachers in the process of instrumental and performance training* (PhD thesis). Kyiv).
- Чжан, Лу. (2015). Сутність, зміст і структура диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки: Зб. наук. статей, СXXXI* (126), 147-155 (Zhang, Lu (2015). The essence, content and structure of conducting and choral training of future music teachers to work in secondary schools. *Scientific notes: Coll. Science. Articles, CXXXI* (126), 147-155).
- Шибутани, Т. (1969). *Социальная психология*. М.: Прогресс (Shibutani, T. (1969). *Social psychology*. M.: Progress).

РЕЗЮМЕ

Се Лифен. Методологические аспекты развития исполнительской воли будущих учителей музыкального искусства в процессе хормейстерской подготовки.

Статья посвящается исследованию проблематики развития исполнительской воли будущих учителей музыкального искусства в контексте хормейстерской подготовки. Целью работы является обоснование методологических аспектов развития исполнительской воли будущих хормейстеров. В статье изложены научные подходы к решению обозначенной проблематики. Изучаются теоретико-методологические основы ноологического, художественно-идентификационного, поликоммуникативного и эмерджентного подходов. Рассмотрена система художественно-педагогических принципов организации хормейстерской подготовки будущих учителей музыкального искусства, которые рассматриваются автором как эффективные в контексте развития исполнительской воли.

Ключевые слова: воля, исполнительская воля, хормейстер, хормейстерская подготовка, будущие учителя музыкального искусства, научные подходы, художественно-педагогические принципы.

SUMMARY

Xie Lifeng. Methodological aspects of the performing will development of future musical art teachers in the process of choirmaster training.

The article is devoted to the study of the performing will development of future musical art teachers in the process of choirmaster training. The purpose of the work is to substantiate scientific approaches to the development of the performing will of future teachers of music, as well as to highlight the artistic and pedagogical principles of the organization of conducting and choral training of future choirmasters. Realization of the purpose and objectives of the article is based on a set of theoretical methods: analysis, synthesis, generalization, extrapolation and conceptualization. The performing will of future musical art teachers in the context of choirmaster training is considered as an individual basic personal and professional property that allows the psycho-emotional impact of the conductor on the choir members to unite them on the basis of emotional and spiritual resonance. As a methodological basis for the development of the performing will of future choirmasters are chosen: noological approach related to the understanding of the spiritual landmarks of the individual, the value of understanding the spiritual content of existence; artistic-identification approach, which involves development of the performing will of the choirmaster in the process of interpenetration of each member of the choir in the semantic and emotional-energetic palette of the musical work; polycommunicative approach, which involves the understanding of artistic communication as multilevel and multifaceted, aimed at understanding the artistic image, its interpretation and translation; emergent approach, which allows to develop an evolutionarily new methodological solution to the problems of choral training through the introduction of random variations and deviations from traditional methods. The principles of organization of choral training of future teachers of musical art are offered: the principle of individual congruence, the principle of emotional and image resonance, the principle of synergistic integration, the principle of intonation and auditory monitoring. At the next stages of the research the development of pedagogical conditions and methods of development of performing will of future musical art teachers in the process of choirmaster training is envisaged.

Key words: will, performing will, choirmaster, choirmaster training, future teachers of musical art, scientific approaches, artistic and pedagogical principles.

УДК 378:111.11:7.038.6:008

Сюй Мінї

Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0003-0669-4923

Ірина Левицька

Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0002-3566-2632
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/297-305

МЕХАНІЗМИ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ В РІЗНИХ ВИДАХ МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування в них художньо-комунікативних умінь, що спрямовані на стимулювання мотивації до встановлення емоційного зв'язку між учнями та художнім твором у процесі педагогічного спілкування. У статті розглядаються основні механізми художньої комунікації в різних видах мистецтва, особливості сприйняття художнього й нехудожнього типів тексту, а також особливості реалізації художнього діалогу. Проаналізовано особливості та умови розуміння художнього тексту.

Ключові слова: художня комунікація, художній діалог, мова, художній текст, учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. У теоретичних дослідженнях початку ХХ століття взаємини композитора і слухача, художника і глядача, письменника і читача визначалися міжособистісним характером. Сучасна ситуація змушує враховувати глибокі зміни, які відбулися в період розквіту масової культури, переродження навколишнього світу з урахуванням появи нових цінностей, зміни темпу життя, що призводить до емоційних перевантажень і т. д. Разом із тим, виникнення нових способів демонстрації справжніх творів у галузі літератури, живопису, музики, скульптури, архітектури, з використанням технологічної інтерпретації підвищило доступність слухо-візуального контакту суб'єкта з творами мистецтва, що нерідко призводить до неуважного розглядання, неглибинного прослуховування й недетального їх вивчення. Загальна тенденція зниження потенціалу впливу творів мистецтва на людину робить необхідним перегляд способів комунікації суб'єкта з художніми творами з метою збереження можливості творів мистецтва емоційно впливати на особистість.

Ця ситуація обумовлює необхідність відповідної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: формування в них художньо-комунікативних умінь, що спрямовані на стимулювання мотивації до встановлення емоційного зв'язку між учнями та музичним твором у процесі педагогічного спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням, пов'язаним із художньою комунікацією (специфіка комунікації в музичному мистецтві, процеси сприйняття творів мистецтва, множинність інтерпретацій художнього тексту, аспекти типології його розуміння, формування смаку) приділяють увагу відомі педагоги, філософи та мистецтвознавці (М. Бахтін, Р. Барт, Ю. Лотман, І. Какуріна, Г. Грайс, В. Агеєв, Ю. Борєв, Е. Буличева, Ж. Маслова, С. Рубцова, А. Загнітко, Н. Кондратенко, Т. Радзієвська, Т. Плеханова, В. Козакова, Л. Лазарева, Т. Бехта, М. Тофтул, Г. Фазилзянова, В. Беньямін, Л. Бараш).

Метою статті є вивчення основних механізмів художньої комунікації в різних видах мистецтва, особливостей сприйняття художнього і нехудожнього типів тексту, а також особливостей реалізації художнього діалогу.

Методи дослідження. Для реалізації мети й вирішення поставлених завдань у статті використано комплекс взаємоузгоджених методів: теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел – для уточнення сутності художньо-комунікативних умінь, що спрямовані на стимулювання мотивації до встановлення емоційного зв'язку між учнями та художнім твором у процесі педагогічного спілкування, а також методи порівняння, систематизації, класифікації, узагальнення отриманих теоретичних даних щодо виявлення механізмів актуалізації художньої комунікації в різних видах мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Знакова система, що слугує цілям комунікації між двома або багатьма індивідами, визначається вченими як мова. Під мовою Ю. Лотман розуміє комунікаційну систему, що користується знаками, «упорядкованими особливим чином» (Лотман, 1998).

Основу комунікації в різних видах мистецтва складає, насамперед, «текст» твору. Під текстом у даному випадку розуміється «явище культури, яке проявляється в усіх її сферах: музиці, літературі, образотворчому мистецтві тощо» (Лотман, 1998). Ю. Б. Борєв визначає художню комунікацію як процес здійснення «інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора і реципієнта, передачу останньому художньої інформації, що містить певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації» (Борєв, 1997). При цьому, вказує автор, вона здійснюється не тільки каналом «адресат – адресант», «автор – реципієнт», «але й у контексті історичних, політичних, соціальних та ідеологічних реалій сучасності» (Борєв, 1979).

У контексті нашої роботи слід прокоментувати трактування вченими поняття «музичний текст». За визначенням М. Бахтіна, музичний текст – це вид художнього тексту, який зводиться до тексту в широкому смислі як до

втіленого в предметах фізичної реальності сигналу, що передає інформацію від однієї свідомості до іншої і тому не існує поза свідомістю, що його сприймає (Бахтин 1997). Узагальнюючи міркування вченого, Р. Барт робить висновок про те, що оскільки будь-який текст – це «всякий зв'язний знаковий комплекс», то музичний текст є специфічною знаковою структурою, метою якої є передача художньої інформації звукочасової властивості (Барт, 1988).

Таким чином, художній текст є предметом розгляду різних наук, таких як літературознавство, музикознавство, філософія, лінгвістика та ін. Звертаючись до проблеми розуміння художнього тексту та порівнюючи його з іншим типом тексту – нехудожнім, учені виділяють такі його особливості.

По-перше, художній текст будується за законами асоціативно-образного мислення, у той самий час, нехудожній підпорядковується законам логічного мислення.

По-друге, у художньому тексті поряд із вираженими, описаними або зображеними явищами, образами, сюжетами завжди присутній «підтекстовий, інтерпретаційний функціональний план», «вторинна дійсність» (Козакова, 2020). При цьому нехудожній текст представлений автором у більшості випадків у єдиному, конкретному та об'єктивному понятійному контексті.

По-третє, художній текст завжди впливає на емоційну сферу реципієнта; нехудожній – на інтелектуальну. По-четверте, обидва види текстів відрізняються інформаційною функціональністю: комунікативно-інформаційною (нехудожній текст) і комунікативно-естетичною (художній текст).

Слово «текст» у перекладі з латинської («textus») означає «зв'язок», «з'єднання», «тканина» (Тофтул, 2014). Виходячи з цього, художній твір за своєю сутністю є «текстом культури», розуміється як організована єдність складових його елементів. Глибина змісту або ідеї твору визначається послідовністю знаків, звуків або образів, розгорнутих у часі, і володіє доступним розумінню реципієнта змістом.

Залежно від образотворчих засобів, за допомогою яких здійснюється відображення реальної дійсності в художній формі, учені виділили три групи видів мистецтв:

- просторові (живопис, скульптура, графіка, художня фотографія, дизайн), тобто такі, які розгортають свої образи у просторі;
- часові (декламація, музика), у яких образи будуються в часі;
- просторово-часові (балет, театральні постановки, кіно- і телемистецтво), що володіють протяжністю в часі і в просторі.

У кожній із цих груп, вказує В. Агєєв, використовуються різні види і типи знаків:

- натуральні, які передбачають подібність образів із реальністю, що чуттєво сприймається (живопис, скульптура, графіка);
- образні, звернені безпосередньо до асоціативних механізмів сприйняття (музика, танець);
- конвенційні, використовувані, як правило, спільно з іншими типами знаків у так званих синтетичних формах творчості (пісня, декламація, театр) (Агєєв, 2002). Суб'єкт отримує можливість сприймати і розуміти ідею автора лише в разі володіння мовою того чи іншого виду мистецтва. Кожен вид мистецтва має набір властивих йому виразних засобів і визначає особливості комунікативного процесу, у якому глядач або слухач бере участь як суб'єкт, що сприймає передану йому інформацію.

Демонстрації творів мистецтва в епоху розвинених технологій стали доступними набагато більшій кількості людей. Цей факт відобразився на характері комунікації. Так, В. Беньямін зауважує, що «кількість перейшла в якість: дуже значне збільшення маси учасників призвело до зміни способу участі» (Беньямін, 1996). Спосіб участі глядача або слухача, указує Л. Бараш, в умовах «технічної відтворюваності твору мистецтва», все більш «тяжіє до розваги, бездушного споживання» (Бараш, 2017). Сьогодні залишається відкритим питання про перевагу й вибір суб'єктом одного з двох варіантів символічної реальності – художньої комунікації і мас-медіа. Так, вважають учені, мас-медіа породжує тексти недовготривалі. Це може бути пов'язано з такими особливостями їх функціонування: тексти мас-медіа витісняють один одного. Художня комунікація породжує альтернативні тексти. У її полі можуть співіснувати тексти різного виду. Художні тексти розповідають про об'єкти, використовуючи при цьому різні зображально-виражальні засоби, що сприяє повноцінному сприйняттю й осмисленню твору.

В. Беньямін відзначає таку залежність: «той, хто концентрується на творі мистецтва, занурюється в нього... У свою чергу маси, що розважаються, навпаки занурюють твір у себе» (Беньямін, 1996). Пояснюючи значення слова «занурення» в контексті сприйняття художнього твору, Л. Бараш відзначає: занурюватися в твір – це розчинятися в світі автора, йти назустріч йому, хотіти зрозуміти його, тобто брати участь у повноцінній художній комунікації. Занурювати твір у себе означає утилітарно використовувати його: у якості звукового фону в побуті, для розваги, для задоволення марнославства володаря модної новинки – книги або платівки (Бараш, 2017). Отже, автор копії твору залишається поза

увагою глядача або слухача. Такий процес не можна назвати повноцінною художньою комунікацією.

Створюючи художній твір, автор висловлює в знаковій формі своє розуміння дійсності, свій внутрішній світ або світ своєї свідомості. «Відображаючи явища дійсності в умовній формі, у формі художнього образу, автор здійснює художню рефлексію свого внутрішнього світу, відображає цей світ, використовуючи доступні йому виразні засоби». Глядач, «читаючи» художній твір, сприймає його зміст на основі свого досвіду і знань, «будує» в своїй свідомості художній образ відповідно до свого розуміння навколишньої дійсності (Бараш, 2017).

Г. Фазилзянова відзначає особливості розуміння художнього тексту, які визначаються специфікою даного культурного феномену.

По-перше, на думку вченої, художній текст містить у собі не стільки знання, скільки цінності, що концентруються навколо певного ідеалу. «Цінності» істотно відрізняються від «знань», тому що їх не можна зрозуміти і прийняти на основі «рацію». Вони повинні бути «прийняті особистістю, «пережиті» нею в контексті власної біографії» (Фазилзянова, 2002). Це означає, що традиційні способи й механізми розуміння (рефлексія, мислення і уява) є малоефективними. Тому найважливішою умовою розуміння художнього тексту, на думку вченої, є здатність переживання, яка визначається художнім матеріалом мистецтва. Саме це дозволяє бачити за словом, звуком і т. д. цілісний образ твору, змушує суб'єкта сприйняття переживати, проявляти емоції.

Позначаючи другу особливість розуміння художнього тексту, Г. Фазилзянова вказує на особливу роль «психокультурного механізму ідентифікації»: у процесі художнього діалогу суб'єкт ототожнює себе з образом і прагне досягти з ним духовної спільності.

По-третє, специфіка розуміння художнього тексту, на думку вченої, полягає в тому, що ціннісною позицією в ситуації сприйняття художнього тексту володіє не тільки автор твору, але й сам образ, презентований автором (композитором, письменником, художником), який, вступаючи в діалогічні відносини з реципієнтом, створює смислову тканину твору.

Таким чином, художній текст – «унікальне за складністю і багатогранністю явище, яке розглядається як повідомлення, спрямоване автором (адресантом) читачеві (адресатові). При цьому адресат завжди знаходиться у відношенні співтворчості до одержуваного повідомлення: він повинен його розшифрувати, тобто обрати відповідний смисловий код або навіть виробити новий. Творчий акт, таким чином, відбувається на

обох кінцях інформаційного ланцюга (активність відправника і активність одержувача)» (Фазилзянова, 2002).

Виходячи з цього визначення, можна стверджувати, що процес розуміння художнього тексту є вищим видом продуктивної розумової діяльності, умовами ефективності якої є, по-перше, володіння реципієнтом засобами виразності або виразу. Реалізація потенціалу художнього тексту здійснюється за допомогою розуміння мови (знакової системи) певного виду мистецтва, художнього жанру, завдяки якій здійснюється «спілкування» мистецтва і людини.

По-друге, успішність реалізації потенціалу художнього тексту залежить від сензитивної характеристики того, хто сприймає, тобто визначається здатністю людини до емпатії, інтуїтивно-емоційного проникнення у справжній зміст художнього твору.

По-третє, розуміння художнього тексту передбачає смислову «рівність» його автора і суб'єкта, що сприймає текст. Це визначається відповідним рівнем особистісного розвитку реципієнта: знаннями про світ, системою цінностей, глибиною світогляду.

Висновки. На основі аналізу літературних джерел, дозволимо зробити такі висновки:

1. Художня комунікація – процес здійснення інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора і реципієнта, передача останньому художньої інформації, що містить певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації.

2. Особливості розуміння художнього тексту полягають у наступному:

– сприйняття художнього тексту будується за законами асоціативно-образного мислення, що складається у здатності людини встановлювати зв'язок між окремими подіями, фактами, предметами або явищами;

– художній текст містить «підтекстовий, інтерпретаційний функціональний план», розшифрування якого передбачає розкриття змісту твору;

– художній текст впливає на емоційну сферу реципієнта.

3. Умовами розуміння художнього тексту являються:

– здатність реципієнта до переживання (співпереживання) інформації;

– володіння реципієнтом засобами (мовою) виразності або вираження художнього тексту;

– наявність сензитивної характеристики того, хто сприймає (здатність до інтуїтивно-емоційного проникнення у смисл художнього твору).

ЛІТЕРАТУРА

- Агеев, В. (2002). *Семиотика*. М.: Издательство «Весь Мир» (Aheev, V. (2002). *Semiotics*. М.: Publishing House "The Whole World").
- Бараш, Л. А. (2017). Художественная коммуникация: вчера, сегодня, завтра. *Общество: философия, история, культура*, 6 (Barash, L. A. (2017). Artistic communication: yesterday, today, tomorrow. *Society: philosophy, history, culture*, 6).
- Барт, Р. (1988). От произведения к тексту. *Вопросы литературы*, 11, 415 (Bart, R. (1988). From work to text. *Questions of Literature*, 11, 415).
- Бахтин, М. М. (1979). Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. *Эстетика словесного творчества*, 281 (Bakhtin, M.M. (1979). The problem of the text in linguistics, philology and other humanities. *Aesthetics of verbal creativity*, 281).
- Беньямин, В. (1996). *Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Избранные эссе*. М. (Beniamin, W. (1996). *A work of art in the era of its technical reproducibility. Selected essays*. М.).
- Бехта, Т. О. (2013). Текст і дискурс як категорії літературно-художньої комунікації. Наукові записки. Серія «Філологічна», 37, 51-53 (Bekhta, T. O. (2013). Text and discourse as categories of literary and artistic communication. *Proceedings. Philological Series*, 37, 51-53).
- Борев, Ю. Б. *Эстетика. В 2-х томах, Том 1*. М. – Русич (Borev, Yu. B. *Aesthetics. In 2 volumes, Volume 1*. М. – Rusich).
- Булычева, Е.И. (2014). Коммуникация как сфера художественного исследования. *Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии*, 3, 5-9 (Булычева, Е.И. (2014). Communication as a field of artistic research. *Bulletin of NSTU named after R.E. Alekseeva. Series: Management in social systems. Communication Technologies*, 3, 5-9).
- Загнітко, А. П. (2007). *Лінгвістика тексту: Теорія і практикум*. Донецьк: Юго-Восток (Zahnitko, A. P. (2007). *Text Linguistics: Theory and Workshop*. Donetsk: Southeast).
- Какурина, И.И. (1990). К вопросу о категориальном статусе понятия «художественное произведение». *Этика и эстетика*, 33, 21 (Kakurina, I. I. (1990). On the question of the categorical status of the concept of "work of art". *Ethics and Aesthetics*, 33, 21).
- Козакова, В.С. *Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетической действительности: избрані матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції V культурологічні читання пам'яті Володимира Підкопаєва* (Kozakova, V.S. *The problem of artistic communication in the cultural and aesthetic reality: selected materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference V culturological readings in memory of Vladimir Pidkopaiev*).
- Кондратенко, Н. В. (2012). *Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу*. К.: Видавничий дім Дмитра Бурого (Kondratenko, N. V. (2012). *Syntax of Ukrainian modernist and postmodernist artistic discourse*. К.: Dmytro Burago Publishing House).
- Лазарева, Л. М. (2011). Художня комунікація та її особливості в сучасному інтернетпросторі. *Вісник ХДАДМ. Образотворче мистецтво*, 1, 94-96 (Lazareva, L. M. (2011). Artistic communication and its features in the modern Internet space. *HDADM Bulletin. Fine Arts*, 1, 94-96).
- Лотман, Ю.М. (1998). *Структура художественного текста. Об искусстве*. СПб.: «Искусство – СПб», сс. 14-285 (Lotman, Yu. M. (1998). *The structure of the artistic text. About art*. SPb.: "Art - St. Petersburg", pp. 14-285).

- Маслова, Ж. Н. (2011). Поэтический текст как объект исследования в рамках когнитивного подхода. *Социально-экономические явления и процессы*, 5 (Maslova, J. N. (2011). Poetic text as an object of study within the cognitive approach. *Socio-economic phenomena and processes*, 5).
- Плеханова, Т. Ф. (2011). *Дискурс-анализ текста*. Мн.: ТетраСистемс (Plekhanova, T.F. (2011). *Discourse analysis of the text*. Mn.: TetraSystems).
- Радзівська, Т. (1998). *Текст як засіб комунікації*. К.: НАН України, Інститут української мови (Radzievska, T. (1998). *Text as a means of communication*. K.: NAS of Ukraine, Institute of Ukrainian Language).
- Рубцова, Е.В. (2004). *Историчность парадигм искусства и проблема современной художественности* (автореф. дис. ... канд. философских наук: спец. 09.00.04 «Эстетика»). Е. (Rubtsova, E.V. (2004). *The historicity of the paradigms of art and the problem of contemporary art* (PhD thesis)).
- Рубцова, С. П. (2017). Художественный текст как предмет понимания в лингвистике и философии. *Вестник ВГУ. Серия: Философия*, 4, 54-68 (Rubtsova, S. P. (2017). Artistic text as a subject of understanding in linguistics and philosophy. *VSU Bulletin. Series: Philosophy*, 4, 54-68).
- Тофтул, М. Г. (2014). *Сучасний словник з етики: Словник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Toftul, M. G. (2014). *Modern Dictionary of Ethics: Dictionary*. Zhytomyr: ZhSU Publishing House).
- Фазылзянова, Г. И. (2008). Художественный текст как объект понимания. *Вестник ТГУ*, 7 (63), 417-422 (Fazylzianova, G. I. (2008). Artistic text as an object of understanding. *Journal of TSU*, 7 (63), 417-422).

РЕЗЮМЕ

Сюй Менъи, Левицкая Ирина. Механизмы художественной коммуникации в различных видах искусства.

Статья посвящена теоретическому анализу основных механизмов художественной коммуникации в различных видах искусства, рассмотрению особенностей восприятия художественного и нехудожественного типов текста, а также форм реализации художественного диалога. Определены особенности понимания художественного текста, которые заключаются в следующем: восприятие художественного текста строится по законам ассоциативно-образного мышления (способность человека устанавливать связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями); художественный текст содержит «подтекстный, интерпретационный функциональный план» (раскрытие смысла произведения с помощью расшифровки подтекста); художественный текст воздействует на эмоциональную сферу реципиента.

К условиям понимания художественного текста отнесено: способность реципиента к переживанию (сопереживанию) информации; владение реципиентом средствами (языком) выразительности или выражения художественного текста; наличие сензитивной характеристики воспринимающего (способность к интуитивно-эмоциональному проникновению в смысл художественного произведения). В статье рассмотрена проблема подготовки будущих учителей музыкального искусства, направленная на формирование у студентов художественно-коммуникативных умений, стимулирование мотивации к установлению эмоциональной связи между учениками и художественным произведением в процессе педагогического общения.

Ключевые слова: художественная коммуникация, художественный диалог, язык, художественный текст, учитель музыкального искусства.

SUMMARY

Xu Minyi, Levytska Iryna. Mechanisms of artistic communication in various arts.

The article is devoted to the theoretical analysis of the main mechanisms of artistic communication in various types of art, consideration of the peculiarities of the perception of artistic and non-artistic types of text, as well as the forms of implementation of artistic dialogue. The features of understanding of a literary text are determined, which are as follows: the perception of a literary text is built according to the laws of associative-figurative thinking (a person's ability to establish a connection between individual events, facts, objects or phenomena); the literary text contains a "subtext, interpretive functional plan" (disclosure of the meaning of the work by decoding the subtext); fictional text affects the emotional sphere of the recipient.

The conditions for understanding a literary text include: the recipient's ability to experience (empathize) information; the recipient's possession of the means (language) of expressiveness or expression of a literary text; the presence of a sensitive characteristic of the perceiver (the ability to intuitively and emotionally penetrate into the meaning of a work of art). The article discusses the problem of training future teachers of musical art, aimed at developing students' artistic and communicative skills, stimulating motivation to establish an emotional connection between students and a work of art in the process of pedagogical communication.

Key words: artistic communication, artistic dialogue, language, artistic text, teacher of musical art.

УДК 378.14:785]:378.016:78.09

Ван Бінбін

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-1886-4993

Галина Ніколаї

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-6751-1209
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/305-316

СТРУКТУРА ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено результати досліджень проблеми формування транскультурної компетентності здобувачів другого рівня вищої музично-педагогічної освіти у процесі їхньої інструментальної підготовки. Обґрунтовано структуру транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва, що включає такі взаємопов'язані компоненти, як світоглядний, компетентнісний і творчий. Світоглядний компонент забезпечує транскультурне бачення музичної картини світу, компетентнісний компонент містить транскультурну обізнаність із інструментальною музикою різних геокультурних регіонів і здатність адекватно відтворювати її зразки, творчий компонент включає здатність створювати й розповсюджувати музично-інструментальні зразки транскультурного характеру

Ключові слова: структура, транскультурна компетентність, маістри музичного мистецтва, музично-педагогічна освіта, інструментальна підготовка, компоненти.

Постановка проблеми. Глобалізаційні і транскультурні процеси зумовлюють виникнення потреби модифікації вищої школи, зокрема підготовки магістрів музичного мистецтва, з урахуванням наднаціональних тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору. Серед актуальних питань виокремлюємо проблему обґрунтування структури транскультурної компетентності у здобувачів другого рівня вищої освіти в процесі їхньої інструментальної підготовки. Уважаємо, що транскультурна компетентність магістрів музичного мистецтва є інтегрованим утворенням. Вона забезпечує здатність здобувачів розглядати зміст і форму музичних творів у контексті сучасних глобалізаційних процесів, а також ідентифікувати їх жанрово-стильові ознаки у просторі світового музично-інструментального мистецтва і накопичувати транскультурний музичний репертуар. Припускаємо, що прогностичний потенціал концепту транскультурності дозволить нам підвищити якість фахової підготовки здобувачів другого ступеня музично-педагогічної освіти завдяки формуванню всіх складників відповідної компетентності. Тому вирішення проблеми обґрунтування компонентної структури транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень Актуальність нашої статті підтверджується наявністю значної кількості публікацій стосовно концептів глобалізації та мультикультуралізму. У минулому десятилітті в дослідницькому просторі української філософії освіти активізуються розробки проблеми транскультурності, що враховують напрацювання зарубіжних науковців (В. Велш, Л. Горбунова, М. Маклуен, К. Матоба, П. Рікер та ін.). За результатами поняттєво-термінологічного та порівняльно-зіставного аналізу великої кількості джерел стало очевидним, що в той самий час у педагогічних розвідках активно досліджуються інші питання, зокрема питання інтеркультурної, міжкультурної, полікультурної та мультикультурної освіти й виховання в межах вищої освіти (Р. Антонюк, Л. Єпик, О. Коваленко, О. Кондратьєва, Н. Лавриченко, І. Лощенова, Л. Пуховська, Н. Самойленко, Є. Хачатрян та ін.) та в межах інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Білова Г. Ніколаї, О. Реброва, І. Сташевська, У Іфан та ін.). Проте проблема формування саме транскультурної компетентності у сфері музично-педагогічної освіти залишається невирішеною.

Мета статті полягає в обґрунтуванні структури транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва, яку вони набувають у процесі інструментальної підготовки.

Методи дослідження. Для реалізації мети у статті використано низку дослідницьких методів – загальнонаукових (конкретизація та узагальнення) і конкретно-наукових аналітичних (поняттєво-термінологічний, генетичний та порівняльно-зіставний аналізи), за допомогою яких узагальнено наукові положення щодо феномену транскультурної компетентності та конкретизовано структуру останньої стосовно магістрів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу Вирішення проблеми формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва у процесі їхньої інструментальної підготовки з необхідністю потребує обґрунтування структури досліджуваного феномену, що в умовах відсутності відповідних розробок варто здійснювати з урахуванням напрацювань у сфері інтеркультурної/міжкультурної/полікультурної/мультикультурної освіти й виховання. Зокрема, у структурі полікультурної компетентності студентів мистецьких спеціальностей Н. Білова виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, художньо-виконавський та комунікативно-рефлексивний компоненти (Bilova, 2018, с. 152).

М. Князян стверджує, що структура загальнокультурної компетентності студентів складається з трьох провідних компонентів, як-от: мотиваційного, когнітивного, функціонального. Мотиваційний компонент містить переконання майбутнього вчителя у важливості пізнання різнонаціональної культури; когнітивний – відображує систему знань з двома провідними сегментами (культурним і психолого-педагогічним; функціональний – містить чотири групи вмінь щодо дослідження культури, її поширення, забезпечення інтеркультурної взаємодії, розвиток себе в культурі) (Князян, 2016, с. 55).

Полікультурна компетентність знаходиться в центрі уваги китайської дослідниці У Їфань. Наукиня включає до її структури два складники – етнокультурну та етнохудожню компетентності, які дозволяють майбутнім вчителям музики «вільно володіти художньо-виховним ресурсом мистецтва в процесі створення діалогу культур в умовах полікультурного середовища» (У Їфань, 2012, с. 10). Викликає інтерес пропозиція У Їфань щодо співставлення етнокультурної та етнохудожньої компетентностей, у результаті чого дослідниця виявляє наявність у них спільних структур, як-от: «досвід пізнання та переробки художньої інформації музичного фольклору; уміння та навички застосування виконання народних музичних творів у навчальному процесі полікультурного середовища; фахові якості особистості вчителя музики, які потрібні до роботи в полікультурному середовищі, його особистісні ціннісно-орієнтовані інтенції на полікультурну освіту» (там само).

За результатами порівняльно-зіставного аналізу наукових розвідок у нагоді стане оригінальна ідея Є. Хачатрян щодо формування міжкультурної дискурсивної компетентності. Автор визначає останню як інтегративне особистісне утворення, що характеризується особистісними якостями, які проявляються через умотивованість щодо міжнародної співпраці, спрямованість на толерантність міжкультурної комунікації, рефлексивність стосовно перебігу останньої та її результатів. Міжкультурна дискурсивна компетентність ґрунтується також на системних знаннях із різних видів професійного й ділового дискурсу і забезпечується дискурсивними вміннями та навичками писемного й усного мовлення, які реалізуються у процесі професійно-ділової взаємодії з агентами інших культур (Хачатрян, 2020, с. 183). У свою чергу, О. Коваленко визначає структуру міжкультурної компетентності, що складається з чотирьох компонентів (соціокультурного, комунікативного, лінгвістичного і психологічного), за допомогою яких індивід може успішно взаємодіяти з представниками різних культур (Коваленко, 2021, с. 121-129).

Певний інтерес становить визначення полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи, до якого його авторка, О. Кондратьєва, вводить поняття «глобалізація мультикультурного соціуму». У своєму дисертаційному дослідженні наукиня дефініціює полікультурну компетентність як багатокомпонентне утворення, до складу якого входять теоретичні знання щодо своєрідності національної культури власної та іншої країн, трансформовані ціннісні орієнтації, інтегровані полікультурні вміння та навички, «які забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час міжкультурної комунікації та здатність вирішувати професійні завдання в умовах глобалізації мультикультурного соціуму» (Кондратьєва, 2016, с. 184).

Цікавою є структура означеного феномену, яка складається з таких компонентів: 1) семантико-когнітивного, що передбачає «засвоєння знань про полікультурну освіту, основні її поняття, моральні цінності людства, культурологічні особливості іншомовних країн»; 2) мотиваційного, що «відображає усвідомлення важливості толерантних відносин, міжкультурного діалогу та оцінки соціокультурного досвіду»; 3) комунікативно-діяльнісного, що включає навички міжкультурної комунікації, «сформованість розпізнавання культурної конотації», активну участь у діалозі культур; 4) ціннісно-рефлексивного, що містить «навички рефлексії, усвідомлення практичності полікультурної активності та самоорганізацію передачі досвіду міжкультурної взаємодії» (Кондратьєва, 2016, с. 119).

Вважаємо, що у процесі міжкультурної взаємодії кожен індивід змушений вирішувати дві основні проблеми – як зберегти власну культурну ідентичність та як засвоїти цінності чужої культури. У цьому зв'язку Н.Самойленко пропонує чотири основні стратегії формування міжкультурної компетентності особистості: асиміляцію, сепарацію, маргіналізацію та інтеграцію (Самойленко, 2013, с. 87). Ми згодні з автором, що під час формування міжкультурної компетентності найбільш ефективною з означених стратегій стає інтеграція, що передбачає збереження індивідом власної культурної ідентичності при одночасному опануванні культурними цінностями інших суб'єктів комунікації, що вимагає цілеспрямованих зусиль і відбувається усвідомлено на відміну, наприклад, від інкультурації в межах рідної культури, що значною мірою відбувається на інтуїтивному рівні.

За результатами аналізу наукової літератури встановлено, що в університетському освітньому просторі Китаю сьогодні функціонують три основні моделі формування полікультурної компетентності студентів: американська, європейська і китайська, мікстова. Мікст полягає у пристосуванні елементи двох перших моделей до ментальних національних особливостей Піднебесної. У цьому зв'язку цікавою є пропозиція Чжан Ювень розглядати структуру полікультурної компетентності студентів китайських університетів у такому компонентному складі: 1) мотиваційно-потребовий компонент, що включає розвиненість мотивів щодо оволодіння знаннями й уміннями полікультурної взаємодії, а також наявність потреби в їх постійному вдосконаленні; 2) емоційно-ціннісний компонент, що складається з проявів позитивного ціннісного ставлення до інших культур та їх носіїв, а також відчуття позитивних емоцій від спілкування з агентами інших соціокультурних спільнот; 3) когнітивно-функціональний компонент, що передбачає сформованість знань щодо сутності культури та її особливостей у різних народів, норм міжкультурної комунікації та взаємодії, а також відповідних умінь (інтелектуальних, організаційних, комунікативних і рефлексивних); 4) особистісний компонент, що містить особистісні якості, завдяки яким реалізується полікультурне спілкування (доброзичливість, толерантність, емпатійність тощо) (Чжан Ювень, 2020, с. 199-200).

З огляду на те, що інтеграційний концепт має вагоме значення щодо визначення складників транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва, певний інтерес для наших розвідок становить структура інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та

хореографії, яку запропонувала у своєму дисертаційному дослідженні І. Хмелевська. Зауважимо, що кожен з чотирьох компонентів інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії конкретизується у двох відповідних елементах, як-от: 1) мотиваційно-самокорегувальний (усвідомлення потреб актуалізації певних компетентностей і вмотивованість формування компетентностей задля досягнення самостійно визначених художньо-педагогічних цілей); 2) компетентісно-адаптаційний (актуалізація компетентностей інтеграції інформації в цілісні міжпредметні мистецько-синкретичні комплекси й адаптація художньої інформації з огляду на специфіку мистецько-освітнього процесу); 3) методико-персоналізований (актуалізація компетентностей досягнення індивідуальних особистісно-емоційних та психологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу і творча актуалізація компетентностей добору та проєктування персоналізованих методів навчання); 4) творчо-інтерпретаційний (творче застосування педагогічно-інтерпретаційних і виконавських компетентностей, а також освітньо-організаційних і фахово-методичних компетентностей) (Хмелевська, 2021, с. 191-192).

Презентація наукової думки стосовно структури інтеркультурної /міжкультурної/полікультурної/мультикультурної компетентності фахівців педагогічної галузі засвідчило її (думки) багатогранність. Проте відсутність розвідок щодо формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва та її структури потребує, у першу чергу, серйозного обґрунтування, у тому разі – порівняльного аналізу концептів полікультурності/мультикультурності й транскультурності.

Стосовно полікультурності оригінальною є думка Антоніо Перотті, який вважає, що саме вона (полікультурність) лежить в основі нової концепції суспільства. На зміну концепту «глобальне суспільство» приходить концепт «вузлового, мережевого суспільства». Науковець вважає, що індивіди більше не належать до єдиного суспільства, а входять у численні мережі, які перетинаються і створюють безліч можливих комбінацій. Таким чином, суспільство у процесі перманентної соціалізації само себе розбудовує (Перотті, 2001). На нашу думку, ідеям мережевого суспільства суголосним є інший концепт – концепт транскультурності. Стосовно його трактування вважаємо важливим твердження Поля Рікьора щодо необхідності розглядати людство як єдине ціле, котре «вступає в еру загальнопланетарної цивілізації, що свідчить про колосальний прогрес у всіх сферах життя, але в той самий час ставить складне завдання адаптування культурної спадщини до цього нового стану та її збереження» (Рікер, 2002, с. 316).

Задля розуміння сутнісного змісту концепту транскультурності до термінологічного поля нашого дослідження слід включити поняття «акультурація». Результати генетичного та поняттєво-термінологічного аналізу засвідчили, що термін було запроваджено в другій чверті минулого століття американськими етнографами та соціологами в контексті дослідження сучасної їм культури індіанців і ступеня їх асиміляції до домінувальної культури. Було обґрунтовано, що акультурація становить результат взаємовпливу культур, а не повного поглинання однією інших. Отже, у процесі акультурації вирішуються дві взаємопов'язані проблеми: входження в інокультуру та бажання зберегти свою культурну ідентичність. У порівнянні з концептом мультикультурності зазначимо, що останній фокусується на іншій проблемі – не культурній асиміляції, а співіснуванню різних культур у повній самодостатності.

Видається також доречним зіставити концепт транскультурності з актуальним сьогодні феноменом гібридизації культури, що визначає, зокрема, зміни в репрезентації такої форми ідентичності, як національна. Наголосимо, що на відміну від мультикультуралізму, що встановлює ціннісну рівність й самодостатність будь-яких культур, концепт транскультурності передбачає їх відкритість і взаємозалученість. Принцип диференціації змінюється на принцип інтерференції (процес спонтанного накладання ознак однієї системи культури на іншу), тобто «розсіювання» символічних значень однієї культури в полях інших культур. Цікаво, що Н. Женис характеризує транскультурність як «стан віртуальної приналежності індивіда багатьом культурам» (Женис, 2018, с. 49).

Слід звернути увагу й на дослідження концепту транскультурності в лінгвістичній царині. Так, Аріана Дагніно досліджує нове покоління письменників з «гнучкою ідентичністю», що реалізують означений концепт не тільки у своїй творчості, де вигадані персонажі знаходяться за межами етнічних, національних, расових або релігійних локусів ідентичності, а й у власному способі життя. Їм притаманні нові жанрові моделі, техніки оповідання, гібридність, транслінгвізм, детериторіалізація та неономадизм (Dagnino, 2013). Неономади самі створюють світ, у якому живуть. Стаючи кочівники на певний час, вони з нетерпінням чекають пізнання інших культур, із задоволенням «поринають» у різні культури. Сьогодні з'явилося покоління студентів, які за програмами мобільності кожного року змінюють університети й країни свого навчання.

Наголосимо, що концепт транскультурності акцентує увагу на перехідному характері сучасної культури, для якої характерними стають

гібридизація, контамінація (змішування, злиття різнорідних чинників у нову сукупність) і переплетення. Результатом означених процесів стають складні транскультурні мережі, причому і на макро-, і на мікро- соціокультурних рівнях є наявним взаємопереплетення загального, особливого, специфічного й унікального. Саме таким чином на макрорівні виникають гібридні культури, що становлять суперечливі «набори різного», а на мікрорівні – нова ідентичність індивідів із неоднозначною внутрішньою структурою. Л. Горбунова стверджує, що суттєву рису транскультурної ідентичності становить «динамізм її структури, своєрідна флюїдність, пластичність, здатність швидко переформатовуватися відповідно до запитів і проблем наявних конкретних ситуацій і подій» (Горбунова, 2015, с. 398).

На нашу думку, важливою складовою транскультурної компетентності (її світоглядного компонента) стають моральні орієнтації особистості. У цьому контексті слід згадати теорію морального розвитку Л. Кольберга, який виокремив три рівні морального міркування (доконвенційний, звичайний і постконвенційний). Останній характеризується розумінням особистістю універсальних етичних принципів, які є абстрактними й невизначеними, хоча можуть включати чіткі позиції щодо необхідності збереження життя за будь-яку ціну та важливості людської гідності. Крім цього вважаємо, що й така складова досліджуваної компетентності, як транскультурна ідентичність, характеризується постконвенційною моральною орієнтацією, переконаністю в пріоритеті прав людини і готовністю працювати задля їх реалізації (Kohlberg, 1984).

Ефективне формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва стає можливим у межах транскультурної освіти, коли осмислення відносин з Іншим базується на концептах відмінності, трансгресії і гібридної формації. Л. Горбунова вважає, що саме в такому випадку «із хаотизованої сукупності вимог до індивіда, волею часу і долі залученого в стрімкий процес глобалізації, постає транскультурна компетентність – одна з ключових когнітивно-комунікативних стратегій сучасності» (Горбунова, 2015, с. 399).

Аналіз досліджень із різних наукових галузей засвідчив, що багатогранність концепту транскультурності дозволяє підійти до формування відповідної компетентності з різних позицій. Так, транскультурна компетентність ефективно формується в умовах інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема в процесі: навчання та стажування за кордоном, викладання іноземної мови, вивчення етики міжнародних відносин, країнознавства, під

час опанування фахових дисциплін музичного профілю, студіювання міжнародних досліджень, наукового обміну, участі в міжнародних дослідницьких проектах, спілкування з інокультурними студентами, створення інтернаціональних музично-виконавських колективів.

Вважаємо, що зміст транскультурної освіти магістрів музичного мистецтва обов'язково має включати три компоненти, які корелюються між собою: національний (виконує функцію самоідентифікації особистості як представника певної нації); інокультурний (дозволяє особистості вступати в рівноправний діалог із полікультурним оточенням); загальнолюдський («включає» особистість у сучасні цивілізаційні процеси й залучає її до загальнолюдських аксіологічних орієнтирів (Wang Binbin, 2021).

У нашому дослідженні транскультурну компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва дефініціюємо як їхню здатність пошукувати і знаходити наднаціональну єдність світового культурного простору засобами музичного мистецтва, зокрема усвідомлювати художньо-образний зміст музичних артефактів та інтерпретувати його в контексті сучасних геокультурних процесів, що дозволяє магістрам музичного мистецтва бути затребуваними в якості викладачів і виконавців-інструменталістів у будь-яких країнах (Wang Binbin, 2020, с. 5).

За результатами порівняльно-зіставного аналізу актуальних досліджень можна стверджувати, що структура транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва складається з трьох основних компонентів: світоглядного, що забезпечує транскультурне бачення музичної картини світу; компетентнісного, що містить транскультурну обізнаність з інструментальною музикою різних геокультурних регіонів і здатність адекватно відтворювати її зразки; творчого, що включає здатність створювати й розповсюджувати музично-інструментальні опуси транскультурного характеру.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Широта і гнучкість концепту транскультурності свідчить про можливості його конкретизації в галузі музичної педагогіки з урахуванням резервів інтернаціоналізації вищої освіти, студіювання міжнародних досліджень мистецького профілю, спілкування з інокультурними здобувачами, інструментального музикування тощо.

Структура транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва включає такі взаємопов'язані компоненти, як світоглядний, компетентнісний і творчий, опанування якими дозволяє випускникам музично-педагогічних факультетів бути затребуваними на міжнародному

ринку праці й успішно виконувати свою функцію проводиря музичного мистецтва в умовах геокультурних процесів.

У подальших публікаціях плануємо висвітлювати результати експериментальної роботи з формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- Bilova, N. (2018). Polycultural dimension of art education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology)*, 6, 142–154.
- Dagnino, A. (2013). Global Mobility, Transcultural Literature, and Multiple Modes of Modernity. *Transcultural Studies*, 130-160.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row
- Wang, Binbin (2021). Methodological foundations of forming future musical art masters' transcultural competence in the process of instrumental training 10-15. *Knowledge, Education, Law, Management*, 3 (39), 10-15.).
- Wang, Binbin (2020). Theoretical and methodological aspects of transcultural competence formation in masters of musical art in the process of instrumental training by means of arrangements and musical adaptations. *The scientific heritage*, 50, 3-6.
- Горбунова, Л. С. (2015). *Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики* (дис. ... доктора філософських наук: 09.00.10 – філософія освіти). Київ (Horbunova, L. S. (2015). *Education for adults: cognitive-communicative strategies and practices* (DSc thesis). Kyiv).
- Женис, Н., Кинова, Ж. К. (2018). Транскультурный подход в рамках изучения национальной литературы. *Вестник КазНУ*, 2 (170), 49 (Jenis, N., Kynova, J. K. (2018). Transcultural approach in the study of national literature. *Bulletin of KazNU*, 2 (170), 49).
- Князян, М. О. (2016). Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів як наукова проблема. *Педагогіка та психологія*, 164-170, 55 (Kniazian, M. O. (2016). General cultural competence of future teachers as a scientific problem. *Pedagogy and Psychology*, 164-170, 55).
- Коваленко, О. В., Епик, Л. І. (2021). Принципи та механізми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 197, 121-129 (Kovalenko, O. V., Epik, L. I. (2021). Principles and mechanisms of formation of intercultural competence of future specialists in music art. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*, 197, 121-129).
- Кондратьєва, О. М. (2016). *Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Kondratieva, O. M. (2016). *Formation of multicultural competence of future primary school teachers (on the basis of linguistic approach)* (PhD thesis). Kyiv).
- Перотті, А. (2001). *Виступ на захист полі культурності*. Л.: Кальварія (Perotti, A. (2001). *Speech in defense of the field of culture*. L.: Calvary).
- Рикер, П. (2002). *История и истина*. СПб.: Алетея (Reeker, P. (2002). *History and truth*. SPb.: Aleteya).
- Самойленко, Н. (2013). *Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю*. Київ: Рібест (Samoilenko, N. (2013). *Intercultural competence of future specialists in the humanities*. Kyiv: Ribest).

- У, Іфан (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ (In, Ifan (2012). *Methods of preparation of future music teachers of Ukraine and China to work in a multicultural environment* (PhD thesis). Kyiv).
- Хачатрян, Є. (2020). *Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук). Харків (Khachatryan, E. (2020). *Formation of intercultural discursive competence of future specialists in economics in the process of studying humanities* (PhD thesis). Kharkiv).
- Хмелевська, І. О. (2021). *Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Суми (Khmelevska, I. O. (2021). *Methods of forming the integral competence of future teachers of musical art and choreography* (PhD thesis). Sumy).
- Чжан, Ювень (2020). *Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР* (дис. ... доктора філософії: 011 Освітні, педагогічні науки). Харків (Zhang, Yuven (2020). *Formation of multicultural competence of students in Chinese universities* (PhD thesis). Kharkiv).

РЕЗЮМЕ

Ван Биньбинь, Николаи Галина. Структура транскультурной компетентности магистров музыкального искусства.

В статье отражены результаты исследований проблемы формирования транскультурной компетентности соискателей второго уровня высшего музыкально-педагогического образования в процессе их инструментальной подготовки. Обоснована структура транскультурной компетентности магистров музыкального искусства, включающая такие взаимосвязанные компоненты, как мировоззренческий, компетентностный и творческий. Мировоззренческий компонент обеспечивает транскультурное видение музыкальной картины мира, компетентностный компонент включает в себя транскультурную осведомленность с инструментальной музыкой различных геокультурных регионов и способность адекватно воспроизводить ее образцы, творческий компонент включает способность создавать и распространять музыкально-инструментальные образцы транскультурного характера.

Ключевые слова: структура, транскультурная компетентность, магистры музыкального искусства, музыкально педагогическое образование, инструментальная подготовка, компоненты.

SUMMARY

Wang Binbin, Nikolai Halyna. The structure of transcultural competence of the masters of musical art.

The article reflects the results of studies of the problem of the transcultural competence formation of applicants for the second level of higher musical and pedagogical education in the process of their instrumental training. The structure of transcultural competence of masters of musical art has been substantiated, which includes such interrelated components as world outlook, competence and creativity. The worldview component provides a transcultural vision of the musical picture of the world, the competence component includes transcultural awareness of instrumental music from different geocultural regions and the ability to adequately reproduce its samples, the creative

component includes the ability to create and disseminate musical and instrumental samples of a transcultural nature.

It is shown that the breadth and flexibility of the concept of transculturalism indicates the possibility of its concretization in the field of music pedagogy, taking into account the reserves of internationalization of higher education, learning international art studies, communication with foreign culture, instrumental music and so on.

The structure of transcultural competence of masters of musical art includes such interrelated components as worldview, competence and creativity, mastering which allows graduates of music and pedagogical faculties to be in demand in the international labor market and successfully perform their function as a leader of musical art in geocultural processes.

In further publications it is planned to highlight the results of the experimental work on the formation of transcultural competence of masters of musical art in the process of instrumental training.

Key words: *structure, transcultural competence, masters of musical art, musical pedagogical education, instrumental training, components.*

УДК 378.02:372.8

Олег Ткачук

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-5276-3558

Віра Бредньова

Архітектурно-художній інститут,
Одеська Державна академія будівництва та архітектури
ORCID ID 0000-0002-3005-2384

Ольга Смичковська

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-1823-5137
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/316-325

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ДИСЦИПЛІН ОБРАЗОТВОРЧОГО ЦИКЛУ З ГРАФІЧНИМИ

На сучасному етапі реформування системи вищої освіти важливе значення має вміння комплексного застосування знань та індивідуальних компетенцій, а також порівняння і перенесення ідей і методів із однієї дисципліни до іншої. Досягнення таких вмінь для здобувачів – актуальна задача для закладів вищої освіти (ЗВО). У статті розглядаються питання використання міждисциплінарних підходів і міждисциплінарної інтеграції у викладанні графічних дисциплін студентам творчих і технічних спеціальностей за допомогою інноваційних технологій, а також підвищення зацікавленості здобувачів до дисциплін, що вивчаються, що є метою наших досліджень. Методами проведення експериментальних досліджень були навчальні спостереження, багатовимірний метод обробки статистичних даних, експертні оцінки та порівняльний метод контент-аналізу. Результати досліджень узагальнюються в представлений роботі. Пошуки вдосконалення міждисциплінарних підходів будуть

продовжені в подальшій перспективі, що пов'язано з поглибленим вивченням міждисциплінарних особливостей викладання графічних дисциплін та реалізацією професійно організованої співпраці серед студентів різних спеціальностей ЗВО.

Ключові слова: вища освіта, графічні дисципліни, міждисциплінарні зв'язки, інноваційні технології, міждисциплінарна інтеграція

Постановка проблеми. Останніми роками система вищої освіти реформується, змінюється за змістом і характеризується створенням нових підходів і форм в організації навчального процесу. Виходячи з цього, перед викладачами ЗВО досить гостро стають проблеми самовдосконалення й пошуку різних видів навчальної діяльності, що необхідні для якісної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Протягом багатьох останніх років помітно поширилось коло задач, які можна розв'язувати графічними методами, тому відповідно підвищена роль і значущість графічних дисциплін, які закладають основи просторового уявлення і креативного відношення до навчання. Професійність майбутнього художника, архітектора або інженера-будівельника визначається його теоретичними та практичними навичками, що здобуті ним протягом навчання, серед яких найважливішими є вміння уявляти, аналізувати та синтезувати будь-який об'єкт і екстраполювати його в ракурсі сучасних напрямів. У цьому сенсі, з нашої точки зору, важливу роль відіграють також деякі аспекти професійної графічної підготовки здобувачів творчих спеціальностей освітнього рівня «Бакалавр», а саме: як найкраще організувати практичні заняття, як зацікавити студентів теоретичним матеріалом та тематикою практичних завдань тощо. У тому числі були запропоновані інтеграційні заходи під час виконання окремих графічних контрольних робіт.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі знаходимо низку досліджень, присвячених проблемі міждисциплінарної освіти здобувачів творчих і технічних спеціальностей ЗВО на сучасному етапі (Бредньова, 2007, с. 542; Bredniova, 2016, с. 38-42; Блохина, 2017, с. 40-42; Бредньова та Смичковська, 2017, с. 49-50; Вершинін, 2000, с. 10; Мусін та ін., 2019, с. 28-34; Ткачук, 2012, с. 148-160; Супрун та ін., 2019, с. 152-156; Кречетніков, 2001, с. 10-12; та ін.). Як показує аналіз останніх досліджень, методологія викладання графічних дисциплін на основі компетентнісного підходу різними викладачами досить різноманітна (Bredniova, 2016, с. 38-42; Бредньова та ін., 2018, с. 131-134; Ткачук, 2019, с. 101-109 та ін.). Підкреслимо, що кожний із них має свою точку зору на методику і методологію викладання, але, безумовно, з нашої точки зору, для підвищення ефективності навчального процесу необхідна спільна робота викладача і студента (Бредньова та ін.,

2018, с. 17-21; Бредньова та ін., 2019, с. 53-55 та ін.). Також оригінальні концептуальні підходи до методології були розглянуті в роботах (Бредньова та Кошарська, 2017, с. 188-193; Молнар, 2017, с. 21-22; Ткачук, 2020, с. 290-300 та ін.).

Мета дослідження полягає у визначенні впливу міждисциплінарних зв'язків та вдосконаленні викладання графічних дисциплін для формування професійної графічної компетентності здобувачів художніх, архітектурних та інженерних спеціальностей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і виконання завдань були використані такі методи експериментальних досліджень: теоретичні узагальнення й порівняння даних, практичні методи навчальних спостережень, багатовимірний метод обробки статистичних даних, експертні оцінки та порівняльний метод контент-аналізу. Для багатьох досліджень за проблемою міждисциплінарних зв'язків досить типовим є застосування пошукових методів навчання. Підкреслимо, що продуктивну роль при цьому має розв'язування просторово-проєкційних задач, спільних для будь-яких графічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, з кожним роком скорочується кількість навчальних годин, у тому числі й на вивчення графічних дисциплін, але підвищуються вимоги до формування у здобувачів професійних компетенцій. На думку педагогів, дефіцит навчального часу та недостатня графічна і геометрична підготовка, безумовно, відображається на якості підготовки фахівців, тому будь-який теоретичний матеріал повинен бути закріплений на практиці за допомогою індивідуальних завдань. Можна підкреслити думку науковців, що міждисциплінарний взаємозв'язок як дидактична умова підвищення компетенцій здобувачів, відіграє значну роль у розвитку їх креативного мислення та здатність до навчання, а також у розвитку наукового світогляду і пізнавальних графічних вмінь.

Використання інноваційних технологій у системі сучасної вищої освіти є однією з домінуючих тенденцій, що пов'язано з інтеграцією знання та професійного досвіду. Удосконалення змісту освіти може спиратися на комплексне застосування в навчанні міжпредметних зв'язків. Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки можна визначати як синоніми в тому сенсі, що *навчальна дисципліна* і *навчальний предмет* теж синоніми, тому в нашій роботі ми приєднались до такої ж думки. Удосконалення формування графічної компетентності студентів та вплив на ці характеристики міждисциплінарної інтеграції розглянуті авторами на

прикладі багаторічних досліджень протягом викладання графічних дисциплін у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (ПНПУ) і в Архітектурно-художньому інституті Одеської державної академії будівництва і архітектури (АХІ ОДАБА). Так, наприклад, у ЗВО педагогічного профілю на художньо-графічному факультеті ПНПУ теоретичне і практичне навчання складається з дисциплін загальноосвітнього, психолого-педагогічного і професійно орієнтованого циклів (Ткачук, 2020, с. 118-119), тому всі три складові знаходяться в постійному взаємозв'язку. Міждисциплінарні зв'язки – це множина будь-яких взаємних зв'язків і перетинів між розділами і окремими темами різних дисциплін. Комплекс графічних компетенцій майбутніх фахівців із професійно орієнтованого художнього циклу «Теорія та практика графіки», «Образотворче мистецтво», «Теорія та практика малюнку та живопису» включала до себе завдання з побудови композиції, стилізації форм об'єктів предметного світу, а також отримання виразного графічного зображення завдяки використанню лінійно-конструктивного, фактурного, декоративного рішення тощо. За допомогою графічних засобів у процесі роботи над постановками натюрморту студентам необхідно було засвоїти основні поняття графічної грамоти, сформулювати вміння та навички послідовного зображення геометричних предметів і предметів побуту в процесі виконання довготривалих академічних постановок і короткочасних начерків, а також придбати практичні навички та вміння реалістичного зображення предметів навколишнього середовища (Бредньова та ін., 2018, с. 17-21; Ткачук, 2020, с. 290-300).

Головною метою кожної графічної дисципліни є формування відповідних компетенцій. Так, наприклад, *інженерна графіка* – одна з фундаментальних загальнотехнічних дисциплін, що визначає професійну графічну підготовку студентів технічних вузів. Основними задачами цієї дисципліни, а також її першої частини – *нарисної геометрії* – є розвиток логічного мислення і просторового уявлення, підвищення технічної ерудиції, напрацювання навичок і в цілому компетенцій для виконання поточних графічних завдань, а також майбутніх розрахунково-графічних робіт, курсових робіт, курсових і дипломних проектів у суміжних дисциплінах (Bredniova, 2016, с. 38-42; Бредньова та Кошарська, 2017, с. 188-193).

На кафедрі нарисної геометрії та інженерної графіки ОДАБА студенти архітектурно-художніх спеціальностей паралельно вивчають дві дисципліни: окремо «Нарисну геометрію» і «Мистецтво шрифту». У першому семестрі з нарисної геометрії вони вивчають геометричні моделі простору: точки,

прямі та криві лінії, площини, поверхні та їх позиційні і метричні властивості, розглядають алгоритми розв'язання задач у загальному та окремих випадках. У дисципліні «Мистецтво шрифту» вони знайомляться з графічними особливостями виконання різних видів шрифтів: антиква, кирилиця, готика, латиниця, романський шрифт та ін., що є невід'ємною частиною їх майбутньої спеціалізації архітектора або художника. У другому семестрі студенти вивчають спеціальні розділи нарисної геометрії, а саме: «Тіні в ортогональних проєкціях. Перспектива архітектурних будівель та окремих фрагментів». Поряд із цими темами по інших кафедрах вони паралельно самостійно виконують проєкти архітектурних споруд, будують тіні та перспективні зображення. Таким чином, студенти одночасно вивчають правила і закономірності теорій тіней та переспективи, і відразу ж їх застосовують на суміжній кафедрі, що об'єднує ці завдання в єдиний комплекс. Це значно підвищує зацікавленість і вмотивованість студентів до вивчення графічних дисциплін, наприклад, більше 80 % успішно захищали свої проєкти своєчасно.

Таким чином, у наданому дослідженні емпіричну базу склали студенти ПНПУ, АХІ та ІБІ ОДАБА в кількості 152 здобувачів. Послідовність збору й обробки статистичних даних прикладної інформації полягала в наступному: спочатку визначався початковий рівень графічної компетентності кожного студенту, надалі був формувальний етап засвоєння теоретичних закономірностей і графічних навичок із паралельними спостереженнями на споріднених кафедрах, а також констатація рівня індивідуальних вмінь. Наприкінці проводилися контрольні заходи, на основі яких узагальнювалися результати досліджень і співбесід зі всіма студентами. За допомогою усного опитування та анкетування студентів, порівняльного аналізу зібраних статистичних даних за умовою характеристики застосування міждисциплінарних зв'язків за різними графічними дисциплінами, особистих висновків викладачів та експертів, були здобуті результати, які наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця результатів експериментальних досліджень
застосування міждисциплінарних зв'язків**

| Група здобувачів | Позитивна відповідь | Негативна відповідь | Утримались | Примітки |
|---|---------------------|---------------------|------------|-------------------|
| Студенти художніх спеціальностей («Декоративний живопис», «Декоративна композиція») | 70 % | 20 % | 10 % | Всього - 32 студ. |

| | | | | |
|---|------|------|------|-------------------|
| Студенти архітектурних спеціальностей | 80 % | 15 % | 5 % | Всього - 48 студ. |
| Студенти інженерно-будівельних спеціальностей | 55 % | 35 % | 15 % | Всього - 44 студ. |
| Студенти художніх спеціальностей (образотворчий напрям) | 65 % | 25 % | 10 % | Всього - 28 студ. |

Примітка. Найбільш високі результати позитивних відповідей показали студенти, які мали досить високий процент присутності на заняттях і консультаціях.

Дослідження поточних результатів та моніторинг якості в цілому залежать, безумовно, від об'єктивності методики оцінювання знань та її адекватності, тому спочатку порівняльний аналіз кожної групи виявив значний рівневий розбіг індивідуальних вмінь. З нашого викладацького досвіду було зрозуміло, що для позитивного рішення задачі про успішну графічну підготовку вже на початковій стадії навчання потрібна чітка організація індивідуальної та самостійної роботи студентів, яка буде спрямована на розвиток функцій окоміру, навичок спостережень, професійної моторики тощо. До завдань дослідження можна віднести також огляд методів активізації творчих здібностей студентів, різних аспектів у методиках вивчення графічних дисциплін і порівняння успішності студентів за традиційною системою викладання та за допомогою застосування деяких інноваційних прийомів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У сучасному освітньому просторі поряд із існуючими тенденціями, а саме: гуманізацією, технологізацією, культурною соціологізацією, екологізацією тощо – значно підсилюється *міждисциплінарна інтеграція*, це об'єктивне явище, яке дозволяє студентам здобути фундаментальні та системні знання на полі суміжних дисциплін. Реформа вищої освіти, як відомо, пов'язана за своєю суттю, у першу чергу, з наступною основною задачею – підготувати компетентного та конкурентноспроможного фахівця на європейському та вітчизняному ринку праці.

Отримані результати дають змогу зробити такі висновки. Під час вивчення будь-якої графічної дисципліни студент спочатку набуває знання, потім шляхом виконання різних вправ і завдань формує певні вміння та навички, і лише потім застосовує здобуті компетенції. Знання засвоюються більш міцніше, коли студент розуміє для чого вони потрібні. Принцип міжпредметних зв'язків, по-перше, звертає увагу на сутність проблеми, тому

вони всебічно впливають на процес навчання від постановки задач до здобуття результатів. Надане наукове дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків бачимо в розробленні сучасних інноваційних технологій викладання графічних дисциплін по суміжним кафедрам із широким обговоренням та дискусією.

ЛІТЕРАТУРА

- Бредньова, В.П. (2007). Про необхідність якісної професійної художньо-графічної підготовки майбутніх архітекторів. *Региональные проблемы архитектуры и градостроительства*, 9-10, 642-644 (Bredniova, V. P. (2007). On the need for quality professional artistic and graphic training of future architects. *Collection of scientific works. Regional problems of architecture and urban planning*, 9-10, 642-644).
- Bredniova, V. (2016). On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches. *Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration. Ariel University*, 7, 38-42.
- Блохина, А.А. (2017). Междисциплинарные связи как педагогическое условие формирования и развития визуальной культуры будущих графических дизайнеров. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 6.3, 40-42 (Blokhina, A.A. (2017). Interdisciplinary connections as a pedagogical condition for the formation and development of the visual culture of future graphic designers. *Journal: Actual problems of the humanities and natural sciences*, 6.3, 40-42).
- Бредньова, В.П., Смичковська, О.М. (2017). Моніторинг якості професійного навчання студентів архітектурно-художнього профілю. *Zbior artykulow naukowych. Warszawa*, 49-50 (Brednyova, V. P. & Smychkovska, O. M. (2017). Monitoring of the quality of professional training of students of architectural and artistic profile. *Zbiór artykułów naukowych. Warszawa*, 49-50).
- Бреднёва, В.П., Кошарская, Л.В. (2017). О формировании профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе изучения графических дисциплин в вузе. *Вісник Одеського національного морського університету*, 2 (51), 188-193 (Bredniova, V. P., & Kosharskaia, L. V. (2017). On the formation of professional competencies of future engineers in the process of studying graphic disciplines in university. *Bulletin of Odessa National Maritime University*, 2 (51), 188-193).
- Бредньова, В.П., Смичковська, О.М., Прохорец, І.М. (2018). Про підвищення ефективності професійної графічної підготовки студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Збірник наук. праць Херсонського державного університету «Педагогічні науки»*, LXXXI, 1, 131-134 (Bredniova, V. P., Smychkovska, O. M., Prohorets, I.M. (2018). About increase of efficiency of professional graphic preparation of students of architectural and artistic specialities. *Collection of scientific works of Kherson State University "Pedagogical Sciences"*, LXXXI, 1, 131-134).
- Бредньова, В.П., Смичковська, О.М., Прохорец, І.М. (2018). До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія «Педагогічні науки»*, 1(120), 17-21 (Bredniova, V. P., Smychkovska, O. M., Prohorets, I.M. (2018). To the problem of forming of graphic competenses of students of architectural and artistic specialities. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. Pedagogical Sciences Series*, 1(120), 17-21).

- Бредньова, В.П., Смичковська, О.М., Прохорец, І.М. (2019). До питання підвищення якості викладання графічних дисциплін студентам молодших курсів архітектурних і художніх спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 11,1, 53-55 (Bredniova, V. P., Smychkovska, O. M., Prohorets, I.M. (2019). To the question of upgrading of teaching of graphic disciplines to the students of junior courses of architectural and artistic specialties. *Innovative Pedagogy*, 11, 1, 53-55).
- Вершинин, В.И. (2000). Специфика межпредметных связей в высшей школе. *Наука и школа*, 4, 10 (Vershinin, V.I. (2000). The specifics of interdisciplinary links in higher education. *Science and School*, 4, 10).
- Молнар, Т.І. (2017). Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації. *Zbior artykulow naukowych. Warszawa*, 21-22 (Molnar, T. I. (2017). Theoretical foundations of competence approach as educational innovation. *Zbior artykulow naukowych. Warszawa*, 21-22).
- Мусин, Ш.Р., Куваева, М.М., Гайнуллин, И.А. (2019). Интегрированное обучение в процессе формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений. *Современные проблемы науки и образования*, 1, 28-34 (Musin, Sh. R., Kuvaieva, M.M., Gaynulin, I.A. (2019). Integrated education in the process of forming professional competencies of future bachelors of technical directions. *Modern problems of science and education*, 1, 28-34).
- Ткачук, О.В. (2012). *Психологія художніх здатностей*. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович (Tkachuk, O.V. (2012). *Psychology of artistic abilities*. Odesa: publisher Bukaiev Vadim Viktorovich).
- Ткачук, О. В., Ковальчук, Т. (2019). Дослідження професійних складових компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва курсу «Художня обробка паперу». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (86), 101-109 (Tkachuk, O.V., Kovalchuk, T. (2019). Research of professional components of competence of future teachers of fine arts of the course "Artistic paper processing". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (86), 101-109).
- Ткачук, О.В. Тимохов, О.В. (2020). Формування креативності мислення в майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3-4 (97-98), 290-300 (Tkachuk, O.V., Timochov, O.V. (2020). Formation of creative thinking in future specialists of decorative and applied arts. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3-4 (97-98), 290-300).
- Ткачук, О.В., Ласна, А.В. (2020). Міжпредметний взаємозв'язок мистецтва графки та живопису з практикою на пленері. «Збереження і розвиток традицій пленеру: художня освіта й арт-туризм». *Тези доп.ІІ Міжнар.наук.-практ.конф. Одеса*, (сс. 118-119) (Tkachuk, O.V, Lasna, A.V. (2020). Interdisciplinary relationship between the art of graphics and painting with the practice in the open air. "Preservation and development of plein air traditions: art education and art tourism". *Abstracts of additional II International scientific-practical conference. Odesa*, (pp. 118-119)).
- Чернилевский, Д.В. (2002). *Дидактические технологии в высшей школе*. М. (Chernilevskiy, D.V. (2002). *Didactic technologies in higher education*. М.).
- Супрун, Л.И., Супрун, Е.Г., Дмитриева, К.Ю. (2019). Использование междисциплинарных связей при обучении графическим дисциплинам. *Современные наукоемкие технологии*, 4, 152-156 (Suprun, L.I., Suprun, E.H., Dmitrieva, K.Yu. (2019). The use of interdisciplinary connections in teaching graphic disciplines. *Modern science-intensive technologies*, 4, 152-156).

Кречетников, К.Г. (2001). *Интеграция дисциплин в учебном процессе*. Режим доступа: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik//krehetnikov.html> (Krechetnikov, K. H. (2001). *Integration of disciplines in the educational process*. Retrieved from: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik//krehetnikov.html>).

РЕЗЮМЕ

Ткачук Олег, Бреднёва Вера, Смычковская Ольга. Усовершенствование междисциплинарных связей в преподавании графических дисциплин.

На современном этапе реформирования системы высшего образования важное значение имеет умение комплексного применения знаний и индивидуальных компетенций, а также сравнение и перенос идей и методов из одной дисциплины в другую. Достижение таких умений для студентов-выпускников – актуальная задача для высших учебных заведений. В статье рассматриваются вопросы усовершенствования использования междисциплинарных подходов и междисциплинарной интеграции в преподавании графических дисциплин студентам творческих и технических специальностей с помощью инновационных технологий, что является целью наших исследований. В качестве экспериментальных методов исследования использовались систематические натурные учебные наблюдения, многомерный метод обработки статистических данных, экспертные оценки и сравнительный метод контент-анализа. Результаты исследований обобщаются в представленной работе. Поиски усовершенствования междисциплинарных подходов будут продолжены в дальнейшей перспективе, что связано с углублённым изучением междисциплинарных особенностей преподавания графических дисциплин и реализацией профессионально организованного сотрудничества среди студентов разных специальностей высших учебных заведений.

Ключевые слова: высшее образование, графические дисциплины, междисциплинарные связи, инновационные технологии, междисциплинарная интеграция.

SUMMARY

Tkachuk Oleh, Bredniova Vira, Smychkovska Olha. Improving interdisciplinary links in teaching graphic disciplines.

At the present stage of reforming higher education the ability to comprehensively apply knowledge and individual competencies is important, as well as comparing and applying ideas and methods from one discipline to another. Achieving such skills for applicants is an urgent task for higher education institutions (HEIs). The article considers the issues of improving the use of interdisciplinary approaches and interdisciplinary integration in the teaching of graphic disciplines with the help of innovative technologies, which is the purpose of our research. To achieve this goal, the following methods of experimental research were used: theoretical generalizations and comparisons of data, practical methods of field observations, multidimensional method of statistical data processing, expert evaluations and comparative method of content analysis. For many studies on the problem of interdisciplinary links, the use of search methods of teaching is quite typical. We emphasize that a productive role is carried by solving spatial projection problems, common to any graphic discipline. The research results summarized in this work meant for future specialists of pedagogical institutions of higher education on the professionally oriented art cycle "Theory and practice of graphics", "Theory and practice of painting", "Fine arts", "Drawing and painting", and disciplines "Descriptive geometry", "Font Art" for architectural profile and "Engineering Graphics" for civil engineering. The search for improvement of interdisciplinary approaches will be continued in the future, which is associated with in-depth study of interdisciplinary features of teaching graphic

disciplines and the implementation of professionally organized cooperation among students of different specialties of higher education.

Key words: *higher education, graphic disciplines, interdisciplinary connections, innovative technologies, interdisciplinary integration.*

УДК 378.015

Ху Ює

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

ORCID ID 000-0001-9651-090X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/325-336

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано наукові підходи до вивчення проблеми дослідження. порушено актуальну проблему підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Розглянуто, що в сучасному суспільстві дизайн стає невід'ємним сегментом багатьох галузей та сфер людської діяльності. Установлено, що дизайнерська підготовка в ЗВО порівняно новий освітній напрям, що активно розвивається. Підтверджено, що соціально-економічні перетворення, які відбуваються натеper у суспільстві, потребують підготовки творчої, всебічно розвиненої особистості, здатної до активної адаптації в суспільстві, умінні самостійно приймати рішення, обирати професійну освіту, самовдосконалюватися. Доведено, що вагоме місце у вирішенні цього завдання посідає навчання, метою якого є формування технічної й технологічно грамотної особистості, підготовка її до художньої діяльності та професійного самовизначення. Мета статті полягає систематизації та узагальненні наукових досліджень щодо педагогічних умов підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, а саме: створення інформаційно-освітнього середовища шляхом використання мультимедійних технологій, що забезпечують набуття майбутніми учителями образотворчого мистецтва досвіду дизайнерської діяльності; стимулювання продуктивного дизайн-мислення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової дизайн-підготовки; організація самостійної творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час продуктивного навчання. Доведено, що педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – це обставина, яка впливає на формування різних компонентів їхньої підготовленості і врахування якої є необхідним для забезпечення ефективності цієї підготовки.

Ключові слова: *умова, педагогічна умова, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, дизайн-мислення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства дизайн проник у всі сфери життєдіяльності людини. Дизайн став феноменом художньої культури ХХ століття. Зародившись на рубежі століть, дизайн на хвилі промислової і науково-технічної революції, стрімко розвиваючись, перетворився на один із найвпливовіших видів проектно-

художньої діяльності. Дизайн, як вид проектно-художньої діяльності, передбачає створення комфортного для людини середовища, з урахуванням спеціальних наукових досліджень, оптимальних умов життєдіяльності людини, її потреб, умов взаємодії із сучасною технікою.

Аналіз дизайн-освіти в освітньому процесі засвідчив, що за відсутності злагодженої дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, виникає проблема якісного формування особистості майбутніх фахівців до продуктивної діяльності в майбутньому. Як засвідчує практика, більшість учителів на момент упровадження дизайн-системи засобами продуктивних технологій не готові до якісної її реалізації, оскільки рівень їхніх теоретико-методичних знань та вмінь недостатній для організації відповідної освітньої діяльності учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Загальні проблеми дизайн-підготовки є предметом дослідження багатьох учених. Зокрема, загальні питання основ теорії, історії та методології дизайну досліджували Є. Антонович, О. Бондар, А. Діжур, Ю. Срібної, Д. Лебедєв, В. Прусак, В. Тименко, В. Трофімчук, А. Шевченко та ін.; теоретичні засади дизайн-освіти розробляли Ю.Белова, С. Кожуховська, Н. Конишева, Є. Клімов, О. Куликов, Ю. Кулінка, С. Кучер, В. Наумов, В. Пузанов, В. Розін, І. Савенко, В. Сидоренко, Є. Ткаченко та ін.; проектну діяльність, синтез технічних і художніх знань відображено в працях О. Коберника, Л. Оршанського, Л. Савченко, В. Сидоренка, В. Титаренко, С. Ткачука, В. Яковлевої, С. Ящука та ін.; педагогічні умови досліджували А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий, Н. Посталюк, О. Рогозіна, В. Смирнов та ін.

Вітчизняні й зарубіжні науковці неодноразово зверталися до даної проблеми, але багаж ідей і конкретних рішень повноцінно не враховує педагогічних умов підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності.

Мета дослідження полягає систематизації та узагальненні наукових досліджень щодо педагогічних умов підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано низку методів, а саме: теоретичний та структурно-логічний аналіз, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. В умовах розвитку сучасного суспільства зростає роль підготовки висококваліфікованих кадрів, що здатні до продуктивної діяльності в ньому. Тому актуальним завданням є процес фахової підготовки майбутнього вчителя, який має можливість вирішувати

особисті та професійні завдання в умовах інтенсивного розвитку продуктивних технологій. Для досягнення цих завдань необхідною умовою є створення сприятливого середовища для професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, які мають у свою чергу отримати необхідні теоретичні та практичні знання, володіти цілою низкою фахових компетентностей для виконання поставлених перед ними освітянських завдань. Реформування освіти значною мірою пов'язується з підвищенням теоретичного рівня змісту освіти, а фахова підготовка є однією з її головних умов.

Варто зазначити, сутність та єдність визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, які мають забезпечити продуктивність даного процесу. Сутність визначається, насамперед, через розкриття змісту провідних понять у такій логічній послідовності: «умова», «педагогічна умова», «педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності». Єдність педагогічних умов впливає на результат даної підготовки.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «умови» визначаються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 1295).

Тлумачний словник С. Ожегова визначає «умову» як вимогу, яку висувають одній із сторін, що домовляються; як усний чи письмовий договір про що-небудь; як правила, установлені в певній галузі життя; як обставини, за яких відбувається, здійснюється що-небудь (Ожегов, 1984, с. 776). Як підкреслює З. Курлянд, якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, якому воно належить, то – це фактор; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то це – умова (Курлянд, 1995, с. 31).

У свою чергу, Н. Посталюк під «педагогічними умовами» розуміє «педагогічні обставини, які супутні фактору, що сприяють або протидіють прояву педагогічних закономірностей, обумовлених дією фактору» (Посталюк, 1989, с. 74).

Згідно з науковими розвідками, можна стверджувати, що поняття «педагогічні умови» – це ті обставини, за якими здійснюється освітній та виховний процеси. При організації виховної роботи, вибір змісту виховання, форм і методів необхідно створювати конкретні умови, у яких

здійснюється виховний вплив, відповідати індивідуальним та віковим особливостям молоді.

У контексті нашого дослідження, педагогічні умови – це сукупність заходів освітнього процесу, що, з одного боку, забезпечують досягнення студентами (майбутніми вчителями образотворчого мистецтва) необхідного рівня дизайн-підготовки, а з іншого – сприятимуть ефективному використанню продуктивних технологій у процесі дизайнерської підготовки цих студентів.

З огляду на це, можемо припустити, що педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – це обставина, яка впливає на формування різних компонентів їхньої підготовленості і врахування якої є необхідним для забезпечення ефективності цієї підготовки.

Таким чином, аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволив нам виділити такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, а саме:

Створення інформаційно-освітнього середовища шляхом використання мультимедійних технологій, що забезпечують набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва досвіду дизайнерської діяльності – це є перша педагогічна умова підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, яка передбачає створення не лише інформаційного, а й такого освітнього середовища у процесі вивчення дизайну, яке би сприяло оволодінню дизайн-засобами вираження, оволодінню сучасними методиками організації та керівництва художньо-проектною діяльністю студентів та подальшому її використовувати у практичній професійній діяльності.

Інформаційно-освітнє середовище має такі компоненти структури: просторово-семантичний компонент – організація простору (дизайн інтер'єрів, просторова структура приміщень і тощо); символічний простір (різноманітні символи – емблема, традиції тощо); змістовно-методичний компонент – змістова сфера (концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, навчальні посібники, наочність та інше); комунікаційно-організаційний компонент – особливості суб'єктів освітнього середовища (розподілення статусів і ролей, національні особливості студентів і педагогів, їх цінності, установки, стереотипи тощо); комунікаційна сфера (стиль навчання і викладання, просторова і соціальна щільність серед суб'єктів освіти, тощо); організаційна сфера (особливості

управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп, тощо) (*Глоссарий современного образования*, 2007, с. 275-276).

Для забезпечення сприятливого інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва технологій дизайнерських умінь і навичок, потрібно:

а) вивчати педагогічний світовий і вітчизняний досвід організації дизайнерської діяльності в процесі навчання;

б) упроваджувати в освітній процес передові педагогічні методики та мультимедійні технології, що сприятимуть розвитку дизайн-мислення, логічного і образного мислення, реалізації творчого потенціалу і самовираження;

в) мати науково-методичне забезпечення, що включає: інформаційні ресурси і комп'ютерні засоби навчання.

Використання мультимедійних технологій в освітньому процесі дає змогу здійснити справжній технологічний прорив в організації і практичній реалізації процесу навчання. Ідеї використання мультимедійних технологій передбачають вдосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, підвищення інформаційної культури учнів та рівня підготовки в галузі сучасних інформаційних технологій.

Підґрунтям запровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедійних засобів – гармонійне інтегрування різних видів інформації. Педагогам у наш час, все складніше бачити себе в освітньому процесі без допомоги комп'ютера. Таким чином, на сучасному етапі розвитку, особливо педагогічної науки та практики, важлива роль мультимедійних технологій в освіті, визначається, насамперед, у розширенні уявлень про засоби навчання.

Мультимедійні технології є одними з найбільш перспективних і популярних педагогічних інформаційних технологій, що дають змогу створювати цілі колекції зображень, текстів і даних, що супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами.

У результаті аналізу літературних джерел (В. Гузєєв, Г. Череди́ченко, Л. Шапран, Л. Куниця, І. Ціди́ло та ін.) було визначено такі переваги мультимедійних засобів навчання:

1. Розширення можливості подання навчальної інформації. Застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку дає змогу відтворити реальну обстановку діяльності.

2. Підсилення мотивації навчання. Не тільки новизна роботи з комп'ютером, що сама по собі нерідко сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й можливість регулювати подання навчальних завдань за складностями, виробляти інформаційну культуру учнів.

3. Активне залучення учнів до освітнього процесу. Один із найбільш істотних недоліків існуючої системи освіти полягає в тому, що вона не забезпечує активного включення учнів в освітній процес.

4. Набагато більше розширюється мета та завдання уроку. Адже комп'ютерні технології дають змогу успішно застосовувати в процесі навчання виконання завдань із моделювання різних ситуацій.

5. Здійснення контролю за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість керування освітнім процесом.

Можна стверджувати, що дидактичні функції мультимедійних засобів зумовлюють можливі методичні варіанти їх застосування, з іншого боку обрана методика проведення уроку може визначати можливе дидактичне призначення (функцію) мультимедійних засобів у певних освітніх ситуаціях.

Серед головних дидактичних функцій, що мають бути реалізованими за допомогою мультимедійних технологій, на нашу думку, можна виокремити такі: пізнавальну, розвивальну, дослідницьку, комунікативну.

Таким чином, на основі вищезазначеного, мультимедійні технології виконують такі дидактичні функції: підсилення унаочнення; забезпечення науковості освітнього процесу; розвиток пізнавальних інтересів і здібностей учнів; підвищення якості знань школярів; прискорення темпу навчання; поліпшення усвідомлення й запам'ятовування навчального матеріалу; активізація самостійної роботи учнів; зв'язок теорії з практикою; індивідуалізація навчання; контроль знань тощо.

Другою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності є організація самостійної творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі продуктивного навчання. Під час використання даної умови відбувається актуалізація набутих проєктно-художніх знань, умінь і навичок, а також узагальнення методичних понять організації проєктно-художньої діяльності, розвиток рефлексивних умінь (саморефлексія, аналіз роботи). Під час виконання цього завдання мають ураховуватися вищезазначені умови, які, у свою чергу, мають доповнюватися виконанням завдань, спрямованих на самостійну проєктно-художню (дизайнерську) діяльність студентів і розробку методичного забезпечення для організації їхньої дизайн-підготовки під час отримання освітнього рівня.

Завданням викладача на даному етапі є допомога та орієнтування студентів у самостійних пошуках дизайнерської ідеї під час виготовлення виробів із текстилю, природних матеріалів, паперу й картону, пластичного матеріалу тощо.

Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів є рівень їх пізнавальної активності та самостійності. Для пізнавальної активності під час освітнього процесу характерним є стійкий інтерес до навчального матеріалу, зосередження на ньому уваги, спрямованість на подолання труднощів при його засвоєнні, виконання мисленнєвих операцій (аналізу і синтезу, порівняння тощо) для його розуміння.

Освітня самостійність виявляється в уміннях студента систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою освітню і професійну діяльність, власні пізнавально-розумові дії без безпосередньої допомоги та керівництва з боку викладача. Л. Подоляк, В. Юрченко (Подоляк та Юрченко, 2006) виділяють такі рівні самостійної роботи студентів:

На *першому рівні* студенти фактично здійснюють копіювання дій за поданим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками.

Другий рівень становить собою репродуктивну діяльність, спрямовану на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що загалом не виходить за межі запам'ятовування. Однак, на цьому рівні вже розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на розв'язування складніших задач.

Третій рівень розглядається як продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для розв'язування задач, що виходять за межі вже відомих зразків. Цей рівень самостійної роботи ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень.

Четвертий рівень являє собою самостійну творчу діяльність студента стосовно застосування наявних знань при розв'язуванні задач у зовсім нових, раніше не відомих ситуаціях, в умовах визначення нових способів розв'язування задач, що ґрунтуються на процесах творчого мислення.

Отже, для розвитку самостійності студентів потрібно формувати такі вміння: усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної роботи; визначати, систематизувати і встановлювати послідовність виконання завдань; визначати і планувати послідовність дій (методів та засобів), необхідних для виконання завдань; організувати свою роботу, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого завдання; самостійно контролювати свої дії, узгоджуючи їх із метою; якщо є потреба,

то коригувати, уточнювати й регулювати; оцінити результати своєї самостійної роботи та визначити її подальші перспективи тощо.

Третя остання педагогічна умова підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – стимулювання продуктивного дизайн-мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової дизайнерської підготовки.

Образотворча діяльність є складним, багатокомпонентним і багатофункціональним явищем, що має яскраво виражений творчий характер. Продуктом цієї діяльності є художній твір, як цілісність логічного й образного, емоційного та раціонального, матеріального й духовного, теоретичного і практичного мистецтва. Саме в процесі образотворчої діяльності формуються і розвиваються творчі здібності людини: оригінальність, індивідуально-особистий вираз відчуттів і відносин, сприйнятливість до своєрідності художніх проявів іншого, здібність до художнього діалогу тощо. А вже сам процес художнього сприйняття і створення творів образотворчого мистецтва є творчим процесом. Що стосується художньо-образотворчої діяльності, вона є поліфункціональною, заснованою на принципах творчості, якій властиві образність, асоціативність, емоційність, метафоричність.

У контексті даного дослідження професійно-художня діяльність розглядається нами як особливий вид художньої діяльності, що виражається в художньому способі сприйняття, пізнання, утілення в матеріалі відповідно до естетичних принципів і закономірностей розвитку образотворчого мистецтва. Для професійно-художньої діяльності характерні: наявність художньо-естетичної спрямованості особистості, наявність ідеї, задуму; соціокультурна або особова значущість діяльності; наявність сприятливих умов для творчості; особових передумов (спеціальних здібностей і психологічних якостей), а також отримання результату. У найбільш узагальненому вигляді основними підструктурами професійно-художньої діяльності є: організаційно-управлінська, науково-дослідницька, культурно-просвітницька, художньо-образотворча діяльності.

Взагалі, художня діяльність (як і діяльність художника) складається з системи багатообразних функцій: пізнавальної, просвітницької, прогностичної, оцінної, компенсаційної, евристичної (збуджує творчу енергію), комунікативної, соціально-організаційної. А головне, що специфічна для художньої діяльності система функцій обумовлюється естетичною природою мистецтва і естетичними потребами людини.

Вивчення проблеми мислення в дизайнерській підготовці було започатковано ще в середині 60-х років ХХ-го ст. Г.Щедровицьким.

Досліджувати мислення, на його думку, можна на основі зовні вираженої поведінки людей, мови і продуктів мови в двох формах: як образу визначених об'єктів, зображення або відображення та, як процесу або діяльності, за допомогою якої цей образ виникає (Щедровицкий, 1964, с. 32-34).

На думку українського дизайнера В. Даниленко (Даниленко, 1999), дизайнерське мислення, визначається, як процес розв'язання складних проектних задач, а також набуття нових знань.

Наразі, сам процес підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності проходить з метою стимулювання їхнього продуктивного дизайн-мислення за такими етапами:

Перший етап. Це найперший і найважливіший етап дизайн-мислення, який полягає у визначенні проблеми.

Що стосується другого етапу дизайн-мислення, відбувається дослідження, яке розпочинається з огляду студентами (майбутніми учителями образотворчого мистецтва) історії проблеми.

На третьому етапі (формування ідей) досліджується вся наявна інформація для розуміння потреби користувачів. Потім починається найцікавіший процес – процес мозкового штурму. Потрібно придумати якомога більше самих різних ідей, що вирішують проблему. У жодному разі не слід зупинятися на одній ідеї, навіть якщо вона дуже подобається. Слід продовжувати придумувати й намагатися дивитися на проблему з різних точок зору, це допоможе прийти до найнесподіваніших та, ймовірно, цікавих ідей. Далі слідує четвертий етап – прототипування. Етап вибору найкращого рішення, яке впроваджується.

Під час п'ятого етапу (упровадження рішення) визначаються ресурси та формулюються завдання. Але створення та впровадження продукту – це ще не є останній етап у процесі дизайн-мислення. Дуже важливо оцінити результат, і, якщо потрібно, доопрацювати або змінити продукт. Це є шостий етап – оцінка результатів.

Отже, стимулювання продуктивного дизайн-мислення студентів (майбутніх учителів образотворчого мистецтва) сприяє не лише поліпшенню їхньої фахової підготовки, а й сприяє їхньому розвитку, смаку та здатності ідентифікувати сильні й слабкі сторони дизайну, а й нададуть можливість досягнути більш високого рівня у власній дизайнерській діяльності.

Висновки. Таким чином, можемо узагальнити, що з метою ефективної дизайнерської діяльності студентів художньо-графічного факультету засобами продуктивних технологій, визначенні такі педагогічні умови (створення інформаційно-освітнього середовища шляхом

використання мультимедійних технологій, що забезпечують набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва досвіду дизайнерської діяльності; стимулювання продуктивного дизайн-мислення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової дизайн-підготовки; організація самостійної творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час продуктивного навчання) підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності та доведено, що дизайнерська діяльність студентів складається з фундаментальної професійної, мистецької підготовки з урахуванням зазначених педагогічних умов націлених на сучасні інноваційні технології. Також необхідно зазначити, що дані умови забезпечують процес продуктивної діяльності майбутніх фахівців, що передбачає комплексне освоєння знань в області мистецтва, функціонально-технологічних процесів, конструкцій і матеріалів, розуміння ролі форми, перспективи, пластики, значення світла, кольору, текстури і фактури в середовищі, а також освоєнні технологій формування цілого з окремих елементів.

ЛІТЕРАТУРА

- Великий тлумачний словник сучасної української мови*. В.Т. Бусел (уклад. і голов. ред.). (2005). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун» (*Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language*. V.T. Busel (ed. And editor-in-chief). (2005). Kyiv; Irpen: WTF "Perun").
- Глоссарий современного образования* (2007). Е. Ю. Усик (ред.). Харьков: Изд-во НУА (*Glossary of Modern Education* (2007). E. Yu. Usik (ed.). Kharkiv: NGO Publishing House).
- Даниленко, В. Я. (1999). Дизайн-освіта в Україні в європейському контексті. *Вісник Львівської академії мистецтв, спецвипуск*, 173-177 (Danylenko, V. Ya. (1999). Design education in Ukraine in the European context. *Bulletin of the Lviv Academy of Arts, special issue*, 173-177).
- Курлянд, З.Н. (1995). *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*. Одеса (Courland, Z.N. (1995). *The professional stability of a teacher is the basis of his pedagogical skill*. Odessa).
- Ожегов, С. И. (1984). *Словарь русского языка*. Москва: Рус. яз. (Ozhegov, S. I. (1984). *Dictionary of the Russian language*. Moscow: Rus. language).
- Подольак, Л. Г., Юрченко, В. І. (2006). *Психологія вищої школи*. Київ: ТОВ «Філ-студія» (Podoliak, L.G., Yurchenko, V.I. (2006). *Psychology of higher school*. Kyiv: Phil Studio LLC).
- Посталюк, Н. Ю. (1989). *Творческий стиль деятельности: педагогический аспект*. Казань: Казанский ун-т (Postaliuk, N. Yu. (1989). *Creative style of activity: pedagogical aspect*. Kazan: Kazan University).
- Щедровицкий, Г. П. (1964). *Проблемы методологии системного исследования*. Москва (Shchedrovitsky, G. P. (1964). *Problems of system research methodology*. Moscow).

РЕЗЮМЕ

Ху Юе. Педагогические условия подготовки будущих учителей образотворческого искусства к дизайнерской деятельности.

Проанализированы научные подходы к изучению проблемы исследования. Поднята актуальная проблема подготовки будущих учителей изобразительного искусства к дизайнерской деятельности. Рассмотрено, что в современном обществе дизайн становится неотъемлемым сегментом многих областей и сфер человеческой деятельности. Установлено, что дизайнерская подготовка в ЗВО – сравнительно новое активно развивающееся образовательное направление. Подтверждено, что социально-экономические преобразования, происходящие сейчас в обществе, требуют подготовки творческой, всесторонне развитой личности, способной к активной адаптации в обществе, умении самостоятельно принимать решения, выбирать профессиональное образование, самосовершенствоваться. Доказано, что важное место в решении этой задачи занимает обучение, целью которого является формирование технически и технологически грамотной личности, подготовка ее к художественной деятельности и профессиональному самоопределению. Цель статьи состоит в систематизации и обобщении научных исследований относительно педагогических условий подготовки будущих учителей изобразительного искусства к дизайнерской деятельности. Определены и обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к дизайнерской деятельности, а именно: создание информационно-образовательной среды путем использования мультимедийных технологий, обеспечивающих приобретение будущими учителями изобразительного искусства опыта дизайнерской деятельности; стимулирование продуктивного дизайн-мышления у будущих учителей изобразительного искусства в процессе профессиональной дизайн-подготовки; организация самостоятельной творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в ходе продуктивного обучения. Доказано, что педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к дизайнерской деятельности – это обстоятельство, которое влияет на формирование различных компонентов их подготовленности и учет которой является необходимым для обеспечения эффективности этой подготовки.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к дизайнерской деятельности, дизайн-мышление.

SUMMARY

Hu Yue. Pedagogical conditions of future fine arts teachers training for design activity.

Scientific approaches to studying the research problem are analyzed. The topical problem of preparation of future teachers of fine arts for design activity is raised. It is considered that in modern society design is becoming an integral segment of many industries and spheres of human activity. It is established that design training in higher education institutions is a relatively new educational direction that is actively developing. It is confirmed that the socio-economic transformations that are currently taking place in society require preparation of a creative, well-developed personality, capable of active adaptation in society, the ability to make independent decisions, choose vocational education, self-improvement. It

is proved that an important place in solving this problem is occupied by training, the purpose of which is the formation of technically and technologically literate personality, its preparation for artistic activity and professional self-determination. The purpose of the article is to systematize and generalize scientific research on the pedagogical conditions of preparation of future fine arts teachers for design activities. The pedagogical conditions of preparation of future fine arts teachers for design activity are defined and substantiated, namely: creation of the information and educational environment by use of the multimedia technologies providing acquisition by future fine arts teachers of the experience of design activity; stimulating productive design thinking in future teachers of fine arts in the process of professional design training; organization of independent creative activity of future teachers of fine arts during productive training. It is proved that the pedagogical conditions of preparation of future fine arts teachers for design activity are a circumstance which influences formation of various components of their preparation and the account of which is necessary for maintenance of efficiency of this preparation.

Key words: *condition, pedagogical condition, pedagogical conditions of preparation of future fine arts teachers for design activity, design thinking.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 78.03(477.52)«1946/1970»

Рената Мукменєва

Сумський фаховий коледж мистецтв та культури імені Д.С. Бортнянського

ORCID ID 0000-0002-7675-9756

Наталія Осьмук

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0784-1350

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/337-346

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ Й ВИХОВАННЯ

В МІСТІ СУМИ В 40-х – 70-х рр. XX ст.

Стаття присвячена дослідженню діяльності провідних осередків культурно-музичного життя міста післявоєнного періоду. Акцентовано увагу на освітній, виховній і просвітницькій діяльності філармонії, дитячих музичних шкіл, Палацу піонерів, колективів Вищого артилерійського училища. Схарактеризовано їх виконавчу роботу за напрямками, видами, жанрами музичного мистецтва. Проаналізовано репертуар творчих колективів. Доведено значну роль закладів у музичному вихованні школярів та молоді, у формуванні естетичних смаків й загальної культури дітей і населення засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: місто Суми, дитяча музична школа, філармонія, музичні колективи Вищого артилерійського училища, Палац піонерів, освітня, виховна та просвітницька діяльність музичних закладів.

Постановка проблеми. Реформування освіти на основі відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання учнів та передача молодому поколінню багатства духовної культури потребує від сучасної української педагогіки звернення до історичних надбань культурного характеру. Особливо важливим це є в контексті формування громадянсько-патріотичних почуттів сучасних дітей та молоді. Як слушно зауважують В. А. Левицька та О. А. Денесюк «Мистецтво сприяє виникненню в молоді поваги до загальнолюдських цінностей, формує національну культуру і патріотизм. Лише мистецтво є рушійною силою у формуванні художнього та культурно-особистісного розвитку, патріотично-громадського самостановлення та духовної самореалізації молоді» (Левицька та Денесюк, 2018).

У справі формування особистості як всебічно розвиненого громадянина й патріота, непересічного значення набуває знання мистецької історії рідного міста, краю. Естетичне захоплення і гордість від діяльності великих композиторів, віртуозних виконавців, відомих професійних і аматорських мистецьких колективів значно посилюють виховний потенціал культурно-історичних, мистецьких подій, які відбувались у певний історичний період у рідному регіоні. Поза тим, варто

розглядати й музичну культуру як складову всебічного розвитку особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Відомості щодо музичного життя м. Суми в часи після закінчення Другої світової війни, вкрай обмежені. Так, у збірнику історико-краєзнавчих матеріалів «Суми: нове життя старих вулиць 1917– 1991» подано стислі дані загального характеру й розміщено фотоматеріали про діяльність найбільших на той час культурно-мистецьких організацій: міського парку культури та Палацу культури імені М. В. Фрунзе.

Опис діяльності обласної філармонії, музичних колективів Сумського вищого артилерійського училища ім. М. В. Фрунзе містить видання Г. Локощенка «Музично-театральна культура Сумщини». У ній автор серед загальної інформації і статистичних даних надає надзвичайно цінні відомості щодо проведення концертів видатними майстрами вітчизняного музичного мистецтва і естради, такими як: Н. Обухова (листопад 1939 р.), Д. Ойстрах (січень 1940 р.), О. Петрусенко (жовтень 1940 р.), І. Юр'єва, Л. Чорна (грудень 1939 р.), І. Набатова (лютий 1940 р.). Це є свідченням того, що мешканці міста Суми ще в довоєнний період мали можливість збагачуватися, слухаючи митців світового рівня. Уже на той час філармонія була центром музичного виховання й просвітництва серед містян. Подібна діяльність відбувалась не в кожній концертній організації.

Значний обсяг інформації про роботу міських дитячої і вечірньої музичних шкіл подано в особистому архіві заслуженого працівника культури України, колишнього викладача дитячої музичної школи В. М. Губічевої. Авторка розкриває навчальні, мистецько-просвітницькі, методичні аспекти їх діяльності. Також у матеріалах охарактеризовано завзяту роботу викладачів у нелегкі повоєнні часи.

У книзі В. І. Бочарової – директора Палацу дітей та юнацтва (1957 – 2001 рр.) «Дом окнами в детство» відображено історію Палацу дітей та юнацтва (має таку назву з 18 липня 1991 р.), зафіксовано етапи становлення і розвитку міського будинку піонерів і школярів (з 1936 р.), представлено долі вихованців різних поколінь обласного Палацу піонерів і школярів (1939 – 1950 рр.). У виданні описуються численні події мистецького життя міста, що були сповнені творчістю, життєдайною енергією і любов'ю до дітей. Видання містить педагогічні есе, у яких автор розповідає про педагогів, присвятивших справі самовідданого служіння дітям багато років і залишивших в історії міського будинку піонерів і школярів (з 1950 – 1962 рр.) помітний слід. Найбільш повно праця

розкриває діяльність закладу позашкільної освіти – Палацу піонерів і школярів (з 1962 – 1991 рр.).

Мета статті полягає у визначенні провідних осередків музичної культури міста Суми у 40-х – 70-х рр. XX століття, характеристики їх діяльності у справі виховання молодого покоління та формуванні культурного життя міста.

Методи дослідження. Під час написання статті було застосовано серед загальнонаукових методів аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію, які дозволили схарактеризувати загальний процес розвитку музичного життя та роботу окремих міських центрів музичної культури. За допомогою конкретно-наукових методів: історико-ретроспективного та порівняльно-зіставного було розкрито особливості діяльності кожного закладу, визначено внесок окремих персоналій у справу музичного виховання дітей, молоді та дорослого населення міста Суми в означений період.

Виклад основного матеріалу. У повоєнний період центром культурно-мистецького життя міста була Сумська дитяча музична школа, яку десять років поспіль очолював випускник Московської консерваторії Г. І. Орлянський – талановитий організатор, диригент, композитор, автор творів для дітей, збирач і популяризатор музичного фольклору Сумщини. Педагогічний колектив школи складали висококваліфіковані фахівці. Так, одна з найкращих випускниць школи по класу скрипки – А. Л. Желудкова в подальшому стала викладачем у своїй альма матер. Талановитим педагогом була випускниця музпрофшколи (назва закладу в 20-х рр. XX ст.) М. Л. Танфелева, яка 33 роки очолювала фортепіанний відділ закладу. Великим авторитетом серед музикантів міста користувалася педагог з великої літери – В. М. Дейнеховська, яка з 1944 по 1972 рік викладала дисципліни сольфеджіо і фортепіано. Ці факти є показовими для розуміння рівня фахової музичної підготовки учнів дитячої музичної школи, які в майбутньому ставали справжніми професіоналами, викладачами музики.

Але в цій музичній школі працювали і викладачі, які отримали фахову підготовку в інших містах чи навіть регіонах. Так, заслужений працівник культури України В. М. Губічева була випускницею музичного училища ім. Л. В. Собінова міста Ярославля. Віддана своїй справі діячка в 50-х рр. XX ст. вела уроки музичної літератури і фортепіано, збирала матеріали для майбутнього музею музичної школи, майстерно проводила лекції про життєвий і творчий шлях видатних композиторів. Викладачі відділу духових інструментів К. Є. Ракитянський, Г. Г. Марченко, Ю. П. Бабенко,

користувалися популярністю й попитом серед населення міста. У школі працював симфонічний оркестр під керівництвом досвідченого викладача по класу скрипки І. І. Звонко. Зрозуміло, що музична школа з такими професіоналами могла готувати концертні програми будь-якого рівня, про що свідчать спогади мешканців міста Суми.

Окрім дитячої музичної школи працювала ще й вечірня музична школа. У цих закладах освіти було одне керівництво (директор, завідувач навчальною частиною, секретар). Педагоги й учні шкіл вели активну концертну і просвітницьку діяльність. Постійно проводились лекції-концерти, як у стінах школи, так і за її межами. Кожного року навесні школи виступали перед мешканцями міста зі своїми звітними концертами, які проводились спільно. Вихованці шкіл давали концерти у клубі рафінадного заводу, у міському парку, у піонерських таборах, у обласній філармонії, будівельному технікумі, на виборчих ділянках. Їздили з концертами в колгоспи, навіть возили з собою рояль (Губічева).

Частина учнів музичної школи брала участь у художній самодіяльності Сумського Червонопрапорного артилерійського училища імені М. В. Фрунзе. Хором училища керував Г. І. Орлянський, часто концертмейстерами на концертах були викладачі школи В. М. Дейнеховська, А. Н. Народицька.

Як зазначає В. М. Губічева, у 50-х рр. ХХ ст. вихованці шкіл давали впродовж року від 10 до 30 концертів у загальноосвітніх школах, на агітмайданчиках, у кінотеатрі «Космос», на урочистих зборах, в обласному театрі імені М. Щепкіна, на радіо, у дитячій бібліотеці імені М. Островського, у дитячих садках (Губічева). Поза тим, музична школа брала участь у міських, обласних, республіканських конкурсах учнів музичних шкіл, де її вихованці часто ставали переможцями.

Упродовж 50-х рр. ХХ ст. викладачі дитячої і вечірньої музичних шкіл регулярно їздили до музичних шкіл області для надання методичної допомоги. Звіт школи про музично-просвітницьку діяльність кінця 40-х – початку 50-х рр. ХХ століття засвідчує проведення лекцій, які супроводжувалися концертними номерами:

- «100 років з дня смерті Фредеріка Шопена», лектор Є. Б. Любченко;
- «П. І. Чайковський та його творчість», лектор Г. І. Орлянський;
- «Великий німецький композитор Людвіг ван Бетховен», лектор Г. І. Орлянський;

- «Фортепіанна музика П. І. Чайковського для дітей і молоді», лектор В. М. Губічева (Губічева). Такі лекції проводилися для комсомольського активу області, читачів бібліотеки імені М. Островського, для робітників бібліотек міста.

У філармонії для дітей робітників заводу імені М. В. Фрунзе, на виборчих дільницях проводилися заходи підготовлені викладачем школи В. М. Губічевою: лекція-концерт «100 років з дня народження засновника руської класичної музики М. І. Глінки»; вечір камерної музики; вечір, присвячений ювілею Р. М. Глієра; «Життя і творчість Людвіга Бетховена»; «Як слухати і розуміти музику».

Аналіз діяльності музичних шкіл дає підстави виокремити такі напрями їх діяльності:

- навчальний – учні шкіл оволодівали основами елементарної теорії музики, опановували гру на різних музичних інструментах. Щорічно проходили звітні концерти шкіл, на яких діти демонстрували свої навички і музичні доробки. У школі відбувався звичайний навчальний процес, головною метою якого було – підготувати вихованця, який володіє грою на тому чи іншому музичному інструменті з подальшою можливістю вступу до спеціального музичного закладу освіти;

- мистецько-просвітницький – музичні школи впродовж навчального року проводили активну концертну діяльність по місту Суми і області. Давали велику кількість концертів, до програм яких входили класичні, тогочасні сучасні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів. Окрім того, викладачі школи готували цикли лекцій про життя і творчість видатних композиторів-класиків;

- методичний – цей напрям роботи був спрямований на забезпечення музичними посібниками, нотним матеріалом своїх колег з усієї області. Для здійснення цих завдань організовувалися зустрічі-бесіди з обміну досвідом. Таким чином, є підстави стверджувати, що музичні школи (вечірня і денна) вели змістовну, насичену, фахову роботу, яка сприяла підвищенню музично-естетичного виховання, як у учнів, так і мешканців міста Суми і області.

Окрім плідної творчої роботи музичних шкіл міста Суми помітну роль у розвитку професійної й самодіяльної музичної культури регіону в період свого існування відігравав духовий оркестр Сумського вищого артилерійського училища імені М. В. Фрунзе.

Колектив мав різноплановий репертуар: Перша симфонія, П'ятий концерт для фортепіано з оркестром Л. Бетховена, фінал Другої української

симфонії невідомого автора, Вальс-фантазія М. Глінки, Сюїта з балету «Гаяне» А. Хачатуряна, Фантазія на теми Рябініна А. Аренського тощо.

У 1936 році диригентом П. М. Павловим на базі духового оркестру було створено симфонічний оркестр у складі понад 40 чоловік.

У закладі постійно діяв оркестр народних інструментів, значну частину якого складали музиканти духового оркестру. Поміж тим духовий оркестр допомагав у розвитку хорового та становленню оперного жанрів. У березні 1960 року в артилерійському училищі була здійснена постановка опери С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм» (Локощенко, 1992, с. 54-55).

Підкреслимо таке достатньо рідкісне явище, як поява великих музичних колективів різних жанрів: духового, симфонічного, народного оркестрів, в одному закладі освіти військового спрямування. Ці колективи мали серйозний класичний репертуар, що сприяло культурному збагаченню і підвищенню загального освітнього рівня населення. Поза тим, аналіз репертуару засвідчує, що вище названі музичні колективи мали у своєму складі висококваліфікованих музикантів, оскільки опанувати такого рівня музичний матеріал спроможен лише відповідно фахово підготовлений музичний колектив.

Вагоме значення в музично-просвітницькій та виховній діяльності міста Суми відігравала обласна філармонія. З концертними програмами на її сцені виступали як власні музичні колективи, так і запрошені з інших міст СРСР.

У липні 1946 року була створена хорова капела, яку очолили художній керівник М. К. В'язовський і диригент Ф. І. Медяник. Цей колектив проіснував до квітня 1948 року. На превеликий жаль капела пропрацювала менше двох років. Наразі даних про її діяльність та що стало причиною припинення роботи колективу немає.

Великою культурною подією стало створення в липні 1948 року симфонічного оркестру філармонії, художнім керівником і головним диригентом якого був А. М. Гак. Концертна програма, підготовлена оркестром містила твори відомих авторів вітчизняного і світового мистецтва: П'ята симфонія, Концерти для фортепіано з оркестром П. І. Чайковського, П'ята симфонія Л. Бетховена, Незакінчена симфонія Ф. Шуберта тощо.

У 1949 році в місцевому театрі відбулася постановка драми Ібсена «Пер Гюнт» на музику Е. Гріга. Робота над музичним оформленням була доручена симфонічному оркестру філармонії. Постановка драми стала визначною подією для міста. Місцева преса відреагувала на подію схвальними відгуками (Локощенко, 1992, с. 52).

У подальшому колектив вів активну концертну діяльність, щороку гастролював по області та за її межами. З успіхом проходили концерти оркестру з різними виконавцями: народною артисткою СРСР Н. Шиллер у 1949 році, хоровою капелою «Трембіта» та іншими колективами. Оркестр мав велике навантаження. Упродовж року він давав по 147 концертів, кількість слухачів досягала 29-30 тисяч чоловік.

Поміж тим колектив мав серйозні проблеми. Культурний рівень населення був недостатнім, оркестр терпів збитки. Не використавши всіх можливостей для кращої організації концертів, адміністрація філармонії на чолі з директором М. І. Костинським поставила питання про ліквідацію колективу. 2 серпня 1955 року симфонічний оркестр припинив своє існування. Його розформування завдало великих втрат музичній культурі не лише Сумській області, а й усієї України, що викликало негативний відгук громадськості (Локощенко, 1992, с. 52).

Важливу роль у музично-естетичному вихованні населення, пропаганді камерної музики відіграв також струнний квартет філармонії, який працював з серпня 1964 року по квітень 1978 року. Репертуар квартету складався з великої кількості творів вітчизняних і зарубіжних авторів: Серед них: квартети В. А. Моцарта, Й. Гайдна, Л. Бетховена, Ц. Франка, Е. Гріга, А. Дворжака, П. Чайковського, О. Бородіна, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, І. Шамо, С. Цинцадзе та інших. За 14 років квартет провів 1848 концертів, слухачами яких було понад 200 тисяч чоловік (Локощенко, 1992, с. 53).

Таким чином, у 60 – 70 рр. ХХ ст. філармонія мала вирішальне значення як центр акумулювання музичної культури, проведення й організації концертів у місті Суми й області, до участі в яких запрошувалися майстри світового рівня. Цей заклад став осередком, у якому формувалися інтелігентні, мислячі, з розвинутим художнім смаком особистості.

Активну роботу в різних жанрах музичного і декоративно-прикладного мистецтва, а також гуртків технічної творчості в обласному центрі проводили заклади позашкільної освіти, до числа яких належав Палац піонерів і школярів.

У повоєнний період було поновлено творчу роботу різних колективів обласного Палацу піонерів і школярів (1939 – 1950 рр.): ансамблів сопілкарів, бандуристів під керівництвом Д. В. Андрусенка; оркестру народних інструментів, керівник І. І. Звонко; хору, під керівництвом П. М. Пустильника (Бочарова, 2014, с. 6). Як засвідчує В. І. Бочарова, силами гуртківців Палацу відбулася постановка опери «Гуси-лебеді», здійснила яку А. В. Семенцова.

Втілення в життя такого роду наміру – це сміливий крок, який заслуговує на увагу й повагу. На жаль, свідчень про відгуки щодо цієї постановки немає. Можна припустити, що це стало помітною подією для міста Суми.

17 травня 1959 р. в обласному театрі драми і музичної комедії ім. М. Щепкіна пройшов перший творчий звіт Міського дому піонерів і школярів (з 1950 – 1962 рр. заклад мав саме таку назву), де відбувся прем'єрний показ великого творчого колективу – ансамблю пісні і танцю. Ідейним натхненником і організатором цього колективу була Віра Іванівна Бочарова (директор), яка вклала надзвичайні зусилля у здійснення цього задуму (Бочарова, 2014, с. 17).

У 1970 році Палац піонерів і школярів брав участь у зональному республіканському фестивалі, який проходив у місті Ворошиловграді (зараз Луганськ). Палац представив ансамбль пісні і танцю, до складу якого входили: хор, керівник Н. С. Смірнова; оркестр, керівник І. В. Русак; танцювальний колектив, керівник О. Ф. Матвеева.

Ансамблю пісні і танцю підготував програму, яка включала: музичну сюїту з 7 творів композитора Ю. Чіčkова, пролог – вірш А. Молчанова «Помните», хореографічна композиція «Піонери-герої», літературні композиції «Шкільна країна», «Щасливе дитинство» в супроводі хору, оркестру, хореографії.

На офіційному підведенні висновків поважне журі, до складу якого входили заслужені, народні артисти, оцінило виступ колективу Сумського Палацу піонерів і школярів найвищим балом. Ансамбль був оголошений у числі кращих і отримав Диплом I ступеня. Подібних колективів у всьому колишньому СРСР були одиниці (Бочарова, 2014, с. 38). Потрібно відмітити, що в повоєнний період позашкільні заклади гідно тримали високий рівень у підготовці майбутніх фахівців вищого гатунку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження засвідчує, що в період 40-х – 70-х рр. ХХ ст. у місті Суми провідними осередками музичного виховання та культури виступало декілька закладів, зокрема: дитячі музична і музична вечірні школи, симфонічний оркестр і струнний квартет обласної філармонії, колективи духового, симфонічного, народного оркестрів Вищого артилерійського училища, колективи Палацу піонерів: ансамблі сопілкарів, бандуристів, оркестр народних інструментів тощо. Згідно зі спрямуванням у кожному із них здійснювалась активна виховна, концертна, культурно-просвітницька, музично-естетична, навчально-методична робота за участю широкого кола дітей, молоді та досвідчених викладачів-професіоналів.

Послугуючись класифікацією напрямів розвитку музично-естетичного виховання в суспільному житті О. В. Михайличенка (Михайличенко, 2007), можна стверджувати, що тогочасне музичне виховання містян реалізовувалося через освітній, громадсько-просвітницький, композиторсько-виконавський виміри. У цьому контексті потребують подальшого дослідження діяльність аматорських музичних колективів народно-виконавської творчості та фольклорне виконавство, зокрема кобзарське мистецтво.

ЛІТЕРАТУРА

- Бочарова, В. І. (2014). *Дом окнами в детство: художньо-публіцистичне видання*. Суми: Сумський державний університет (Bocharova, V. I. (2014). *House windows to childhood: an artistic and journalistic publication*. Sumy: Sumy State University).
- Губічева, В. М. *Методична робота музичної школи у 40-х – 50-х рр.* [рукописи; з особистого архіву] (Hubicheva, V. M. *Methodological work of the music school in the 40s – 50s* [manuscripts; from personal archive]).
- Левицька, В.А., Денесюк, О.А. (2018). Вплив мистецтва на формування національно-патріотичних почуттів особистості. *Молодий учений*, 12.1 (64.1), 5-8 (Levytska, V.A., Denesiuk, O.A. (2018). Infusion of mystery on the formulation of nationally patriotic sentiments of specialness. *Young Scientist*, 12.1 (64.1), 5-8).
- Локощенко, Г. Д. (1992). *Музично-театральна культура Сумщини: матеріали для уроку на допомогу вчителям музики, літератури, історії та ін.* Суми (Lokoshchenko, H. D. (1992). *Musical and theatrical culture of Sumy region: materials for a lesson to help teachers of music, literature, history, etc.* Sumy).
- Михайличенко, О. В. (2007). *Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Mikhailichenko, O. V. *Musical and aesthetic vikhovannya of children and young people in Ukraine in the other half of the XIX - on the ear of the XX century* (DSc thesis abstract). Luhansk).
- Суми. *Нове життя старих вулиць 1917–1991: збірник історико-краєзнавчих матеріалів* (2012). Київ: Видавничий дім «Фолігрант» (Sumy. *New life of old streets 1917–1991: a collection of historical and local lore materials* (2012). Kyiv: "Foligrant" Publishing House).

РЕЗЮМЕ

Мукменева Рената. Осьмук Наталья. Развитие музыкальной культуры и воспитания в городе Сумы в 40-х – 70-х гг. XX ст.

Статья посвящена исследованию деятельности основных центров культурно-музыкальной жизни города в послевоенный период. Акцентировано внимание на образовательной, воспитательной и просветительской деятельности филармонии, детских музыкальных школ, Дворца пионеров, музыкальных коллективов Высшего артеллерийского училища. Охарактеризована их исполнительская работа по направлениям, видам, жанрам музыкального искусства. Проанализирован репертуар творческих коллективов. Обоснована значительная роль учреждений в музыкальном воспитании учеников и молодежи, в формировании эстетических вкусов и общей культуры детей и населения средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: город Сумы, детская музыкальная школа, филармония, Дворец пионеров, музыкальные коллективы Высшего артиллерийского училища, образовательная, воспитательная и просветительская деятельность музыкальных учреждений.

SUMMARY

Mukmeneva Renata, Osmuk Nataliia. Development of musical culture and education in the city of Sumy in the 40's - 70's of the XX century.

The article is devoted to the research of the activity of the centers of musical culture of the Sumy city in the 40's – 70's of the XX century. The urgency of the topic is due to the fact that in the formation of a comprehensively developed patriot and citizen, his musical education gains importance the knowledge of the musical history of his hometown, region.

It is determined that the leading centers of music education and culture of Sumy in the period under study were several institutions, including: children's music and music evening schools, symphony orchestra and string quartet of the regional philharmonic, brass, symphony, folk orchestras of the Higher Artillery School, Palaces of pioneers, bandura players, orchestra of folk instruments, etc.

The analysis of documents allows to determine the leading areas of activity in each of the institutions, such as: upbringing, concert, cultural-enlightening, musical-aesthetic, educational-methodological work. An important component was the educational work of institutions, which included music education, mastering the basics of music theory, learning to play various musical instruments, participation in concert activities, and had a career guidance. Thanks to the professionalism of teachers-performers in the Sumy city and the region carried out a powerful musical and educational work. The musicians gave a large number of concerts, the programs of which included classical, contemporary works of domestic and foreign composers, gave lectures on the life and work of outstanding classical composers. The methodological work of teachers of music schools and the Palace of Pioneers should be emphasized. It consisted in raising the methodological level of the educational process in music education institutions, which was realized through the exchange of experience, provision of music manuals, musical material, and so on. Thus, it is proved that music institutions and groups conducted meaningful professional work, which helped to increase the level of musical-aesthetic education, both children and adults of the city and region.

Generalization and systematization of materials give grounds to assert that music education of that time in the city of Sumy was realized through educational, public-educational, performing dimensions. The study of the activity of amateur music groups of folk performance, in particular kobza art, deserves further research.

Key words: Sumy city, children's music school, philharmonic society, Palace of Pioneers, orchestra of the Higher Artillery School, educational, upbringing and enlightening activities of music institutions.

ХРИСТИЯНСЬКА АКСІОЛОГІЯ ТА АТРИБУТИКА В НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНЦІВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НАПРИКІНЦІ XVIII– НА ПОЧАТКУ XX СТ.

У даній статті автор обґрунтував думку, що за своєю сутністю і змістом народна педагогіка західноукраїнської спільноти кінця XVIII – початку XX ст. була християнською педагогікою. Відзначено роль і значення християнських цінностей у народно-педагогічній діяльності української родини й громади; представлено численні зразки етнографічних матеріалів, що наповнюють народну фамілогію, народну дидактику, народне дитинознавство в західноукраїнській спільноті. Доведено, що християнська аксіологія й атрибутика стала основою для низки звичаїв, обрядів, ритуалів, що супроводжували процес навчання й виховання дітей у західноукраїнській родині наприкінці XVIII – на початку XX ст.

Ключові слова: християнська аксіологія, атрибутика, народна педагогіка, етнопедагогіка, родина, мова, релігія, громада.

Постановка проблеми. Наукове осмислення етнопедагогіки як компонента національної культури та її взаємодії з іншими соціокультурними чинниками може слугувати ефективним джерелом національного самоусвідомлення та подолання кризових явищ у культурно-освітній сфері. У ґрунтовних дослідженнях джерел, традицій, ідеалів основних принципів і засобів етнопедагогіки та прогресивних здобутків вітчизняної педагогіки (В. Вакаєв, Г. Волков, П. Кононенко, Н. Лисенко, О. Любар, І. Мартинюк, В. Мосіяшенко, В. Москалець, Н. Побірченко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявавко, Т. Усатенко) доведено, що використання народної педагогіки є неодмінною умовою подальшого розвитку наукової педагогічної теорії і практики, надійним орієнтиром у створенні виховної системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих і морально стійких особистостей, гідних громадян демократичної європейської держави.

Аналіз актуальних досліджень. Етнопедагогіка як цілісна наука розкрита в працях: «Етнопедагогіка і морально-етичне виховання» (Г. Васякович, П. Черніков), «Етнопедагогіка» (Н. Лисенко, В. Лаппо) та «Народна педагогіка» (М. Стельмахович). Етнопедагогіка як наука вивчає особливості етнічного виховання, а предметом її дослідження є: основні педагогічні поняття народу; дитина як об'єкт і суб'єкт виховання; функції, чинники, засоби виховання та його організація. Н. Лисенко та В. Лаппо

подають історію розвитку етнопедагогіки від Я. Коменського (чеського педагога XVII ст.), який уперше висунув ідею «материнської школи», до наших днів. При цьому вони вказують на важливу роль М. Стельмаховича, який уперше обґрунтував науковий поділ української етнопедагогіки. Г. Васякович та П. Черніков досліджували фольклор, літературу, традиції та обряди.

Мета статті – розкрити значення християнської аксіології та атрибутики в народній педагогіці українців на західноукраїнських землях наприкінці XVIII – на початку XX ст.

Методи дослідження. використано *теоретичні* методи (аналізу, синтезу, систематизації) – у процесі розгляду історико-педагогічного матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблему християнської аксіології в народно-педагогічному середовищі західних українців у досліджуваний нами період ми поділяємо на два основні аспекти:

1. *Внутрішній*, що визначає місце і роль християнських цінностей у народному дитинознавстві, народній дидактиці, народній фамілогії тощо.
2. *Зовнішній* (інституційний), у межах якого ми розглядаємо місце і роль церкви (православної й греко-католицької) в розбудові українського шкільництва, що ґрунтувалося на реалізації постулатів української мови, християнської віри, української громади та пріоритету західноукраїнської родини (тобто всіх визначених нами етнопедагогічних концептів).

Християнська аксіологія – це наука про цінності християнства, набуті з народних глибин і відображені в тривалому поєднанні народних традицій та обрядів із суто християнським контекстом та змістом. Дослідники загальної аксіології (Ю. Карпюк, 2012; М. Кругляк, 2009; Г. Пирог, 2005; О. Петінова, 2012; В. Семенюк, 2013 та ін.) наголошують на тому, що в ній можна вичленити універсальні та духовно-ідеальні цінності. Власне, християнські цінності знаходяться переважно в другій групі і включають, як зазначає О. Гавеля (2019), любов, святість, істину, справедливість, честь, добро та ін. Суто християнські цінності дослідниця відносить до Нового Заповіту – любов до Бога, любов до ближнього, пошанування батьків, подружню вірність, цінність сім'ї та її збереження (Гавеля, 2019, с. 106-110). Як бачимо, означені християнські цінності цілком співвідносяться з провідними етнопедагогічними концептами – Родиною, Мовою, Вірою, Громадою.

Виходячи з вивченого нами масиву історичних, етнографічних, педагогічних джерел, можемо дійти висновку, що за своєю сутністю і змістом народна педагогіка західноукраїнської спільноти кінця XVIII – початку XX ст. була християнською педагогікою – незалежно від того, наскільки вона збігалася чи не збігалася з прописаними в основних християнських канонах

положеннями й вимогами щодо навчання та виховання дітей. Народне дитинознавство, народна дидактика, фамілогія, деонтологія – поряд з давніми, передхристиянськими виховними канонами – дедалі більше використовували християнські цінності як інструмент, мірило й критерій вихованості дитини в західноукраїнській сім'ї.

Любов до Бога і до ближнього як християнська цінність цілком відповідає правилам і нормам народної моралі, яка прищеплювалася дітям у західноукраїнських родинах з наймолодшого віку. Митрополит Андрій Шептицький, що опублікував численні просвітницькі праці з питань християнської аксіології в родинному житті, вихованні дітей та їх долученні до християнських цінностей, – в одному зі своїх Пастирських послань у любов до ближнього вкладав, передовсім, любов до власних дітей: «Щаслива та дитина, для якої першим словом матері – слово любови, що убагороднює серце! Для якої перша наука – Божа наука» (Шептицький, 1991, с. 1035).

Марк Грушевський у своїй відомій етнографічній розвідці «Дитина в звичаях та віруваннях українського народу» зібрав величезний матеріал про народження, становлення, розвиток і виховання дитини в західноукраїнській спільноті; ці розвідки мають, у тому числі, християнський аксіологічний зміст. У народному фольклорі західних українців християнські образи, атрибути, біблійні персонажі «оживають»; вони беруть участь у плеканні малечі, їх розраджували. Так, наводячи приклад розповідей селян, яких він інтерв'ював і записував упродовж довгих років досліджень, він зазначає серед таких записів: «Взагалі янголи бавлять дітей. Як часом колиска сама колихнеться, то кажуть, що то янгол її поколихнув. Янголи дражнять і забавляють маленьких дітей» (Грушевський, 2011, с. 135-138).

Цілком погоджуємося з думкою Г. Білавич та Б. Савчука (1999) та ін. стосовно того, що християнські цінності формуються в наймолодшому віці, у родині; тому перехід дитини до дошкілля й до школи має їх закріпити, розвинути, узагальнити й створити з них міцну духовну основу поведінки дитини як носія певного аксіологічного простору своєї родини і громади. Дослідники пишуть: «Початки релігійно-етичного виховання, що їх дитя отримало від матері в ранньому дитинстві (вивчення дитячих молитов, перші пояснення про Христа та святих, навчання поведінки в церкві тощо), розширювала та поглиблювала вихователька, навчаючи молитов, колядок, дитячих співанок релігійного жанру, розповідаючи про добро та милосердя. ... У дитячих серцях вже на ранніх порах домінували такі гуманні почуття, як любов до Бога та пошана до людей, свого народу, ставлення перед собою ідеалів добра та правди, уміння прислужитися цим

ідеалам, а також мужність, гуманізм, готовність захистити менших, слабших, допомогти своєму ближньому» (Білавич та Савчук, 1999, с. 104).

Християнські персонажі (образи святих, Ісуса Христа, Божої Матері, диявола та ін.) постійно присутні в народному дитячому фольклорі, у казках та приповідках. У зібраних В. Гнатюком (1900) матеріалах з села Чертежа на австро-угорській території Західної України наведено дитячу казку «Сьв. Петро і Павло при перевозі»; дитячі казки й оповідки християнського змісту «Святий Петро з Павлом на весіллі», «Вірний слуга» та ін. Потреба триматися християнської віри закладена в галичанській співанці, записаній В. Гнатюком і вміщеній у «Етнографічному збірнику» Наукового Товариства імені Шевченка (1900): «Тримайтеся Руси ключем, як гуси \ Віри руської, землі сьвятої, \ Тогди вам буде добре за всі люди. \ До дому верніт ся, Богу моліт ся, \ А Бог породит і хліб зародит» (Гнатюк, 1900, с. 200).

В етнографічних розвідках кінця XIX – початку XX ст. подано записи численних *різдвяних колядок та духовних народних пісень*, що сприяли християнському вихованню дітей: «Пастухи на Різдво Христа», «При яслах Христових», «Радість із причини Різдва», «Христос і Богородиця» та ін. Західноукраїнські колядки і щедрівки, на нашу думку, є класичним прикладом навчання дітей християнських канонів та основ християнських цінностей; у текстах цих пісень прославляють Любов до Бога і ближнього.

Серед християнських цінностей, сповідуваних українцями в родині, і переказуваних до дітей, безперечно, є цінність *Любові* – любові побожної, любові до дітей, любові між подружжям. Митрополит Андрій Шептицький пише з цього приводу в одному зі своїх Пастирських послань: «уже зі самого природного закону мусить бути жінка в подружжі підчинена чоловікови. Одначе те підчиненне не сміє бути неволею! А цю рівновагу між владою та підчиненням владі досягається лише через любов ... взаємні права подругів зрівноважив Спаситель обопільним обов'язком християнської любови» (*Пастерське послання Шептицького*).

Народна фамілогія, як свідчать численні наукові розвідки (Д. Захарук, 2000; В. Євтух, А. Марушкевич, Н. Дем'яненко, В. Чепак, 2003; Б. Ковбас, В. Костів, 2006; Г. Лемко, 2021; В. Мосіяшенко, 2008 та ін.), цілком відповідає християнській аксіологічній концепції. Величезне значення для усвідомлення християнського змісту народного виховання в західноукраїнському середовищі кінця XVIII – початку XX ст. мають богословські і педагогічні праці митрополита Андрія Шептицького. Так, у своєму Пастирському посланні «Християнська родина» він фактично окреслив основні підвалини української християнської сім'ї як основної цінності західноукраїнської спільноти.

Просвітитель зазначає, що саме родинний порядок є основою цілого суспільства: «Слабою буде хата, збудована зі спорохнявілих стовпів і дилів, так само й слаба та й нещасна така суспільність, що зложена з нещасливих родин!» (Шептицький, 2007). Митрополит не випадково окреслив подружжя як моральне зобов'язання, підтвердження морального закону людського життя; у цьому й виявляється велика християнська цінність сім'ї, родини, виховання дітей: «мусить бути якийсь закон подружнього життя, який нормує взаємні права та обов'язки подругів і береже їх, одну і другу сторону, від взаємної кривди». Просвітник писав у своєму посланні: «хіба ніде інде не зібрані так люди в ім'я Христа, як саме в родині ... а біля вас виростатимуть діти у щасті та здоров'ї і на старості Ваших літ із вдячністю та любов'ю віддячаться Вам за труди, які Ви для них понесли!» (Шептицький, 2007).

Змістовим підтвердженням християнсько-аксіологічного змісту родинного життя в західних українців досліджуваного періоду є, передовсім, численні зразки народного фольклору, що містять як християнський, так і народно-фамілогічний контекст. В «Етнографічних збірниках» Наукового Товариства імені Шевченка (1895–1929) міститься багатий історичний матеріал про цінність родини в Західній Україні, необхідність подружньої вірності, що ґрунтуються на християнських чеснотах.

Досить специфічно з аксіологічної точки зору в традиційному родинному вихованні окреслювалося *протистояння багатства і бідності* в традиційній західноукраїнській родині. В. Гнатюк (1900) у своїх етнографічних розвідках наводить записані в різних регіонах Західної України пісні, балади, байки, що відображають зазначені ціннісні смисли.

В етнопедагогічному контексті для виховання дітей у родині і в громаді велике значення мали *аксіологічні атрибути християнства*, що використовувалися у виховному процесі, серед яких ми як найголовніші виділяємо:

- *церкву* як аксіологічний атрибут та місце зосередження християнської віри і вчення;
- *хрест* (як ціннісний атрибут) та *хрестик* (як атрибут приналежності до християнства);
- *свічку* як християнський атрибут, що поєднував у собі тогочасні та більш ранні вірування західних українців;
- *гріх* як аксіологічне поняття й межу соціально схвалюваної поведінки дитини.

Церква як атрибут християнського виховання дітей у західноукраїнській родині визначається А. Шептицьким як необхідне місце

спільної молитви батьків і дітей, як простір християнського виховання: «то дуже велика справа, щоби діти замолоду привикали до церкви. Дуже важна річ, щоби були на Службі Божій, бо такий закон, що кождий християнин має в церкві в неділю і свято ставитися. А той закон відноситься і до всіх дітей, що вже до розуму прийшли. До розуму же приходить чоловік уже в семім, осьмім році життя» (Шептицький, 2008, с. 380). Необхідність якомога більш раннього долучення дитини до церкви підтверджують записи В. Шухевича (1900): «Одну дитину або близнята несуть усе до церкви, хоч би з найдалшого кута і в найлютіщі морози» (*Матеріали до українсько-руської етнології*, 1902, с. 5).

В одній із наведених в «Етнографічному збірнику» (1900) дитячих оповідок («Вірний слуга») розповідь завершується тим, що Бог винагороджує одного з трьох братів, натомість двоє інших помирають у шинку від п'янства: «Барз його за то пан похвалив, же він вірний слуга. І дав йому три сто злати. І так йому наказав: Покля прийде домів гу своїм уотцу і матері, жеби він на каждую церков дав на службу. А як домі прийде, та його отец і його маті і он нараз помрут. І так Бог небесний взьав їх до слави своей, а його братья в тамті корчмі померли піля паленки» (Гнатюк, 1900, с. 4-5).

До поняття гріха в народно-християнській традиції західних українців, зрозуміло, відносилося й *подружнє невірність*, яку засуджували, а діти починали це усвідомлювати з наймолодшого віку. А. Шептицький з цього приводу досить критично відгукується про притаманний західноукраїнській спільноті звичай створювати подружжя «на віру»: «А що ж вам, християни, маю сказати, Вам, що живете без подружжя, «на віру»? ... Направду: дуже боюся за Ваше спасіння!» в іншому посланні просвітитель додає: «таке супружество цивільне не є перед Богом ніяким супружеством. Ми життє в таким супруестві називаєм життєм на віру. Тож нема в тім життє ні ласки, ні благословенства Божого» (Шептицький, 2008, с. 246-250).

Митрополит А. Шептицький у своєму Пастирському посланні «Християнська родина» покладає на батьків повну *відповідальність за гріховність дітей*, як продовження і наслідок власних дорослих гріхів: «якою нещасливою почувається та дитинка, що вже за першим разом, як тільки щось на світі побачить, вже за першим разом, коли її щось на світі заболить, зараз почує від матері проклин, відчує злість! ... І те маленьке серце вже навикає бачити біля себе ворогів та бажати їм лихе!» (*Пастирське послання Андрея Шептицького*).

Уляна Мовна (2014), аналізуючи давні християнські традиції Західної України, відзначає серед них *свічку* як неодмінний і сакральний атрибут християнського вірування й християнського виховання в західноукраїнських родинах досліджуваного нами періоду. Дослідниця пише, що стрітенськими свічками на Гуцульщині й Лемківщині користувалися як родинними оберегами, що зберігали здоров'я членів родини, особливо дітей; дітей навчали, що перед кінцем світу «лише одна стрітенська свічка буде продовжувати горіти, а її сяйво служитиме людям дороговказом на шляху до Бога, у царство істинного світла» (Мовна, 2014, с. 9). У зібраних етнографічних матеріалах В. Шухевич (1902): «з того, чи по доконаних зрестинах можна свічку легко згасити чи ні, віщують куми дитині короткий або довгий вік»; «засьвітивши сьвічки, передають куми матері дитину з словами: «Най росте здорове, та щесливе!», на що мати відповідає: «Будьте і ви здорові!» (Шухевич, 1902, с. 224).

Попередня теза свідчить також про те, що християнська аксіологія й атрибутика стала основою для низки звичаїв, обрядів, ритуалів, що супроводжували процес навчання й виховання дітей у західноукраїнській родині наприкінці XVIII – на початку XX ст. До них ми, насамперед, відносимо:

1. *Хрещення* як обов'язковий обряд долучення дитини до християнської віри, до якої належить вся родина. В. Гнатюк у своїх «Вибраних статтях про народну творчість» (1881) пише: «Велике значення обряду хрещення може знайти своє підтвердження в народному фольклорі західних українців, які вчили дітей, що нехрещені діти можуть перетворитися на чорта» (Гнатюк, 1981, с. 217).

2. *Покаяння* та відпущення гріхів, як обряд, до якого діти долучалися у більш старшому віці, переважно разом із батьками. Цей християнський обряд виконував (і досі виконує) важливу аксіологічну місію – очищення життєдіяльного простору дитини від усвідомлення несхвальних (грішних) дій та можливості отримати прощення не лише від батьків і близьких, але й від Бога: «клячить перед священиком чоловік, що б'єся в груди і оскаржаєся зі своїх гріхів, і священик каже до него: я тебе розрішаю від твоїх гріхів, – то знак видимий; а ласка невидима така: грішник щирою сповідею і сердечним покаянням припадає до ніг Бога, а Бог Всевишній ему гріхи відпускає, вертає йому Свою ласку» (Шептицький, 2007, с. 344-350).

3. *Молитва* як основний інструмент звертання всіх членів родини до Бога у своїх радощах, проблемах, прагненнях: «ціле наше життя все мусить бути звернене до Него, аби Він Своєю ласкою все його освящав і нам на кождім кроці благословив. Добрий християнин – то не лиш у важних і

великих ділах звертає до Бога, але і в найменших, щоденних. Коли встаємо рано, починаємо день знаком хреста та молитвою, віддаємося в опіку Бога і просимо Єго о поміч. Коли сідаємо їсти, молимося і благословимо хліб та страву. Коли ідемо до роботи, стараємося знову з Богом зачинати та з Богом кінчити. У кождім ділі життя мусимо уважати, щоби оно не обернулося нам на шкоду, але на вічну нагороду. У кождім ділі мусимо пам'ятати на Бога і Єго святий Закон» (Шептицький, 2007, с. 354).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ми з'ясували основні засади християнської аксіології та атрибутики в народній педагогіці українців на західноукраїнських землях наприкінці XVIII – на початку XX ст. Ціннісні основи християнського народно-педагогічного процесу в регіоні представлено у внутрішньому (місце і роль християнських цінностей у народному дитинознавстві, народній дидактиці, народній фамілогії) та зовнішньому (місце і роль церкви в розбудові українського шкільництва, що ґрунтувалося на реалізації постулатів української мови, християнської віри, української громади та пріоритету західноукраїнської родини) аспектах.

Перспективою подальших досліджень є вивчення християнської поведінки в сім'ї та громаді, розвиток у дітей християнських морально-ціннісних орієнтирів.

ЛІТЕРАТУРА

- Білавич, Г., Савчук, Б. (1999). *Товариство «Рідна школа» (1881–1939). Монографія.* Івано-Франківськ: Лілея-Н. (Bilavych, H. Savchuk, B. (1999). *Society "Native School" (1881-1939). Monograph.* Ivano-Frankivsk: Lileya-N.).
- Гавеля, О. (2019). Аксіологія християнства як складова сенсу життя сучасної молоді: релігієзнавчо-філософський аналіз. *European philosophical and historical discourse*, 5 (4), 105-111 (Havelia, O. (2019). Axiology of Christianity as a component of the meaning of life of modern youth: religious-philosophical analysis. *European philosophical and historical discourse*, 5 (4), 105-111).
- Гнатюк, В. (1981). Вибрані статті про народну творчість. *Записки Наукового товариства ім.Шевченка. Т.2. Філологічна секція*, 290. Нью-Йорк (Hnatiuk, V. (1981). Selected articles on folk art. *Notes of the Shevchenko Scientific Society. Vol. 2. Philological section*, 290. New York).
- Гнатюк, В. (1900). *Етнографічні матеріали з Угорської Руси.* Львів: Друкарня Наукового Товариства імені Шевченка, Т. I (Hnatiuk, V. (1900). *Ethnographic materials from Hungarian Russia.* Lviv: Printing House of the Shevchenko Scientific Society, Vol. I).
- Гнатюк, В. (1900). *Етнографічні матеріали з Угорської Руси.* Львів: Друкарня Наукового Товариства імені Шевченка, Т. III (Hnatiuk, V. (1900). *Ethnographic materials from Hungarian Russia.* Lviv: Printing House of the Shevchenko Scientific Society, T.III).
- Грушевський, М. (2011). *Дитина в звичаях та віруваннях українського народу.* 2-ге вид., стереотип. К.: Либідь (Hrushevskyi, M. (2011). *The child in the customs and beliefs of the Ukrainian people.* 2nd ed., Stereotype. K.: Lybid).

- Карпюк, Ю. Я. (2012). Християнські цінності – непересічні орієнтири духовного розвитку особистості людини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2, 50-62 (Karpiuk, Yu. Ya. (2012). Christian values – unparalleled landmarks of spiritual development of human personality. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 2, 50-62).
- Кругляк, М. С. (2009). Суспільна трансформація християнських духовних цінностей у сучасному світі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 17 (180), 38-43 (Kruhliak, M. S. (2009). Social transformation of Christian spiritual values in the modern world. *Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko*, 17 (180), 38-43).
- Мовна, У. (2014). Стрітенська свічка: український обрядовий контекст та рольові функції. *Народна творчість та етнологія*, 5, 6-13 (Movna, U. (2014). Street candle: Ukrainian ritual context and role functions. *Folk art and ethnology*, 5, 6-13).
- Пастирське послання Андрія Шептицького «Християнська родина». Режим доступу: <https://ct.ugcc.ua/materialy-dlya-katehyzacziyi/katehytychni-programy/dushpastyrstvo-seredovyshh/dlya-simej/28746>. (Pastoral message of Andrei Sheptytsky "Christian family". Retrieved from: <https://ct.ugcc.ua/materialy-dlya-katehyzacziyi/katehytychni-programy/dushpastyrstvo-seredovyshh/dlya-simej/28746>).
- Петінова, О.Б. (2016). Проблема цінності в філософії. Режим доступ: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75816/47-Petinova.pdf?sequence=1>. (Petinova, O. (2016). The problem of value in philosophy. Retrieved from: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75816/47-Petinova.pdf?sequence=1>).
- Пирог, Г. В. (2005). Ціннісна природа релігії (аксіологічний аналіз християнства) (автореф. дис. ... канд. філософ. наук). К.: Інститут філософії імені Г.С. Сковороди Національної академії наук України (Pyroh, H. V. (2005). The value nature of religion (axiological analysis of Christianity) (PhD thesis abstract). K.: G. S. Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine).
- Семенюк, В. (2019). Морально-етична основа християнських духовних цінностей. Режим доступу: <https://visnyk.iful.edu.ua/wp-content/uploads/2019/02/7-11-13.pdf>. (Semeniuk, V. (2019). Moral and ethical basis of Christian spiritual values. Retrieved from: <https://visnyk.iful.edu.ua/wp-content/uploads/2019/02/7-11-13.pdf>).
- Шептицький, А. (1991). Молитва за українську родину. *Прийдіть поклонімся. Молитовник*, с. 1023 (Sheptytsky, A. (1991). Prayer for the ukrainian family. *Come worship. Prayer book*, p. 1023).
- Шептицький, А. (2007). Пастирські послання 1899–1914 рр. Львів: АРТОС, Т. 1, Л. 1014 (Sheptytsky, A. (2007). Pastoral epistles of 1899–1914. Lviv: ARTOS, Vol. 1, L. 1014).
- Шептицький, А. (2008). Пастирські послання 1899–1914. Львів: АРТОС, Т. 2, Л. 1022 (Sheptytsky, A. (2008). Pastoral epistles of 1899–1914. Lviv: ARTOS, Vol. 2, L. 1022).
- Шухевич, В. (1902). Гуцульщина. Львів, Т. 5, ч. 3, 255 (Shukhevych, V. (1902). Hutsul region. Lviv: T. 5, ch. 3. 255).

РЕЗЮМЕ

Русин Галина. Християнська аксіологія і атрибутика в народній педагогіці українців на западноукраїнських землях в кінці XVIII – початку XX ст.

В даній статті автор обґрунтував свою думку, що за своєю суттю і змістом народна педагогіка западноукраїнського суспільства кінця XVIII – початку XX ст. була християнською педагогікою. Відзначено роль і значення християнських цінностей в народно-педагогічній діяльності української родини і громади;

представлены многочисленные образцы этнографических материалов, наполняющих народную фамилегию, народную дидактику, народное детство в западноукраинском сообществе. Доказано, что христианская аксиология и атрибутика стала основой для ряда обычаев, обрядов, ритуалов, сопровождавших процесс обучения и воспитания детей в западноукраинской семье в конце XVIII – начале XX ст.

Ключевые слова: христианская аксиология, атрибутика, народная педагогика, этнопедагогика, семья, язык, религия, община.

SUMMARY

Rusyn Halyna. Christian axiology and attributes in the people's pedagogy of Ukrainians in the Western Ukrainian lands in the late XVIII - early XX century.

In this article, the author has substantiated the opinion that in its essence and content, the folk pedagogy of the Western Ukrainian community of the late 18th – early 20th centuries was Christian pedagogy, regardless of how much it coincided or did not coincide with the provisions and requirements for teaching prescribed in the main Christian canons of raising children. Folk methods of education, folk didactics, surnames, deontology – along with the old, pre-Christian educational canons – increasingly used Christian values as a tool, measure and criterion for a child's upbringing in a Western Ukrainian family. The role and importance of Christian values in the folk-pedagogical activity of the Ukrainian family and society are noted; numerous samples of ethnographic materials are presented, which fill up the folk surname, folk didactics, folk education of children in the Western Ukrainian community.

The content of the main axiological attributes of Christianity, which have an ethnopedagogical component, was determined and analyzed: the church (an axiological attribute and a place of concentration of the Christian faith and doctrine), a cross (as a value attribute) and a pectoral cross (as an attribute of Christianity), a candle (as a Christian attribute that combined in itself the then and earlier beliefs of Western Ukrainians), sin (as an axiological concept and the limits of socially approved behaviour of a child) and others. The ethnopedagogical content of the leading methods of Christian education in folk pedagogy is clarified – the joint prayer of parents and children, the method of parents' own example of Christian behaviour, the formation of Christian behaviour skills in the family and society, the development of Christian moral and value orientations in children, and the like.

It is proved that Christian axiology and attributes became the basis for a number of customs, ceremonies, rituals that accompanied the process of teaching and raising children in a Western Ukrainian family in the late 18th - early 20th centuries (baptism, repentance, prayer).

Key words: Christian axiology, attributes, folk pedagogy, ethnopedagogy, family, language, religion, society.

УДК 378:005-004

Ірина Сорокотяга

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-6953-4647

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/356-366

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ГАЛУЗІ МОРСЬКОГО ТА РІЧКОВОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано наукові здобутки щодо професійної підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту в умовах

дистанційного навчання. Однією з ефективних форм організації дистанційного навчання під час їхньої підготовки визначено розробку та впровадження в освітній процес закладу віртуального двійника закладу освіти, який дозволить реалізувати в інтернет-просторі навчання. Установлено, що під час реалізації віртуального двійника закладу освіти слід розділити процес навчання (у закладі освіти) на наступні етапи: зарахування здобувача освіти на навчання і доступ до особистого кабінету в системі віртуального двійника; вивчення теоретичного матеріалу; практичні завдання; спілкування в системі дистанційного навчання; поточна та підсумкова атестація.

Ключові слова: професійна підготовка, менеджери, морський та річковий транспорт, дистанційне навчання, віртуальний двійник.

Постановка проблеми. Для України морська та річкова галузі завжди були однією з фундаментальних умов розвитку економіки та процвітання. Послуги морського та річкового транспорту мають вирішальне значення для конкурентоспроможності української економіки та підприємств цієї галузі у світі.

В останні роки в результаті зростання світової економіки та міжнародної торгівлі товарів, зріс попит на послуги морського транспорту. Однак, постійні фінансово-економічні кризи, нестабільна політична ситуація в Україні вплинули на транспортний сектор країни, який також відчув вплив фінансової кризи. Для забезпечення стабільності надання морських і річкових транспортних послуг України та їх внеску в розвиток економіки країни, слід здійснювати реалізацію відповідних політичних трансформацій у цій галузі. Вихід за межі нинішнього економічного клімату дозволить забезпечити гарантію розвитку країни. Посилення людських ресурсів та розвиток технологічних і цифрових процесів у галузі морського та річкового транспорту забезпечить в Україні стійкість та конкурентоспроможність нинішніх і майбутніх транспортних компаній.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту завжди була в полі зору багатьох науковців, зокрема: теоретико-методологічні засади професійної підготовки кадрів розроблено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених В. Андрущенко, І. Аносова, В. Кременя, М. Романенка, О. Савченко та ін. Теоретичні основи професійної освіти розкриті в наукових роботах Н. Бахмат, О. Дубініної, П. Лузана, І. Зязюна, Н. Ничкало, Ю. Мальованого, Є. Чернишової, Л. Сергєєвої, В. Олійника та ін. Інноваційні стратегії в освіті досліджені у працях В. Безпалька, В. Бондара, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Н. Клокар, В. Лугового та ін. Підготовку майбутніх менеджерів розкривають наукові роботи Н. Бахмат, Т. Бурлаєнко, В. Маслова, В. Пуцова, Т. Сорочан, Л. Савчук та ін.

Сучасні технології навчання досліджувалися такими науковцями, як В. Безпалько, Г. Селевко, О. Падалка та ін. Значення активних методів навчання у професійній підготовці фахівців розглядали А. Айламазян, Г. Ковальчук, В. Рибальський, О. Смолкін та ін.

Питання підготовки фахівців морської та річкової галузі розглядалися в працях К. Греля, В. Гур'єва, Ю. Добровольського, В. Єфент'єва, С. Мойсеєнка, А. Подрейко та ін.

Різні аспекти багатоступінчастої підготовки морських фахівців розкрито в роботах І. Костильова, І. Маричева, А. Пімошенко та ін.

Технології інтелектуального розвитку майбутніх морських фахівців досліджені в працях С. Баляєва, Г. Бокарьова та ін.

Як показує аналіз наукових робіт, тема дослідження є актуальною та становить великий інтерес для подальших досліджень.

Мета статті полягає в аналізі наукових здобутків щодо професійної підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту в умовах дистанційного навчання.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

- здійснити аналіз наукових здобутків у галузі професійної підготовки майбутніх менеджерів, зокрема менеджерів у галузі морського та річкового транспорту, в умовах дистанційного навчання;

- окреслити особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань та мети використано теоретичні методи, які забезпечили здійснення аналізу проблеми дослідження та віртуального двійника закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Морський транспортний комплекс є багатофункціональною структурою, що задовольняє потреби національної економіки в транспортному забезпеченні. Морські порти є складовою транспортної та виробничої інфраструктурі держави з огляду на їх розташування на перетині міжнародних транспортних коридорів. Від ефективності функціонування морських портів, рівня їх технологічного та технічного оснащення, відповідності системи управління та розвитку інфраструктури сучасним міжнародним вимогам залежить конкурентоспроможність вітчизняного транспортного комплексу на світовому ринку. Основними перевагами морської портової галузі України є: високий експортний потенціал вантажів чорних металів, вугілля,

залізничного концентрату та зернових; наявність потужностей з обробки вантажів; вигідне розташування морських портів для забезпечення транзитних вантажопотоків; наявність нормативно-правової бази щодо можливості залучення приватних інвестицій для розвитку портової галузі; наявність висококваліфікованих спеціалістів портової галузі.

Галузь є одним із найпотужніших потенціалів серед провідних країн світу: 38 державних підприємств з оборотом приблизно 10 млрд. грн. на рік; 5000 галузевих суб'єктів господарювання; 100 000 моряків-громадян України; 1 робоче місце в галузі стимулює створення 4-5 робочих місць у суміжних галузях (*Інформація про водний транспорт України, 2021*).

За даними міністерства інфраструктури України, на сьогодні портова система України налічує 18 морських портів, 13 з яких знаходяться на континентальній території України, і 5 портів – на тимчасово окупованій території АР Крим. Загальна Потужність континентальних портів та терміналів ставити 313,3 млн. т.

Завантаженість потужності українських портів у 2018 р. складала 43% (перевалка 135,2 млн. т.), а у 2019 р. – 51 % (перевалка 160 млн. т.). Основний морський порт річкової логістики – Херсонський морський порт, у 2019 році був завантажений всього на 41 %, а у 2020 р. – на 51 % (*Інформація про водний транспорт України, 2021*).

В Україні, як і в усьому світі, нині росте попит на перевезення внутрішнім водним транспортом. Вантажовласники, насамперед металовиробники і зернотрейдери, в умовах економічної нестабільності, зростання цін на паливо, збільшення випадків перебоїв у роботі залізничного та автомобільного транспорту через конфлікт на сході країни намагаються скоротити транспортні витрати та покращити логістику перевезень.

Річкове судноплавство стає все більш актуальним і затребуваним в Україні. Внутрішній водний транспорт вже в найближчій перспективі може відновити втрачені позиції й скласти серйозну конкуренцію залізничному та автомобільному транспорту.

Перевезення внутрішніми водними шляхами розглядаються Урядом України як вид транспорту, який необхідно розвивати та модернізувати для підтримки української економіки через збільшення кількості транспортних та логістичних альтернатив з метою створення більш ефективної та стійкої логістичної системи. Розвиток річкового транспорту, що забезпечує «зелені» перевезення, може мати значний вплив також на соціальний розвиток та навколишнє середовище України.

За даними міністерства інфраструктури України, спостерігається тенденція збільшення вантажопотоку на внутрішніх водних шляхах. За даними експертних аналітичних досліджень у сфері вантажних перевезень, потенційна вантажна база 12 областей, з територій яких вантажі потенційно можуть перевозитись річкою Дніпро, за умови загального зростання економіки країни, складає біля 60 млн. т. зі зростанням до 80 млн. т до 2030 року (за умови переорієнтації перевезень з автодоріг на внутрішньому водному транспорті, активізації міжнародної торгівлі та залученні нових вантажів на внутрішньому водному транспорті, шляхом лібералізації перевезень, що має бути закладене в Законі України «Про Внутрішній водний транспорт»). При цьому, ураховуючи, що економіка України тяжіє до експорту, потенційно Дніпром за умови модернізації шлюзів перевезення вантажів на внутрішньому водному транспорті може досягти позначки 45 млн. т. на рік (30 млн. т. експорт, 15 млн. т. імпорт) (5 *вопросов о Стратегии судостроения Украины до 2030 года*, 2021).

Вищезазначена мета та зазначені потенційні потреби ринку вимагають ефективних і технологічно вдосконалених внутрішніх водних шляхів та навігаційних засобів на річках, ефективної сучасної річкової інформаційної служби, утворення багатофункціональних портових хабів, а також наявності сучасного, енергоефективного та екологічного «зеленого» вантажного флоту та інтеграції його до пріоритетної Європейської транспортної мережі.

Окреслені проблеми дають змогу зробити висновок, що морська і річкова галузі України стрімко розвиваються та виникає потреба у професійно підготовлених менеджерах морської та річкової галузі.

Аналізуючи поняття «професія» (від лат. *professio* – визначає заняття, фах) ми звернулися до словника професійної освіти та уточнили, що професія – це вид трудової діяльності людини, що потребує певної кваліфікації та визначеного кола знань і вмінь, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи (*Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом*, 2013).

У нормативних документах професійну підготовку визначено «як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» (Болюбаш, 1997). Професійну підготовку також тлумачать як систему професійного навчання, метою якої є прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт (Гуменюк, 2020). Професійна підготовка, за визначенням Ю. Киричкова, являє собою цілеспрямований процес у ЗВО, що забезпечує формування

значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків (Киричков, 2011).

Наприкінці 80-х на початку 90-х рр. минулого століття у зв'язку з формуванням нової концепції господарювання, трансформації соціалістичної економіки в ринкову, почали використовувати термін «менеджмент» та з'являється професія менеджера.

Поняття «менеджмент» (з англ. management – управління, організація) розглядається: як особливий вид професійної діяльності, спрямованої на досягнення певних цілей шляхом раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із застосуванням певних принципів, функцій та методів (А. Гріцанов, О. Гірняк, П. Лазановський); феномен, який поєднує управлінську діяльність, кадрову політику, стан усієї управлінської інфраструктури в різних масштабах; менеджмент як виконання функцій планування, організації, керівництва будь-якою організацією. В. Лазарев, М. Поташник, В. Сімонов та інші ототожнюють поняття «управління» і «менеджмент» (*Професійна освіта: словник*, 2000).

Однак, Ю. Конаржевський та Т. Шамова зазначають, що менеджмент, насамперед, спрямований на управління бізнесом і його кінцевою метою є отримання прибутку. Ключовою фігурою менеджменту є менеджер – людина, яка володіє певними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення управлінської діяльності; відповідає за координацію і контроль над організацією праці; управляє промисловим, торговим, фінансовим та іншим підприємством (Ануфрієва, 2008).

На думку Б. Гаєвського, «менеджером» є управлінець або спеціаліст із управління в сучасних умовах, автономний працівник, який створює особливий вид продукції – рішення, режим праці, що мають свої критерії ефективності, ціну, місце у прибутках виробництва (Атаманчук, 2009).

Отже, будемо вважати, що *процес професійної підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту – це цілеспрямований вид навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців, спрямований на досягнення компетентного рівня володіння необхідними знаннями для виконання своїх професійних обов'язків у морській та річковій галузях, раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із застосуванням принципів, функцій і методів економічного механізму менеджменту.*

Ми вважаємо, що для досягнення вищезазначених цілей, майбутнім менеджерам у галузі морського та річкового транспорту необхідно оволодівати знаннями з наступних керунків: вивчення ринку (попиту, споживання), тобто маркетинг і прогнозування; виробництво продукції з мінімальними витратами і реалізація її з максимальним прибутком, «зелений» та альтернативний менеджмент; управління персоналом, отже, знання соціології, психології, а також аналіз інформації та розробка програм для досягнення поставленої мети.

Майбутній менеджер у галузі морського та річкового транспорту повинен бути глибоко й усебічно підготовлений. Розглянемо особливості підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту. Ця сфера належить до практичної та соціально-психологічної сфери дії менеджменту. Професійна підготовка фахівця в цій сфері включає не тільки засвоєння знань, навичок та технологій, володіння декількома іноземними мовами, а й формування якостей, які охоплюють весь спектр поняття «культура особистості», тому що дана професія передбачає роботу в мультикультурних колективах.

Експертна оцінка менеджерів у галузі морського та річкового транспорту свідчить про те, що менеджер даної сфери, окрім професійних знань, повинен володіти, перш за все, комунікативними і організаторськими здібностями, відповідальністю, наполегливістю, гнучкістю у прийнятті рішень. До особливостей діяльності менеджерів у галузі морського та річкового транспорту відносяться і вміння враховувати характер підлеглих, управляти собою, бачити перспективи розвитку свого колективу і інші важливі якості.

У зв'язку з цим організація професійної підготовки таких менеджерів вимагає створення і сприятливого освітнього середовища, яка передбачала б певну послідовність цієї підготовки: оцінку когнітивних особливостей даного фахівця, комплексу кваліфікаційних вимог на основі стандартизованих професійних тестів, періодичних тренінгів ділового спілкування, аналізу наявної інформації про діяльність менеджерів.

Свої корективи в підготовку майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту внесла світова пандемія COVID-19. Заклади освіти України, які готують майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту змушені були перейти на дистанційну форму навчання.

На сайті інформаційно-аналітичного порталу про вищу освіту в Україні представлено дефініцію терміну дистанційне навчання, а саме: *дистанційне навчання* – це форма навчання з використанням

комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та здобувачів освіти на різних етапах навчання й самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі (*Дистанційна освіта*, 2021). Ми також дотримуємося цієї думки.

Для підвищення ефективності дистанційної освіти під час пандемії COVID-19 під час підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту ми пропонуємо *створення віртуального двійника закладу освіти* в форматі он-лайн та пропонуємо алгоритм проходження навчання та організації освітнього процесу й організації формального і неформального спілкування всіх відвідувачів віртуального двійника. Щоб не виникало враження, що віртуальний двійник дублює навчання в закладі освіти, пропонуємо під час пандемії працювати та навчатися в даному форматі впродовж переддипломної практики.

Дистанційне навчання (переддипломна практика) у віртуальному закладі освіти проходить в інтернет-просторі за системою дистанційного навчання, де зібрані лекції, методичні матеріали, проводяться вебінари (відео-лекції), практичні заняття, тренінги, тестування й передбачена можливість спілкування між усіма учасниками освітнього процесу (здобувачами освіти, викладачами, адміністрацією). Вивчення навчального матеріалу здійснюється слухачем самостійно, з упровадженням електронних навчальних курсів, розміщених у системі дистанційного навчання і спільно з викладачем, який надає слухачеві консультаційні послуги і управляє процесом вивчення дисципліни. Протягом усього курсу навчання слухач може займатися в зручному для нього темпі, дотримуючись навчально-тематичного плану з кожної дисципліни.

За результатами дослідження ми пропонуємо під час реалізації віртуального двійника закладу освіти розділити процес навчання (у закладі освіти) на етапи:

1. Зарахування здобувача освіти на навчання й доступ до особистого кабінету в системі віртуального двійника. Після зарахування здобувачеві на електронну пошту висилаються такі матеріали: посилання, логін і пароль для входу в особистий кабінет, де сплановано навчання. У процесі навчання слухач бачить основну інформацію, необхідну для успішного навчання та проходження переддипломної практики.

2. Вивчення теоретичного матеріалу. Вивчення теоретичного матеріалу відбувається з кожної дисципліни. Лекційний матеріал складається з тем, записаних у вигляді текстових або відео робота і додаткових матеріалів, представлених у папці «Бібліотека».

3. Практичні завдання. Виконання практичних завдань необхідно для закріплення матеріалів курсу та формування професійних умінь. Практичні завдання перевіряються та оцінюються викладачем. Здобувач може віртуально слідкувати за результатами свого навчання.

4. Спілкування. У системі дистанційного навчання створені всі умови для спілкування. Здобувач освіти може задати питання викладачеві або адміністраторам.

5. Поточна і підсумкова атестація. Контроль знань під час дистанційного навчання відбувається в дистанційному форматі, через інтернет і включає такі етапи: тестування або практичні завдання з кожної дисципліни; підготовка есе, підготовка проєктів, захист напрацювань здобувачів освіти.

Отже, на нашу думку, запропонований формат віртуального двійника закладу освіти під час проходження переддипломної практики у вигляді віртуального закладу дозволять значно підвищити якість надання освітніх послуг майбутнім менеджерам морської та річкової галузі в умовах дистанційного навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналізуючи наукові здобутки професійної підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту можемо сказати, що процес професійної підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту – це цілеспрямований вид навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців, спрямований на досягнення компетентного рівня володіння необхідними знаннями для виконання своїх професійних обов'язків у морській та річковій галузях, раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із застосуванням принципів, функцій і методів економічного механізму менеджменту.

Однією з ефективних форм організації дистанційного навчання під час підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту є розробка та впровадження в освітній процес закладу віртуального двійника закладу освіти, який дозволить реалізувати в інтернет-просторі навчання. У такому віртуальному двійнику зібрані навчально-методичні комплекси, які відповідають освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту, зокрема: лекції, методичні матеріали, практичні заняття, тестові завдання та ін., також за допомогою даного сервісу можливе проведення вебінарів (відео-лекцій), тренінгів, передбачена можливість спілкування між усіма учасниками освітнього процесу (здобувачами освіти, викладачами, адміністрацією) тощо.

Перспективним напрямом для досліджень залишається розробка технології впровадження дистанційного навчання в закладі вищої освіти під час підготовки майбутніх менеджерів морської та річкової галузі.

ЛІТЕРАТУРА

- Ануфрієва, О. Л. (2008). Формування економічної компетентності особистості як вимога часу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, 16, 160-170 (Anufrieva, O. L. (2008). Formation of economic competence of the individual as a requirement of time. *Humanitarian Bulletin of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda*, 16, 160-170).
- Атаманчук, Ю. М. (2009). *Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному навчальному середовищі університету* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Черкаси (Atamanchuk, Yu. M. (2009). *Organizational and pedagogical conditions of independent work of future managers of entrepreneurial activity in the information educational environment of the university* (PhD thesis abstract)).
- Болюбаш, Я. Я. (1997). *Організація навчального процесу у вищих закладах освіти*. Київ: ВВП «КОМПАС» (Boliubash, Ya. Ya. (1997). *Organization of the educational process in higher educational institutions*. Kyiv: GDP "COMPASS").
- Гуменюк, В.В. (2020). Структура і зміст системи професійної підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 25, Т. 2, 50-54. Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_2/25-2.pdf (Humeniuk, V.V. (2020). The structure and content of the system of professional training of future masters of medicine for teaching. *Innovative pedagogy*, Issue 25, Vol. 2, 50-54. Retrieved from: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_2/25-2.pdf).
- Дистанційна освіта (2021). *Вища освіта: інформаційно-аналітичний портал про втщу освіти в Україні та за кордоном*. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro>. (Distance education (2021). *Higher education: information-analytical portal about secondary education in Ukraine and abroad*. Retrieved from: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro>).
- Інформація про водний транспорт України (2021). *Міністерство інфраструктури України*. Режим доступу: <https://mtu.gov.ua/content/informaciya-pro-vodniy-transport-ukraini.html> (Information on water transport of Ukraine (2021). *Ministry of Infrastructure of Ukraine*. Retrieved from: <https://mtu.gov.ua/content/informaciya-pro-vodniy-transport-ukraini.html>).
- Киричков, Ю. В. (2011). *Неперервна ступенева освіта. Управління оцінювання знань: Монографія*. Київ: Політехніка (Kyrychkov, Yu. V. (2011). *Continuing education. Knowledge Assessment Management: Monograph*. Kyiv: Polytechnic).
- Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навч. посіб. (2013) / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін та ін. Харків: Основа (*The science of managing a secondary school: textbook* (2013) / T.M. Desiatov, O.M. Kobernyk, B.L. Tevlin and others. Kharkiv: Basis).
- Професійна освіта: словник: навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл. (2000) / [уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. Київ: Вища школа (*Vocational education: dictionary: textbook for students and teachers of prof.-techn. education institutions* (2000) / [compiled by:

S.V. Honcharenko, I.A. Ziazun, N.H. Nickkalo and others; for order. N.H. Nickkalo]. Kyiv: Higher school).

5 вопросов о Стратегии судостроения Украины до 2030 года (2021). Центр транспортних стратегій. Режим доступу: <https://cfts.org.ua/> (5 questions about the Shipbuilding Strategy of Ukraine until 2030 (2021). Center for Transport Strategies. URL: <https://cfts.org.ua/>).

РЕЗЮМЕ

Сорокотяга Ирина. Профессиональная подготовка будущих менеджеров в области морского и речного транспорта в условиях дистанционного обучения.

В статье проанализированы научные достижения по профессиональной подготовке будущих менеджеров в области морского и речного транспорта в условиях дистанционного обучения. Одной из эффективных форм организации дистанционного обучения при их подготовке определена разработка и внедрение в образовательный процесс учреждения виртуального двойника учебного заведения, которое позволит реализовать в интернет-пространстве обучение. Установлено, что при реализации виртуального двойника учебного заведения следует разделить процесс обучения (в учебном заведении) на следующие этапы: зачисление соискателя образования на обучение и доступ к личному кабинету в системе виртуального двойника; изучение теоретического материала; практические задачи; общение в системе дистанционного обучения; текущая и итоговая аттестация.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, менеджеры, морской и речной транспорт, дистанционное обучение, виртуальный двойник.

SUMMARY

Sorokotiaha Iryna. Professional training of future managers in the field of sea and river transport in terms of distance learning.

The article analyzes the scientific achievements in the training of future sea and river transport managers in terms of distance learning. It is established that the maritime and river industries of Ukraine are developing rapidly and there is a need for professionally trained managers of the maritime and river industry. It is determined that professional training of future managers in the field of sea and river transport is a purposeful type of educational and professional activity of future specialists, aimed at achieving a competent level of knowledge necessary to perform their professional duties in maritime and river industries, rational use of material and labor resources using the principles, functions and methods of the economic mechanism of management. It is argued that future managers in the field of maritime and river transport need to acquire knowledge in the following areas: market research (demand, consumption), i.e. marketing and forecasting; production of goods with minimal costs and its sale with maximum profit, "green" and alternative management; personnel management, therefore, knowledge of sociology, psychology, as well as information analysis and development of programs to achieve this goal. It is substantiated that one of the effective forms of distance learning in the training of future sea and river transport managers is development and implementation of the education institution virtual duplicate in the educational process, implementing online learning. It is established that implementation of the virtual duplicate of the education institution should divide the learning process (in the education institution) into the following stages: enrollment of the applicant in training and access to the personal account in the system of the virtual duplicate; studying of theoretical material; practical tasks; communication to the distance learning system; current and final certification.

Key words: professional training, managers, sea and river transport, distance learning, virtual double.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розглянуто виокремлені нами наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти: системний підхід – комплексне вивчення системи управління ЗВО як одного цілого з представленням його частин як цілеспрямованих систем, кваліметричний підхід – комплексна оцінка стану об'єкта, діяльнісний підхід – включає три види діяльності: управлінську діяльність керівників, педагогічну діяльність викладачів, освітню діяльність тих, хто навчається і які перебувають у взаємодії, програмно-цільовий підхід трактується і як метод програмного втілення управлінських рішень, і як реалізація комплексного підходу під час вирішення соціально-економічних проблем, особистісний підхід – передбачає створення відповідних умов для саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації особистості, компетентнісний підхід підсилює практичну орієнтацію освіти, бенчмаркінговий підхід – стандарт, за яким можна проводити вимір чого-небудь, давати йому оцінку.

Ключові слова: наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти, системний підхід, кваліметричний підхід, діяльнісний підхід, програмно-цільовий підхід, особистісний підхід, компетентнісний підхід, бенчмаркінговий підхід.

Постановка проблеми. Термін «підхід» означає сукупність прийомів, способів дії на кого-небудь, у вивченні чого-небудь, веденні справи тощо. У цьому значенні підхід – не детальний алгоритм дії людини, а безліч деяких узагальнених правил. Це лише підступ до справи, але не модель самої справи (Шеремета, 2012).

Аналіз актуальних досліджень. Теорію і практику освітньої складової моніторингу, моніторинг як засіб підвищення якості системи інформаційного забезпечення управління освітою, моніторинг як засіб оцінки якості освіти, моніторинг як інформаційну основу в системі якості освіти закладу, педагога, студента вивчають науковці П. Ф. Анісімов, І. В. Вавілова, Л. Є. Виноградова, А. І. Галаган, С. А. Горбатков, І. Н. Єлісєєв, Г. В. Єльнікова, В. М. Зуєв, В. С. Качерманьян, О. М. Майоров, А. А. Орлов, А. Я. Савельєв, Л. Г. Семушина, Л. В. Шibaєва та ін.

Мета статті: виокремити та обґрунтувати наукові підходи до дослідження моніторингу якості освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтуємо виокремлені нами наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти.

Системний підхід під час розробки та впровадження системи управління якістю ЗВО – це комплексне вивчення системи управління ЗВО як одного цілого з представленням його частин як цілеспрямованих систем, дослідження цих систем і взаємовідносин між ними (Тавлуй, 2011). Системний підхід можна розглядати як принцип діяльності. Адже під принципом розуміється найзагальніше правило діяльності, яке забезпечує його правильність, але не гарантує однозначність і успіх. Системний підхід слід розглядати як деякий методологічний підхід людини до дійсності, що є деякою спільністю принципів. Це по суті справи системна парадигма, системне світо переконання. Призначення системного підходу полягає в тому, що він направляє людину на системне бачення дійсності. Він примушує розглядати світ з системних позицій (Шеремета, 2012).

Щодо механізму управління якістю освітньої та науково-інноваційної діяльності ЗВО, то він тісно пов'язаний із формою управління якістю. Загальновизнаної класифікації форм управління якістю на цей час не існує. Послідовно розвивається та накопичується досвід управління якістю. При цьому простежується така послідовність дій: установлення завдання (цілі з якості та плани з якості, відповідно до визначених вимог споживачів ЗВО), виконання робіт для їх досягнення, постійне порівняння одержаного рівня якості із поставленим завданням, а при відхиленнях – вжиття заходів з їх ліквідації. Саме така схема дій щодо управління якістю передбачена міжнародними стандартами ISO серії 9000.

Системний підхід до управління якістю освіти базується на наступних принципах: кінцевої мети, як абсолютного пріоритету; єдності – система розглядається як одне ціле, так і сукупність її елементів (процесів); зв'язності – кожен елемент системи (процес) вивчається у взаємозв'язку по відношенню один до одного та у зв'язку з навколишнім середовищем; ієрархії – вводиться ієрархія процесів та здійснюється їх ранжування; розвитку – ураховуються зміни системи, її здатність до розвитку, розширення, заміни частин, націленість на постійне покращення; децентралізації – поєднуються рішення, які приймається відповідальними за процеси на різних рівнях системи управління якістю освіти; невизначеності – ураховуються невизначеність та випадковість у системі для подальшого прийняття управлінських рішень.

Для системного підходу під час розробки та впровадження системи управління якістю ЗВО характерним є: велика кількість завдань, яка

одночасно охоплена проектуванням; максимальна стандартизація рішень; багатоаспектне уявлення про організаційну структуру ЗВО як про структуру із відносною автономією її структурних підрозділів; ключова роль належить зв'язкам між процесами системи управління якістю освіти (Тавлуй, 2011).

Системний підхід позиціонує існування університету в оточенні інших соціальних систем, які в боротьбі за своє існування виступають не завжди атракторами, а навпаки, спричиняють зовнішні флуктуації, що скеровують академічну установу до стану дисипації (експансія, поглинання, активна роль).

Проаналізуємо основні аспекти системного підходу.

1) Системно-цільовий. Система «університет» має загальну мету та сукупність цілей свого функціонування, вона прагне отримати корисний результат свого функціонування (якість професійної підготовки тощо).

2) Системно-інтегративний. Для досягнення мети система «університет» виконує певні функції: освітню, просвітницьку, культурну, професійну, гуманістичну.

3) Системно-структурний. Система «університет» має власну внутрішню організацію, перевірену століттями та власний спосіб взаємодії своїх складових.

4) Системно-комунікативний. Система «університет» співпрацює з іншими системами: адміністративні зв'язки, партнерські, наукові, неформальні.

5) Системно-управлінський. Система «університет» формує зміст управлінських рішень на основі зовнішніх і внутрішніх змін, що впливають на досягнення цілей та ефективність освітньої діяльності. Університет має ідею та власну місію, свою управлінську діяльність виконує на основі державних та наукових стандартів.

6) Системно-елементний. Система «університет» складається із взаємопов'язаних елементів.

7) Системно-історичний. Система «університет» має власну історію розвитку, історичні цінності, перспективи (Крижко, 2013).

Виникнення й поширення системного підходу зумовлено кризою елементаризму і механіцизму у зв'язку з ускладненням завдань науки і практики. Системний підхід розвиває і конкретизує такі категорії діалектики, як зв'язок, відношення, зміст і форма, частина та ціле тощо.

Від характеру загальносистемних закономірностей, що застосовуються, установлюють зв'язок між системними параметрами залежить ефективність системного підходу. На основі узагальнення різних

варіантів системного підходу створюються умови для побудови загальної теорії про системи – системології.

Системологія – науково-практична область діяльності, пов'язана з вивченням, опрацюванням знань та їх застосуванням у вивченні, проектуванні, створенні, управлінні системами, явищами системогенезу.

Основу системології складають: 1) алгоритм системно-організаційної діяльності, 2) системність категорій матеріального світу: матерії, інформація в просторі й часі.

Основний засіб системного підходу – системний аналіз. Об'єкти, як системи, досліджують за допомогою особливих властивостей – системних параметрів, таких як: простота, складність, надійність, гомогенність тощо (Босак, 2011).

В. Приходько виділяє переваги системного підходу.

1) Системний підхід дає можливість структурувати педагогічний процес і виділити в ньому складові різної природи: інформаційну, психологічну, власне педагогічну (методи, засоби, форми освітнього процесу), соціальну, фахово-предметну, навколишнє середовище та ін.

2) Системний підхід уможливлює розгляд результативного ефекту впливовостей на того, хто навчається, як «системний ефект», коли результат впливів не дорівнює сумі впливів-складників і тому побудова моделі освіти не може бути однозначною.

3) Системний підхід передбачає використання методів дослідження: аналіз (виділення складових і дослідження кожної з них), синтез (на основі властивостей складових синтезувати властивості цілого).

4) Системний підхід дає змогу одночасно проводити дослідження в двох аспектах: диференціації і цілісності на основі їх взаємної доповнюваності, що створює ширше поле для дослідження.

5) Системний підхід під час дослідження педагогічного процесу дозволяє синтезувати знання педагогіки, психології, біології, кібернетики, математики та ін., для формування якісно нових інтегративних знань та міждисциплінарної мови дослідження.

6) Системний підхід дає змогу будувати систему дослідження у вигляді ієрархічної чи мережевої моделі (можлива їх комбінація). Це надасть можливість виділення між складовими зв'язків субординації і координації.

7) Системний підхід передбачає вивчення середовища об'єкта дослідження й визначення його впливу на цей об'єкт.

8) Системний підхід дозволяє виокремити об'єкт дослідження із середовища й показом зв'язків і взаємодій об'єкта і середовища.

9) Системний підхід дослідження освітнього процесу дає змогу використовувати знання загальної теорії систем, що створювалися поза педагогічною наукою.

10) Системний підхід передбачає можливість відсутності стандартних рішень проблем складних систем і пошуку нових нестандартних, зокрема проблем педагогічного процесу.

11) Системний підхід визнає принципове значення не тільки об'єктивних, а й суб'єктивних факторів у процесі прийняття рішення і як результат передбачає розробку процедур прийняття узгодженості об'єктивного і суб'єктивного рішень (Приходько, 2012).

Ефективним у моніторингу якості освіти є *кваліметричний підхід*. Результатом технології використання кваліметрії в управлінні освітою є комплексна оцінка стану об'єкта. Роль спеціального інструментарію відіграють кваліметричні моделі стану або процесу, що відстежуються, зокрема – факторно-критеріальні моделі діяльності, розроблені на основі кваліметричного підходу. Кваліметрична модель – це норма, зразок об'єкта, що має якісно-кількісні характеристики, задає основні діяльності об'єктів. Розробка кваліметричної моделі якості освіти у ЗВО можлива з використанням алгоритму діяльності управлінської структури, визначеного Г. Єльниковою (Єльнікова, 2004): 1) на основі визначених компонентів якості освіти визначаються основні параметри цих компонентів; 2) визначаються показники напрямів діяльності управлінської структури, які необхідні для досягнення заданих параметрів (показники першого порядку); 3) визначаються показники другого порядку, що характеризують вимоги до кожного показника першого порядку; 4) визначається вага параметрів, показників методом експертної оцінки; 5) оформлюються моделі у вигляді таблиць.

Г. Дмитренком визначено принципи, на яких базується кваліметричний підхід до вимірювання якості освіти у ЗВО (Дмитренко, 1999).

1) Якість повинна розглядатися як складна властивість об'єкта, як сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її придатність задовольняти певні потреби.

2) Взаємозв'язок між якістю і складними й простими властивостями, що її визначають, можна подати у вигляді ієрархічної структури. Кожен параметр характеризується певною кількістю простих показників.

3) Придатність до використання продукції визначається з погляду задоволення конкретних суспільних та особистих проблем. Поняття «ступінь» Г. Дмитренко ототожнює з поняттям «рівень», постійне

порівняння досягнутих успіхів із «верхньою планкою», стандарт якості представляє як ступінь задоволення конкретними потребами.

4) Окремі властивості (прості й складні) можуть бути виміряні в специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. Унаслідок такого вимірювання визначається значення абсолютних показників властивостей.

5) Значення абсолютних показників можна встановити на основі: фізичних експериментів; експериментів; побудови аналітичних моделей функціонування об'єктів.

6) Крім абсолютного показника, кожна проста або складна властивість може характеризуватися і відносним показником. Відносний показник визначається зіставленням абсолютного показника з еталонним або базовим показником, що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби.

7) Поряд із абсолютним та відносним показником кожна складна або проста властивість характеризується також своєю вагою серед усіх інших властивостей – коефіцієнтом ваги показника властивості.

8) Комплексну кількісну оцінку якості можна подати як деяку функцію відносних показників та коефіцієнтів вагомості.

Зазначені принципи дають можливість розглянути якість освіти у ЗВО як сукупність трьох складових: якість умов для якісного проведення освітнього процесу у ЗВО; якість поточних ключових процесів; якість кінцевого результату.

Моніторингова діяльність у ЗВО має бути чітко розробленою, продуманою й організованою на високому рівні.

Застосування *діяльнісного підходу* до моніторингу якості освіти дозволило виділити в ньому три види діяльності: управлінську діяльність керівників, педагогічну діяльність викладачів, навчальну діяльність тих, хто навчається і які перебувають у взаємодії.

Діяльність кожної категорії учасників моніторингу якості освіти є: 1) мотивована, 2) цілеспрямована, 3) предметна, 4) призводить до загального результату.

Основні положення діяльнісного підходу: керування освітньою діяльністю тих, хто навчається повинно бути гнучким; кожний учасник моніторингового процесу повинен нести відповідальність за кінцевий результат власних дій; позитивне особистісне ставлення до виконуваної діяльності формується за умови, що її мета, результати стають мотивами; високий ступінь мотивації слід зберігати впродовж усього часу роботи; підтримувати процес навчально-професійної самоактуалізації як форму продуктивного зростання особистості (Гириловська, 2021).

Програмно-цільовий підхід є одним із найбільш дієвих методів управління, як на державному, так і на місцевому рівнях. Саме поняття «програмно-цільове управління» трактується в широкому сенсі і як метод програмного втілення управлінських рішень, і як реалізація комплексного підходу під час вирішення соціально-економічних проблем.

Програму розглядають як інструмент змін, вибраний із декількох альтернативних варіантів як найбільш ефективний шлях досягнення намічених результатів. Поняття «цільова» передбачає спрямованість програм на досягнення заздалегідь установленної, чітко визначеної мети.

Щоб досягнути позитивного ефекту від застосування програмно-цільового підходу має бути безпосередній взаємозв'язок між коштами та результатами. Разом із тим, слід зазначити також і той факт, що цей зв'язок завжди має зворотність – від виділених коштів безпосередньо залежить результат надання послуг, а від отриманого результату – кошти, які буде спрямовано на цю мету в наступному бюджетному періоді.

Світовий досвід свідчить, що програмно-цільовий підхід є ефективним інструментом реалізації державної та регіональної соціально-економічної політики. Так, на сьогоднішній день програмно-цільовий підхід із метою підтримки балансу в усіх сферах державного регулювання економіки використовується в таких розвинених країнах, як: Австралія, Австрія, Болгарія, Великобританія, Канада, Німеччина, Південна Корея, США, Франція, Швеція, Японія та ін (Шелеметьєва, 2016).

Особистісний підхід у дослідженні передбачає створення відповідних умов для саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації тих, хто навчається та подальшого формування загальних професійно важливих якостей, які сприяють становленню особистості майбутнього професіонала. Згідно з концепцією особистісно орієнтованого навчання, основний наголос робиться на забезпеченні індивідуальної роботи, самореалізації й саморозвитку особистості, яка навчається. Застосуванням особистісного підходу в нашому дослідженні обумовлюється вибір активних форм проведення моніторингових заходів, упровадження інноваційних педагогічних технологій, визначення оптимальних засобів навчання, гуманістична спрямованість взаємодії викладачів та учнів.

Компетентнісний підхід виступає підставою для оновлення всієї системи освіти. Він підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, умінь та навичок, що спираються на наукові знання.

Компетентнісний підхід повинен базуватися на схемі:

– компетенція (як заданий зміст освіти);

- діяльність (як провідна вимога організації освітнього процесу);
- компетентність (як освоєна в діяльності компетенція).

Використання компетентнісного підходу знаходить своє відображення у виокремленні інваріантних складових професійної підготовки майбутніх фахівців, визначенні змісту тестових завдань для моніторингового оцінювання та організації навчально-підготовчого етапу моніторингу для тих, хто навчається. Основна ідея компетентнісного підходу до підготовки фахівців будь-якої галузі, за якою зміст освіти повинен відображати лише те, що має безпосереднє відношення до майбутньої професії (Гириловська, 2020).

Бенчмаркінговий підхід. Термін «бенчмаркінг» трактують як стандарт, за яким можна проводити вимір чого-небудь, давати йому оцінку. В управлінській діяльності бенчмаркінг розглядається як особлива процедура введення у практику роботи закладу освіти технологій, методів роботи кращих організацій. Опора на відпрацьований і перевірений практикою досвід сприяє зниженню ризику, дозволяє уникнути багатьох помилок. Бенчмаркінг означає вдосконалення самих себе, навчаючись у інших і виступає інструментом стратегічного планування та прогнозування. Тут завдання визначаються не від досягнутого, а на основі аналізу показників конкурентів.

Проаналізуємо переваги використання бенчмаркінгу в сфері освіти.

1) Заклади освіти можуть «побачити себе збоку». Це дає можливість об'єктивного аналізу слабких та сильних сторін ЗВО.

2) Вивчення передового досвіду освітніх закладів-лідерів дозволяє здійснити вдосконалення освітнього процесу в своєму закладі й постійно «бути на передовій».

3) Бенчмаркінг надає доступ керівництву закладів освіти до нових ідей і в організації освітнього процесу, і в сфері маркетингу освітніх послуг.

4) Бенчмаркінг відкриває можливість переходу до планування на основі аналізу показників конкурентів і дозволяє закладу освіти досліджувати будь-яку діяльність закладу освіти. Найбільшою перевагою даного процесу є те, що заклад освіти вчиться змінюватися без серйозних порушень власної структури. Технологія бенчмаркінгу дозволяє об'єднувати в єдину систему розробку стратегії, галузевий аналіз, аналіз конкурентів та самоаналіз (Гириловська, 2020).

Сучасний закордонний простір вищої освіти активно використовує бенчмаркінг та розуміє його переваги. В Україні становлення бенчмаркінгу знаходиться на початковому етапі і його використання в діяльності ЗВО не має єдиного теоретичного підґрунтя.

ЮНЕСКО-СЕРЕС визначають види бенчмаркінгу, які найбільш притаманні для вищої освіти.

1) внутрішній бенчмаркінг (порівняння подібних програм у різних компонентах одного закладу вищої освіти);

2) зовнішній конкурентний бенчмаркінг (порівняння показників у ключових сферах на основі закладів вищої освіти, які розглядаються як конкуренти);

3) функціональний бенчмаркінг (порівняння окремих процесів);

4) транс-інституціональний бенчмаркінг (у кількох установах);

5) неявний бенчмаркінг (квазі-бенчмаркінг, що розглядає виробництво і публікацію даних/показників ефективності, які можуть бути корисними для змістовного крос-інституційного порівняльного аналізу);

6) загальний бенчмаркінг (розгляд процесу або послуги базової практики) та порівняльний аналіз на основі процесів (розгляд процесів, за допомогою яких здійснюються результати).

Види бенчмаркінгу здійснюються на декількох рівнях:

– мікрорівні, відповідають за порівняння та оцінку бізнес-процесів, виконання функцій, результатів роботи відділів у межах організації без використання зовнішніх еталонів порівняння;

– мезорівень включає види бенчмаркінгу, які доцільно використовувати під час порівняння власної діяльності з організаціями-еталонами, які наявні в зовнішньому середовищі країни;

– макрорівень визначає види бенчмаркінгу, у яких метою є порівняння закордонного та вітчизняного досвіду, методів, прийомів функціонування, інструментів підвищення ефективності роботи тощо.

Таким чином, використання різних видів бенчмаркінгу дозволить оцінювати діяльність конкурентів та проводити внутрішнє оцінювання. Необхідність проведення внутрішньої оцінки ефективності ЗВО України визначена й проєктом QUAERE (Система забезпечення якості в Україні: розробка на базі стандартів та рекомендацій ENQA), що визначає необхідні напрями вирішення потреб та проблем на національному рівні функціонування системи вищої освіти (Банзелюк, 2021).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розглянуто виокремлені нами наукові підходи до дослідження моніторингу якості освіти: системний підхід – комплексне вивчення системи управління ЗВО як одного цілого з представленням його частин як цілеспрямованих систем; кваліметричний підхід – комплексна оцінка стану об'єкта; діяльнісний підхід – включає три види діяльності: управлінську діяльність керівників,

педагогічну діяльність викладачів, освітню діяльність тих, хто навчається і які перебувають у взаємодії; програмно-цільовий підхід трактується і як метод програмного втілення управлінських рішень, і як реалізація комплексного підходу під час вирішення соціально-економічних проблем; особистісний підхід – передбачає створення відповідних умов для саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації особистості; компетентнісний підхід підсилює практичну орієнтацію освіти; бенчмаркінговий підхід – стандарт, за яким можна проводити вимір чого-небудь, давати йому оцінку.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду з проблеми дослідження та виокремлення прогресивних ідей його впровадження.

ЛІТЕРАТУРА

- Банзелюк, І. В. (2021). *Розвиток маркетингового потенціалу закладів вищої освіти на засадах бенчмаркінгу* (дис. ... доктора філософії: 051 «Економіка» 05 «Соціальні та поведінкові науки»). Вінниця (Banzeliuk, I.V. (2021). *Development of marketing potential of higher education institutions on the basis of benchmarking* (PhD thesis). Vinnytsia).
- Босак, А. О. (2011). Передумови формування системного підходу до менеджменту. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". 714: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку*, 38-47 (Bosak, A.A. (2011). Prerequisites for the formation of a systematic approach to management. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". 714: Management and entrepreneurship in Ukraine: stages of formation and problems of development*, 38-47).
- Гириловська, І.В. (2020). *Теорія і практика моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників: монографія*. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г. (Hyrylovska, I.V. (2020). *Theory and practice of monitoring the quality of vocational training of future skilled workers: a monograph*. Kamianets-Podilskyi: Publisher Zvoleiko D.G.).
- Гириловська, І.В. (2021). *Теоретичні і методичні основи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Київ (Hyrylovska, I. V. (2021). *Theoretical and methodical bases of monitoring of quality of professional training of the future skilled workers* (DSc thesis). Kyiv).
- Дмитренко, Г.А. (1999). *Стратегический менеджмент в системе образования*. К.: МАУП (Dmytrenko, H. A. (1999). *Strategic management in the education system*. K.: MAUP).
- Ельникова, Г.В. (2004). *Основи адаптивного управління (тексти лекцій)*. Х.: Основа (Yelnykova, H.V. (2004). *Fundamentals of adaptive management (lecture texts)*. Kh.: Basis).
- Крижко, В.В. (2013). Системний підхід до управління університетом. *SWorld*, 1-12. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2013> (Kryzhko, V.V. (2013). A systematic approach to university management. *SWorld*, 1-12. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2013>).

- Приходько, В. (2012). Системний підхід до моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*, 9, 12-18 (Prykhodko, V. (2012). A systematic approach to monitoring the quality of educational activities of a secondary school. *Theory and methods of education management*, 9, 12-18).
- Тавлуй, І.П. (2011). Особливості застосування системного підходу до управління при розробці та впровадженні системи управління якістю вищого навчального закладу. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*, 695, 26-32 (Tavlui, I.P. (2011). Features of the application of a systems approach to management in the development and implementation of a quality management system of higher education. *Bulletin of Lviv Polytechnic National University*, 695, 26-32).
- Шелеметьєва, Т. В. (2016). Компоненти методології управління розвитком туризму. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, Вип. 8, Ч. 1, 142-146 (Shelemetieva, T.V. (2016). Components of the methodology of tourism development management. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*, Issue 8, Part 1, 142-146).
- Шеремета, Н. (2012). Історичні процеси творення правничої термінології в синхронному та діахронному аспектах. *Проблеми української термінології*, 122-127 (Sheremeta, N. (2012). Historical processes of creation of legal terminology in synchronous and diachronic aspects. *Problems of Ukrainian terminology*, 122-127).

РЕЗЮМЕ

Осередчук Ольга. Научные подходы к исследованию мониторинга качества образования.

В статье рассмотрены выделенные нами научные подходы к исследованию мониторинга качества образования: системный подход – комплексное изучение системы управления ЗВО как одного целого с представлением его частей как целенаправленных систем; квалитетический подход – комплексная оценка состояния объекта; деятельностный подход – включает три вида деятельности: управленческую деятельность руководителей, педагогическую деятельность преподавателей, образовательную деятельность обучающихся и находящихся во взаимодействии; программно-целевой подход трактуется как метод программного воплощения управленческих решений и как реализация комплексного подхода при решении социально-экономических проблем; личностный подход – предполагает создание соответствующих условий для саморазвития, самоактуализации, самореализации личности; компетентностный подход усиливает практическую ориентацию образования; бенчмаркинг-подход – стандарт, по которому можно проводить измерение чего-либо, давать ему оценку.

Ключевые слова: научные подходы к исследованию мониторинга качества образования, системный подход, квалитетический подход, деятельностный подход, программно-целевой подход, личностный подход, компетентностный подход, бенчмаркинг-подход.

SUMMARY

Oseredchuk Olga. Scientific approaches to the study of education quality monitoring.

The article considers the scientific approaches we have singled out for the study of monitoring of the education quality. Systems approach in the development and implementation of quality management system of higher education institutions is a comprehensive study of the management system of higher education institutions as a whole with the presentation of its parts as purposeful systems, the study of these systems and the relationship between them. A qualimetric approach is effective in monitoring of the

education quality. The result of the technology of using qualimetry in education management is a comprehensive assessment of the state of the object. The role of special tools is played by the traced qualimetric models of the state or process. The application of the activity approach to monitoring of the education quality allowed to distinguish three types of activities: managerial activity of managers, pedagogical activity of teachers, educational activity of those who study and who are in interaction.

The program-targeted approach is one of the most effective management methods, both at the state and local levels. The concept of "program-targeted management" is interpreted in a broad sense as a method of software implementation of management decisions, and as implementation of an integrated approach to solving socio-economic problems. The personal approach in the research involves creation of appropriate conditions for self-development, self-actualization, self-realization of learners and further formation of common professionally important qualities that contribute to the formation of the personality of the future professional. Competence approach strengthens the practical orientation of education, emphasizes the importance of experience, skills and abilities based on scientific knowledge. The benchmarking approach is interpreted as a standard by which you can measure something, evaluate it.

Key words: *scientific approaches for research of education quality monitoring, system approach, qualimetric approach, activity approach, program-target approach, personal approach, competence approach, benchmarking approach.*

УДК 378.048.2 (410)

Віталій Третько

Хмельницький національний університет
ORCID ID 0000-0003-3608-1378

Наталя Бідюк

Хмельницький національний університет
ORCID ID 0000-0002-6607-8228
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/378-388

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті висвітлено особливості змісту підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти Великої Британії. Розглянуто вимоги до професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту, типологію освітніх програм. Зазначено, що підготовка фахівців здійснюється системно й динамічно в умовах післядипломної освіти на засадах відкритості, інтегративності, міждисциплінарності з урахуванням потреб галузі, педагогічної науки і практики. Сфокусовано увагу на диверсифікації академічних ступенів і дипломів у системі післядипломної освіти Великої Британії. Висвітлено основні аспекти функціонування освітніх програм підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту в британських університетах. Особливу увагу приділено сертифікатним програмам PGCE, які забезпечують міждисциплінарність підготовки та професійний розвиток фахівців з фізичного виховання та спорту. Обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту з урахуванням конструктивних ідей британського досвіду.

Ключові слова: *професійна підготовка, фахівці з фізичного виховання та спорту, післядипломна освіта, освітня програма, зміст, Велика Британія.*

Постановка проблеми. Аналіз стану і динамічного розвитку європейських освітніх систем дозволяє стверджувати, що сучасний етап є епохою глобального реформування освіти на світовому рівні. Відбувається інтернаціональна уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, удосконалення технологій навчання. Кожна з націй прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації і змісту освіти інших країн. Це допомагає визначенню загальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти, формуванню відкритого освітнього простору, дозволяє уникнути помилок, викликаних однобічністю й поспішним запозиченням зарубіжного досвіду. Відтак, безперечно актуальність набувають порівняльні педагогічні дослідження, що дозволяють співвідносити зарубіжний досвід із вітчизняними проблемами. Розвинуті європейські країни, насамперед Велика Британія, давно пройшли той шлях розвитку освіти, на якому нині знаходиться наша держава, а отже, мають як позитивний, так і негативний досвід. Відтак, реформуючи систему освіти, у тому числі післядипломної, варто вибирати позитиви й відкидати негативи досвіду європейських держав.

У сучасних умовах реформування системи вищої післядипломної освіти актуального характеру набувають питання підвищення якості професійної підготовки та професійного розвитку фахівців сфери фізичного виховання і спорту. Це об'єктивно вимагає нових підходів до організації підготовки кваліфікованого фахівця відповідного освітнього рівня, конкурентоздатного на сучасному ринку освітніх та оздоровчо-спортивних послуг, компетентного, відповідального, соціально і професійно мобільного, готового до постійного професійного зростання. Пошук можливих шляхів розв'язання окреслених проблем спонукає до студіювання найкращих зразків світового досвіду й упровадження конструктивних ідей у національний освітньо-науковий простір.

Звернення до досвіду Великої Британії зумовлене тим, що післядипломна освіта країни демонструє високий рівень якості підготовки, підвищення кваліфікації, забезпечення професійного розвитку фахівців з фізичного виховання та спорту відповідно до світових стандартів. Якість британських дипломів досить висока і визнана міжнародною академічною спільнотою.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти підготовки та професійного розвитку майбутнього фахівця сфери фізичного виховання і спорту обґрунтовано в наукових працях С. Бекасова, А. Деркача, Р. Карпюк, Г. Ложкіна, Ю. Ляного, І. Омеляненко В. Платонова, М. Прохорова, Л. Сущенко, О. Тимошенка, Ю. Шкребтія, Б. Шияна. Зарубіжний досвід

підготовки фахівців цієї сфери вивчали такі вітчизняні науковці, як: Є. Приступа, Л. Сущенко, Р. Карпюк, А. Сват'єв, Є. Павлюк тощо. Вагоме теоретичне і практичне значення в контексті проблеми дослідження мають наукові пошуки українських учених-компаративістів Н. Авшенюк, О. Коваленко, О. Локшиної, Н. Мукан, О. Огієнко, А. Сбруєвої, Ж. Таланової та ін. Узагальнення результатів досліджень українських і зарубіжних учених дало підстави дійти висновку щодо актуальності цієї проблеми, її зумовленості потребами науки, практики й соціуму, відкритості для подальших наукових дискусій. Проблема професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти в досвіді Великої Британії не набула системного обґрунтування та потребує детальнішого вивчення.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей змісту підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти Великої Британії та обґрунтуванні можливостей використання конструктивних ідей цього досвіду в освітньому просторі України.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичний (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; компаративний – для порівняння професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в університетах Великої Британії та України.

Виклад основного матеріалу. Освіта в європейських країнах стала чи не найпершою інституцією, яка була інтегрована в єдиний трансєвропейський освітній простір. У контексті дослідження заслуговує на увагу система післядипломної освіти Великої Британії, яка є добре продуманою, сформованою, має чітко визначену структуру з диверсифікованою мережею закладів освіти, форм організації навчання, підвищення кваліфікації та професійного розвитку (*Department for Education, 2021*).

Згідно з рекомендаціями Національного комітету з досліджень вищої освіти, стратегії професійного зростання викладачів, фахова компетентність має відповідати світовому рівню вищої освіти. Ці рекомендації знайшли своє відображення у професійних освітніх програмах усіх рівнів, у тому числі і післядипломної освіти (*Dearing, 2001; Hooker, 2008*).

Вимоги до професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти Великої Британії викладені в низці нормативних документів, а саме: галузевих стандартах «Subject Benchmark

Statement for Education Studies» 2019 р., «Subject Benchmark Statement for Hospitality, Leisure, Sport and Tourism», 2019 р., розроблених Агенцією із забезпечення якості вищої освіти; професійних стандартах «Sports Coach. Codes of Practice», 2018 р., «National Occupational Standards for Sport Science Association for Physical Education» 2018 р., розроблених професійними комітетами, організаціями, асоціаціями та радами («Sports, Physical Education, Fitness & Leisure Skills Council», «The British Association of Sport and Exercise Sciences (BASES)», «Qualification Review Committee») тощо.

У галузевих академічних стандартах представлені основні характеристики освітніх програм, а також вимоги присвоєння відповідних освітніх та професійних кваліфікацій з урахуванням знань, умінь та навичок, якими повинні володіти майбутні фахівці з фізичного виховання та спорту. Наприклад, академічний стандарт «Subject Benchmark Statement for Education Studies» охоплює сім ключових аспектів. У документі визначено основоположні принципи освітньої галузі; можливості освіти, навчання та працевлаштування; окреслено вимоги до обсягу знань і розуміння, а також загальні цілі освітніх програм; надано інформацію про загальні і спеціальні компетентності, якими повинні володіти випускники; описано форми й методи викладання, навчання, оцінювання; перелічено допустимі та типові рівні досягнень випускників. У документі окреслено три групи професійних компетентностей: 1) знання та розуміння фахового предмета; 2) загальні інтелектуальні уміння й навички; 3) особистісні якості. Обов'язковими елементами змісту професійної підготовки є *професійні знання* (теоретичні знання та навички, необхідні для професії); *спеціальні знання з певних дисциплін та методик їх викладання; знання курикулуму педагогічної освіти; практичні навички* (проходження професійної практики) (*Subject Benchmark Statement for Education Studies*, 2019).

Зміст підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту має міждисциплінарне спрямування, оскільки охоплює два компонента: педагогічний і спортивний. *Педагогічний компонент* передбачає надання широких і збалансованих педагогічних знань, розуміння основних особливостей педагогічної освіти в широкому діапазоні контекстів; залучення здобувачів до активної участі у розв'язанні проблем педагогічної діяльності; розвиток умінь аргументовано планувати освітній та виховний процес індивідуально й у команді; сприяння інтелектуальній незалежності та автономії. *Спортивний компонент* змісту передбачає набуття фахових знань, оволодіння цінностями тренерсько-викладацької діяльності, формування

професійно важливих якостей, професійного мислення з акцентом на педагогічну рефлексію на основі власного спортивного досвіду (інтерактивні методи та форми навчання, інформаційне забезпечення занять з обраного виду спорту); розширення світогляду майбутнього тренера-викладача про перспективи розвитку спортивної галузі, види підготовки у спорті, моделювання спортивної діяльності; активізація внутрішніх мотивів, потреб, переконань і прагнень до професійного саморозвитку та самовдосконалення. Відтак, зміст підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту структурований на засадах інтеграції фундаментальних (педагогічних) та спеціальних (спортивних) знань, що забезпечує розвиток та вдосконалення професійної компетентності, формування особистості сучасного тренера-викладача, який має активну соціальну та професійну позицію, сформовані особистісні якості, критичне мислення, мотивацію до професійного розвитку та планування власної концепції кар'єрного зростання.

Диверсифікація освітніх маршрутів у системі післядипломної освіти Великої Британії зумовлює диверсифікацію академічних ступенів і дипломів майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту: інтегрований ступінь магістра («MA/MSc» зі статусом «кваліфікований учитель-професіонал» / «Professional QTS»), сертифікат післядипломної освіти зі статусом «Кваліфікований учитель» («PGCE with QTS») або професійний сертифікат у галузі освіти зі статусом «Кваліфікований учитель». Відповідно до британського законодавства, статус кваліфікованого вчителя є обов'язковою умовою для отримання посади вчителя фізичного виховання та спорту в школі. Інтегровані програми «Opt-in QTS» – інноваційні та перспективні в системі педагогічної освіти Великої Британії, їх пропонує невелика кількість освітніх провайдерів (переважно Англії й Уельсу) (*Qualifications in Great Britain, 2008*).

Термін магістерських програм з фізичного виховання та спорту в британських університетах за денною формою навчання – 1 рік, за заочною формою – переважно 2 роки, рідше – 3 роки. Обсяг програми складає 180 кредитів «CATS» (90 ЄКТС). Більшість ступенів магістра передбачають також отримання сертифікатів PGCE (навчання від 1 до 9 місяців).

З'ясовано, що британські університети пропонують широкий спектр освітніх програм з фізичного виховання і спорту, а саме: фізичне виховання (шкільна освіта), фізичне виховання (спортивні школи), спорт (тренерська діяльність), спорт (фітнес), спортивні науки та фізичне виховання, психологія спорту, лідерство в спорті, адаптивне фізичне виховання, спортивна терапія, менеджмент фізичного виховання тощо. Переважна більшість університетів

пропонують також післядипломні сертифікатні програми в галузі освіти (PGCE) з фізичного виховання (26 університетів, 47 сертифікатних програм) і лтше 9 університетів пропонують 10 магістерських програм з фізичного виховання та спорту. Розглянемо детальніше окремі з них.

Зміст магістерської програми з фізичного виховання та шкільного спорту «Physical Education & School Sport, MA» університету Центрального Ланкаширу (*University of Central Lancashire, 2021*) спрямований на підготовку висококваліфікованих менеджерів зі шкільного спорту та шкільних лідерів, які готові до стимулювання, розвитку педагогічної освіти та громадських ініціатив у викладацько-тренерській діяльності. Відповідно, фокус освітньої програми сконцентрований на розвиткові інтелектуальних, професійних і управлінських компетентностей сучасного тренера-викладача.

Освітня програма магістерського рівня «Physical Education and Wellbeing, MSc» Бірмінгемського університету спрямована на підтримку професійного розвитку практикуючих і майбутніх учителів фізичного виховання, керівників фізичної активності молоді, асистентів або тренерів, які працюють з молоддю в школах. Випускники програми мають можливість отримати керівні посади у спортивних школах, а також продовжувати навчання за освітньо-науковою програмою на рівні PhD (*University of Birmingham, 2021*).

Освітня програма «MA Physical Education and School Sport» (Solent University (Southampton) (2021) покликана розвинути академічні знання та практичні навички, які лежать в основі кар'єри у сфері фізичного виховання та юнацького спорту. Упродовж навчання майбутні фахівці отримують поглиблені знання й навички щодо викладання та навчання в галузі юнацького спорту, а також оволодівають комунікативними здібностями щодо участі в заходах з розвитку молодіжного спорту та освіти.

Дослідження структури освітніх програм підготовки магістрів з фізичного виховання та спорту в 10 університетах, зокрема Бірмінгема (Physical Education and Wellbeing MSc, University of Birmingham), Чічестера (MA Sport Pedagogy and Physical Education, University of Chichester), Святої Марії, Твікенхем (Education: Physical Education MA, St Mary's University, Twickenham), Центрального Ланкашира (Physical Education & School Sport MA, University of Central Lancashire), Солент університета (Саутгемптон) (MA Physical Education and School Sport, Solent University (Southampton), Бердфордшира (MA Physical Education and Sport (Pedagogy), University of Bedfordshire) показало, що традиційно зміст підготовки містить обов'язкові (core або compulsory) і вибіркові (optional) модулі.

Зазначимо, що до обов'язкових модулів (45 кредитів ЄКТС) належать: «Лідерство та менеджмент», «Критична педагогіка», «Коучинг і наставництво», «Управління стратегіями охорони здоров'я», «Методи дослідження в спорті», «Професійна практика з фізичного виховання», «Проблеми і концепції фізичного виховання і спорту» та ін. Вибіркові модулі (1-2 модуля, 15 кредитів ЄКТС) охоплюють широке коло проблем, які стосуються різних аспектів діяльності та професійних інтересів майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту («Дослідження фізичної активності», «Наукова педагогіка у фізичному вихованні», «Цифрові технології у спортивній педагогіці») тощо. Навчальними результатами опанованих модулів є сформовані здатності: до організації та проведення занять фізичними вправами і спортом з урахуванням фізичного й психічного стану дитини; прогнозування результатів навчальної, виховної, тренувальної, управлінської та оздоровчої діяльності; реалізації індивідуального підходу до організації навчання у різних формах фізичного виховання, залучення до занять різними видами спорту; пропагування оздоровчих видів фізичних вправ; застосування принципів управління оздоровчою, навчальною, спортивно-масовою роботою; організації фізичного виховання в умовах інклюзії; планування обсягу навантаження відповідно до віку, статі й фізичного розвитку, ведення обліку підготовки юних спортсменів тощо.

Майбутні фахівці з фізичного виховання виконують науково-дослідницьку роботу обсягом 10-12 тисяч слів (30 кредитів ЄКТС), яка дозволяє розвинути дослідницькі навички та критичне розуміння професійної галузі, інтелектуальні здібності та концептуальне мислення. При цьому здобувачі отримують можливість розробляти та проводити незалежні дослідження за підтримки та керівництва викладачів і відомих спортсменів.

З огляду на широку популярність на особливу увагу заслуговують *сертифікатні програми* підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту в університетах Великої Британії. Післядипломний сертифікат у галузі освіти (PGCE) є одним із основних шляхів здобуття кваліфікації вчителя, викладача-тренера. Більшість сертифікатних програм PGCE надають статус кваліфікованого вчителя (QTS) і право працювати вчителем в усіх країнах світу. Обсяг сертифікатних програм складає 30-45 кредитів ЄКТС. Багато університетів пропонують сертифікатні програми як варіативний компонент змісту магістерських програм. Відповідно, сертифікатні програми мають два статуси: академічні програми (варіативний компонент магістерської програми), які пропонують сертифікат PGCE або PGDip (відповідно); професійні програми (підвищення

кваліфікації), що пропонують можливості професійного розвитку та підвищення кваліфікації.

Досліджуючи структурно-змістові особливості післядипломної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в галузі освіти, зазначимо, що незважаючи на стандартизацію підготовки, автономія закладів дає їм право самостійно формувати зміст. Аналіз змістового компонента освітніх програм післядипломної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в британських університетах («PGCE Secondary: Physical Education specialism», University of Roehampton; «Secondary Education Physical Education, PGCE», University of Greenwich; «PGCE Secondary Education: Physical Education», University of Wolverhampton; «PGCE Secondary Education: Physical Education with Computer Science», University of Wolverhampton; «PGCE Secondary - Physical Education», Durham University; «Secondary Physical Education - PGCE», Birmingham City University та ін.) показав, що структуризація й відбір змісту освіти здійснюється на основі принципів предметної спеціалізації, інтеграції, міждисциплінарності, фундаменталізації. PGCE в середній освіті в університетах Великої Британії розроблені таким чином, щоб гарантувати, що успішні студенти будуть рекомендовані для присвоєння статусу кваліфікованого вчителя (QTS).

Зміст сертифікатних програм ґрунтований на міждисциплінарному підході, який дає змогу поєднати два предмета в межах галузі, наприклад, такі програми, як «PGCE Secondary Education: Physical Education with Mathematics»; «PGCE Secondary Physical Education with EBacc»; «PGCE Secondary Physical Education with Qualified Teacher Status»; «PGCE Secondary Education: Physical Education with Computer»; «PGCE Secondary Education: Physical Education with English», «PGCE Physical Education and Youth Sport» тощо. Центральне місце в сертифікатній програмі «Середня освіта. Фізичне виховання» («Secondary Physical Education, PGCE»), Бірмінгемського університету (University of Birmingham, 2021) займає вивчення педагогіки фізичного виховання та професійної практики, до якої майбутні фахівці отримують доступ через синтез практичних семінарів, лекцій, семінарських груп та індивідуального навчання. Це практико-орієнтована програма, що допомагає здобувачеві стати впевненим, динамічним і творчим викладачем, який прагне популяризувати фізичне виховання та здоровий спосіб життя. Випускники програми опановують такі обов'язкові модулі (всього 30 кредитів ЄКТС): «Середня освіта (10 кредитів), «Середня предметна педагогіка: фізичне виховання» (10 кредитів), «Професійний запит» (10 кредитів). Протягом 120 днів здобувачі мають можливість

пройти стажування принаймні в двох школах, включаючи початкову, ознайомитися з професійним досвідом учителів.

Заслуговує на увагу сертифікатна програма підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту «Середня освіта: фізичне виховання» («Secondary Education: Physical Education») університету Вулверхемптона (University of Wolverhampton, 2021). Метою програми є підготовка вчителів фізичного виховання, які можуть ефективно реагувати на освітні потреби юнацької молоді, забезпечуючи збалансовану програму фізичного виховання. Успішне завершення програми дозволяє отримати рекомендацію для присвоєння статусу кваліфікованого вчителя (QTS), а також перезарахування 30 кредитів ЄКТС для навчання на магістерських програмах. Програма охоплює вивчення таких модулів: «Професійне навчання та розвиток учителів» (10 кредитів), «Предметне навчання та розвиток» (10 кредитів), «Предметний навчальний проєкт» (10 кредитів), «Професійні стандарти для вчителів» (позакредитна), що присвоює статус кваліфікованого вчителя (QTS) відповідно до професійного стандарту. Учителі-стажери, рекомендовані для отримання статусу QTS, мають безпосередню можливість для працевлаштування в школі. Університет пропонує також інтегровані сертифікатні програми, що дають змогу випускникам поєднувати викладання фізичного виховання та додаткової дисципліни, наприклад: інформатики, математики, англійської мови, біології, географії: «Середня освіта: фізичне виховання та інформатика» («PGCE Secondary Education: Physical Education with Computer Science»); «Середня освіта: фізичне виховання і математика» («PGCE Secondary Education: Physical Education with Mathematics»); «Середня освіта: фізичне виховання і біологія» («PGCE Secondary Education: Physical Education with Biology»); «Середня освіта: фізичне виховання та історія» («PGCE Secondary Education: Physical Education with History») тощо. Тривалість програм (обсягом 30 кредитів ЄКТС) становить 180 днів, з яких 120 виділено для професійного стажування щонайменше у двох школах.

Сертифікатні програми PGCE підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту сфокусовані на задоволенні професійних інтересів та професійному розвитку, прагненні до розширення шляхів самостійного отримання професійних знань, умінь і навичок.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти Великої Британії полягають у диверсифікації освітніх програм, кваліфікацій і спеціалізацій; забезпеченні можливості вибору індивідуальної освітньо-професійної траєкторії;

міждисциплінарному характері підготовки з орієнтацією на професійні потреби та інтереси здобувачів. В умовах інтеграційних процесів об'єктивне вивчення зарубіжного досвіду є цінним джерелом для пошуку та обґрунтування перспективних шляхів удосконалення національної системи підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту. Конструктивними ідеями вважаємо: трансформацію змісту підготовки на засадах міждисциплінарності; розроблення інтегрованих освітніх програм; запровадження професійних сертифікатних програм.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні британської практики щодо розроблення і реалізації мінорних освітніх програм.

ЛІТЕРАТУРА

- Dearing, R. (2001). *The institute for learning and teaching in higher Education: institutions, academics and assessment of prior experiential learning*. London: Reutledge Falmer.
- Department for Education (2021). Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>.
- Hooker, M. (2008). *Models and Best Practices in Teacher Professional Development*. Retrieved from: http://www.gesci.org/old/docman/Teacher_Professional_Development_Models.
- Qualifications in Great Britain (2008). *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland Report November 2008*. Retrieved from: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/selfcertification.pdf>
- Solent University (Southampton) (2021). *MA Physical Education and School Sport*. Retrieved from: <https://www.solent.ac.uk/courses/postgraduate/physical-education-and-school-sport-ma>.
- Staffordshire University (2021). *Secondary Physical Education*. Retrieved from: <https://www.staffs.ac.uk/course/secondary-physical-education-pgce>.
- Subject Benchmark Statement for Education Studies (2019). *The Quality Assurance Agency for Higher Education*. Retrieved from: <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>.
- Subject Benchmark Statement for Hospitality, Leisure, Sport and Tourism (2019). *The Quality Assurance Agency for Higher Education*. Retrieved from: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statement-events-leisure-sport-tourism.pdf?sfvrsn=c339c881_11.
- UK Quality Code for Higher Education. Retrieved from: <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/qualifications-frameworks.pdf>.
- University of Birmingham (2021). *Physical Education and Wellbeing MSc*. Retrieved from: <https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/taught/sport-exercise/sport-physical-education-wellbeing.aspx?OpenSection=HowToApply>.
- University of Central Lancashire (2021). *Physical Education & School Sport, MA*. Retrieved from: <https://www.uclan.ac.uk/postgraduate/courses/physical-education-school-sport-ma?term=Physical%20Education%20&%20School%20Sport,%20MA>.
- University of Greenwich (2021). *Secondary Education Physical Education, PGCE*. Retrieved from: <https://www.gre.ac.uk/postgraduate-courses/eduhea/pe>.
- University of Wolverhampton. (2021). *Secondary Education: Physical Education with Computer Science, PGCE*. Retrieved from: <https://www.wlv.ac.uk/courses/pgce-secondary-education-physical-education-with-computer-science/>.

РЕЗЮМЕ

Третько Виталий, Бидюк Наталя. Содержание подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту в системе последипломного образования Великобритании.

В статье отражены особенности содержания подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту в системе последипломного образования Великобритании. Рассмотрены требования к профессиональной подготовке специалистов по физическому воспитанию и спорту, типологии образовательных программ. Отмечено, что подготовка специалистов осуществляется системно и динамично в условиях последипломного образования на основе открытости, интегративности, междисциплинарности с учетом потребностей отрасли, педагогической науки и практики. Сфокусировано внимание на диверсификации академических степеней и дипломов в системе последипломного образования Великобритании. Освещены основные аспекты функционирования образовательных программ подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту в британских университетах. Особое внимание уделено сертификатным программам PGCE, обеспечивающим междисциплинарность подготовки и профессиональное развитие специалистов по физическому воспитанию и спорту. Обоснованы научно-методические рекомендации по усовершенствованию подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту с учетом конструктивных идей британского опыта.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты по физическому воспитанию и спорту, последипломное образование, образовательная программа, содержание, Великобритания.

SUMMARY

Tretko Vitaliy, Bidiuk Natalya. Content of specialists training in physical education and sports in the UK postgraduate education.

The article reflects the features of the content of future specialists training in physical education and sports in the UK system of postgraduate education. Requirements for professional training of specialists in physical education and sports, and typology of educational programs are considered. It is noted that the specialists training is carried out systematically and dynamically in the conditions of postgraduate education on the basis of openness, integrativeness, interdisciplinarity, taking into account the needs of pedagogical science and practice. The focus is on the diversification of academic degrees and diplomas in the UK postgraduate education system. The main aspects of the functioning of educational programs for specialists training in physical education and sports in UK universities are covered. Particular attention is paid to the certification programs PGCE, providing interdisciplinary training and professional development of specialists in physical education and sports. The scientific and methodological recommendations on the improvement of specialists professional training in physical education and sports, taking into account constructive ideas of the British experience, are substantiated.

Key words: professional training, specialists in physical education and sports, postgraduate education, educational program, content, Great Britain.

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14

Людмила Романишина

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0002-6026-2614

Ігор Бопко

Мукачівський державний університет

ORCID ID 0000-0003-0517-3771

Галина Лоїк

Комунальний заклад Львівської обласної ради

«Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

ORCID ID 0000-0002-5029-759X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/389-396

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто питання про необхідність упровадження інклюзивної освіти в Україні. Подано перелік закладів освіти, у яких уже налагоджено роботу з дітьми, які мають фізичні і психологічні вади.

У Керівних принципах політики в галузі інклюзивної освіти ООН показано, що її мета полягає в ліквідації соціального відчуження між дітьми з різними показниками їх психічного і фізичного розвитку, що є наслідком різного роду негативних відносин.

Аналіз статистичних даних свідчить, що в Україні збільшується кількість дітей із певними вадами, як розумовими, так і фізичними. Але більшість таких дітей можуть навчатися й одержати повноцінну освіту. Показана потреба в створенні спеціальних умов і суттєвих змін у системі інклюзивної освіти. Підкреслено, що «Концепція модернізації сучасної освіти» передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних». Це стосується і педагогів з інклюзивної освіти.

Визначено, що інклюзивна освіта підпорядкована принципам, які є специфічними: принцип безбар'єрності; принцип соціалізації; принцип рівності; принцип науковості; принцип співпраці; принцип просвітництва; принцип універсальності – надання можливостей незалежно від виду та форми обмеженості; принцип відповідальності.

Тому розглянуто шляхи вдосконалення інклюзивної освіти, до яких віднесено: зміни в навчальних планах і програмах шляхом внесення питань інклюзивної освіти, створення інклюзивного середовища, розробка спеціальних методик навчання дисциплін, розроблення спеціального навчально-методичного обладнання, введення спеціальних, узгоджених із лікарями установок для фізичних вправ тощо.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, принципи інклюзивної освіти, заклади освіти, шляхи вдосконалення інклюзивної освіти.*

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта в Україні нині знаходиться на шляху становлення і розвитку. Все більша кількість навчальних планів з психолого-педагогічних дисциплін подають на вивчення питання впровадження в підготовку майбутніх учителів основних положень про

інклюзивну освіту. Все більше з'являється студентів, які обирають для написання дипломних робіт проблему інклюзивної освіти. Причин для такої зацікавленості є багато: нові нормативно-правові документи Міністерства науки і освіти України, підготовка кандидатських і докторських дисертацій, відкриття спеціальних дошкільних установ, відкриття в школах спеціалізованих класів для дітей із певними вадами, наявність таких учнів у звичайних класах, а в деяких студентів є такі діти в сім'ях. Турбують і статистичні дані про наявність все більшої кількості дітей із особливими потребами. Ми не розглядаємо причини цього явища, цим займаються медичні і соціальні заклади, а будемо розглянемо шляхи підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Тому **метою статті** обрали вивчення шляхів підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Аналіз актуальних досліджень. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема становлення та розвитку інклюзивної освіти набуває все більшої ваги в працях українських і закордонних дослідників. Питання загальнотеоретичних та організаційно-педагогічних аспектів інклюзивної освіти досліджували Н. Артюшенко, В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Суховієнко та ін.; особливості роботи вчителя в умовах інклюзії подано в працях С. Сороко. Про створення інклюзивного середовища описують у своїх працях Т. Зубарева, Л. Олтаржевська; проблему формування професійної готовності вчителів і вихователів до інклюзивної освіти розглядали С. Миронова, І. Россіхіна, І. Хафізулліна та ін.

Але означена проблема розглянута ще недостатньо й потребує подальших досліджень.

Методи. Під час дослідження даної проблеми були використані такі методи: аналіз, синтез, порівняння, вивчення літературних джерел, анкетування, тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Виклад нового матеріалу. Розвиток сучасного суспільства сприяв виокремленню проблеми інклюзивної освіти, тому вона нині перебуває в центрі уваги науковців. Цьому є пояснення. Статистичні дані свідчать, що в Україні збільшується кількість дітей із певними вадами, як розумовими, так і фізичними. Більшість таких дітей можуть навчатися й одержати повноцінну освіту. Це відкриває їм можливість бути працездатними, забезпечувати себе і свої родини засобами до існування. З іншого боку, здатність працювати має для них і моральний аспект, адже вони приносять користь і собі, і державі. І можливо

цей аспект є сильнішим, ніж матеріальний. Ось чому, поряд із педагогічним супроводом необхідний і психологічний, що і спостерігається на практиці.

Як показали наші дослідження, у сучасних умовах виникла необхідність суттєвих змін у системі освіти. Зокрема в системі інклюзивної освіти. Тому «Концепція модернізації сучасної освіти» передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних» (*Конвенція про права осіб з інвалідністю: конвенція від 13.12.2006*).

В останні роки була прийнята низка нормативно-правових документів стосовно інклюзивної освіти: Декларація про права інвалідів (1975 р.), Конвенція ООН про права дитини (1991 р.), Конвенція ООН про права інвалідів (2006 р.), наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.), закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.). Аналогічні документи розглянуто в період 206-2020 р.

«Концепція модернізації сучасної освіти» передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних» (*Конвенція про права осіб з інвалідністю: конвенція від 13.12.2006*).

У працях А. Колупаєвої показано: «Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб із порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання» (Колупаєва, 2014, с. 8).

Значної уваги потребують діти, які мають певні вади. Як і інші діти, вони потребують догляду, ще перебуваючи в дитячих садочках. Для роботи з такими дітьми вчителі і вихователі мають бути підготовленими ще в закладах вищої і передвищої освіти. «Навчання дітей із особливими потребами, кількість яких постійно збільшується, потребує ретельної підготовки з боку педагогічних кадрів, а також забезпечення належних умов відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини означеної категорії» (Сластенин, 2002, с. 109).

У дослідженнях Я. Раферті, В. Піссителі та К. Боттер висловлюються думки щодо особливостей розвитку мовлення та соціальних компетенцій дошкільників і визначається мета інклюзивної освіти: «Мета інклюзії – забезпечити успішною освітою всіх дітей з рівноправними можливостями» (Колупаєва, 2009).

До розв'язання проблеми інклюзивної освіти були залучені фахівці з філософії, психології етики, права, педагогіки. Таке поєднання науковців різного профілю дало позитивні наслідки. Усе більше матеріалів про інклюзивну освіту вводиться в сучасні навчальні програми з різних дисциплін психолого-педагогічного типу, у фахові дисципліни, де розглядаються особливості інклюзивної освіти для дітей різних вікових категорій.

Це один із шляхів удосконалення освітнього процесу в закладах вищої і передвищої освіти з підготовки вчителів і вихователів.

У Керівних принципах політики в галузі інклюзивної освіти ООН йдеться: «Її мета полягає в ліквідації соціального відчуження, що є наслідком різного роду негативних відносин і відсутності належного реагування на відмінності за ознакою раси, економічного становища, соціального статусу, етнічного походження, мови, релігії, статі, сексуальної орієнтації й індивідуальних здібностей». Вивчення нового поняття «інклюзивна освіта» сприяло введенню ще одного підходу до освітнього процесу – *інклюзивного*. Таке нововведення дозволило виділити в окрему групу дітей із особливостями розвитку. Показано, що вони повинні мати однакові можливості для здобуття освіти. А це має свідчити про те, що вони будуть набувати досвіду і знань, які будуть важливими в майбутньому.

Водночас такі учні мають можливість отримати досвід, знання, що зніме упередженість інших учнів, привчить їх до того, що учні з певними вадами є такими самими членами колективу, як і учні без вад (Рябець, 2001, с. 31-32).

Науковець І. Кузава, вивчаючи проблему інклюзії, відмічає, що: «інклюзивний підхід в освіті передбачає повагу, розуміння та забезпечення різноманітної діяльності (системи освіти, педагогів, вихованців), а також реальної рівної доступності до загальноосвітніх закладів усіх без винятку дітей» (Кузава, 2015, с. 99).

Дослідники виділяють деякі особливості учнів, які працюють в інклюзивному середовищі, зокрема:

- завдяки спілкуванню з однолітками підвищується рівень когнітивного, моторного, мовного, соціального та емоційного розвитку дітей;
- процес оволодіння новими вміннями і навичками відбувається в колективі, коли учні мають можливість разом оволодіння такими вміннями та навичками;

– у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками, завдяки чому вони будуть відчувати себе рівноправними членами колективу (Колупаєва, 2014, с. 10).

Аналогічні підходи до інклюзивної освіти ми знайшли у працях американських учених. Так, С. Пітерс у роботі «Інклюзивна освіта: стратегія ОДВ для всіх дітей» виділяє дев'ять проблем, які характерні для інклюзивної освіти: децентралізація; фінансування; доступ та участь у розробці і плануванні, реалізації та оцінки процесу; підготовка та підвищення кваліфікації фахівців; політика та законодавство стосовно інклюзивної освіти; реструктуризація й реформування всієї системи інклюзивної освіти; ідентифікація; оцінка, підзвітність, ефективність; розбудова потенціалу та сталого розвитку дітей.

Як і всякий педагогічний процес, інклюзивна освіта підпорядкована принципам, до яких Л. Миськів віднесла:

- принцип безбар'єрності;
- принцип соціалізації;
- принцип рівності;
- принцип науковості;
- принцип співпраці;
- принцип просвітництва;
- принцип універсальності – надання можливостей незалежно від виду та форми обмеженості;
- принцип відповідальності (Миськів, 2013, с. 67).

У процесі дослідження історії впровадження інтегративної та інклюзивної освіти науковці виокремлюють загальні принципи, згідно з якими можна оцінювати стан інклюзивної та інтегративної освіти в різних країнах світу, де вони впроваджені: наявність і виконання законодавства, у якому є рекомендація щодо запровадження інклюзивної освіти; забезпечення економічної основи для цієї законодавчої бази; відсутність бюрократичних перепон для впровадження інклюзивної освіти в країні; розгляд освіти та виховання дітей, які мають особливості розвитку, як окремої задачі фахівців масової та спеціальної системи освіти; готовність спеціалістів до співпраці; реалізація заходів для профілактики, раннього виявлення перешкод та допомоги дітям, які мають обмежені можливості, з метою зменшення або усунення таких перешкод в освіті в майбутньому; проведення масовою школою перетворень навчально-виховного процесу для можливості доступу до освіти дітей з особливими потребами та їх повноцінної участі в ній; покращення спеціальних освітніх умов для дітей із особливими

потребами; ретельний підбір освітнього середовища для попередження вторинних відхилень у дітей; сертифікованість спеціального освітнього середовища; відкритість системи загальної та спеціальної освіти для можливості вільного переходу дітей з особливими потребами до масової системи і навпаки; наявність спеціальних соціальних та освітніх умов для життя дитини з особливими потребами в сім'ї та можливість повноцінної участі сім'ї у її вихованні; дотримання права вибору батьків у питанні зарахування дитини з особливими потребами до закладу інклюзивної чи спеціальної освіти; забезпечення доступності інклюзивної освіти (територіальна, доступність транспорту, соціальних зв'язків, архітектури й близькості закладу тощо); доставка дитині з особливими потребами необхідних педагогічних ресурсів, а не навпаки; дотримання принципу добровільності у співробітництві учасників процесу; реалізація інтерграційного процесу в різних формах (Миськів, 2013, с. 68; Пісоцька, 2007, с. 124). Аналізуючи низку наведених принципів, ми зауважуємо, що більшість із них нерідко формулюються дослідниками інклюзивної освіти, проте деякі позиції не часто заслуговують на увагу, хоч і справді вони спрощують залучення дітей із особливими потребами в інклюзивну освіту, наприклад, відсутність бюрократичних перепон.

Організація інклюзивної освіти, як складової педагогічної освіти, що передбачає залучення необхідного персоналу до роботи з дітьми, які мають особливі потреби, визначається законодавством.

Таким чином, проблема інклюзивної освіти є однією з важливих у сучасній педагогіці і заслуговує подальших розробок.

Висновки і напрями подальших досліджень. Визначено низку шляхів удосконалення інклюзивної освіти. Серед них ми віддаємо перевагу навчальним планам і програмам, у яких відображені питання інклюзії, розроблення специфічних методик проведення занять із різних дисциплін, підготовка наочних засобів навчання, які можуть бути використані для дітей із обмеженими можливостями. Подальші напрацювання будуть спрямовані на вдосконалення навчальних програм і засобів фізичної підготовки дітей із обмеженими фізичними можливостями.

ЛІТЕРАТУРА

- Колупаєва, А. А. (2014). Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 7-18 (Kolupaieva, A. A. (2014). Inclusive education as a model of social order. *Special child: education and upbringing*, 2, 7-18).
- Колупаєва А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: моногр.* Київ: Самміт-Книга (Kolupaieva, A.A. (2009). *Inclusive education: realities and prospects: monograph.* Kyiv: Summit-Book).

- Конвенція про права осіб з інвалідністю: конвенція від 13.12.2006 / ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009 р. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 16.05.2018) (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Convention of 13.12.2006 / ratified by Law № 1767-VI of 16.12.2009*. Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (application date: 16.05. 2018)).
- Кузава, І. Б. (2015). *Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03). Київ: Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова (Kuzava, I. B. (2015). *Theoretical and methodological principles of inclusive education of preschoolers who need correction of psychophysical development* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Миськів, Л. І. (2013). Принципи, завдання та функції інклюзивної освіти як світової моделі соціалізації осіб з обмеженими можливостями. *Європейські перспективи*, 10, 66-70 (Myskiv, L. I. (2013). Principles, tasks and functions of inclusive education as a global model of socialization of people with disabilities. *European perspectives*, 10, 66-70).
- Пісоцька, Л. (2007). Організаційно-технологічні зміни у підходах до управління розвитком дошкільної освіти. *Педагогічний дискурс*, Вип. 2, 122-126 (Pisotska, L. (2007). Organizational and technological changes in approaches to managing the development of preschool education. *Pedagogical discourse*, 2, 122-126).
- Рябець, В. Н. (2001). *Конфликтология. Хрестоматия для студентов политологических отделений и факультетов университетов*. Ростов на/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та (Riabets, V. N. (2001). *Conflictology. Reader for students of political science departments and faculties of the universities*. Rostov on/D).
- Сластенин, В. А. (2002). *Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений*. Ч. 2. М.: ВЛАДОС (Slastenin, V.A. (2002). *General pedagogy: textbook for university students in 2 parts. Part 2*. М.: VLADOS).

РЕЗЮМЕ

Романишина Людмила, Бопко Игорь, Лоик Галина. Пути совершенствования подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной среде.

В статье рассмотрен вопрос о необходимости внедрения инклюзивного образования в Украине. Представлен перечень учебных заведений, в которых уже налажена работа с детьми, имеющими физические и психологические недостатки.

В руководящих принципах политики в области инклюзивного образования ООН показано, что ее цель состоит в ликвидации социального отчуждения между детьми с разными показателями их психического и физического развития, что является следствием разного рода негативных отношений.

Анализ статистических данных свидетельствует, что в Украине увеличивается количество детей с определенными недостатками, как умственными, так и физическими. Но большинство таких детей могут учиться и получить полноценное образование. Указана потребность в создании специальных условий и существенных изменений в системе инклюзивного образования. Подчеркнуто, что «Концепция модернизации современного образования» предполагает подготовку квалифицированных, компетентных специалистов на уровне мировых стандартов, социально и профессионально осведомленных». Это касается и педагогов по инклюзивному образованию.

Определено, что инклюзивное образование подчинено принципам, которые специфичны: принцип безбарьерности; принцип социализации; принцип равенства; принцип научности; принцип сотрудничества; принцип просвещения; принцип

универсальности – предоставление возможностей независимо от вида и формы ограниченности; принцип ответственности.

Поэтому рассмотрены пути усовершенствования инклюзивного образования, к которым отнесены: изменения в учебных планах и программах путем внесения вопросов инклюзивного образования, создание инклюзивной среды, разработка специальных методик обучения дисциплин, разработка специального учебно-методического оборудования, введение специальных, согласованных с врачами установок и прочее

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная среда, принципы инклюзивного образования, учебные заведения, пути усовершенствования инклюзивного образования.*

SUMMARY

Romanyshyna Liudmyla, Bopko Igor, Loik Galina. Ways to Improve Preparing Future Teachers for Inclusive Work.

The article considers the need for inclusive education in Ukraine. The list of education institutions where work with children with physical and psychological disabilities has already been established is given. Analysis of statistical data shows that the number of children with certain disabilities, both mental and physical, is increasing in Ukraine. But most of these children can study and receive a complete education. The need to create special conditions and significant changes in the system of inclusive education is shown. It is emphasized that the "Concept of modernization of modern education" provides for the training of qualified, competent, socially and professionally aware professionals at the level of world standards. This also applies to teachers of inclusive education. It is determined that inclusive education is subject to principles that are specific: the principle of barrier-free; the principle of socialization, the principle of equality, the principle of science, the principle of cooperation, the principle of education, the principle of universality – the provision of opportunities regardless of the type and form of limitation, the principle of responsibility. Therefore, the ways to improve inclusive education are considered, which include: changes in curricula by introducing issues of inclusive education, creating an inclusive environment, development of special teaching methods, development of special teaching equipment, introduction of special exercise facilities approved by doctors and others.

Key words: *inclusive education, inclusive environment, principles of inclusive education, education institutions, ways to improve inclusive education.*

УДК 159.942.4.-053

Ірина Щербакова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-5900-5189

Тамара Харченко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-4239-3434

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/396-405

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу самооцінки дітей молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві порушення. Наголошується, що самооцінка дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями є

стартовим майданчиком для визначення стилю їх поведінки. Самооцінка в цьому віці залежить від реакцій з боку інших людей, інформації, яку дитина отримує завдяки словесному зворотному зв'язку. Критеріями для характеристики самооцінки дітей-логопатів є: реальність, рівень, часова спрямованість. Вивчаючи особливості самооцінки дітей із мовленнєвими порушеннями, необхідно враховувати той факт, що самооцінка дітей-логопатів корелює з тяжкістю мовленнєвого порушення. У свою чергу самооцінка впливає/визначає стиль поведінки, який обирає дитина (залежний, агресивний, упевнений). Механізм порівняння себе з іншими визначає специфіку самооцінки, стиль поведінки дітей-логопатів. Особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями є її слабка диференційованість за змістом.

Ключові слова: особистість, самооцінка, самопізнання, оцінка інших, порівняння, тривога, тривожність, стиль поведінки.

Постановка проблеми. Особливим періодом у житті кожної дитини є молодший шкільний вік, адже з приходом дитини до закладу загальної середньої освіти починають відбуватися кардинальні зміни на рівні психічної саморегуляції, змінюється провідний вид діяльності дитини. Особливої значущості набуває перебудова провідного виду діяльності, зміна системи міжособистісних відносин дитини з іншими людьми (однокласниками, учителем). Навчальна діяльність вимагає від дітей здатності до певного рівня логічності мисленнєвої діяльності, значної концентрації уваги, докладання вольових зусиль, спрямованих на самоконтроль і саморегуляцію поведінки. Характер соціалізації дітей із моменту вступу до закладу освіти також суттєво змінюється, особливо це стосується дітей із мовленнєвими порушеннями, адже вони адаптуються до суб'єктів навчального процесу, до освітнього середовища значно повільніше, ніж інші діти, відчуваючи при цьому значні психологічні труднощі. Діти, які мають мовленнєві недоліки, стикаються в процесі соціалізації з проблемами, обумовленими специфікою їх мовленнєвої комунікації. Самооцінка таких дітей формується у процесі навчальної діяльності як найважливіший засіб їх саморегуляції. На особливу увагу заслуговує самооцінка дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки з часом саме самооцінка переходить у внутрішню позицію особистості, стає рушійною силою, мотивом її поведінки. Психологи наголошують, що молодший шкільний вік є періодом підвищеної тривожності дітей. Масштабніші зміни в житті дитини, якими є все те, що пов'язано з початком навчальної діяльності у школі, діють як фактори, які дестабілізують звичний спосіб життєдіяльності дитини.

Навчальна діяльність, як провідний вид діяльності, обумовлює в дітей молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві порушення, посилення ситуативної тривожності. Це відбувається внаслідок фрустрації потреби в захищеності, впливу нових вимог, перенавантаження тощо. У

дітей із мовленнєвими порушеннями процес формування адекватної самооцінки має свої специфічні особливості. Саме тому дослідження самооцінки дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями є актуальним предметом наукових розвідок. Зазначене дозволяє нам стверджувати актуальність вивчення взаємозалежності особливостей самооцінки, саморегуляції, тривожності, стилю поведінки дітей молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві порушення.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальному осмисленню особливостей самооцінки дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями сприяли роботи сучасних дослідників: К. Л. Беккер, Л. И. Белякова, Н. А. Власова, Е. А. Дьякова, О. О. Косякова, О. Л. Кононко, О. Я. Савченка, В. І. Селіверстова, А. В. Ястребової та ін. Вітчизняними науковцями достатньо ґрунтовно вивчено специфіку самооцінки дітей із мовленнєвими порушеннями, особливості її формування, залежність від видів порушення мовлення, здатність гальмувати особистісний розвиток дитини-логопата.

Мета статті – визначити специфіку самооцінки дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями; на теоретичному рівні проаналізувати взаємозв'язок і взаємозалежність самооцінки, саморегуляції, стилю поведінки молодших школярів, які мають мовленнєві порушення.

Методи дослідження – для досягнення мети застосовано теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що специфіку самооцінки дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями узагальнено на загально-теоретичному рівні. Увага науковців сконцентрована не стільки на механізмах формування самооцінки, її специфіці, скільки на характеристиці мовленнєвих порушень, які опосередковують специфіку самооцінки.

Виклад основного матеріалу. Дослідження самооцінки пов'язані з певними труднощами, а саме відсутністю єдиного визначення поняття «самооцінка». Вітчизняні й зарубіжні науковці використовують для пояснення феномену самооцінки такі поняття, як: *self-esteem* (самоповага, узагальнена самооцінка), *self-attitude* (самостворення, установка на себе), *self-evaluation* (декларована, публічна самооцінка), *self-respect* (самоповага), *self-regard* (самостворення), *self-acceptance* (самоприйняття) та інше. Загальноприйнятим є поділ самооцінки на: прогностичну (оцінка своїх можливостей у майбутній діяльності), процесуальну (виявляється по

ходу діяльності та спрямована на її корекцію), ретроспективну (оцінка результатів діяльності) (Зінько, 2006).

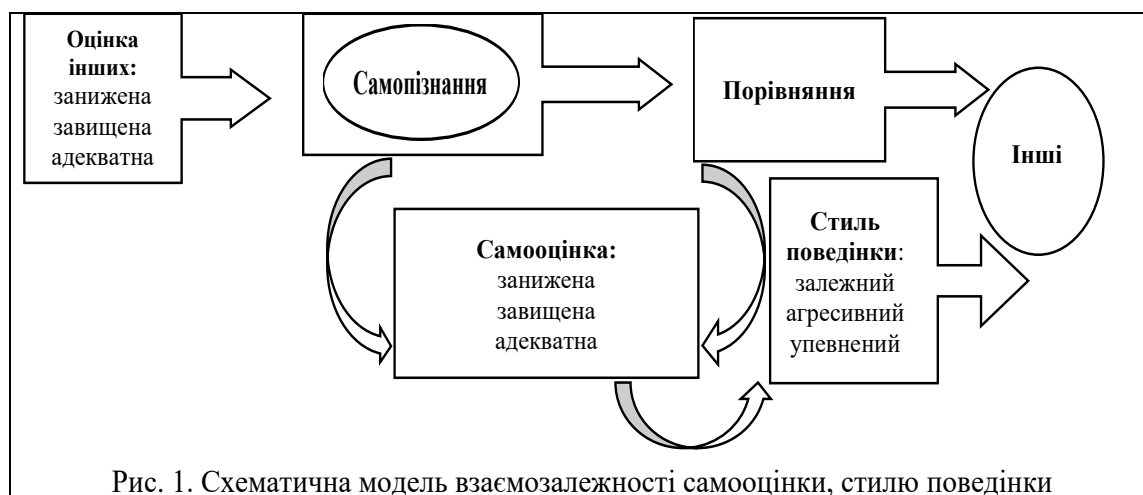
Характеризуючи самооцінку дітей-логопатів, необхідно звертати увагу на її ознаки: реальність, рівень, часову спрямованість. Необхідно враховувати, що самооцінка дітей-логопатів може бути: адекватною і неадекватною (за ознакою реальності); високою, середньою, низькою (за ознакою – рівень самооцінки); ретроспективною, актуальною, прогностичною (за ознакою – спрямованість самооцінки). Вивчаючи особливості самооцінки дітей із мовленнєвими порушеннями, необхідно пам'ятати, що самооцінка дитини-логопата корелює з тяжкістю її мовленнєвого порушення (Щербакова, 2019).

Погоджуючись із думкою О. О. Косякової, зазначимо, що в дітей із порушенням мовлення спостерігається пасивність, низька мовленнєва активність, відчуття заздрощів до успіхів інших дітей (Косякова, 2007). Так, за спостереженнями А. В. Ястребової, у більшості дітей із заїканням формується неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена). Специфіка самооцінки пояснюється своєрідністю контролювальних і оціночних дій (Ястребова, 1980).

На нашу думку, у дітей із мовленнєвими порушеннями частіше спостерігається підвищена тривожність, що пов'язано з технікою мовлення, яка є специфічною й індивідуальною на рівні кожної дитини-логопата. Як приклад, заїкуваті діти мають підвищену тривожність, надмірні емоційні переживання, які впливають на їх соціальну адаптацію, деформують самооцінку. Саме тому, під час визначення специфіки самооцінки дітей із мовленнєвими порушеннями, важливо брати до уваги особливості самооцінки молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком, а саме: схильність до завищеної самооцінки; вплив на самооцінку інших людей.

Необхідно враховувати, що кожна дитина бажає отримувати позитивні оцінки з боку інших. Зовнішні оцінки, які отримує дитина, можуть бути заниженими, завищеними, адекватними. На рівні самопізнання дитини, через механізм порівняння себе з іншими, відбуваються зміни самооцінки (формується занижена, завищена або адекватна самооцінка). У свою чергу, самооцінка визначає стиль поведінки, який обирає дитина (залежний, агресивний, упевнений). Залежність характеру самооцінку від оцінки інших, залежність стилю поведінки від самооцінки є незаперечною (Shcherbakova et al., 2020).

Самооцінка дітей молодшого шкільного віку характеризується стійкістю й недостатньою адекватністю. Це пояснюється тим, що Я-образ дитини невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Ураховуючи, що молодший школяр дістає образ власного «Я» з реакцій людей навколо себе, маємо усвідомлювати, що кожна дитина бажає отримувати позитивні оцінки з боку інших. Характер ставлення дорослих до дітей є впливовим чинником, оскільки на рівні самопізнання формує емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе, а через механізм порівняння себе з іншими людьми, здатен коригувати самооцінку та формувати стиль поведінки дитини по відношенню до інших людей. Схематичну модель взаємозалежності самооцінки та стилю поведінки представлено на рис. 1 (Shcherbakova et al., 2020).



На думку науковців, переживання та усвідомлення дитиною молодшого шкільного віку себе як хорошої, такої, що заслуговує позитивного визнання навколишніх, спонукає її до подальшої активності (Матюхіна, 1984). Проте, коли діти молодшого шкільного віку стикаються із заниженою оцінкою з боку інших, що відбувається, як правило, коли їм указують на помилки, або докоряють у чомусь, у них з'являється або посилюється тривожність.

Аналіз самооцінки, тривожності, стилю поведінки молодших школярів із мовленнєвими порушеннями передбачає опис кожного конкретного феномену, виділення закономірних тенденцій і характеру співвідношення між ними з урахуванням змісту, структури та умов провідного типу діяльності. На нашу думку, для оцінки взаємозв'язку і взаємозалежності самооцінки, тривожності, стилю поведінки молодших школярів із мовленнєвими порушеннями доцільно враховувати такі психологічні показники (рис. 2).

| | | |
|--|---|--|
| <p>Самопізнання через самооцінювання і самоконтроль</p> | <p>Зміст: Інтелектуальне пізнання себе через самооцінювання і самопізнання і самоконтроль: самовідношення.</p> <p>Формування: через ототожнення себе з іншими (самоідентифікація); інтелектуальний аналіз свого «Я» (рефлексія, саморефлексія).</p> <p>Прояв: розуміння власного «я»; розуміння внутрішнього світу; усвідомлення своєї цілісності; самооцінювання.</p> <p>Форми прояву: на когнітивному рівні: знання себе (розуміння своїх властивостей і якостей); на афективному рівні: оцінка своїх якостей; на поведінковому рівні: готовність діяти.</p> <p>Характеристика видів: «Я – суб'єкт діяльності»; «Я – реальне», «Я – ідеальне», «Я – об'єкт спостереження», «Я – емоційне уявлення про себе».</p> | <p>Самооцінка</p> <p>Зміст: Центральний компонент Я-концепції (оцінка себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей).</p> <p>Формування: починається на ранніх етапах розвитку дитини під впливом оцінок її якостей дорослими.</p> <p>Прояв: здатність оцінювати свої якості.</p> <p>Форми прояву: критичне (некритичне) ставлення до себе; адекватна (неадекватна) оцінка своїх сил і можливостей; здатність оцінювати себе в минулому, теперішньому й майбутньому.</p> <p>Характеристика видів: за реальністю: адекватна; неадекватна (завищена або занижена); за рівнем: висока; середня; низька; за часовою спрямованістю: ретроспективна; актуальна; прогностична.</p> |
| <p>Тривога</p> | <p>Зміст: переживання стану емоційного дискомфорту в очікуванні несприятливого розвитку подій</p> <p>Формування в конкретній ситуації, яка є загрозливою.</p> <p>Стадії розвитку: відчуття внутрішньої напруги; роздратування; тривога (переживання невизначеної загрози); страх (конкретизація загрози); відчуття катастрофи (переживання жаху); тривожно-боязке збудження (паніка, пошук допомоги).</p> <p>Прояв: реакція на конкретну, ймовірну загрозу.</p> <p>Форми прояву: хвилювання; стурбованість, побоювання, туга; беззмістовне занепокоєння пов'язане з передбаченням невдачі або загрози; занепокоєння у стані очікування (невизначеності).</p> | <p>Тривожність</p> <p>Зміст: індивідуально-психологічна особливість; емоційна властивість особистості; схильність до переживання стану тривоги.</p> <p>Формування: у процесі життя під впливом соціальних і особистісних причин, які викликають емоційне збудження.</p> <p>Прояв: високе емоційне збудження в загрозливій ситуації. Фізіологічні прояви у психофізичних станах, психосоматичних порушеннях, невротичних комплексах. Втрата впевненості.</p> <p>Форми прояву: переживання тривоги; боязкість; невпевненість; фрустрованість.</p> <p><i>На емоційному рівні:</i> напруження, хвилювання, занепокоєння, страх, роздратованість тощо.</p> <p><i>На поведінковому рівні:</i> нездатність зосереджуватися, пасивна або бурхлива діяльність, безсилля, несаможиттєвість, агресивність.</p> <p><i>На когнітивному рівні:</i> порушення саморегуляції й самоорганізації; надмірно високий або низький рівень домагань; неадекватна самооцінка (занижена або завищена).</p> |

| | |
|--|---|
| Характеристика видів: об'єктивна (тривога пов'язана з реально існуючою загрозою); неадекватна (тривога, пов'язана з нейтральними ситуаціями); ситуативна; тривожність. | Характеристика видів: ситуативна (стан особистості; переживання тривоги); особистісна (базова риса особистості, хвилювання. |
| Саморегуляція поведінки: стиль поведінки | Зміст: всі форми реагування та пристосування до умов життя. Формування в процесі життя обумовлюється як вродженими природними передумовами, так і соціально обумовленими. Прояв саморегуляції поведінки: здатність брати відповідальність за акти поведінки. Форми прояву: стиль поведінки визначається неусвідомлюваними мотивами, зовнішнім підкріпленням, досвідом дитинства, фізіологічними процесами, генетичними особливостями, культурою. Характеристика видів: за факторами, що обумовлюють (проактивна; реактивна); за орієнтацією «на інших/від інших/проти інших (поступлива; відокремлена; ворожа); за рівнем самооцінювання (залежна, агресивна, упевнена). |

Рис. 2. Психологічні показники для аналізу взаємозв'язку самооцінки, тривожності, саморегуляції поведінки, стилю поведінки.

Відомо, що тривожність як переживання емоційного дискомфорту, пов'язана з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. Тривожність – це стійке особистісне утворення, яке зберігається протягом досить тривалого періоду часу» (Прихожан, 2007). Зауважимо, що розрізняють тривогу (стан) і тривожність (властивість) особистості. Так, Ч. Спілбергер, позначає їх як *A-state* (тривога-стан) і *A-trait* (тривога-риса), тобто тимчасовими, минулими особливостями і відносно постійними схильностями (Спілбергер, 1983). Натомість Т. Чаусова, посилаючись на М. С. Трубіцина, уточнює, що тривога проникає в душу дитини, лише коли конфлікт пронизує все її життя, перешкоджаючи реалізації її найважливіших потреб (Чаусова, 2018). Причинами виникнення тривожності є завищені вимоги до дитини, негнучка система виховання, особистісні конфлікти, пов'язані з оцінкою дитиною власної успішності в різних сферах діяльності.

У молодших школярів тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення. Діти з мовленнєвими порушеннями фрустровані значно більше. У дітей-логопатів рівень фрустрації потреби в захищеності обумовлюється як мовленнєвими порушеннями, так і особливостями міжособистісних зав'язків із іншими. Так, при сенсорній алалії (порушенні розуміння дитиною сказаного їй), або акустико-мнестичній афазії (труднощі розуміння швидкого мовлення), або дизартрії (обмеженні рухливості органів мовлення) чи заїканні (порушенні плавності мовленнєвого ритму), як і при інших видах порушень мовлення, діти-логопати відчувають обмеженість, як у впливі на інших, так і у

відповіді на вплив інших. Таких дітей відрізняє надмірна тривожність, боязкість, безпорадність (Shcherbakova & Tymoshenko, 2020).

Особливістю молодшого шкільного віку є зв'язок тривожності, тривоги і внутрішнього конфлікту самооціночного типу, пов'язаного з самооцінкою та «Я-концепцією» дитини. Самооцінка дитини-логопата може бути: адекватною і неадекватною (за ознакою реальності); високою, середньою, низькою (за ознакою – рівень самооцінки); ретроспективною, актуальною, прогностичною (за ознакою – спрямованість самооцінки) (Щербакова, 2019).

Психологи й логопеди звертають стверджують, що діти з мовленнєвими порушеннями оцінюють себе більш низькими оцінками, ніж діти без мовленнєвих порушень. За спостереженнями переважної більшості фахівців, у дітей із мовленнєвими порушеннями переважають ті чи інші патохарактерологічні порушення, найчастіше мова йде про тривожність, ознаки невпевненості, самоізоляцію що обумовлюють появу відповідних поведінкових реакцій. На нашу думку, не варто узагальнювати, необхідно характеризувати самооцінку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, це доречно робити на основі загальнотеоретичних положень щодо особливостей самооцінки дітей молодшого шкільного віку, а саме її стійкості й недостатньої адекватності. На нашу думку, це можна пояснити тим, що, по-перше, Я-образ дитини невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис, а по-друге, молодші школярі дістають образ власного «Я» з реакцій людей навколо себе.

Висновки. Успішність навчання молодших школярів та їхні уявлення про себе взаємопов'язані. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра, а самооцінка впливає на рівень успішності через механізми очікувань, мотивації та впевненості у своїх силах. Низька самооцінка підриває впевненість у своїх силах і формує низький рівень домагань і очікувань, а низька успішність знижує самооцінку. Характер самооцінки визначає рівень загальної, особистісної та ситуативної тривожності дітей-логопатів, формує відповідні поведінкові реакції.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в проведенні емпіричного дослідження взаємозв'язку самооцінки, саморегуляції, тривожності й стилю поведінки дітей молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві порушення.

ЛІТЕРАТУРА

Зинько, Е. (2006). Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и ее параметры. *Психологический журнал*, 27 (3), 18-30 (Zinko, E.

- (2006). The ratio of the characteristics of self-esteem and the level of aspirations. Part 1. Self-assessment and its parameters. *Psychological Journal*, 27 (3), 18-30).
- Щербакова, І. М. (2019). Особливості самооцінки дітей з мовленнєвими порушеннями. *Людина віртуальна: нові горизонти*. Монреаль: CPM «ASF», 123-126 (Shcherbakova, I. M. (2019). Features of self-esteem of children with speech disorders. *The man is virtual: new horizons*. Montreal: CPM ASF, 123-126).
- Косякова, О. О. (2007). *Логопсихология*. М.: Феникс (Kosiakova, O. O. (2007). *Logopsychology*. M.: Phoenix).
- Ястребова, А. В. (1980). *Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы: Пособие для учителей-логопедов*. М.: Просвещение (Yastrebova, A.V. (1980). *Correction of stuttering in secondary school students: A guide for speech therapists*. M.: Education. 104).
- Shcherbakova, I. N., Savchenko, Yu.A., Levchenko, I.A. (2020). Interdependence of self-assessment, anxiety, style of behaviour of junior students with speech violations. *Dynamics of the development of world science*. Vancouver, Canada, 186-190.
- Матюхина, М. В., Михальчик, Т. З., Прокина, Н. Ф. (1984). *Вікова та педагогічна психологія*. М. Просвещение (Matiukhina, M.V., Mykhalchyk, T. Z., Prokyna, N.F. (1984). *Age and pedagogical psychology*. M. Enlightenment).
- Прихожан, А. М. (2007). *Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст*. СПб.: Питер (Prykhozhan, A. M. (2007). *Psychology of anxiety. Preschool and school age*. SPb.: Peter).
- Спилбергер, Ч. (1983). *Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. Стресс и тревога в спорте*. М.: Физкультура и спорт, 12-24 (Spielberger, C. (1983). *Conceptual and methodological problems of anxiety research. Stress and anxiety in sports*. M.: Physical culture and sports, 12-24).
- Чаусова, Т. (2018). Вплив тривожності на самооцінку в дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки* (3), 159-164 (Chausova, T. (2018). The effect of anxiety on self-esteem in children of primary school age. *Bulletin of Lviv University. Psychological Science Series* (3), 159-164).
- Shcherbakova, I.N., Tymoshenko, A.S. (2020). Self-esteem peculiarities of children with stuttering. *Scientific achievements of modern society*. Liverpool, United Kingdom, 124-127.

РЕЗЮМЕ

Щербакова Ирина, Харченко Тамара. Особенности самооценки и саморегуляции поведения детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

В статье представлены результаты теоретического анализа самооценки детей младшего школьного возраста, которые имеют нарушения в развитии речи. Утверждается, что самооценка детей младшего школьного возраста с нарушениями в развитии речи представляет собой своеобразную стартовую платформу для оспределения стиля их поведения. Самооценка в этом возрасте зависит от реакций со стороны других людей, а также информации, которую дети получают благодаря обратной словесной связи. Критериями для характеристики самооценки детей-логопатов являются: реальность, уровень, временная направленность. Определять особенности самооценки детей младшего школьного возраста с нарушениями в развитии речи необходимо с учетом того факта, что самооценка детей-логопатов коррелирует с тяжестью нарушения речи. В свою очередь, самооценка влияет (определяет) стиль поведения (зависимый, агрессивный, уверенный), который обирает ребенок-логопат. Механизм сравнения себя с другими определяет характер самооценки, стиль поведения. Особенностью самооценки

учащихся младшего школьного возраста с нарушениями в развитии речи является слабая дифференцированность ее содержания.

Ключевые слова: *личность, самооценка, самопознание, оценка других, сравнение, тревога, тревожность, стиль поведения.*

SUMMARY

Shcherbakova Iryna, Kharchenko Tamara. Features of self-assessment and self-regulation of behavior of children with speech violations of primary school age.

The article highlights the results of theoretical analysis of self-esteem of children of primary school age who have speech disorders. Junior school age is a special period in the life of each child. With the child's entering school, activity is reorganized (the leading type of activity), the system of relations between the child and other people (primarily classmates) is changing.

Self-assessment is formed in the course of activity and is the most important means of self-regulation. In general, children of this age do not sufficiently critically evaluate their capabilities, more often overestimate them. Self-assessment of junior school age children is worth special attention, as at the next age periods of personal development self-assessment transforms into an internal position of the personality, becomes a motive of behavior. It is necessary to characterize self-assessment of children with speech disorders on the following signs: reality, level, time orientation. When studying the features of self-esteem of children with speech disorders, it is necessary to take into account the fact that the self-esteem of children with speech disorders correlates with the severity of speech disorders. In turn, self-esteem influences and determines the style of behavior chosen by the child (dependent, aggressive, self-confident). The mechanism of comparison with others determines self-esteem, style of behavior.

Self-esteem is formed in the process of activity, is the most important means of self-regulation. Feature of self-assessment of pupils of primary school age is its weak differentiation according to contents.

The nature of self-esteem determines the level of general, personal and situational anxiety of speech therapists, forms the appropriate behavioral reactions. Children with high self-esteem have a low level of general anxiety. Children with low self-esteem have a high level of general anxiety. In general, children those who have the so-called "speech negativity" (refuse to communicate, closed) can be aggressive, have low underestimated self-esteem). Low self-esteem undermines self-confidence and creates a low level of demands and expectations, and low performance lowers self-esteem.

Key words: *personality, self-assessment, self-knowledge, assessment of others, comparison, anxiety, style of behavior.*

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.133.6

Галина Лемко

Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ORCID ID 0000-0002-2922-8549

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/406-415

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ФОРМА МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано особливості виробничої практики студентів спеціальності «Соціальна робота» в закладах освіти. Даний вид практики ознайомлює здобувачів вищої освіти з реальними умовами соціально-педагогічної діяльності, сприяє застосуванню отриманих теоретичних знань на практиці та набуттю практичних навичок. Під час проходження практики методичну допомогу студентам надають керівники-супервізори, яких призначають з числа досвідчених викладачів кафедри, що мають учений ступінь, а також бажано і досвід управлінської або практичної роботи в соціально-педагогічних установах. Вони допомагають планувати роботу студентів, проводять консультації та здійснюють безпосереднє керівництво практикою.

Ключові слова: *супервізор, керівник, методичний супровід, виробнича практика, студенти, спеціальність «Соціальна робота», обов'язки студента, права студентів, заклади освіти.*

Постановка проблеми. Перетворення, що відбуваються в усіх сферах суспільного буття, зумовили необхідність нових підходів і шляхів до вирішення особистісних проблем людини. У цьому контексті широкого розповсюдження набуває професія соціального працівника та соціального педагога.

Згідно із законами України, положеннями про державний вищий навчальний заклад, про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, положеннями про організацію виробничої і педагогічної практики, освітньо-професійною програмою підготовки фахівців за напрямом підготовки «Соціальна робота» висуваються вимоги до наукових і практичних знань студентів, їхніх професійних умінь і навичок у процесі проходження практики в закладах освіти.

Соціально-педагогічна практика є невід'ємною частиною навчального процесу. Саме на практиці студенти вчаться творчо застосовувати науково-теоретичні знання, здобуті в навчально-виховній діяльності, у них виробляються вміння й навички професійної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам практичної підготовки студентів присвячені праці таких педагогів: Ю. Галагузової, Л. Макарової, В. Поліщук, Л. Романкової та інші.

Метою дослідження є розглянути особливості супроводу керівниками-супервізорами виробничої практики студентів спеціальності «Соціальна робота» ОП «Соціальна педагогіка» в закладах освіти.

Для досягнення поставленої мети були використані такі **методи дослідження**: систематизація і класифікація наукової літератури із зазначеної проблеми, аналіз і синтез, узагальнення науково-теоретичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Соціальні педагоги покликані прийти на допомогу дітям, підліткам, їхнім батькам, педагогам у важкі часи життя. Допомогти словом і ділом, захистити, допомагати формуванню віри в себе та вміння переосмислити власні цінності, організувати своє навчання, сприяти адаптації, реабілітації в суспільстві – головне призначення майбутнього соціального педагога.

Положення про організацію та проведення практики студентів у Державному вищому навчальному закладі «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (далі – Положення, далі – Університет) розроблено відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 № 93, Указу Президента України від 04.07.2005 № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», Рекомендацій про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, ухвалених рішенням Вченої ради Державної наукової установи «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» від 24 квітня 2013 року (протокол № 5).

Соціально-педагогічна діяльність, що спрямована на співчуття, конкретну допомогу, духовну підтримку дитини, знаходження виходу з кризової ситуації, вимагає ґрунтовної підготовки майбутнього фахівця. Одним із шляхів такої підготовки є соціально-педагогічна практика. Практика виступає невід’ємною складовою навчально-виховного процесу закладу вищої освіти.

Соціально-педагогічна практика – це, перш за все, процес оволодіння різними видами професійної діяльності, у якій створюються умови для самопізнання, самовдосконалення студента в професійній ролі і формується необхідність самовираження в професійній діяльності. Вона

має неперервний характер. На кожному курсі студент проходить конкретний вид практики.

Практика студентів є невід'ємною складовою освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівців з вищою освітою і галузевих стандартів вищої освіти. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, набуття й удосконалення практичних навичок і вмінь, формування та розвиток у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретної професійної ситуації, оволодіння сучасними методами, формами організації праці, визначеними освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки фахівців відповідного напрямку підготовки, спеціальності.

Метою практики є формування та розвиток у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, оволодіння сучасними методами, формами організації праці, знаряддями праці в галузі їх майбутньої спеціальності.

Виробнича практика студентів IV курсу спеціальності 231 «Соціальна робота» ОП «Соціальна педагогіка» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» проводиться в закладах освіти впродовж шести тижнів і ознайомлює студентів із реальними умовами соціально-педагогічної діяльності та сприяє застосуванню отриманих теоретичних знань. Вони беруть безпосередню участь у соціально-педагогічній діяльності закладів освіти як фахівці соціальної сфери.

Кожен вид соціально-педагогічної практики вирішує конкретні завдання. Серед основних завдань даного різновиду практики можна виділити такі:

1. Поглиблення й закріплення студентами професійних знань із нормативно-правової бази діяльності (законів, підзаконних актів, постанов, розпоряджень, інструкцій, соціально-правових і соціально-економічних основ діяльності соціального педагога, системи соціальних і навчально-реабілітаційних закладів); теорії та історії соціальної педагогіки; методик і технологій соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей, які мають особливі потреби або ускладнення в процесі соціалізації; соціології, яка вивчає об'єднання і групи людей (сім'я, мала група, шкільний колектив, група ровесників); вікової психології, яка вивчає особистість дитини, її фізичний, духовний і соціальний розвиток, нормальну та девіантну поведінку; соціальної психології, предметом вивчення якої є закономірності функціонування й діяльності людей, включених у соціальні групи, а також психологічна характеристика цих груп.

2. Застосування теоретичних знань на практиці при наданні основних видів соціальної допомоги: інформаційної, правової, реабілітаційної, побутової, економічної, медичної, психологічної, педагогічної, набуття відповідних професійних умінь і навичок.

3. Розвиток практичних умінь з надання соціальної допомоги та форм її реалізації: заочних (телефон довіри, інформаційно-консультативні служби для дітей-інвалідів, наркоманів та ін.), очних (короткочасне спілкування з дитиною під час відвідування нею кризових центрів, центрів реабілітації), стаціонарних (довготривале спостереження за дитиною в притулках, інтернатах, інших спеціалізованих закладах); комплексних, які передбачають взаємодію з медиками, психологами, реабілітологами та іншими фахівцями.

4. Ознайомлення з основними напрямками, змістом діяльності школи.

5. Вивчення й аналіз змісту професійної діяльності соціального педагога.

6. Організація та здійснення роботи з надання індивідуальної допомоги вихованцю чи групі дітей або підлітків у процесі соціалізації.

7. Вивчення й аналіз впливу соціальних факторів (макро-, мезо-, мікрофакторів) на розвиток дитини.

8. Формування вмінь ведення документації на дитину як однієї з основних форм організаційної діяльності соціального педагога.

9. Набуття професійно-важливих якостей майбутніх соціальних педагогів: емпатії, доброзичливості, відкритості, комунікативності тощо.

10. Розвиток у студентів теоретичного пошуку в науково-дослідницькій і методичній роботі, вироблення потреби в самоосвіті, систематичному засвоєнні та поповненні соціально-педагогічних знань (*Програми практик зі спеціальності «Соціальна педагогіка і практична психологія»*, 2006, с. 26-27).

Студенти проходять практику, як правило, групами по 3-5 осіб.

Об'єкти практики вибираються по таких двох основних критеріях:

1) вибрана установа повинна займатися соціально-педагогічними проблемами;

2) у даному закладі освіти повинен бути кваліфікований соціальний педагог, який має стати керівником практики.

Цікавою є технологія обрання вибору майданчика (бази) практики в Німеччині. Студент повідомляє в заклад освіти про обране ним місце практики, виш наводить довідки про дану установу і ухвалює рішення про свою згоду або незгоду з пропозицією студента. Якщо ЗВО приймає позитивне рішення, то між студентом, інститутом і соціальною службою

укладають договір. У договорі уточнюються терміни практики, робочий час студента, його страховка, розмір оплати. Соціальний заклад складає для студента-практиканта індивідуальний план, відправляє його в навчальний заклад і студент розпочинає працювати. Слід зазначити, що впродовж усієї практики студент має 10 консультаційних днів, коли він може отримати рекомендації від супервізора (викладача) ЗВО.

Кожному студентові на практиці необхідний керівник-супервізор. Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи для кожної групи студентів призначає керівника-супервізора з числа досвідчених викладачів кафедри, що мають увчений ступінь, а також бажано й досвід управлінської або практичної роботи в соціально-педагогічних установах. Супервізор зазвичай працює з декількома студентами, хоча може працювати і індивідуально з одним студентом. Основним завданням керівника-супервізора є не пасивний контроль. Активне навчання студента в період практики, надання йому допомоги по закріпленню на практиці знань, отриманих у процесі теоретичних занять. Відносини між студентами і керівниками-супервізорами повинні ґрунтуватися на принципах взаємної пошани і довіри. Проте в число функцій викладача-супервізора входить і оцінка компетентності студента, що може викликати ускладнення їх взаємин. Тому практика повинна бути організована так, щоб викладач-супервізор працював творчо, створюючи атмосферу відвертості і взаємної довіри.

Викладач-супервізор виконує такі функції:

- отримує від факультетського керівника програму практики, навчально-методичну документацію з практики, знайомиться з нею;
- бере участь у настановчій нараді;
- проводить консультації зі студентами з усіх питань практики (не рідше ніж один раз у тиждень);
- надає студентам методичні поради у процесі практики;
- допомагає підготувати студентам виступи і творчі матеріали до підсумкової конференції;
- виставляє підсумкові відмітки по практиці і оформляє залікові відомості.

Керівник-супервізор зобов'язаний:

- здійснювати безпосередній контроль і керівництво практикою, спільно з керівниками базового закладу розподіляти практикантів за підрозділами;
- допомагати планувати роботу студентів, затверджувати індивідуальні плани-графіки, забезпечувати здійснення соціально-педагогічної діяльності з учнями;
- проводити консультації, перевіряти плани-конспекти, щоденники;

- відвідати по одному соціально-педагогічному заходу в кожного студента з подальшим його аналізом та оцінкою;
- перевіряти звітну документацію практикантів, оцінювати їх роботу;
- подавати звіт про підсумки означеного виду практики.

Крім того, кафедра визначає порядок і бази проведення практики, погоджує з керівниками відповідних установ програму і час проведення практики на місцях.

Для підготовки студентів до проходження практики кафедра організовує і проводить за участю групових керівників-супервізорів настановчу конференцію, на якій ознайомлює студентів з метою і завданнями практики, планом-графіком її проведення, порядком ведення облікової і звітної документації, вимогами до студентів-практикантів. На настановчу конференцію можуть бути запрошені працівники установ, що становлять базу практики, відповідальні за її організацію на місцях.

Тривалість робочого дня студента-практиканта – 6 год.

Упродовж проходження практики студент зобов'язаний:

- взяти участь у настановчій конференції з питань організації та проведення практики;
- до початку практики отримати від керівника-методиста фахової кафедри інформацію стосовно оформлення необхідних звітних документів;
- своєчасно прибути на базу практики;
- з дотриманням терміну виконувати всі види робіт, передбачені програмою соціально-педагогічної практики й відповідними інструкціями;
- організовувати власну діяльність згідно з вимогами, правилами внутрішнього розпорядку закладу, де студент проходить практику, розпорядженнями адміністрації й керівників практики;
- один із студентів бази практики має виконувати обов'язки старости;
- після завершення практики студент упродовж трьох днів повинен завершити підготовку необхідних методичних матеріалів, документації та здати їх у письмовому вигляді.

Також студент-практикант має право:

- задля вирішення питань, що виникають упродовж проходження практики, звертатися до керівника практики фахової кафедри, соціального педагога, соціального працівника закладу, на базі якого проводить таку діяльність;
- запропонувати пропозиції щодо вдосконалення підготовки студентів до соціально-педагогічної практики, її організації та проведення;
- брати участь у зборах, нарадах, конференціях та інших заходах бази, де проходить практику;

– користуватися бібліотекою, кабінетами й навчально-методичними посібниками даного закладу (*Програми практик зі спеціальності «Соціальна педагогіка»*, 2015).

На період практики груповий керівник призначає старосту групи і старших у підгрупах, якщо такі утворюються.

Старости груп зобов'язані:

- вести облік відвідування, забезпечувати навчально-виробничу дисципліну студентів-практикантів;
- своєчасно повідомляти практикантів безпосередньо або через старших у підгрупах про доручення і вказівки групового керівника і організаторів практики на місцях;
- інформувати керівника групи про всі випадки відхилення від нормального процесу проведення практики;
- виконувати всі доручення і вказівки організаторів практики на місцях.

Проведення практики передбачає такі етапи: підготовчий, виконавський, підсумковий.

Підготовчий етап практики включає в себе розв'язання всіх організаційних питань. Він починається з настановчої конференції, що проводиться представником факультету, який відповідає за організацію і проведення практики. На конференції присутні представники адміністрації ЗВО (факультету), студенти, керівники практики від ЗВО. Студенти знайомляться з термінами, завданнями, програмою і вимогами до звітної документації з практики, з розподілом по її об'єктах, зі своїми керівниками і методистами практики.

Виконавський етап практики включає знайомство студента з установою, у якій він буде працювати, складання кожним практикантом індивідуального плану роботи, оформлення журналу практики, практичну діяльність відповідно до цього плану, попередню розробку різних форм та видів роботи з школярами, консультації з методистами і викладачами – керівниками практики.

Упродовж виконавського етапу студент виконує основні завдання практики, аналізує й обговорює з керівниками і методистами отримані результати, визначає тему свого виступу на заключній конференції.

У ході підсумкового етапу студент у встановлений термін оформлює звіт практики, отримує письмовий відзив керівника групи. Оцінка роботи практиканта заноситься в журнал практиканта. Усі звітні матеріали пред'являються для контролю керівнику практики з ВНЗ (факультету) (Галагузова та ін., 2003, с. 24-26).

По завершенню практики студенти здають на кафедру соціальної педагогіки та соціальної роботи, яка відповідає за її організацію, таку документацію:

- 1) характеристику на студента, яку складає керівник практики від закладу, з його підписом та печаткою закладу;
- 2) індивідуальний план роботи студента;
- 3) щоденник проходження практики;
- 4) звіт про проходження практики;
- 5) перелік нормативно-правових документів, якими керується у своїй діяльності соціальний педагог;
- 6) розробити й апробувати комплексну програму соціально-педагогічної допомоги конкретній дитині;
- 7) розробити профорієнтаційне заняття для учнів 9/11 класів з елементами діагностики, активних форм профорієнтації і професійної реклами кафедри (План-конспект розробленого профорієнтаційного заняття в письмовій формі здати з наочністю – фото, відеофільми, стіннівки);
- 8) план-проспект проведеного виховного заходу соціально-педагогічного спрямування (здати з наочністю – фото, відеофільми, стіннівки);
- 9) презентація баз практики (Microsoft PowerPoint, плакат), доповідь щодо результатів практики.
- 10) психолого-педагогічну характеристику на учня та на клас.

Завершує практику підсумкова конференція. Студенти готують виступи, презентації, виставку матеріалів, що відображають хід і результати практики. На конференцію запрошуються керівники груп, які разом із керівниками-супервізорами практики підводять підсумки роботи студентів, висловлюють зауваження і побажання. У ході конференції студенти виступають, обмінюються інформацією про специфіку діяльності соціальних педагогів у різних установах. Така форма проведення підсумкової конференції дає змогу всім студентам отримати цілісне уявлення про «професійне поле» майбутньої діяльності.

Вважається, що студент, який не проходив практики або робота якого під час практики визнана незадовільною, не виконав навчального плану даного семестру. Йому за рішенням деканату може бути надана можливість повторного проходження практики без відриву від навчальних занять.

Висновки. Соціально-педагогічна практика студентів – той місток між теоретичним навчанням соціальних педагогів та їхньою самостійною практичною роботою в різноманітних установах соціальної сфери, який сприяє формуванню фаховості.

Виробнича практика забезпечує поєднання теоретичного навчання соціальних працівників, соціальних педагогів із їх практичною діяльністю, визначає ступінь професійної придатності та надає можливість студентам-практикантам переконатись у правильності обраного професійного шляху.

ЛІТЕРАТУРА

- Галагузова, Ю., Сорвачева, Г., Штинова, Г. (2003). *Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студ.* М.: ВЛАДОС (Halahuzova, Yu., Sorvacheva, H., Shtynova, H. (2003). *Social pedagogy: Practice through the eyes of teachers and students: A guide for students.* М.: VLADOS).
- Програми практик зі спеціальності «Соціальна педагогіка і практична психологія»* (2006). Методичний посібник / керівник групи упорядників: Б. Ковбас. Упорядники: С. Недільський, Р. Зозуляк, Г. Лемко. Івано-Франківськ (*Programs of practices in the specialty «Social pedagogy and practical psychology»* (2006). Methodological manual / Head of the group of compilers: B. Kovbas. Compilers: S. Nedilskyi, R. Zozuliak, H. Lemko. Ivano-Frankivsk).
- Програми практик зі спеціальності «Соціальна педагогіка»* (2015). Методичний посібник / Керівник групи упорядників: Б.І. Ковбас. Упорядники: Р. Зозуляк-Слущик, Л. Березовська, І. Кулик, Г. Лемко, Г. Михайлишин, Р. Петришин, Н. Сабат. Івано-Франківськ (*Programs of practices in the specialty «Social pedagogy»* (2015). Methodological manual / Head of the group of compilers: B. Kovbas. Compilers: R. Zozuliak-Sluchyk, L. Berezovska, I. Kulyk, H. Lemko, H. Mykhailyshyn, R. Petryshyn, N. Sabat. Ivano-Frankivsk).

РЕЗЮМЕ

Лемко Галина. Супервизия как форма методического сопровождения производственной практики студентов специальности «Социальная работа» в учреждениях образования.

В статье охарактеризованы особенности производственной практики студентов специальности «Социальная работа» в учебных заведениях. Данный вид практики знакомит соискателей высшего образования с реальными условиями социально-педагогической деятельности, способствует применению полученных теоретических знаний на практике и способствует приобретению практических навыков. Во время прохождения практики методическую помощь студентам предоставляют руководители-супервизоры, назначаемых из числа опытных преподавателей кафедры, имеющих ученую степень, а также желательны и опыт управленческой или практической работы в социально-педагогических учреждениях. Они помогают планировать работу студентов, проводят консультации и осуществляют непосредственное руководство практикой.

Ключевые слова: супервизор, руководитель, методическое сопровождение, производственная практика, студенты, специальность «Социальная работа», обязанности студента, права студентов, учебные заведения.

SUMMARY

Lemko Halyna. Supervision as a form of methodological support of internship of students majoring in "Social Work" in education institutions.

The article outlines the features of the assistance of the head-supervisor to students majoring in "Social Work" EP "Social Pedagogy" during the internship in education institutions.

Analysis of relevant research. *The works of the following teachers are devoted to the problems of practical training of students: Yu. Halahuzova, L. Makarova, V. Polishchuk, L. Romankova and others.*

Aim of the Study – *to consider the features of support by head-supervisors of internship of students majoring in “Social Work” EP “Social Pedagogy” in education institutions.*

To achieve this goal, the following research methods were used: systematization and classification of scientific literature on this issue, analysis and synthesis, generalization of scientific and theoretical material.

Results. *Internship in education institutions acquaints students majoring in “Social Work” EP “Social Pedagogy” with the real conditions of socio-pedagogical activities, promotes the application of theoretical knowledge in practice and promotes the acquisition of practical skills. During this type of practice, head-supervisors provide methodological assistance to applicants for higher education. They help to plan students’ work, consult and direct the practice.*

Conclusions. *The internship provides a combination of theoretical training of social workers, social educators with their practical activities, determines the degree of professional suitability and provides an opportunity for student interns to be convinced of the correctness of the chosen professional path.*

Key words: *supervisor, head, methodological support, internship, students, specialty “Social work”, student responsibilities, student rights, educational institutions.*

УДК 37.015.3:159.98:316.356:2-057.36

Оксана Ляска

Подільський державний аграрно-технічний університет
ORCID ID 0000-0001-6943-8957

Павло Федірко

Подільський державний аграрно-технічний університет
ORCID ID 0000-0002-3724-8937

Олександр Березкін

Подільський державний аграрно-технічний університет
ORCID ID 0000-0002-9990-2658
DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/415-430

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ, ЩО ЗВІЛЬНЯЮТЬСЯ З ЛАВ ЗБРОЙНИХ СИЛ, І ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ

Під час звільнення зі Збройних Сил військовий стикається з кардинальними змінами і перебудовою всіх сторін життя. Однак, в основі всіх змін лежить психологічний фактор: неузгодженість установок і спрямувань в умовах військової та громадянського життя, тобто наявність якогось когнітивного дисонансу. Саме з цих причин проблема соціально-психологічної адаптації колишніх військових та членів їх сімей до нових умов організації активності, якій надається недостатня увага як у суспільстві, так і у військових підрозділах, є надзвичайно актуальною, важливою й потребує як обговорення, так і належної побудови та організації.

Ключові слова: *звільнені з лав Збройних сил військовослужбовці, соціально-психологічна адаптація, реабілітація, стресовий і депресивний стани, психологічне консультування, психологічна підтримка.*

Постановка проблеми. Зміни умов життєдіяльності військовослужбовця та членів його сім'ї у зв'язку зі звільненням з лав Збройних сил і переходом у цивільний статус стосуються різних сторін життя: географії служби та проживання, побутових умов, змісту діяльності, соціальної ролі, рівня домагань у новому етапі життя, перспектив подальшого розвитку, кола спілкування і т.д. Однак, в основі всіх цих змін лежать насамперед зміни в психології особистості конкретної людини, яка з певних причин змушена переорієнтувати звичні для неї умови соціуму в соціум незвичний, громадянський. Психологічний стан сучасного українського комбатанта, який готується до звільнення або вже звільненого з військової служби, багато в чому визначається трьома групами факторів: станом економіки країни на сучасному етапі; готовністю громадянського суспільства до «прийому» колишніх військовослужбовців та членів їх сімей; ступенем ставлення держави до звільнених у запас або відставку військовослужбовців та членів їх сімей.

Аналіз актуальності дослідження. На жаль, на сьогоднішній день проблема різного роду підтримки, психологічної, професійної адаптації військовослужбовців, звільнених у запас, та членів їх сімей залишається поза належною увагою держави і науковців. У наукових розвідках зустрічаються дослідження процесів соціально-психологічної адаптації, реабілітації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, соціально-адаптивних можливостей людини, опірності стресам, підвищення здатності відновлюватися після психічних травм, адаптації до мирного життя (Р. Абдурахманова, А. Єна, М. Зеленової, О. Карояні, П. Корчемного, Л. Китаєва-Смика, В. Маслюка, Є. Миска, В. Попова, С. Сєдіна, Є. Снедкова, І. Соловйова, Н. Тарабріной та ін.). Однак, у науковій літературі недостатньо висвітлені проблеми, пов'язані з переходом колишнього військового в новий статус, пошуком себе і зайнятості в цьому положенні, внутрішніх переживань, налагодження сімейних і професійних зв'язків тощо. Таким чином, незважаючи на те, що проблема соціально-психологічної адаптації колишніх військовослужбовців є надзвичайно гострою, ступінь її наукового вивчення не можна визнати задовільним.

Мета статті – демонстрація досвіду й обговорення проблем соціально-психологічної роботи з колишніми військовослужбовцями та членами їх сімей в адаптаційний період переходу до цивільного життя в межах реалізації проєкту «Норвегія-Україна. Професійна адаптація. Інтеграція в державну систему».

Методи дослідження: теоретичні (аналіз літературних джерел, вивчення статистичних даних) і практичні (спостереження, опитування, тестування, бесіди, психологічна діагностика, соціально-психологічні тренінги, методи психологічної реабілітації).

Виклад основного матеріалу. Основними проблемами, які варто означити, що пов'язані зі звільненням військовослужбовців, є:

- радикальна зміна всього способу життя; переїзд на нове місце проживання; погіршення матеріального становища; втрата житла і невпевненість у можливості його отримання на новому місці; проблеми працевлаштування та необхідність підготовки до життєдіяльності в нових умовах;
- відсутність гарантованої зайнятості після служби; нерозвиненість системи професійної підготовки й перепідготовки військовослужбовців запасу, їх працевлаштування; недостатня практична реалізація пільг і прав громадян, звільнених зі Збройних сил;
- збереження в багатьох кадрових військовослужбовців колишніх стереотипів дій перед і після звільнення, пов'язаних із очікуванням допомоги від держави; звичка розраховувати на формалізований соціальний захист військової структури;
- невідповідність до дій в умовах нової економічної ситуації в країні, втрата кваліфікацій членами сімей військовослужбовців;
- відкрите ігнорування органами військового управління різного рівня проблемами колишніх військовослужбовців.

На основі досліджень В. Л. Калиничева, що активно займається розробкою проблем соціальної адаптації колишніх військовослужбовців до умов цивільного соціуму (Калиничев, 2003), військовослужбовець розглядається ним не як споживач соціальних послуг у зв'язку зі звільненням з силових структур, а як суб'єкт, що активно перетворює свою життєдіяльність, здатний до реалізації особистісного потенціалу, при цьому несе відповідальність за вибір наміченого шляху. Таким чином, під час звільнення військовослужбовця змінюється не соціальний статус, а лише умови життєдіяльності. У зв'язку з цим, процес адаптації військовослужбовців не має сутнісних відмінностей від аналогічного процесу в цивільних осіб. Більше того, він є більш успішним за рахунок військової підготовки військовослужбовців, готовності йти на ризик, високої стресостійкості. Дана категорія людей має великий досвід взаємодії і керівництва різновіковою групою осіб, здатна приймати і нести відповідальність за реалізовані рішення. У даному випадку ми орієнтовані на особистість самого військовослужбовця, який здатен активно освоювати й перетворювати умови громадянського

соціуму щодо власної адаптації життєдіяльності в нових умовах (Медвідь, 2010). Саме поняття психологічної адаптації включає опис всіх форм і видів психологічної діяльності як складових елементів адаптації. У свою чергу, психологічна адаптація представляє собою процес, що виникає як відповідь на значну новизну навколишнього середовища і включає мотивацію адаптаційної поведінки людини, формування мети і програми її дій. Отже, у найзагальнішому випадку феномен адаптації є пристосування індивіда до зовнішнього середовища (Налчаджан, 1988).

Під час звільнення зі Збройних сил військовий стикається з кардинальними змінами і перебудовою всіх сторін життя: функціональні обов'язки, режим дня, матеріальне і соціально становище, рівень домагань і т.п. Однак, в основі всіх перерахованих вище змін лежить психологічний фактор: неузгодженість установок і спрямувань в умовах військової та громадянського життя, тобто наявність якогось когнітивного дисонансу (Горбенко, 2013; Красильщиков, 2005).

Саме з цих причин проблема психологічної, а точніше соціально-психологічної, адаптації колишніх військових та членів їх сімей до нових умов організації активності, якій надається недостатня увага як у суспільстві, так і у військових підрозділах, є надзвичайно актуальною, важливою і потребує як обговорення, так і належної побудови.

Аналіз показує, що для значної частини військовослужбовців і членів їх сімей звільнення з армії призводить до краху багатьох надій, втрати перспективи життя і розвитку. Люди, які з молодих років присвятили себе нелегкій військовій службі, як правило, важко адаптуються до нових умов. Соціально-психологічна адаптація стає для них складним процесом: необхідно освоїти нові соціальні ролі, сформувати нову ідентичність, яка дозволить адекватно сприймати самих себе, своє оточення, знайти нову професію. Тим більше, труднощі чекають колишніх військових на кожному кроці: їм важко орієнтуватися в світі цивільних професій і джерел інформації, співвідносити свої можливості з вимогами різних видів праці, шукати вакантні посади й укладати трудові договори.

Все це призводить до того, що люди, які за плечима мають великий багаж знань і досвіду, володіють, здебільшого, навичками керівної роботи, які здатні гідно перетворювати суспільство, виявляються соціально незахищеною категорією і складають групу ризику. Серйозні труднощі з вибором цивільної професії відчувають до 70 % колишніх військових. Багато з них до року і більше залишаються без роботи. Крім працевлаштування для повноцінного входження звільнених

військовослужбовців в світ цивільного життя, необхідна велика і складна робота над собою: їм треба багато в чому змінити уявлення про себе, свій внутрішній світ і світ навколо, знайти нові стратегії і тактики поведінки.

Офіцерам, які звільняються з військової служби, як ніякій іншій категорії громадян, необхідна грамотна профконсультаційна допомога з усіх питань, пов'язана з пошуком роботи, проходженням перепідготовки, адаптації до ринку праці та нового робочого місця. На жаль, такого роду підготовку не проводять сьогодні ні у військових частинах, ні у військоматах за місцем проживання. До 96 % колишніх військових заявляють, що ніякої профконсультаційної роботи з ними перед звільненням у запас не проводилося.

З метою розробки й реалізації таких проблем у рамках проекту «Норвегія-Україна. Професійна адаптація. Інтеграція в державну систему» створено й успішно працюють у різних містах України центри підтримки колишніх чи тих, що звільняються, військовослужбовців та членів їх родин. Робота з колишніми військовослужбовцями проводиться за кількома напрямками – отримання громадянської професії; проведення роботи щодо соціальної адаптації; психологічна допомога з елементами реабілітації; формування навичок з ведення власної справи і т.д. Для її проведення в межах реалізації проекту залучені провідні науковці і практики в певній галузі, адвокати і юристи, фермери і власники малого бізнесу, соціальні працівники і професійні психологи громадських об'єднань. Більшість із них пройшли спеціальну підготовку для роботи з військовослужбовцями, які звільнилися чи звільняються, та членами їх сімей. Серед технологій взаємодії зі слухачами використовуються техніки професійної орієнтації, психологічної адаптації, соціально-психологічної реабілітації, соціально-педагогічної адаптації, практикується залучення колишніх військових та членів їх сімей до роботи в малому підприємстві, в підтримці малого підприємництва, працевлаштуванні, перепідготовці та моніторингу.

Особливим напрямом роботи є психологічна, адже через самоусвідомлення, самоприйняття, самопроєктування і самореалізацію розпочинається будь-який рух людини. Саме тому психологічний супровід колишніх військовослужбовців є обов'язковим компонентом зміни їх професійної, соціальної, внутрішньої активності після звільнення з лав Збройних сил.

Основними напрямками соціально-психологічної підтримки, здійснюваної в межах Програми, стали: психологічне консультування, психокорекція, профорієнтація і психотерапія з застосуванням широкого методичного арсеналу й урахуванням унікальності особистості, її проблем у

контексті життєвої ситуації; психологічний супровід підприємницької діяльності колишніх військовослужбовців, підприємств малого та середнього бізнесу. Психологи проводили психодіагностику, індивідуальне психологічне консультування і психотерапію, групову психотерапію, профконсультування і професійний психологічний відбір, соціально-психологічні тренінги різної спрямованості, первинну психологічну діагностику.

У ході реалізації Програми накопичено досвід, апробовані різні консультаційні методики, зібрана велика статистика.

Узагальнення основних результатів діагностики соціально-психологічних проблем колишніх військовослужбовців дозволило визначити переважання в структурі їх активності таких аспектів, як профорієнтація і пошук роботи, небажання прийняти відповідальність за свою життєву ситуацію, часткова психічна дезадаптація, сімейні конфлікти, слабкий розвиток комунікативних навичок, зловживання алкоголем, адаптаційні невротичні реакції і неврози.

Вивчення психологічних проблем колишніх військовослужбовців та їх сімей показало, що факт звільнення глави сім'ї з військової служби – хворобливий момент і для всіх її членів. У членів сімей, які зверталися до нас, основними причинами стресових станів були відсутність роботи в подружжя, відсутність житла, алкоголізація одного з подружжя, матеріальні труднощі, проблеми у вихованні дітей, розлучення подружжя, відсутність друзів, зв'язків. Як наслідок цих проблем на першому місці серед психологічних відхилень – апатії, депресії, страхи, неврози і в дітей, і в дорослих. Знання цих питань дозволило нам визначити зміст необхідної соціально-психологічної підтримки колишнім військовослужбовцям. Крім того, важливим напрямом психологічної підтримки було здійснення ретельного аналізу всього попереднього досвіду й особистісних якостей військовослужбовців, максимально можливе врахування їх особливостей під час підбору роботи або профілю перепідготовки. Ураховувалися такі характеристики звільненого військовослужбовця, як рівень освіти, профіль професійної підготовки, ступінь відповідності освіти вимогам цивільної діяльності, характеристики професійних якостей, вікові характеристики звільнених військовослужбовців.

Особливу групу колишніх військовослужбовців становили учасники бойових дій. Згідно з (*Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям*, 2016) до 30 % військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, мають виражені прояви посттравматичних стресових розладів: повторювані яскраві сни і нічні кошмари бойових ситуацій, нав'язливі спогади про психотравмуючі події, що супроводжуються важкими переживаннями,

раптові переживання, які «повертають» у психотравматичну ситуацію, підвищена дратівливість, безпричинні спалахи гніву. Для багатьох із цих людей характерна втрата інтересу до суспільного життя. Вони виявляють менше активності у вирішенні власних життєво важливих проблем, нерідко в них спостерігається втрата здатності до співпереживання і потреби в душевній близькості з іншими людьми, у тому числі й у сімейному житті. Життєвий досвід цих людей унікальний і різко відрізняється від досвіду людей, які не воювали. Спогади, спільне минуле зближують учасників війни і змушують їх тягнутися один до одного. Як показав досвід, психологічної допомоги потребує не тільки інвалід або ветеран, а і його найближче оточення – батьки, дружина, діти. Однак, за нашими опитуваннями, ці сім'ї до сих пір не відносяться до категорій сімей, що потребують і вимагають захисту і соціально-психологічної допомоги.

Перед початком реалізації Програми психологами було проведено опитування майбутніх слухачів із метою встановлення вмотивованості до подальшої зміни професійної активності та визначення власних сил і спроможності у видозмінні життя. У результаті отримані такі відповіді на питання:

1. У якій сфері ваш військовий та бойовий досвід і якості, що сформовані у військовій діяльності, могли б виявитися найбільш корисними для суспільства? У забезпеченні громадської безпеки – 69 %. У розвитку всіх сфер суспільного життя – 12 %. У вихованні дітей і підлітків – 8 %. У бізнесі і комерції – 7 %. У політиці – 2 %.

2. Як ви оцінюєте свої життєві перспективи? Перспективи і надії досить примарні – 54 %. У мене достатні перспективи і є надія на краще – 25 %. Перспектив майже ніяких і надій не існує – 13 %. Усе найкраще позаду і надії в минулому – 8 %.

3. Від кого або від чого може залежати поліпшення перспектив у вашому житті? Від змін у суспільстві – 62 %. Тільки від мене самого – 34 %. Від допомоги і підтримки близьких і друзів – 4 %.

4. Як ви оцінюєте ваше сьогоденне життя?

а) в особистому плані: можна жити – 26 %; цього життя просто немає – 3 %; цілком нормальне життя – 35 %; хотілося б поліпшити – 36 %.

б) у матеріальному плані: забезпечую насилу – 17 %; можна жити – 18 %; не можу забезпечити – 2 %; вдається зводити кінці з кінцями – 63 %.

в) у плані особистих інтересів: інтересів і захоплень немає – 11 %; про них навіть не думаю – 4 %; є інтереси і захоплення – 42 %; інтереси з'являються час від часу – 43 %.

Відзначимо, що по відношенню до колишніх військовослужбовців, особливо тих, хто воював, суспільство виявилось неготовим до їх сприйняття, до «вплетення» цих людей у соціальні й професійні зв'язки. Повертаючись додому, переживши жахи і кошмари війни, втративши друзів і сформувавши зовсім іншу систему духовних цінностей, де на першому місці стоять життя людини і бойове братство, вони потрапляють у себе вдома в середовище, де їх відштовхують, де виявляються нікому не потрібними зі своєю системою цінностей, переживаннями, спогадами та досвідом.

Саме соціальне середовище стає основним фактором успішної реабілітації або ж навпаки. Людина зі своїм військовим і бойовим минулим, досвідом переживань, що виходять за межі звичайного людського досвіду, після повернення до цивільного життя залишається сам на сам зі своїми проблемами. Природне людське бажання розділити ті чи інші переживання з ким-небудь, потреби в емпатії залишаються нереалізованими, оскільки ці переживання ніким не можуть бути сприйняті і зрозумілі правильно повною мірою.

Виключення колишнього військовослужбовця з системи соціальних зв'язків із бойовими побратимами, тобто руйнування тих відносин, які склалися, коли ці відносини значать для людини набагато більше, ніж всі інші цінності життя, – цей фактор набуває психогенного характеру і в комплексі з іншими веде до соціальної і психічної дезадаптації особистості. Відчуття марності всього, що довелося пережити в період військової служби, на війні, у бойовій обстановці, почуття провини за виживання – фактор, який обумовлений громадською думкою і ставленням суспільства до цілей, завдань і підсумків даного конкретного збройного конфлікту.

Ситуація в сім'ї, коли найближчі люди часто самі є суб'єктами травматичного стресу і потребують психологічної допомоги та реабілітації, очікування протягом тривалого часу найстрашнішого, що може статися з коханою людиною, цілком природно, викликає певні негативні психічні зміни. Виникає конфлікт між необхідністю допомагати і самому отримувати допомогу. На цьому ґрунті руйнуються сім'ї, рвуться остаточно відносини між батьками і синами, відбуваються суїциди.

Ці та низка інших психологічних факторів і характеристик військовослужбовців, осіб, звільнених із військової служби, та членів їх сімей стали визначальними в практичній роботі професійних психологів

стосовно їх соціально-психологічної адаптації. Саме вони зумовили вибір основних напрямів професійної та психологічної адаптації: діагностичні заходи; консультації (індивідуальні, сімейні); тренінги; корекція порушень адаптації; розвиваючі роботи по самопроєктуванню, зростанню кар'єри, особистісного зростання; методичні розробки та рекомендації щодо роботи фахівців; профорієнтація; допомога в подоланні посттравматичного стресового розладу; робота з сімейними конфліктами.

Робота з адаптації ускладнювалася відсутністю в багатьох колишніх військовослужбовців усвідомлення необхідності отримання психологічної допомоги, у тому числі й через страх здобути психіатричний діагноз, так як у багатьох психологічна допомога асоціюється з психіатрією і психіатричним лікуванням. Апробація Програми за цими напрямками дозволила виробити узагальнену модель роботи з колишніми військовослужбовцями та членами їх сімей. У ході її реалізації враховувалося те, що психологічної підтримки колишні військові потребують на всіх етапах переходу до цивільної діяльності. Реалізація комплексного підходу до цієї роботи допомагає вирішити низку завдань, які можуть забезпечити:

- завчасну підготовку до звільнення з військової служби та переходу до громадянської діяльності;
- інформування військовослужбовців запасу про закономірності перехідного періоду, особливості ринку праці та професійної діяльності в цивільних умовах, очікувані труднощі;
- психологічну готовність до зміни професії і стійкість до критичних ситуацій; підбір нової професії, що подібна до колишньої діяльності та відповідає інтересам і вподобанням людини;
- навички в застосуванні найбільш простих методів і прийомів зняття психічного перенапруження, стресового стану;
- вироблення стратегії і тактики поведінки на ринку праці;
- формування якостей самопрезентації, саморозвитку, побудови кар'єри.

Для створення моделі соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, звільнених у запас, доцільно розглядати цей складний процес на трьох структурних рівнях, кожен із яких має свою задачу (табл. 1).

У змістовому плані рішення комплексної проблеми психологічної і соціальної адаптації військових до нового життєвого середовища можна розділити на кілька етапів:

- соціально-психологічна компенсація кризового характеру звільнення;

- корекція ціннісно-нормативної основи поведінки;
- освоєння нових відносин;
- формування внутрішньо несуперечливої ціннісної системи на основі свого соціального досвіду й нових реалій;
- професійна допідготовка або перепідготовка;
- формування ефективних поведінкових стратегій, що відображають високу динамічність і невизначеність соціального середовища.

Таблиця 1

Рівні і задачі адаптації

| Рівні | Задачі |
|--|---|
| Суспільство (макросередовище) | Визначити особливості соціальної політики в сфері життєдіяльності і спрямувати її в цивільний напрям |
| Соціальна група (мікросередовище) | Виявити причини конфлікту в системі «колишній військовослужбовець-цивільне життя» і допомогти їх розв'язати |
| Особистість (внутрішньоособистісна адаптація) | Робота над розширенням самосвідомості людини, здійснення психологічної допомоги щодо самореалізації особистості |

В організаційному плані найбільш вдалою для роботи з колишніми військовими і членами їх сімей, на наш погляд, можна вважати розроблену в проєкті програму психолого-соціальної допомоги. Відповідно до цієї моделі соціально-психологічна допомога повинна включати в себе три види, які одночасно є і умовами її надання: первинна, кваліфікована і спеціалізована.

Етап первинної підготовки (до звільнення з військової служби). Рамки даного етапу збігаються за часом із заходами підготовки та звільнення військовослужбовців з армії. У цей час реабілітаційні та адаптаційні заходи повинні проводитися за місцем служби та проживання військовослужбовця і його сім'ї. Основний зміст діяльності на цьому етапі – підготовка військовослужбовця до майбутнього звільнення. Тут важливо допомогти кожному військовому усвідомити, що вихід з армії – закономірний і природний факт його професійній біографії, де не може бути образи чи стресу, де людина повинна зберігати здатність об'єктивно оцінювати ситуацію. Уже на цьому етапі фахівці мають прагнути до розширення поінформованості військовослужбовців про громадянську діяльність, ринок праці, про професійні інтереси та можливості. Первинна допомога повинна надаватися у військових підрозділах спеціально підготовленими фахівцями. Основною формою первинної допомоги є організація роботи груп соціально-психологічної підтримки, де військовослужбовці та члени їх сімей у спеціально створених умовах, у штучному мікросоціумі, вирішують психологічні проблеми, пов'язані зі звільненням із військової служби.

Результатом проведеної роботи стає досягнення необхідного рівня готовності військовослужбовця, який звільняється, до зміни професії. Це дозволяє зняти зайву психологічну напруженість і деяку агресивність під час адаптації. Виявлено, що військові та їх родини гостро потребують інформаційно-методичних та довідкових матеріалів щодо широкого спектру питань, пов'язаних із поведінкою на етапі переходу до нових умов життя і діяльності.

Етап кваліфікованої допомоги. Кваліфікована допомога полягає в такому:

- проведення діагностичних заходів, спрямованих на виявлення осіб, схильних до деструктивних стратегій адаптації, і профілактична робота з ними;
- соціально-психологічна допомога під час різних порушень процесу адаптації;
- розвивальні роботи із самопроєктування, професійного самовизначення і особистісного зростання;
- консультування і групова робота з професійної переорієнтації, спрямована на перенавчання, допомогу в працевлаштуванні;
- психологічне консультування військовослужбовців та членів їх сімей;
- розробка методик для установ і фахівців, які надають первинну допомогу.

На цьому етапі нами проводилося психологічне тестування на основі обраного комплексу психологічного інструментарію. Це дозволило фахівцю-психологу побачити загальну й часткову картину психологічних проблем слухачів, а самому колишньому військовослужбовцю – усвідомити свої особливості й намітити перспективи розвитку (як особистісні, так і професійні).

Таблиця 2

Комплекс психологічного інструментарію з вивчення складових психологічних проблем колишніх військовослужбовців та членів їх сімей

| Складові | Методики |
|--------------|---|
| Психологічна | Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера; багаторівнева методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса; опитувальник часової перспективи Зімбардо; багаторівневий особистісний опитувальник (БОО) «Адаптивність»; методика діагностики соціально-психологічних установок в мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф. Потемкіної |
| Емоційна | Методика «Рівень соціальної фрустрованості» Л. Вассермана в модифікації В. Бойко; методика діагностики професійного вигорання В. Бойко |
| Професійна | Опитувальник Кейрсі |
| Поведінкова | Опитувальник «Способи поведінки» Лазаруса |

У межах цього етапу проводилася робота, сутність якої полягала в реалізації комплексу психологічних заходів, спрямованих на надання допомоги військовослужбовцям у подоланні невпевненості, тривожності, когнітивного дисонансу, формуванні стресостійкості, емоційного інтелекту, наполегливості в адаптації до умов цивільного середовища. Опишемо більш детально психологічну роботу з надання допомоги військовослужбовцям. Комплекс психологічних заходів був розроблений із урахуванням досліджених структурних компонентів психологічних проблем військовослужбовців (схема 1).

До комплексу психокорекційних заходів, які проводять психологи Проекту, входять психологічне консультування і соціально-психологічний тренінг. Індивідуальну консультацію включають у себе елементи навчання аутотренінгу. У своїй роботі з цією категорією звільнених офіцерів використовуються методики, які включають навчання спеціальним психотехнічним вправам, що сприяє ресурсній психологічній підтримці та збереженню психічної рівноваженості, соціально-адаптивної поведінки, адекватної відкритості в діяльності і поведінці, адекватної пластичності поведінки.

Виконання вправ відбувається або в присутності психолога, або в якості домашнього завдання й самоаналізу з наступним обговоренням результатів у ході консультації. Зміст вправ відображається в назві: вимір індивідуальних особливостей поведінкового акту; вимір структурно-ієрархічних властивостей індивідуальності; закріплення реалістичного сприйняття проблеми в ситуації; закріплення досвіду вирішення проблем емоційної сфери тощо. Перераховані вправи в сукупності з навчанням навичкам саморегуляції дають цілком відчутний результат у вирішенні поставленого завдання, про що свідчать самозвіти колишніх військових і спостереження за їх поведінкою і діяльністю.

Змістову сторону соціально-психологічної допомоги військовослужбовцям, звільненим у запас, складають такі психотехнології:

- технології підвищення психологічної готовності до міжособистісної взаємодії;
- технології формування безконфліктної комунікації;
- технологія з подолання життєвої кризи;
- технології актуалізації змістовних орієнтацій;
- технологія особистісного зростання;
- технології стресостійкості і подолання конфлікту;
- технологія розвитку емоційного інтелекту.

Ці психологічні блоки входять у тому чи іншому вигляді в усі форми проведеної психологом роботи - як в індивідуальну, так і в групову.

Етап спеціалізованої допомоги. Спеціалізована допомога призначена для тих військовослужбовців і членів їх сімей, у яких виявлені відхилення в психічній діяльності, і передбачає створення спеціальних умов, які можуть забезпечити стаціонарні або напівстаціонарні медичні установи.

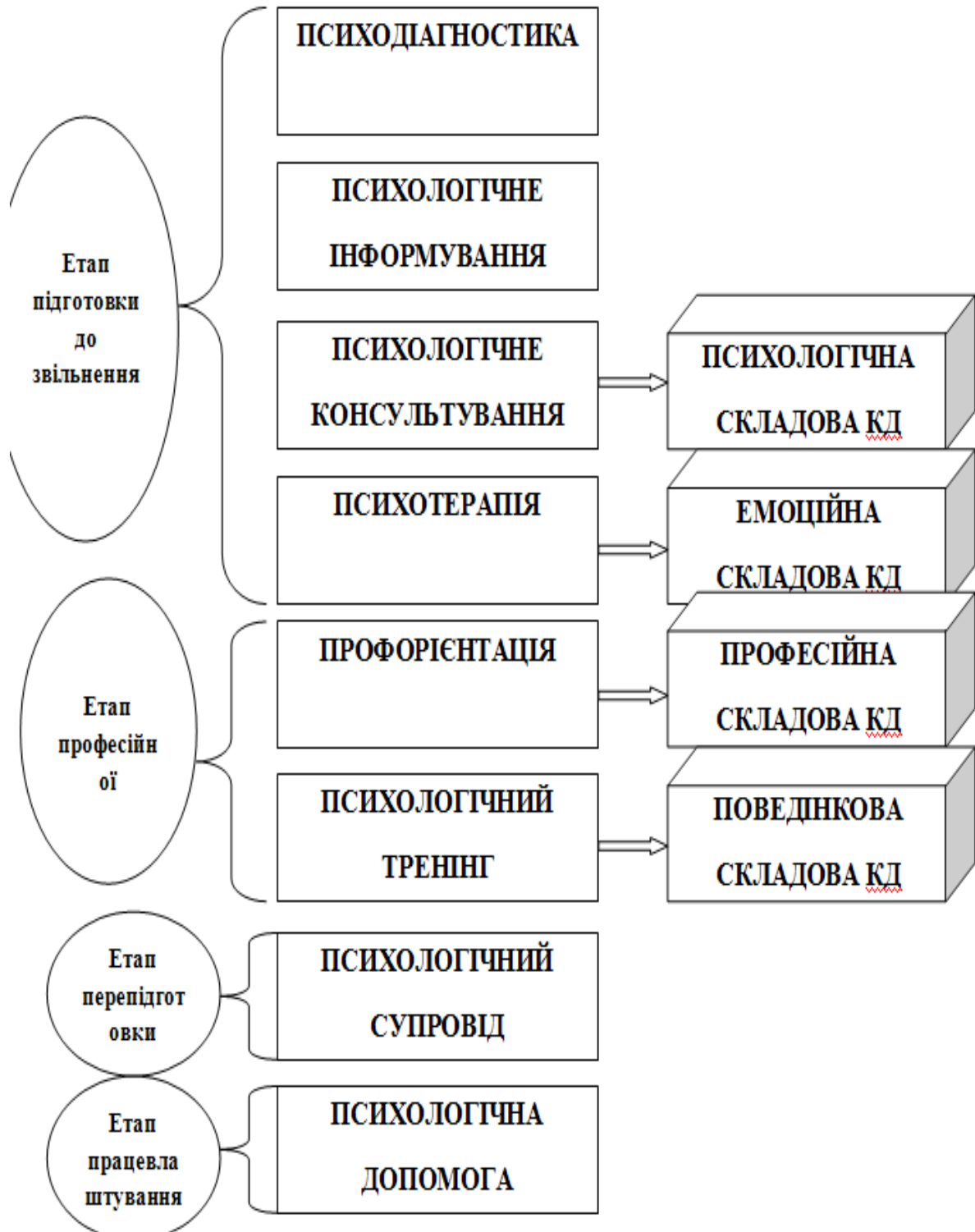


Схема 1. Модель надання соціально-психологічної допомоги колишнім військовослужбовцям та членам їх сімей

Висновки. Як показав досвід діяльності практичних психологів, найбільшого ефекту в соціально-психологічній адаптації колишніх військовослужбовців фахівці досягли там, де систематична планова робота здійснювалася з урахуванням специфіки етапів переходу колишніх військовослужбовців та членів їх сімей до нових умов цивільного життя. При чому, основними критеріями якості відповідної адаптації стали:

- критерій соціальної адаптації, що включає конкурентоспроможність, упевненість у своїх силах, вдале працевлаштування, влаштування на роботу, стабільність сімейних відносин, достатній для успішного виконання нової професійної діяльності рівень професійної підготовки;
- критерій соціально-психологічної комфортності відносин, який визначається ступенем задоволеності людини відносинами в новому соціальному середовищі, роботою, зарплатою, відносинами з людьми;
- критерій позитивної самооцінки, який визначається відсутністю внутрішніх психологічних конфліктів і відсутністю психологічних захистів, які виходять за межі патології.

Перспективи подальших досліджень. Необхідним на часі є створення комплексної системи медичної, психологічної та соціальної реабілітації військовослужбовців, а також інших категорій громадян (н-д, вимушених переселенців), які отримали в результаті бойових дій поранення, а також мають ознаки посттравматичних стресових розладів. Ключовим етапом цієї роботи є створення бізнес-інкубаторів зі спеціалізованими реабілітаційними центрами.

ЛІТЕРАТУРА

- Актуальні проблеми соціальної адаптації військовослужбовців та членів їх сімей (2011). Київ (*Current issues of social adaptation of servicemen and their families* (2011). Kyiv).
- Горбенко, С. В. (2013). Адаптація військовослужбовців до цивільного життя – один з основних напрямів розвитку кадрової політики у Збройних Силах України *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*, Вип. 4, 15-21 (Horbenko, S. V. (2013). Adaptation of servicemen to civilian life is one of the main directions of personnel policy development in the Armed Forces of Ukraine. *Collection of scientific works of Kharkiv University of the Air Force*, Issue 4, 15-21).
- Калиничев, В.Л. (2003). *Формирование комплексной модели социальной адаптации бывших военнослужащих и членов их семей к условиям гражданского социума* (дис. ... канд. пед. наук). Москва (Kalinichev, V.L. (2003). *Formation of a complex model of social adaptation of former servicemen and members of their families to the conditions of civil society* (PhD thesis).
- Красильщиков, А. Л. (2005). Соціальна адаптація звільнених у запас військовослужбовців (проблеми та досвід їх вирішення в Україні та зарубіжних країнах). *Демографія і соціальна економіка*, 2, 117-125 (Krasilshchikov, A. L. (2005). Social adaptation of

- discharged servicemen (problems and experience of their solution in Ukraine and foreign countries). *Demography and social economy*, 2, 117-125).
- Медвідь, М. М. (2010). Методологічні засади формування ринку праці військовослужбовців: соціально-економічна сутність, критерії та принципи виокремлення. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 884, 31-38 (Medvid, M. M. (2010). Methodological principles of forming the labor market of servicemen: socio-economic essence, criteria and principles of separation. *Bulletin of VN Karazin Kharkiv National University*, 884, 31-38).
- Опыт норвежско-украинского сотрудничества в области социальной адаптации, бизнес-образования и научной деятельности (2010). *Сборник материалов*. Киев (The experience of Norwegian-Ukrainian cooperation in the field of social adaptation, business education and research (2010). *Collection of materials*. Kyiv).
- Порадник з питань соціальної адаптації особам, звільненим з військової служби (2004). Киев (Adviser on social adaptation to persons discharged from military service (2004). Kyiv).
- Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: колективна монографія (2016). Р.А. Мушкевич, Р. П. Федоренко, А. П. Мельник [та ін.]. Луцьк: Вежа-Друк (*Psychological assistance to anti-terrorist operation participants and their families: collective monograph* (2016). Mushkevyc R.A., Fedorenko R.P., Melnyk A.P. [et al.]. Lutsk: Vezha-Druk).
- Сасько, О. Відверто та об'єктивно щодо адаптації військовослужбовців звільнених в запас. Режим доступу: <http://defence-ua.com/index.php/statti/1093-vidverto-ta-obyektyvno-shchodo-adaptatsiyi-viyskovosluzhbovtziv-zvilnenykh-v-zapas> (Sasko, O. Frankly and objectively regarding the adaptation of servicemen released to reserve. Retrieved from: <http://defence-ua.com/index.php/statti/1093-vidverto-ta-obyektyvno-shchodo-adaptatsiyi-viyskovosluzhbovtziv-zvilnenykh-v-zapas>

РЕЗЮМЕ

Ляска Оксана, Федирко Павел, Березкин Александр. Методические аспекты социально-психологической работы с военнослужащими, увольняющимися из рядов Вооруженных Сил, и членами их семей.

При увольнении из Вооруженных Сил военный сталкивается с кардинальными изменениями и перестройкой всех сторон своей жизни. В основе всех этих изменений лежит психологический фактор: несогласованность установок и направлений в условиях военной и гражданской жизни, то есть наличие какого-то когнитивного диссонанса. Именно по этим причинам проблема социально-психологической адаптации бывших военных и членов их семей к новым условиям организационной активности, которой предоставляется недостаточное внимание как в обществе, так и в военных подразделениях, является чрезвычайно актуальной, важной и требует как обсуждения, так и надлежащего построения и осуществления.

Ключевые слова: уволенные из рядов Вооруженных сил военнослужащие, социально-психологическая адаптация, реабилитация, стрессовое и депрессивное состояния, психологическое консультирование, психологическая поддержка.

SUMMARY

Liaska Oksana, Fedirko Pavel, Berezkin Alexander. Methodological aspects of social and psychological work with servicemen leaving the Armed Forces and members of their families.

After discharging from the Armed Forces, the military faces drastic changes and restructuring of all aspects of life. However, a psychological factor lies at the heart of all

changes: the inconsistency of attitudes and directions in the conditions of military and civilian life, i.e. the presence of some cognitive dissonance. It is for these reasons that the problem of socio-psychological adaptation of ex-servicemen and members of their families to the new conditions of organization of activity, which is given insufficient attention in society and in military units, is extremely relevant, important and requires both discussion and proper construction and organizations.

In order to develop and implement such problems within the project “Norway-Ukraine. Professional adaptation. Integration into the State System” the number of supporting centers have been established that are successfully operating in various cities of Ukraine for former or discharged servicemen and members of their families. Activities with former servicemen is carried out in several areas – obtaining a civilian profession; carrying out social adaptation; psychological assistance with elements of rehabilitation; formation of skills for running own business, etc.

The main areas of socio-psychological support provided under the Program were: psychological counseling, psychocorrection, career guidance and psychotherapy using a wide range of methods and taking into account the uniqueness of the individual, his/her problems in the context of life; psychological support of business activities of former servicemen, small and medium enterprises. Psychologists conducted psychodiagnostics, individual psychological counseling and psychotherapy, group psychotherapy, vocational counseling and professional psychological selection, socio-psychological training in various fields, primary psychological diagnosis.

The result of this work is to achieve the required level of readiness of the discharged serviceman to change profession. This allows to remove unnecessary psychological tension and some aggression during adaptation. It is found that the military and their families are in need of information and methodological and reference materials on a wide range of issues related to behavior in the transition to new living conditions and activities.

Key words: *servicemen dismissed from the ranks of the Armed Forces, social and psychological adaptation, rehabilitation, stress and depression, psychological counseling, psychological support.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|---|----|
| Драга Інна. Вища військова освіта в республіці Польща: змістовий аспект | 3 |
| Назаренко Олександра. Вища освіта Південної Кореї: інноваційні рекомендації для України | 13 |
| Пехота Олена. Технологія самоорганізації: застосування досвіду університетів третього віку Великобританії | 24 |

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|---|----|
| Волкова Людмила. Розвиток пізнавального інтересу у старших дошкільників засобами дидактичних ігор | 34 |
| Данько Наталія, Павлущенко Наталія, Васько Ольга. Здійснення педагогічної інтеграції на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах..... | 45 |
| Куркіна Світлана, Журавльов Віталій. Дистанційне навчання як складова освітніх реформ в Україні | 60 |
| Максименко Людмила, Мирна Ангеліна, Присяжнюк Олена, Зайцева Валерія. Технічна підготовка у річному макроциклі висококваліфікованих спортсменок із хокею на траві | 72 |
| Полетило Сергій. Підходи у використанні експериментальних задач на уроках фізики загальноосвітніх навчальних закладів..... | 81 |

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

| | |
|--|-----|
| | 91 |
| Друшляк Марина, Шамшина Наталія, Шамо́ня Володимир. Форми організації навчання для формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики | 101 |
| Дундюк Артем. Педагогічні умови формування професійної компетентності техніків-технологів автомобільного транспорту засобами ІКТ: аналіз результатів..... | 111 |
| Зорій Ярослав, Молдован Андрій. Підприємництво в галузі фізичної культури і спорту як перспектива самореалізації фахівця..... | 121 |
| Канова Людмила. Зарубіжний досвід професійної іншомовної підготовки офіцерів країн НАТО | 135 |
| Кіцера Наталія. Емоційне вигорання викладачів медичних спеціальностей: причини, симптоми, наслідки, методи подолання..... | 144 |
| Лисак Лариса, Григор'єва Віта, Лисак Тетяна. Теоретичні засади системи формування мовної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої технічної освіти | 155 |
| Приймак Сергій. Модель методичної системи розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури | |

| | |
|---|-----|
| у процесі спортивно-педагогічного удосконалення | 166 |
| Процай Людмила, Гібалова Наталія. Моделювання та створення дидактичної презентації в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів | 176 |
| Романишин Юлія. Структуризація комунікаційного рівня віртуальних спільнот у навчальному процесі ЗВО | 186 |
| Сбруєва Аліна, Козлов Дмитро, Козлова Олена, Чистякова Ірина. Європейський простір педагогічної освіти: трансформація практики педагогічної освіти в Європі..... | 202 |
| Хрик Василь. Сучасні проблеми лісівничої освіти в Україні..... | 213 |
| Чернякова Жанна. Характеристика структурних компонентів моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя сучасної української школи..... | 223 |

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

| | |
|---|-----|
| Вей Лімін. Фахово-комунікативний напрямок формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва | 236 |
| Кауров Павло. Педагогічні умови формування досвіду скрипкового виконавства в майбутніх учителів музичного мистецтва із використанням інформаційно-комунікаційних технологій .. | 246 |
| Коган Інна, Матковський Олександр. Сучасний підхід до формування акмеологічної культури концертмейстера в хореографії | 256 |
| Лоу Яньмей. Вплив різних видів інтелекту на формування музичного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва | 267 |
| Лю Шаохуй. Ціннісно-усвідомлений конструкт музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії..... | 275 |
| Се Ліфен. Методологічні аспекти розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки..... | 285 |
| Сюй Міньї, Левицька Ірина. Механізми художньої комунікації в різних видах мистецтва..... | 297 |
| Ван Біньбінь, Ніколаї Галина. Структура транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва | 305 |
| Ткачук Олег, Бредньова Віра, Смичковська Ольга. Міждисциплінарні зв'язки дисциплін образотворчого циклу з графічними | 316 |
| Ху Ює. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності | 325 |

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|--|-----|
| Мукменєва Рената, Осьмук Наталія. Розвиток музичної культури й виховання в місті Суми в 40-х – 70-х рр. XX ст. | 337 |
| Русин Галина. Християнська аксіологія та атрибутика в народній педагогіці українців на західноукраїнських землях | |

| | |
|---|-----|
| наприкінці XVIII– на початку XX ст..... | 347 |
| Сорокотяга Ірина. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у галузі морського та річкового транспорту в умовах дистанційного навчання | 356 |
| Осередчук Ольга. Наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти | 367 |
| Третько Віталій, Бідюк Наталя. Зміст підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти Великої Британії..... | 378 |

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

| | |
|---|-----|
| Романишина Людмила, Бопко Ігор, Лоїк Галина. Шляхи вдосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ... | 389 |
| Щербакова Ірина, Харченко Тамара. Особливості самооцінки та саморегуляції поведінки дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями..... | 396 |

РОЗДІЛ VII. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|---|-----|
| Лемко Галина. Супервізія як форма методичного супроводу виробничої практики студентів спеціальності «Соціальна робота» у закладах освіти | 406 |
| Ляска Оксана, Федірко Павло, Березкін Олександр. Методичні аспекти соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями, що звільняються з лав збройних сил, і членами їх сімей | 415 |

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

| | |
|--|----|
| Драга Инна. Высшее военное образование в Республике Польша: содержательный аспект..... | 3 |
| Назаренко Александра. Высшее образование Южной Кореи: инновационные рекомендации для Украины..... | 13 |
| Пехота Елена. Технология самоорганизации: применение опыта университетов третьего возраста Великобритании | 24 |

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

| | |
|--|----|
| Волкова Людмила. Развитие познавательного интереса у старших дошкольников средствами дидактических игр | 34 |
| Данько Наталия, Павлуценко Наталия, Васько Ольга. Реализация педагогической интеграции на уроках изобразительного искусства в начальных классах | 45 |
| Куркина Снежана. Журавлев Виталий. Дистанционное обучение как составляющая образовательных реформ в Украине..... | 60 |
| Максименко Людмила, Мирна Ангелина, Присяжнюк Елена, Зайцева Валерия. Техническая подготовка в годичном макроцикле высококвалифицированных спортсменок по хоккею на траве | 72 |
| Полетыло Сергей. Подходы в использовании экспериментальных задач на уроках физики общеобразовательных учебных заведений | 81 |

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

| | |
|--|-----|
| Бобровник Светлана. Проектный метод в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в мультимедийном пространстве | 91 |
| Друшляк Марина, Шамшина Наталья, Шамоня Владимир. Формы организации обучения для формирования визуально-информационной культуры будущих учителей математики и информатики. | 101 |
| Дундюк Артем. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности техник-технологов автомобильного транспорта средствами ИКТ: анализ результатов..... | 111 |
| Зорий Ярослав, Молдован Андрей. Предпринимательство в области физической культуры и спорта как перспектива самореализации специалиста | 121 |
| Канова Людмила. Зарубежный опыт профессиональной иноязычной подготовки офицеров стран НАТО | 135 |
| Кицера Наталия. Эмоциональное выгорание преподавателей медицинских специальностей: причины, симптомы, последствия, | |

| | |
|--|-----|
| методы преодоления | 144 |
| Лысак Лариса, Григорьева Вита, Лысак Татьяна. Теоретические основы системы формирования языковой профессиональной подготовки будущих специалистов в высших технических учебных заведениях | 155 |
| Приймак Сергей. Модель методической системы развития функциональных возможностей будущих учителей физической культуры в процессе спортивно-педагогического совершенствования.... | 166 |
| Процай Людмила, Гибалова Наталья. Моделирование и создание дидактической презентации в контексте подготовки будущих учителей начальных классов | 176 |
| Романишин Юлия. Структуризация коммуникационного уровня виртуальных сообществ в учебном процессе учреждений высшего образования..... | 186 |
| Сбруева Алина, Козлов Дмитрий, Козлова Елена, Чистякова Ирина. Европейское пространство педагогического образования: трансформация практики образования преподавателей в Европе..... | 202 |
| Хрик Василий. Современные проблемы лесоводческого образования в Украине | 213 |
| Чернякова Жанна. Характеристика структурных компонентов модели формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя современной украинской школы..... | 223 |

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Вэй Лимин. Профессионально-коммуникативное направление формирования творческой самореализации магистрантов музыкального искусства..... | 236 |
| Кауров Павел. Педагогические условия формирования опыта скрипичного исполнительства у будущих учителей музыкального искусства с применением информационно-коммуникационных технологий | 246 |
| Коган Инна, Матковский Александр. Современный подход к формированию акмеологической культуры в хореографии | 256 |
| Лоу Яньмей. Механизмы художественной коммуникации в различных видах искусства | 267 |
| Лю Шаохуй. Ценностно-осознанный конструкт музыкально-артистического опыта будущих учителей музыки и хореографии..... | 275 |
| Се Лифен. Методологические аспекты развития исполнительской воли будущих учителей музыкального искусства в процессе хормейстерской підготовки | 285 |

| | |
|--|-----|
| Сюй Менъи, Левицкая Ирина. Механизмы художественной коммуникации в различных видах искусства | 297 |
| Ван Биньбинь, Николаи Галина. Структура транскультурной компетентности магистров музыкального искусства | 305 |
| Ткачук Олег, Бреднёва Вера, Смычковская Ольга. Усовершенствование междисциплинарных связей в преподавании графических дисциплин.... | 316 |
| Ху Юе. Педагогические условия подготовки будущих учителей образотворческого искусства к дизайнерской деятельности.... | 325 |

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

| | |
|--|-----|
| Мукменева Рената, Осьмук Наталья. Развитие музыкальной культуры и воспитания в городе Сумы в 40-х – 70-х гг. XX ст. | 337 |
| Русин Галина. Христианская аксиология и атрибутика в народной педагогике украинцев на западноукраинских землях в конце XVIII – начале XX ст..... | 347 |
| Сорокотяга Ирина. Профессиональная подготовка будущих менеджеров в области морского и речного транспорта в условиях дистанционного обучения | 356 |
| Осередчук Ольга. Научные подходы к исследованию мониторинга качества образования | 367 |
| Третько Виталий, Бидюк Наталя. Содержание подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту системе последипломного образования Великобритании | 378 |

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Романишина Людмила, Бопко Игорь, Лоик Галина. Пути совершенствования подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной среде | 389 |
| Щербакова Ирина, Харченко Тамара. Особенности самооцінки и саморегуляции поведения детей младшего школьного возраста с нарушениями речи | 396 |

РАЗДЕЛ VII. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|-----|
| Лемко Галина. Супервизия как форма методического сопровождения производственной практики студентов специальности «Социальная работа» в учреждениях образования | 406 |
| Ляска Оксана, Федирко Павел, Березкин Александр. Методические аспекты социально-психологической работы с военнослужащими, увольняющимися из рядов Вооруженных Сил, и членами их семей..... | 415 |

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

| | |
|---|----|
| Draga Inna. Higher military education in the Republic of Poland: a content aspect..... | 3 |
| Nazarenko Oleksandra. Higher education of south korea: innovative guidelines for Ukraine..... | 13 |
| Pehota Olena. Technology of self-organization: application of the experience of the universities of the third age in Great Britain | 24 |

SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGY

| | |
|---|----|
| Volkova Liudmyla. Development of cognitive interest in senior preschoolers by means of didactic games | 34 |
| Danko Nataliia, Pavlushchenko Nataliia, Vasko Olha. Realization of the Pedagogical Integration at the Fine Arts Classes in the lower grades | 45 |
| Kurkina Sneghana, Zhuravlyov Vitaliy. Distance learning as a part of educational reforms in Ukraine | 60 |
| Maksymenko Lyudmila, Mirna Angelina, Prisyazhnyuk Elena, Zaitseva Valeryia. Technical training in the annual macrocycle of highly qualified athletes in field hockey | 72 |
| Poletylo Serhii. Approaches to the use of experimental problems at physics lessons at general education institutions | 81 |

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

| | |
|---|-----|
| Bobrovnyk Svitlana. Project method in formation of foreign language communicative competence in multimedia space | 91 |
| Drushlyak Maryna, Shamshyna Nataliia, Shamonia Volodymyr. Forms of training organization for the formation of visual and information culture of future mathematics and computer science teachers | 101 |
| Dundiuk Artem. Pedagogical conditions of professional competence formation of automotive transport technologists by means of ICT: results analysis | 111 |
| Zorii Yaroslav, Moldovan Andrii. Entrepreneurship in the field of physical culture and sports as a prospect for a specialist's self-realization. ... | 121 |
| Kanova Liudmyla. Foreign experience of professional foreign language training of NATO countries officers | 135 |
| Kitsera Nataliia. Emotional burning out of teachers of medical specialties: causes, symptoms, consequences, methods of overcoming | 144 |
| Lysak Larysa, Hryhorieva Vita, Lysak Tetiana. Theoretical Foundations of the System of Formation of Language Training for Specific Purposes of Future Specialists at Higher Technical Institutions | 155 |

| | |
|--|-----|
| Priymak Serhii. Model of the methodological system for the development of functional capabilities of future physical culture teachers in the process of sports and pedagogical improvement | 166 |
| Protsai Liudmyla, Hibalova Nataliia. Modeling and creating a didactic presentation in the context of training future primary school teachers | 176 |
| Romanyshyn Yulia. Communication level structuring of virtual communities in the learning process in institutions of higher education | 186 |
| Sbruieva Alina, Kozlov Dmytro, Kozlova Olena, Chystiakova Iryna. European Teacher Education Area: the Transformation of Teacher Education Practices in Europe | 202 |
| Khryk Vasyl. Modern problems of forestry education in Ukraine | 213 |
| Chernyakova Zhanna. Characteristics of the structural components of the model of formation of information and communication competence of the future teacher of the modern Ukrainian school | 223 |

SECTION IV. PROBLEMS OF ART EDUCATION

| | |
|---|-----|
| Wei Liming. Professional-communicative direction of creative self-realization formation in masters of musical art | 236 |
| Kaurov Pavlo. Pedagogical conditions for forming violin performance experience of future musical art teachers using information and communication technologies | 246 |
| Kohan Inna, Matkovskyi Oleksandr. Modern approach to formation of concertmaster's acmeological culture in choreography | 256 |
| Lou Yanmei. Mechanisms of artistic communication in various arts | 267 |
| Liu Shaohui. Value-conscious construct of musical and artistic experience of future teachers of music and choreography | 275 |
| Xie Lifeng. Methodological aspects of the performing will development of future musical art teachers in the process of choirmaster training | 785 |
| Xu Minyi, Levytska Iryna. Mechanisms of artistic communication in various arts | 297 |
| Wang Binbin, Nikolai Halyna. The structure of transcultural competence of the masters of musical art | 305 |
| Tkachuk Oleh, Bredniova Vira, Smychkovska Olha. Improving interdisciplinary links in teaching graphic disciplines | 316 |
| Hu Yue. Pedagogical conditions of future fine arts teachers training for design activity | 325 |

SECTION V. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

| | |
|--|-----|
| Mukmeneva Renata, Osmuk Nataliia. Development of musical culture and education in the city of Sumy in the 40's - 70's of the XX century | 337 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Rusyn Halyna. Christian axiology and attributes in the people's pedagogy of Ukrainians in the Western Ukrainian lands in the late XVIII - early XX century | 347 |
| Sorokotiaha Iryna. Professional training of future managers in the field of sea and river transport in terms of distance learning | 356 |
| Oseredchuk Olga. Scientific approaches to the study of education quality monitoring..... | 367 |
| Tretko Vitaliy, Bidyuk Natalya. Content of specialists training in physical education and sports in the UK postgraduate education | 378 |

SECTION VI. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

| | |
|--|-----|
| Romanyshyna Liudmyla, Bopko Igor, Loik Galina. Ways to Improve Preparing Future Teachers for Inclusive Work..... | 389 |
| Shcherbakova Iryna, Kharchenko Tamara. Features of self-assessment and self-regulation of behavior of children with speech violations of primary school age | 396 |

SECTION VII. PROBLEMS OF SOCIAL EDUCATION

| | |
|---|-----|
| Lemko Halyna. Supervision as a form of methodological support of internship of students majoring in "Social Work" in education institutions..... | 406 |
| Liaska Oksana, Fedirko Pavel, Berezkin Alexander. Methodological aspects of social and psychological work with servicemen leaving the Armed Forces and members of their families | 415 |

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2021. № 5 (109). 440 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номери 10.24139/2312-5993/2021.05

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 31.05.2021.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 25,57 Обл. вид. арк. 25,21.
Тираж 100 пр. Зам. № 47.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.