

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
№ 6 (110), 2021

CEJSH



Crossref

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 № 13 від 22.06.2021)

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. Семенов – 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 історії педагогіки, порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, спеціальної освіти, а також мистецької освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.637.016:78

Ван Хайлун

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-7350-5566

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/003-012

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття розкриває проблему підготовки майбутніх учителів музики до практично-творчої вокально-хорової роботи з учнями. Методика підготовки студентів факультетів мистецтв до творчо-інтерпретаційної діяльності з дитячими вокально-хоровими колективами охоплює діагностичний етап визначення рівнів практичної готовності майбутніх учителів музики до проведення творчо-інтерпретаційної роботи з дітьми, а саме: високого, середнього та низького. Методичні аспекти формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчо-інтерпретаційної діяльності з дитячими вокально-хоровими колективами містять розроблені автором декілька етапів музично-педагогічної роботи, а саме: організаційно-когнітивний, технологічно-поглиблений, дослідницько-результативний.

Ключові слова: формування готовності, творчо-інтерпретаційна діяльність, студенти факультетів мистецтв, дитячі вокально-хорові колективи, етапи музично-педагогічної роботи.

Постановка проблеми. Проблема формування здатності до творчо-інтерпретаційної роботи студентів факультету мистецтв педагогічного університету є важливою умовою їх успішної підготовки до виконання продуктивної діяльності з учнями. Під час фахового навчання студенти факультетів мистецтв набувають фахово-необхідних компетентностей, до яких відносять і здатність до творчо-інтерпретаційної діяльності зі шкільними колективами (Зязюн та Сагач, 1997). Це передбачає набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вміння здійснювати вибір навчальних музичних творів серед великої їх кількості, написаних композиторами для дитячих колективів із включенням їх до концертного репертуару. Важливим є вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва проводити музично-теоретичний аналіз музичного твору, призначеного для виконання школярами, та здійснення поетапної роботи над інтерпретацією музичного твору з урахуванням вікових особливостей учнів, їх музичного розвитку, специфіки індивідуальних співацьких можливостей школярів. Тому особливу увагу в навчально-виховному процесі потрібно звертати увагу на формування здатності майбутніх учителів музики до творчо-інтерпретаційної роботи з учнями, що дозволяє глибше усвідомити цінності музичного мистецтва та ефективно передавати їх учням.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему творчо-інтерпретаційної діяльності виконавців досліджували Е. Абдуллін, Л. Бочкарьов, М. Давидов, Л. Корват, Л. Музичко, А. Тішакова, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, Д. Юник та ін. Провідними українськими науковцями в галузі мистецької освіти (А. Авдієвський, А. Болгарський, Л. Гаврілова, С. Горбенко, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, Т. Левшенко, Л. Масол, В. Москаленко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, І. Парфентьева, Є. Проворова, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.) представлено різноманітні підходи до формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до творчо-інтерпретаційної роботи з учнями. За визначенням В. Москаленко, творча діяльність включає творчо-пошуковий, інтерпретаційний та виконавсько-втілювальний напрями (Москаленко, 2013, с. 7).

Метою статті є висвітлення значущості формування готовності майбутніх учителів музики до творчо-інтерпретаційної роботи з вокально-хорового навчання школярів. Тому так важливо у процесі музично-педагогічної діяльності виробляти готовність до творчо-інтерпретаційної вокально-хорової роботи, що в подальшому буде складати професійну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано низку методів, як-от: аналіз, узагальнення, синтез, класифікація, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Завданням сучасної музично-педагогічної освіти є формування творчої особистості. Творчий підхід повинен бути провідним у всіх видах діяльності, особливо музично-педагогічній (Зязюн та Сагач, 1997). Для реалізації завдань формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи доцільно впроваджувати комплекс методів, прийомів, тематичних творчо-навчальних завдань. Тому для ефективного формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчо-інтерпретаційної діяльності доцільно впроваджувати семінари, а саме: введення тематики «Використання сучасних комп'ютерних технологій у роботі над хоровими творами» до практичних занять із дисципліни «Хорове диригування» (Козир, 2008); факультативу «Вокально-хорова робота»; оптимізація викладання диригентсько-хорових дисциплін у контексті формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом; удосконалення змісту самостійної навчальної роботи студентів; організація роботи творчої групи «Хоровий твір – скарб»; розроблення спецкурсу

«Творчо інтерпретаційна робота зі шкільними колективами»; запровадження студентських наукових гуртків та проблемних груп з питань творчо-інтерпретаційної роботи вчителя музичного мистецтва, оновлення тематики студентських наукових робіт (курсів); організація і проведення виховних заходів для студентів на кураторських годинах із виступом створених студентських вокальних ансамблів; проведення діагностики динаміки сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами; пропонувалися для колективного вирішення ситуативні теми «Учні не розуміють значення диригентського жесту»; «Кульмінації в музичному творі»; «Робота з учнями над ритмічним ансамблем»; «Вироблення артистичних умінь учнів»; «Виразність музичних фраз»; «Музично-теоретичний аналіз музичного твору».

За результатами аналізу діагностування студентів нами було визначено рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними вокально-хоровими колективами. В основу визначених рівнів було покладено методики інтерпретаційного втілення як художньо-звукової реалізації музичного тексту, а розробка рівневих характеристик здійснювалася на підставі розроблених критеріїв та показників.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами (15,52 %) характеризується високим ступенем прояву інтересу студентів до вокально-хорової роботи зі шкільним колективом, зацікавленістю процесом створення інтерпретації музичного твору з націленням на творче самовиявлення. Студенти виявляють глибину й систематизованість музично-теоретичних знань, які уможливають якісне проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору з виявленням стильових і жанрових особливостей, вокально-хорових труднощів для учнів шкільного віку.

Студенти, яких нами віднесено до високого рівня, характеризуються активною позицією у придбанні диригентсько-хорових знань. У процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін виявляють творчу ініціативність, захопленість, відкритість новому навчальному досвіду, музично-творчі здібності. У студентів високо розвинута здатність до пошуково-творчої діяльності, а також експресивні здібності. Студенти проявляють емоційну зрілість, уміння художнього висловлення в диригентському жесті творчого задуму музичного твору. Вони володіють міцними педагогічними переконаннями, що поєднуються з розвиненими

оціночними вміннями, адекватною самооцінкою, цікавляться хоромим мистецтвом, стурбовані розвитком дитячого хорового виконавства, замислюються про шляхи творчого розвитку учнів шкільного віку. Даній категорії студентів властивий прояв ґрунтовних знань щодо сучасних комп'ютерних технологій, та їх використання у вокально-хоровій роботі з учнями шкільного віку. Високий рівень притаманний студентам, які здатні використати можливості засобів мультимедіа та мультимедійного середовища для створення навчальної наочності.

Студенти з високим рівнем сформованості готовності до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом здатні до саморефлексії, до свідомого коригування результатів творчої роботи над навчальним завданням. Вони володіють художньою мірою у використанні музичних засобів під час створення інтерпретації музичного твору. Для студентів цього рівня характерне досконале володіння вмінням організації своєї самостійної навчальної діяльності з використанням засобів мультимедіа, Інтернету, сучасних комп'ютерних технологій. Усвідомлюючи свою майбутню роль як керівника шкільного колективу, студенти наполегливо опановують інноваційні навчальні методи та прийоми. Вони готові до вокально-хорової роботи зі шкільним колективом над інтерпретацією музичного твору.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами (35,3 %) характеризується зорієнтованістю на набуття фахово необхідних компетентностей. Однак, простежується розбіжність у рівнях розвитку когнітивних і творчих здібностей цих студентів. Не виявляють достатню глибину музично-теоретичних, диригентсько-методичних знань і під час навчальної роботи потребують стимуляції з боку викладача. Знаннями щодо інноваційних педагогічних технологій володіють на достатньому рівні, що в навчальній роботі викликає певні труднощі. Студенти середнього рівня виявляють зацікавленість під час опрацювання музичних творів, однак проявляють вибірковий інтерес до виконання творчих навчальних завдань. Студенти цього рівня володіють знаннями щодо здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору, водночас не здатні повною мірою використати отримані дані під час творчої роботи над музичним твором, хоча й виявили вміння нестандартно мислити, знаходити оригінальне рішення. Виявляють достатній рівень пізнавальної активності і задовільний ступінь розвитку творчої уяви. Потреба творчого самовиявлення в роботі над музичним твором носить ситуативний характер і вимагає стимулювання. Знають особливості проведення навчальної роботи над етапами створення

інтерпретації музичного твору, але ці знання не досить глибокі. Легко втягуються до навчальної роботи щодо розв'язання проблемних завдань, але стикаються з певними труднощами й не виявляють ініціативи.

Студенти, яких нами віднесено до середнього рівня сформованості готовності до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом, потребують організації викладачем процесу саморефлексії. Поряд із тим, за умов коригування викладачем результатів творчої роботи, студенти даного рівня отримують якісний результат творчої діяльності над навчальним завданням. Ініціативу й самостійність у придбанні фахових знань щодо підготовчої роботи вчителя музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної діяльності зі шкільним колективом ці студенти проявляють нерегулярно. Інтерес до вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку достатньо високий, студенти замислюються про застосування диригентсько-хорових умінь у майбутній музично-педагогічній діяльності. Під час навчальної роботи над інтерпретацією музичного твору студенти здатні здійснювати вибір способів розвитку музичної думки, але можуть розгубитися під час зіткнення з проблемними навчальними ситуаціями в роботі над хоровим твором, який містить складний музичний матеріал, а також вирішення яких вимагає аналізу великої кількості відповідних чинників. Підвищенням індивідуального рівня фахового розвитку займаються епізодично, готують себе більше до викладання музичного мистецтва, ніж до музично-творчої діяльності як складової музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами (49 %) визначається недостатньою спрямованістю на творчу інтерпретаційну діяльність зі шкільним колективом. Студенти недостатньо орієнтуються в питаннях вокально-хорової методики, і характеризуються пасивною позицією. Ці студенти не набули необхідних музично-теоретичних знань, і тому не здатні до самостійного проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору. Під час залучення до самостійної навчальної діяльності студенти потребують постійного контролю викладача. Академічна успішність під час фахового навчання є низькою. Вони виявляють певний інтерес до музично-педагогічної роботи з учнями шкільного віку, але не замислюються про самореалізацію в музично-педагогічній діяльності.

Обізнаність у дисциплінах диригентсько-хорового циклу визначається як поверхнева. Знання про творчо-інтерпретаційну роботу керівника дитячого вокального та хорового колективу носять ситуативний характер. Знання щодо

організації вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку несистематизовані, неповні. Невідповідально ставляться до організації своєї самостійної навчальної роботи. Часткове володіння вмінням використовувати засоби мультимедіа та можливості міжнародної мережі Інтернет у навчальній роботі над музичним твором. Знаннями щодо інноваційних педагогічних технологій володіють на низькому рівні, тому й стикаються з труднощами під час виконання навчальних завдань щодо розроблення навчального наочного матеріалу для проведення вокально-хорової роботи зі школярами. Стикаються зі складностями під час розв'язання проблемних навчальних завдань. Студенти часто проявляють емоційну глухоту, небажання аналізувати характерні особливості музичного твору. Їх педагогічні переконання є неміцними. Не відчують потреби в самоаналізі, та здійснюють його епізодично. Студенти виявляють недостатній інтерес до проблеми творчо-інтерпретаційної діяльності з дитячим колективом. Навчальна робота над музичним твором викликає у студентів, які мають низький рівень, труднощі. Студенти майже не займаються підвищенням індивідуального рівня фахового розвитку та не виявляють бажання творчо виявляти себе в навчальній діяльності.

Виявлений факт, що більшість студентів знаходяться на низькому та середньому рівнях сформованості готовності до творчо інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами, що негативно впливає на їх готовність до музично-педагогічної діяльності. Цей етап дослідної роботи проводився з метою перевірки представленої гіпотези, та включав такі заходи:

- розробку методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної діяльності зі шкільними колективами;
- внесення змін у методику навчальних занять із дисциплін «Практикум з хором» (групові заняття), «Хоровий клас», «Хорознавство», «Аналіз хорових творів», «Хорове диригування»;
- залучення студентів до використання засобів мультимедіа, інформаційних ресурсів, сучасних комп'ютерних технологій для вирішення поставлених навчальних завдань, які сприяють формуванню готовності студентів до творчої інтерпретаційної діяльності;
- розроблення та впровадження системи контролю під час упровадження розробленої методики.

Програма експериментальної методики містить декілька етапів, а саме: організаційно-когнітивний, технологічно-поглиблений, дослідницько-результативний. Нами передбачено, що підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами

доцільно здійснювати з використанням трьох основних форм занять, зокрема навчальних занять, позааудиторної вокально-хорової роботи, самостійної навчальної роботи з використанням засобів мультимедіа. У ході впровадження в навчальний процес методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами особлива увага зверталася на навчальну активність студентів, а також ураховувався витрачений навчальний час для формування необхідних знань і вмінь. Належна увага приділялася також організації самостійної навчальної діяльності студентів. Серед основних форм постали: інтелектуальна вікторина, форум знавців, моделювання професійних ситуацій. Поряд із тим, відбувалася підготовка студентів до творчої самостійної роботи з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій.

Наскрізним засобом упровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами виступив спецкурс «Творчо інтерпретаційна робота зі шкільними колективами». Даний курс розрахований на 2 кредити, де 60 годин відведено на аудиторну та самостійну роботу студентів під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у педагогічному закладі вищої освіти. Це передбачало здійснення добору навчальних форм і методів традиційного та інноваційного змісту для професійно-особистісного розвитку студентів, розгляд сучасних педагогічних технологій, методик вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку з використанням можливостей комп'ютеру, Інтернету.

Перший етап – *організаційно-когнітивний* – спрямований на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом з огляду на змістово-логічний компонент. Даний етап передбачає ознайомлення студентів із поняттями «інтерпретація», «творча інтерпретаційна робота». На цьому етапі здійснюється наповнення змісту фахових дисциплін, а також стимулювання потреби створення інтерпретації музичного твору та прагнення до творчого самовиявлення.

Мета *технологічного-поглибленого* етапу полягає в розвитку творчо-інтерпретаційних умінь студентів. Зміст цього етапу включає навчально-методичні заходи щодо залучення студентів до активного використання набутих інтелектуальних умінь під час навчальної роботи над музичним твором, набуття вмінь використовувати можливості засобів мультимедіа як важливих чинників формування готовності до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом.

Третій етап – *дослідницько-результативний* – спрямований на вироблення в майбутніх учителів музичного мистецтва творчо-пошукових і дослідницьких умінь, їх залучення до пошуково-дослідницької діяльності, закріплення знань, відпрацювання вмінь щодо творчо інтерпретаційної роботи над музичним твором, демонструючи при цьому диригентсько-хорові знання, необхідні для успішного проведення творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом. Серед форм навчальної роботи, які залучені на *дослідницько-результативному етапі* дослідження, нами використано таку форму, як творча лабораторія. Мета «творчої лабораторії» постає в розширенні творчого досвіду студентів над музичним твором. Завданнями проведення даного етапу експериментальної роботи визначено: актуалізацію творчо-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо інтелектуальної роботи зі шкільними колективами, здобуття знань і вмінь творчого опрацювання нотного матеріалу з використанням можливостей комп'ютеру, міжнародної мережі Інтернет.

У **висновках** доцільно зазначити, що отримані результати порівняльного аналізу проведеного дослідження уможливило виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів готовності до творчо-інтерпретаційної роботи зі школярами студентів факультетів мистецтв, що підтверджує доцільність упровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними вокально-хоровими колективами.

ЛІТЕРАТУРА

- 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.
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Rivne: Volyn charms).
- Зязюн, І. А., Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу (Ziaziun, I. A., Sagach, G. M. (1997). *The beauty of pedagogical action*. K.: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business).
- 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).
- Левшенко, Т. С. (2014). Формування експресивної творчості в процесі хорового диригування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету*

- імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 16 (21). Частина 2. (Levshenko, T. S. (2014). Formation of expressive creativity in the process of choral conducting. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 14. Theory and methods of art education: A collection of scientific papers*, 16 (21), Part 2).
- Москаленко, В. Г. (2013). *Лекции по музыкальной интерпретации*. Киев: ТОВ «Типографія «Клякса». (Moskalenko, V. G. (2013). *Lectures on musical interpretation*. Kiev LLC "Typography" Blot).
- 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).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України (Padalka, G. M. (2008). *Pedagogy of art (theory and methods of teaching art disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).
- Парфентьева, І. П., Матвійчук, Е. О. (2017). Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 4, 406-410 (Parfentieva, I. P., Matviychuk, E. O. (2017). Analysis of the components of professional competence of a future music teacher. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after V. O. Sukhomlinsky. Series: Pedagogical sciences*, 4, 406-410).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан (Rudnytska, O. P. (2005). *General and artistic pedagogy*. Ternopil: Textbook Bogdan).

РЕЗЮМЕ

Ван Хайлун. Методические аспекты формирования готовности студентов факультетов искусств к творческо-интерпретационной деятельности.

Статья раскрывает проблему подготовки будущих учителей музыки к практически-творческой вокально-хоровой работе с учениками. Методика подготовки студентов факультетов искусств к творческо-интерпретационной деятельности с детскими вокально-хоровыми коллективами охватывает диагностический этап определения уровней практической готовности будущих учителей музыки к проведению творческо-интерпретационной работы с детьми, а именно: высокого, среднего и низкого. Методические аспекты формирования готовности студентов факультетов искусств к творческо-интерпретационной деятельности с детскими вокально-хоровыми коллективами содержат разработанные автором несколько этапов музыкально-педагогической работы, а именно: организационно-когнитивный, технолого-углубленный, исследовательско-результативный.

Ключевые слова: формирование готовности, творческо-интерпретационная деятельность, студенты факультетов искусств, детские вокально-хоровые коллективы, этапы музыкально-педагогической работы.

SUMMARY

Wang Hailong. Methodological aspects of forming arts faculties students' readiness for creative-interpretive activities.

The article reveals the problem of preparing future music teachers for practical and creative vocal-choral work with students. The methodology of preparing students of art faculties for creative-interpretive activities with children's vocal-choral groups includes the diagnostic stage of determining the levels of practical readiness of future music teachers to conduct creative-interpretive work with children, namely: high, medium and low.

Methodological aspects of forming the readiness of students of art faculties for creative-interpretive activities with children's vocal-choral groups include several stages of musical and pedagogical work developed by the author, namely: organizational-cognitive, technological-in-depth, research-effective.

Key words: *formation of readiness, creative-interpretive activity, students of arts faculties, children's vocal-choral groups, stages of musical and pedagogical work.*

УДК 378.137:016

Вей Лімін

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-4219-278X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/012-021

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

У статті розкрито значення культурологічної функції у процесі формування творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. Проведено процесуально-функціональний аналіз підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до продуктивної роботи з учнями. Виокремлені основні функції мистецької освіти: пізнавальна, соціонічна, культурологічна, акмеологічна, ціннісна, діагностична, творчо-спонукальна, серед яких саме культурологічна функція відіграє провідну роль у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності. Запровадження культурологічної функції у процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє створити таке змістове наповнення навчання, у результаті якого мистецтво сприймається як культурна цінність та надбання розвитку світової культури.

Ключові слова: *студенти факультетів мистецтв, культурологічна функція, творча самореалізація, фахове навчання, процесуально-функціональний аналіз.*

Постановка проблеми. Музично-педагогічна освіта, як і сфера освіти загалом, на сучасному етапі свого розвитку знаходиться на шляху вдосконалення технологій і методик самоактуалізації творчості, створення системи управління механізмом творчої самореалізації майбутніх фахівців мистецького профілю. Її головними змістовими й структурними чинниками є ідеї гуманізації, цілісності, фундаменталізації, інтегративності, безперервності, акмеологічності та творчості. У контексті нашого дослідження особливо актуальним є трактування вищої музично-педагогічної освіти як такої, що зумовлює творчу самоідентифікацію, самореалізацію, самоактуалізацію. Для успішного здійснення підготовки студентів ЗВО до продуктивної діяльності з учнями необхідно проводити процесуально-функціональний аналіз мистецького навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему творчого самовдосконалення особистості розглянуто в багатьох працях відомих психологів і педагогів (В. Андрєєв, Б. Вульф, І. Демакова, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, А. Мудрик, В. Сластьонін, В. Харкін, В. Якунін та ін.). Значний інтерес до

проблеми самовдосконалення особистості становлять праці українських учених (І. Бех, В. Муляр, В. Радул, Г. Волкова, В. Демиденко, Н. Комісаренко, О. Киричук, А. Ковальова, Н. Лосева, Н. Кривда, С. Сисоєва та ін.). Питання підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної 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.

Метою статті є висвітлення значущості впровадження в навчальний процес культурологічної функції, що сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності з учнями. Проведений процесуально-функціональний аналіз дозволив виокремити основні функції мистецької освіти: пізнавальна, соціонічна, культурологічна, акмеологічна, ціннісна, діагностична, творчоспонукальна, серед яких саме культурологічна функція відіграє провідну роль у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності, що сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в мистецьких закладах вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано низку взаємодоповнювальних методів, а саме: теоретичний аналіз задля висвітлення сутності основоположних понять дослідження, узагальнення, порівняння, синтез.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освітня політика передбачає підготовку нової генерації музично-педагогічних кадрів у контексті творчого підходу, що є трендом означених нормативних актів, підвищення фахового рівня майбутніх фахівців на базі формування їхнього інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої національної цінності, відтворення культури й духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків, побудову освіти в Україні на гуманістичних засадах. З цієї позиції формування творчої самореалізації вчителів музичного мистецтва є актуальним і своєчасним. Проблема самореалізації особистості, здатної до самостійної регуляції власної життєдіяльності, є свідомим, за власною ініціативою, втіленням своїх творчих можливостей у соціально-активній діяльності. Шлях до вирішення даної проблеми лежить через визначення теоретико-методологічних засад саморегулювання особистості в життєдіяльності, визначенні сутності та змісту здатності до творчої самореалізації, що спонукає особистісну потребу в самовираженні, спрямованість на самопізнання і професійне самовдосконалення.

Інноваційний напрям методичної підготовки студентів факультетів мистецтв передбачає пошук нових шляхів розвитку мистецького навчання. З цієї позиції нами розглядається творчий рівень самореалізації, який можливий за умов мотиваційної спрямованості майбутніх фахівців на творчий саморозвиток, удосконалення самоорганізації з метою свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом, що необхідно ефективно використовувати у процесі практичної діяльності з учнями. Саме мотиваційно-смісловне ставлення студентів факультетів музичного мистецтва до практичної діяльності з учнями має забезпечувати розвиток їх духовності, формувати відповідальність за власне професійне майбутнє на основі розвитку творчої самореалізації та постійного фахового самовдосконалення. Успішна реалізація цього процесу неможлива без упровадження в практичну діяльність основних функцій мистецького навчання.

Фахова діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва неможлива без оволодіння функціями педагогічного процесу, серед яких однією з основних є функція перетворення соціально-культурного досвіду в надбання підростаючого покоління. Доречно підкреслити, що функції педагогічного процесу означають «призначення, роль, заради яких виник та існує організований і цілеспрямований педагогічний процес» (Гончаренко, 1997, с. 485).

Функції педагогічного процесу поділяються на:

- навчальні (реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей);
- виховні (полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень у процесі виховання і навчання);
- розвивальні (являють собою розвиток і формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення; пізнавальної активності, інтересів, здібностей);
- соціалізуючі (проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально прийнятої поведінки) (Гончаренко, 1997, с. 485).

Дослідження вчених (Е. Абдуллин, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Мойсеюк, О. Рудницька, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.) (Абдуллин, 2010; Зязюн, 2008; Мойсеюк, 2007; Рудницька, 2005; Семиченко, 2004) доводять, що в навчально-виховному процесі основними є такі взаємопов'язані функції, як діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна,

дослідницько-творча (Одоевский, 1955, с. 133). Основна складність оцінювальної діяльності вчителя полягає також у її багатофункціональності. До функцій оцінювальної діяльності, зокрема, В. Семиченко відносить наступні: навчальну, діагностичну, диференційовану, вимірювальну, стимулюючу, виховну, розвивальну, прогностичну, методичну, керівну, коригувальну, соціалізуючу та констатуючу (Семиченко, 2004, с. 146).

Проведений процесуально-функціональний аналіз проблеми творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв дозволив визначити основні функції мистецької освіти, а саме: пізнавальну, соціонічну, культурологічну, акмеологічну, ціннісну, діагностичну, творчо-спонукальну. Пізнавальна функція передбачає залучення особистості до світоглядного та морально-етичного цілісно-образного пізнання світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності студентів факультетів музичного мистецтва. Ця важлива функція охоплює спонукання особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, усвідомленого ставлення до себе і до світу.

Соціонічна функція сприяє акцентуванню уваги особистості на отриманні й сприйнятті інформації про навколишню реальність та інформаційну взаємодію, а також на існуванні об'єктивних відмінностей між людьми, зумовлених типами їхнього інформаційного метаболізму. У зв'язку з цим самореалізація особистості поєднується з її адаптацією, індивідуалізацією та інтеграцією в процесі входження людини в соціальне середовище. При цьому особливої значущості набуває гуманістична спрямованість індивідуалізації. Акмеологічна функція, як найбільш інтегративно-комплексна, дозволяє визначити закономірності та шляхи досягнення досконалості в усіх видах індивідуальної діяльності людини. Для акмеології характерний системний підхід до самореалізації, де основним поняттям є «особистісний потенціал», під яким розуміють систему ресурсів особистості, що визначає її можливості.

Ціннісна функція сприяє визначенню співвідношення зовнішніх впливів та саморегуляції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Орієнтуючись на ціннісні преференції, студент факультету мистецтв самостійно обирає найбільш сприятливу, суб'єктивно-оптимальну траєкторію особистісного розвитку на шляху до творчої самореалізації. Діагностична функція пов'язана з вивченням істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти. Об'єктивна оцінка знань, умінь, навичок дає змогу глибше вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей і здібностей особистості студента, визначити фактори, які

сприяють ефективності здійснення цілей освіти (Kozyr et al., 2020, с. 100). Творчо-спонукальна функція передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті й творенні мистецтва, її сутність полягає в критичному осмисленні та творчому віднайденні всього нового, прогресивного.

Культурологічна функція орієнтує студентів факультетів мистецтв на організацію такого культурно-освітнього простору, у якому навчальний процес здійснюється адекватно до культури суспільства, країни, напрямів музичної діяльності тощо. Відповідно до тлумачення Г. Падалки, культурологічна функція передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, у результаті якого «мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури» (Падалка, 2011, с. 148). Адже культурна спадщина окремої країни містить сукупність програм життя, які закарбовуються в менталітеті через знання, вірування, звичаї, музичні жанри та характерні інтонаційні звороти, являючи собою спадкову пам'ять колективу. Це своєрідні духовні настанови та табу, де водночас проходить культивування вищої людської гідності.

З огляду на це, культурологічна функція сприяє засвоєнню духовного багатства, обумовлюючи коло ціннісних потреб особистості, а це можливо лише за умови усвідомлення нею культурно-історичного розвитку середовища. Також необхідним є визнання цих цінностей і прийняття їх мистецькими та особистісними зразками (Козир, 2008). Для самореалізації студента факультету мистецтв вкрай важливо перебувати саме в середовищі з високими мистецькими запитами, яке заохочуватиме, з одного боку, до підтримування спадкоємності в культурних традиціях, виконавських школах, творчості авторитетних музикантів, а з другого, – уможливлуватиме пошук саме свого «звучання», співставляючи з існуючими зразками, додатково в процесі допомагаючи досягнути цінність того, що вже викристалізоване.

Саме в даному контексті важливим є те, чому безпосередньо майбутній учитель музичного мистецтва надаватиме перевагу, які специфічні знання акумулюватиме у власний музичний досвід, наскільки це відповідатиме простору загальнокультурної парадигми як ядру загальнолюдських, загальнонаціональних, регіональних, локальних мистецьких цінностей, більш того, все це не нав'язується примусово, а постає саме внутрішнім, глибоко особистісним, емоційно засвоєним орієнтиром.

Дотримання культурологічної функції спонукає до набуття вчителем музичного мистецтва власної музичної автономії з формуванням «чистого мистецького камертону» в набутті досвіду. Отже, утворюється можливість одночасного перебування в різних ролях: як споживача цієї культури, як

хранителя, носія і як творця, примножувача цього культурного простору-середовища. Саме на цьому наголошує О.Рудницька, зазначаючи, 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). Те, наскільки студент здатен засвоювати художню культуру суспільства, і виявлятиме продуктивність та ефективність даного процесу, відображається на творчій самореалізації.

Культурологічна функція тісно пов'язана з інтеграцією навчального процесу, який дозволяє вивчати різні дисципліни, узгоджуючи їх між собою. Інтеграція як процес сприяє напрацюванню вмінь і навичок розглядати явища у їх взаємозв'язку й взаємозалежності, також розвитку діалектичного мислення на основі різносторонніх зв'язків у реальній дійсності. Інтеграційність є джерелом відкриття для себе нових фактів, які підтверджують чи інтенсифікують певні спостереження, висновки, посилюючи міжпредметні зв'язки, розширюючи сферу музичної інформації. Про цінність саме такого розгляду зазначав ще В. Одоевський, наполягаючи на тому, що «метою викладання є освіта розуму, що розкривається через набуття пізнань та звичку тримати думки в бездоганному порядку... поступова взаємодія дисциплін пояснює і доповнює одна одну... жодне знання окремого предмета не дає повного поняття про нього, тому слід сполучати елементи» (Одоевский, 1955, с. 122-123).

Розгляд культурологічної функції за інтеграційним принципом полягає в пошуку об'єднувального початку, що надає можливість встановлювати взаємозв'язки між змістом окремих предметних освітніх розділів, модулів, між інформаційним та практичним блоками навчання. Виділені Г. Федорцем міжпредметні зв'язки у процесі навчання складають основу для впровадження даної функції, а саме, запропоноване автором виокремлення наступних форм зв'язків: за складом (змістово-інформаційні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні), за спрямованістю дії (односторонні, двосторонні, багатосторонні) та за способом взаємодії елементів, які утворюють ці зв'язки (часовий фактор: хронологічні, хронометричні) (Федорец, 1983). До того ж, кожний тип інтеграції розгалужується на види міжпредметних зв'язків, де змістово-інформаційний передбачає взаємне доповнення за фактами, поняттями, законами, теоріями, методами наук; операційно-діяльнісний охоплює єдність за формувальними навичками, уміннями та мисленнєвими операціями; організаційно-методичний ряд базується на спільних педагогічних методах та методичних прийомах, а також

формах та способах організації навчально-виховного процесу. Спрямованість дії передбачає взаємопроникнення прямими та зворотними векторами дій, тоді як хронологічний вид поєднує спадкоємні, синхронні та перспективні зв'язки, а хронометричні групуються в локальні (фрагментарні), середньодіючі та довгодіючі зв'язки (Федорец, 1983). Отже, такий алгоритм уможливорює різноманітне впровадження різних форм, видів і типів інтеграційних зв'язків, що сприяє формуванню міцних і пов'язаних між собою теоретичних знань та практичних умінь студентів факультетів музичного мистецтва, свідомому застосуванню отриманої інформації у вокально-хоровій роботі.

Тому можна зазначити, що зміст усіх навчальних дисциплін культурологічного напрямку містить певний інтеграційний потенціал, що уможливорює утворення різних зв'язків, як горизонтальних, так і вертикальних, спрямовуючих або ж супроводжуючих. Інтеграційність допомагає синтезувати різні культурологічні концепції, а також забезпечує перетворення окремих музичних знань і вмінь у цілісне, комплексне, багатовимірне культурологічне середовище, яке уможливорює широту застосування окремих мистецьких сегментів. Отже, утворюється єдиний інформаційний банк, що стимулює пізнавальні процеси, активізує мисленнєві дії, оскільки їх вмістом є знання та інструментарій професійної діяльності, а також досягнення інших галузей, об'єднуючи зміст музичної підготовки, науково-дослідницьку роботу і педагогічну практику.

Доречно підкреслити, що зв'язки ще можуть бути інтегрованими за видами знань (наукові, філософські, теоретичні, понятійні, фактичні), за видами вмінь (пізнавальні, ціннісно-орієнтувальні, практичні), за способом реалізації міжпредметних зв'язків (концептуальні, понятійні, логічні, асоціативні). Зазначимо, що саме асоціативні зв'язки є специфічними утвореннями, характерними для появи музично-слухових вражень і уявлень. Отже, культурологічна функція за принципом інтеграційності може впроваджуватися в широкому розумінні – як створення цілісного уявлення про явище, та більш вузькому – віднаходженні спільної платформи («метапонять» за В. Воюшиною) зближення знань (умінь та навичок) (Воюшина та Суворова, 2011). Важливо звернути увагу на те, що імпліцитні напрямки також є проявом інтеграційності освітніх мистецьких процесів, які відбуваються у світовій педагогічній сфері (гуманізація, інформатизація, екологізація тощо).

Відповідно до Е. Абдулліна, інтеграція «різних національних музичних культур будується на основі їх спільності, а також індивідуальних, специфічних рис, які притаманні кожній національній культурі. Вона постає рухомою силою, яка наповнює новим змістом музичне мистецтво в цілому,

народжує нові форми та засоби виразності» (Абдуллин, 2010, с. 117), тому культурологічна функція є значущою у процесі творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

У висновках доцільно зазначити, що широке використання культурологічної функції в навчальному процесі на факультетах мистецтв забезпечує різні способи включення «чужого» буття в «своє» і, навпаки, що є необхідним для здійснення якісної музичної діяльності у використанні різноманітних форм взаємодії через уособлення вищих за змістом толерантних відношень. Окрім того, толерантність відображає сторони духовного та культурного змісту. Також знайомство й вивчення феномена «чужої» («нової») музичної культури крізь призму рідної є одним із ефективних способів прийняття новим поколінням ціннісно-сміслових пластів нових для нього музичних культур, що лежить в основі професійної діяльності педагога-музиканта. Отже, запровадження культурологічної функції дозволяє виявляти студентам факультетів мистецтв емпатійність, співпереживання, орієнтує їх до спонтанного та швидкого входження в суспільну систему іншої культури і легкості перебудови «інтонаційних звичок» (Абдуллин, 2010, с. 115).

ЛІТЕРАТУРА

- Абдуллин, Э. Б. (2010). *Методология педагогики музыкального образования*. М.: «Издательство гном» (Abdullin, E. B. (2010). *Methodology of pedagogy of music education*. М.: "Publishing house gnome").
- Воюшина, М. П., Суворова, Е. П. (2011). Методическая подготовка учителя новой школы. *Вестник герценовского университета*, 6, 21-24 (Voyushina, M. P., Suvorova, E. P. (2011). Methodological training of a teacher of a new school. *Bulletin of the Herzen University*, 6, 21-24).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. К.: Libid).
- Зязюн, І. А. (2008). Інтеграційна функція культурної парадигми. *Професійно-художня освіта України*, V, 3-13 (Ziazun, I. A. (2008). Integration function of cultural paradigms. *Professional and artistic education of Ukraine*, V, 3-13).
- Ильин, Е. П. (2009). *Психология творчества, креативности, одаренности*. Питер: СПб. (Ilyin, E.P. (2009). *Psychology of creativity, creativity, giftedness*. Peter: SPb.).
- Каган, М. С. (1983). *Эстетическая культура и эстетическое воспитание*. М.: Просвещение (Kagan, M. S. (1983). *Aesthetic culture and aesthetic education*. М.: Education).
- 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*. к.: Type of NPU imene M. P. Dragomanov).

- Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка: навчальний посібник*. К. (Moiseyuk, N. Є. (2007). *Pedagogy*. К.).
- Одоевский, В. Ф. (1955). *Избранные педагогические сочинения*. М: Гос. учебно-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР (Odoevsky, V. F. (1955). *Selected Pedagogical Writings*. М: State. educational ped. publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. К.: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art (theory and methods of teaching art disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).
- Радул, В. В. (2009). *Дослідження особливостей самореалізації особистості*. К.: Імекс-ЛТД (Radul, V. V. (2009). *Doslidzhennya singularities of self-realization osostosti*. К.: Imex-LTD).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005 (Rudnytska, O. P. (2005). *General and artistic pedagogy*. Ternopil: Textbook Bogdan).
- Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. К.: Вища шк. (Semichenko, V. A. (2004). *Psychology of pedagogical activity*. К.: Higher school).
- Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень (2006). О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк (укл.). К.: Довіра (Modern dictionary of foreign words: about 20000 words and expressions (2006). O. I. Skopenko, T. V. Tsimbaliuk. К.: Dovira).
- Федорец, Г. Ф. (1983). *Межпредметные связи в процессе обучения*. Л.: ЛГПИ (Fedorets, H. F. (1983). *Interdisciplinary connections in the learning process*. L.: LSPI).

РЕЗЮМЕ

Вей Лимин. Культурологическая функция формирования творческой самореализации студентов факультетов искусств.

В статье раскрыто значение культурологической функции в процессе формирования творческой самореализации будущих учителей музыкального искусства. Проведен процессуально-функциональный анализ подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов к продуктивной работе с учащимися. Выделены основные функции художественного образования: познавательная, соционическая, культурологическая, акмеологическая, ценностная, диагностическая, творчески-побудительная, среди которых культурологическая функция играет ведущую роль в подготовке будущих учителей музыкального искусства к практической деятельности. Введение культурологической функции в процесс профессиональной подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов позволяет создать такое содержательное наполнение обучения, в результате которого искусство рассматривается как культурная ценность и развитие мировой культуры.

Ключевые слова: студенты факультетов искусств, культурологическая функция, творческая самореализация, профессиональное обучение, процессуально-функциональный анализ.

SUMMARY

Wei Liming. Culturological function of creative self-realization formation in students of arts faculties.

The article reveals the importance of culturological function in the process of formation of creative self-realization of future teachers of musical art. To this end, a procedural and functional analysis of the preparation of students of the faculties of arts of pedagogical universities to work productively with students is conducted. The main functions

of art education are identified: cognitive, socionic, culturological, acmeological, value, diagnostic, creative and motivational, among which the culturological function plays a leading role in preparing future teachers of music for practical activities. The introduction of the culturological function in the process of professional training of students of art faculties of pedagogical universities allows to create such a content of education, as a result of which art is perceived by them as a cultural value, as a heritage of world culture.

Key words: *students of arts faculties, culturological function, creative self-realization, professional training, procedural-functional analysis.*

УДК 37.091.12.011.3-051.]:78-026.15

Вен Чаоцянь

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-3546-1977

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/021-029

ТВОРЧИЙ ХАРАКТЕР ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті автор розкриває сутність педагогічного мислення майбутнього вчителя музики в якості інтелектуального процесу безперервної постановки та розв'язання сукупності задач і проблем фахової діяльності, відповідно до визначених критеріїв та характеристик окреслює творчий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва як сукупності методичної, вокально-хорової, диригентської, музично-виконавської, організаційної, виховної та просвітницької видів діяльності. Фахова діяльність вчителя музичного мистецтва представлена в якості суб'єкт-суб'єктної мета-діяльності на основі спрямованості на цільову трансформацію суб'єктів цієї діяльності, що надає педагогічному мисленню вчителя музики творчо-діяльній специфікації. Ключовою ланкою цього педагогічного мислення визначено здатність майбутнього педагога-музиканта до постановки та розв'язання цільових задач і проблемних ситуацій поточного процесу музичного навчання школярів. Наведено систематизацію та ієрархізацію педагогічних задач, які детермінують ситуативну і надситуативну проблемність навчального процесу. Зазначено, що рівень залучення й вирішення надситуативної проблемності у процесі музичного навчання школярів обумовлює рівень креативності педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва, що детермінує процеси перебудови мисленнєвого процесу студентів із спрямованості на провадження репродуктивно-відтворювальних дій на спрямованість до провадження конструктивно-творчих дій. Визначено специфіку процесу формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва та шляхи його актуалізації.

Ключові слова: *педагогічне мислення, креативність, майбутній учитель музики, творчий характер фахової діяльності, ситуативна проблемність, надситуативна проблемність, педагогічна задача, проблемна ситуація.*

Постановка проблеми. Проблематика формування та розвитку креативності педагогічного мислення майбутнього вчителя музики висвітлює низку питань, що постають у річищі формування в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів спроможності до самостійного й нестандартного розв'язання педагогічних задач фахової

діяльності як під час уроків музичного мистецтва, так і в процесі позаурочної роботи в загальноосвітніх школах. Актуальність проблеми формування та розвитку креативності мислення студентів музично-педагогічних ЗВО знаходиться в площині перетворювальної позиції вчителя музичного мистецтва, яка полягає в поступовому педагогічному впливі на учнів з метою підвищення в них рівня сформованості музичної культури, що є важливим завданням педагогічної роботи вчителя музики.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування та розвитку креативності мислення вчителя була предметом досліджень і наукових дискусій багатьох українських та зарубіжних учених. Зокрема, про значущість розвитку креативності в майбутніх учителів музичного мистецтва зазначали в своїх працях А. Зайцева, А. Козир, О. Комаровська, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Щолокова та ін., які наполягали на важливості креативності під час інтерпретаційної діяльності. Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Ніколаєв, Л. Северинова, В. Сластьонін, Г. Сухобська, О. Хоружа та ін. указували на важливість розв'язання проблеми формування креативності педагогічного та етнопедагогічного мислення майбутніх педагогів-музикантів у контексті перетворювальної позиції вчителя музики, яка полягає в тому, щоб перевести школярів з одного щабля сформованості музичної культури на більш високий щабель. М. Кашапов, В. Сластьонін, Г. Сухобська, В. Шадриков, В. Шахов, розглядаючи креативність педагогічного мислення вчителя з позицій здатності до оригінального вирішення проблем педагогічної діяльності, вважають саме вирішення проблемності функціональною одиницею педагогічного мислення вчителя.

Метою статті є визначення специфіки креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті перетворювального потенціалу фахової діяльності, обумовленого її творчим характером.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Осмислюючи педагогічне мислення майбутнього вчителя музики в якості інтелектуального процесу безперервної постановки та розв'язання сукупності творчих задач і вирішення проблемних ситуацій фахової діяльності, слід зазначити про творчий характер цієї діяльності, який потребує постійного генерування нових нестандартних рішень (Хоружа, 2009б). Одним із найважливіших напрямів педагогічного мислення доцільно вважати особистісну спрямованість вчителя музичного мистецтва на розв'язання означених задач і проблем. Ми погоджуємося з науковою позицією О. Хоружої, яка визначає вирішення проблемності

функціональною одиницею мисленнєвої діяльності вчителя (Хоружа, 2009а). Водночас, В. Шахов наполягає на необхідності вільного володіння вчителем відповідною педагогічною технологією, яка стосується здатності щодо постановки й чіткого формулювання фахівцем педагогічної задачі, програмування способу педагогічної дії, аналізу отриманого під час вирішення задачі результату, передбачення щодо можливого використання результату в майбутньому (Шахов, 1992).

Про необхідність творчого, оригінального, нестандартного розв'язання задач і проблем, що постають під час перебігу педагогічного процесу, промовляє сам творчий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, яка суміщає в собі методичну, вокально-хорову, диригентську, музично-виконавську, організаційну, виховну, просвітницьку та інші види діяльності (Болгарський, 2004).

Б. Теплов надає визначення творчій діяльності в якості «...такої діяльності, у результаті якої створюються нові оригінальні продукти високої суспільної цінності» (Теплов, 1985, с. 331). А. Маркова проводить паралель між проблемою творчості вчителя і проблемою його компетентності, зазначаючи про такі різновиди творчості вчителя, як діагностична творчість, методична творчість та ін. (Маркова, 1993).

Аксіоматично, що фахова діяльність учителя музичного мистецтва відповідає всім критеріям та характеристикам творчої діяльності, до яких належать:

- цільовий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, що спрямовує її на формування в школярів музичної культури, яка уможлиблює творчий розвиток особистості дитини й суспільства в цілому;
- комбінований характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, обумовлений долученням до кожного з різновидів діяльності музичного компонента, що утворює музично-виконавську, музично-педагогічну, музично-теоретичну та інші види;
- існування в змісті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва цілого комплексу протиріч, які обумовлені суспільним дисбалансом таких культур, як масова музична поп-культура, народно-побутова музична культура, культура, пов'язана із духовними цінностями релігійних віросповідань, а також висока культура музичної класики;
- існування об'єктивних передумов для творчих перетворень у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва, детермінованих стрімкими процесами реформування системи мистецької освіти на всіх її

щаблях на засадах особистісно-орієнтованого, компетентнісного та інформаційно-комунікаційного підходів;

- існування суб'єктивних передумов для творчості – персональні якості, інтереси та потреби, музично-творчі здібності та інтелектуальні можливості;

- неповторність результату фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, яка обумовлена змістовим наповненням її процесу, оскільки цей результат являє собою формування духовних цінностей.

Осмислюючи фахову діяльність вчителя музичного мистецтва в якості суб'єкт-суб'єктної мета-діяльності, оскільки її специфіка обумовлюється вектором, націленим на організацію навчальної творчої діяльності школярів з метою формування в них музичної культури як інтегрованого елементу духовної культури, доречно стверджувати, що творчий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва детермінований тим, що цільовій трансформації підлягають суб'єкти означеної діяльності.

Таким чином, творчий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва обумовлює властивості мисленнєвої діяльності, надаючи їй творчо-діяльнісної специфікації, що дозволяє констатувати про фахово-творчий характер педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Причому ключовою ланкою цього мислення є здатність до постановки та розв'язання цільових задач і проблемних ситуацій поточного процесу музичного навчання школярів.

На думку В.Сластьоніна, педагогічна задача являє собою «осмислену педагогічну ситуацію», зміст якої педагог самостійно збагачує «...привнесеною в неї метою у зв'язку з необхідністю пізнання й перетворення дійсності» (Сластенин, 2002, с. 237). М. Харитонов проводить паралель між педагогічною задачею і проблемною ситуацією, окреслюючи педагогічну задачу як «усвідомлену педагогом проблемну ситуацію, обумовлену необхідністю переведу особистості, яка навчається, на більш високий рівень виховання, навчання й розвитку; ситуацію, що потребує від учителя професійних дій, що являє собою творчий процес» (Харитонов, 1999, с. 108).

О. Хоружа систематизує педагогічні задачі відповідно до їх націленості на дальню, середню і ближню перспективи. Дослідниця визначає педагогічні задачі ближньої перспективи як оперативні, педагогічні задачі середньої перспективи як тактичні, а дальньої перспективи – як стратегічні задачі. Означена систематизація дозволяє здійснити певну ієрархізацію педагогічних задач, які детермінують ситуативну проблемність (оперативні, тактичні задачі) і надситуативну проблемність (стратегічні задачі) (Хоружа, 2010).

Ситуаційна проблемність, передбачаючи постановку й розв'язання оперативних і тактичних задач навчально-виховного процесу, вимагає аналізу підґрунтя тих протиріч або колізій, які виникають під час проведення комбінованих уроків музичного мистецтва, а також потребує конструювання відповідного педагогічного інструментарію. Надситуаційна проблемність, передбачаючи постановку й розв'язання стратегічних задач музичного навчання учнів, вимагає моделювання й конструювання педагогічного інструментарію для формування й розвитку особистісних характеристик школярів, їх ціннісних орієнтацій, смаків та ідеалів тощо.

Саме рівень залучення й вирішення надситуативної проблемності у процесі музичного навчання й виховання школярів обумовлює рівень креативності педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва як «...здатності до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності» (Кашапов, 2003, с. 332). Низка вітчизняних та зарубіжних учених, серед яких Д. Богоявленська, М. Кашапов, А. Козир, Г. Падалка, Е. Торренс, О. Хоружа, Г. Щедровицький та ін. вважають креативність суттєвим чинником творчості вчителя. М. Кашапов, характеризуючи творчий характер педагогічного мислення, визначає креативність як «...здатність продукувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки, швидко і правильно вирішувати проблемні ситуації» (Кашапов, 2003, с. 331).

Формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва запускає процеси перебудови мисленнєвого процесу студентів зі спрямованості на провадження репродуктивно-відтворювальних дій на спрямованість до провадження конструктивно-творчих дій.

Формування креативного педагогічного мислення майбутніх педагогів-музикантів у процесі вокально-хорового навчання доцільно здійснювати під час провадження різних видів вокально-хорового музикування у процесі викладання таких навчальних курсів, як «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Читання хорових партитур», «Постановка голосу», «Імпровізація та акомпанемент» та ін.

Специфіка процесу формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає не тільки в залученні до викладання під час наведених вище музичних курсів різновидів музично-творчих завдань щодо самостійного створення оригінальних вокальних та вокально-хорових зразків на кшталт авторських обробок,

аранжувань для вокально-хорового виконання, не тільки оригінальних інтерпретаційних концептів вокально-хорових творів тощо, але й в актуалізації креативності студентів у галузі музично-педагогічної творчості.

Актуалізація креативності майбутніх учителів музичного мистецтва в галузі музично-педагогічної творчості відбувається за рахунок оригінального конструювання педагогічного інструментарію для вирішення стратегічних та тактичних задач музичного навчання школярів, самостійного створення нестандартних методик навчання музики, у розширенні змісту педагогічного потенціалу музичних творів, у самостійному розробленні студентами музично-творчих завдань тощо.

Робота професорсько-викладацького складу щодо формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання передбачає: організацію спеціальних умов для нестандартного осмислення студентами творчого задуму композитора й художньої концепції музичного твору; формування фундаментальних знань та вмінь у галузі створення методичного забезпечення процесу музичного навчання школярів, зокрема, у царині підбору навчального репертуару для провадження з учнями вокально-хорової роботи та художньо-педагогічного аналізу; вільне оперування музичними стилями, жанрами й формами вокально-хорової музики для самостійного створення оригінальних музичних обробок та аранжувань; педагогічну стимуляцію власної композиторської діяльності щодо створення авторських зразків вокально-хорової музики як найвищої фази творчості.

Висновки. З огляду на вищезазначене, доцільно констатувати наступне:

- фахова діяльність учителя музичного мистецтва, відповідаючи всім критеріям та характеристикам творчої діяльності, являє собою мета-діяльність суб'єкт-суб'єктного перетворюючого типу, оскільки її специфіка обумовлена вектором, націленим на організацію навчальної творчої діяльності школярів із метою формування в них музичної культури як інтегрованого елементу духовної культури;

- рівень залучення й вирішення надситуативної проблемності у процесі музичного навчання та виховання школярів обумовлює рівень креативності педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, специфіка формування якого полягає як у залученні до викладання навчальних курсів музично-творчих завдань щодо самостійного створення оригінальних вокальних та вокально-хорових зразків на кшталт авторських обробок, аранжувань для вокально-хорового

виконання, оригінальних інтерпретаційних концептів вокально-хорових творів тощо, так і в актуалізації креативності студентів у галузі музично-педагогічної творчості за рахунок оригінального конструювання педагогічного інструментарію для вирішення стратегічних та тактичних задач музичного навчання школярів, самостійного створення нестандартних методик навчання музики, у розширенні змісту педагогічного потенціалу музичних творів, у самостійному розробленні студентами музично-творчих завдань тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Болгарський, А. Г. (2004). Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 1 (6), 7-14 (Bolgarski, A. G. (2004). Music Culture in the Future Music Teacher Training System. *Scientific Journal of National Pedagogical University named after Dragomanov. Series 14: Theory and Methodology of Art Education*, 1 (6), 7-14).
- Бонфельд, М. (2006). *Музыка: язык, речь, мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства*. Санкт-Петербург: Композитор (Bonfeldt, M. (2006). *Music: language, speech, thinking. Experience of systematic study of musical art*. St. Petersburg: Kompozitor).
- Брушлинский, А. В. (1983). *Психология мышления и проблемы обучения*. Москва: Знание (Brushlinsky, A. V. (1983). *The Psychology of Thinking and Learning Problems*. Moscow: Znanie).
- Вахтомин, Н. К. (1978). *Практика - мышление - знание: К проблеме творческого мышления*. Москва: Наука (Vakhtomin, N. K. (1978). *Practice – Thinking – Knowledge. On the issue of Creative Thinking*. Moscow: Science).
- Кашапов, М. М. (2003). *Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика)*. Москва: Институт психологии РАН (Kashapov, M. M. (2003). *Psychology of Professional Pedagogical Thinking (Methodology, Theory, Practice)*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences).
- Кашапов, М. М. (1997). *Теория и практика решения педагогических ситуаций*. Ярославль: Ярославский государственный университет (Kashapov, M. M. (1997). *Theory and Practice of Pedagogical Situations*. Yaroslavl: Yaroslavl State University).
- Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение (Markova, A. K. (1993). *Psychology of Teacher Work*. Moscow: Enlightenment).
- Сластенин, В. А. (2002). *Педагогика*. Москва: Школьная Пресса (Slastenin, V. A. (2002). *Pedagogy*. Moscow: School Press).
- Теплов, Б. М. (1985). *Избранные труды: в 2-х томах*. Москва: Педагогика. Том 2 (Teplov, B. M. (1985). *Selected works: in 2 volumes*. Moscow: Pedagogics. Vol. 2).
- Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления*. Москва: МГУ (Tikhomirov, O. K. (1984). *The Psychology of Thinking*. Moscow: Moscow State University).
- Харитонов, М. Г. (1999). *Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы* (дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Москва (Kharitonov, M. (1999). *Theory and practice of ethno-pedagogical training of primary schools teachers in national schools* (DSc thesis). Moscow).
- Хоружа, О. В. (2009а). Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності. *VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного*

українського суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-5 червня 2009 р. Київ: ДАККИМ, (сс. 392-396) (Khoruzha, A. V. (2009). Ethno-pedagogical thinking of a future music teacher: situational and suprasituational levels of problematics. VII *Culturological readings in memory of Volodymyr Podkopaev. Cultural Transformation of the Modern Ukrainian Society: Proceedings of the International Scientific Conference June 4-5, 2009*. Kyiv, (pp. 392-396)).

Хоружа, О. В. (2009б). Етнопедагогічне мислення як інструмент удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 78-81 (Khoruzha, O. V. (2009). Ethno-pedagogical thinking as a tool to improve the professional training of future music teacher. *Bulletin of the Cherkasy University. Series Pedagogical Sciences*, 78-81).

Хоружа, О. В. (2010). *Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Khoruzha, O. V. (2010). *Methodological bases of formation of ethno-pedagogical thinking of the future music teacher* (PhD thesis). Kyiv).

Шахов, В. И. (1992). *Формирование педагогического мышления у студентов педвуза* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Shakhov, V. I. (1992). *Formation of Pedagogical Thinking in Pedagogical Students* (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Вен Чаоцянь. Творческий характер профессиональной деятельности учителя музыкального искусства как база формирования креативного педагогического мышления.

В статье автор раскрывает сущность педагогического мышления будущего учителя музыки в качестве интеллектуального процесса непрерывной постановки и решения совокупности задач и проблем профессиональной деятельности, в соответствии с определенными критериями и характеристиками определяет творческий характер профессиональной деятельности учителя музыкального искусства как совокупности методической, вокально-хоровой, дирижерской, музыкально-исполнительской, организационной, воспитательной и просветительской видов деятельности. Профессиональная деятельность учителя музыкального искусства представлена в качестве субъект-субъектной мета-деятельности на основе направленности на целевую трансформацию субъектов этой деятельности, что придает педагогическому мышлению учителя музыки творчески деятельностной спецификации. Ключевым звеном этого педагогического мышления определена способность будущего педагога-музыканта к постановке и решению целевых задач и проблемных ситуаций текущего процесса музыкального обучения школьников. Приведены систематизация и иерархизация педагогических задач, которые детерминируют ситуативную проблемность и сверхситуативную проблемность учебного процесса. Уровень привлечения и решения сверхситуативной проблемности в процессе музыкального обучения школьников обуславливает уровень креативности педагогического мышления учителя музыкального искусства, что детерминирует процессы перестройки мыслительного процесса студентов с направленности на осуществление репродуктивно-воспроизводственных действий на направленность к проведению конструктивно-произведений. Определена специфика процесса формирования креативного педагогического мышления будущего учителя музыкального искусства и пути его актуализации.

Ключевые слова: педагогическое мышление, креативность, будущий учитель музыки, творческий характер профессиональной деятельности, ситуативная проблемность, сверхситуативная проблемность, педагогическая задача, проблемная ситуация.

SUMMARY

Weng Chaoqian. The creative nature of a music teacher's professional activity as a basis for creative pedagogical thinking.

The article specifies the essence of pedagogical thinking of a future music teacher as an intellectual process of uninterrupted formulation and solution of a set of problems and problems of professional activity; according to certain criteria and characteristics outlines the creative nature of a music art teacher's professional activity as a combination of methodological, vocal-choral, conducting, musical and performing, educational and awareness-raising activities. The professional activity of a musical art teacher is presented as a subject-subject meta-activity based on the focus on the target transformation of the subjects of this activity, which gives pedagogical thinking of a music teacher a creative-activity specificity. The key element of pedagogical thinking is the ability of a future music teacher to set and solve tasks and problem-based situations of a flow process of music education of schoolchildren. The article presents systematization and hierarchization of pedagogical tasks, which determine situational and suprasituational problematics of the learning process. It is shown that the level of posing and solving suprasituative problematics in the process of music teaching schoolchildren determines the level of creativity of pedagogical thinking of a musical art teacher, which determines the processes of rebuilding the students' thinking process from orientation towards carrying out reproductive and reflective actions to orientation towards constructive and creative actions. The specificity of the process of creative pedagogical thinking formation of a future teacher of musical art and the ways of its actualization are determined.

Key words: pedagogical thinking, creativity, future music teacher, creative nature of professional activity, situational problematics, supersituational problematics, pedagogical task, problem situation.

УДК 37.036.637:78

Павло Кауров

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-6208-4535

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/029-037

СПЕЦИФІКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена актуальній проблемі мистецької освіти, яка полягає в уміннях вільного володіння інформаційно-комунікаційними засобами, а також відповідним програмно-апаратним забезпеченням. Показані рівні дистанційного навчання, яке поступово стає новим освітнім трендом. Розкрито сутність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у мистецькій освіті, наведено приклади їх ефективного забезпечення та практичної реалізації у сфері практичного використання шляхом мережевої конвергенції в єдину систему аудіовізуалізуючих засобів зв'язку з телефонними та безпосередньо комп'ютерними засобами. Доведено, що від якості використання інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій освіті залежить системність, послідовність і безперервність навчального процесу на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Ключові слова: студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів, інформаційно-комунікаційні технології, мистецька освіта, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. Процес мистецького навчання студентів музично-педагогічних ЗВО набуває зараз вельми динамічного розвитку, обумовленого значним зміцненням інформаційно-комунікаційної парадигми суспільства. Ця парадигма набула для процесу мистецького навчання ще більшого значення в умовах світової епідеміологічної ситуації, коли роль інформаційно-комунікаційних технологій відіграє все більшу й більшу роль завдяки переходу навчального процесу на новий рівень – рівень дистанційного навчання, яке поступово стає новим освітнім трендом. Адже саме дистанційне мистецьке навчання, яке провадиться на базі інформаційно-комунікаційних технологій, з одного боку, дозволяє забезпечити студентам та професорсько-викладацькому складу епідеміологічну безпеку, а з іншого, – уможлиблює безперервність інструментальної підготовки зі скрипковою підготовкою включно.

Дослідження проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій освіті вимагає детального розгляду поняття «інформаційно-комунікаційні технології», визначення відповідних методологічних підходів тощо. Розгляд проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій доцільно, на нашу думку, починати з визначення поняття «технологія в навчанні».

Поняття «технологія в навчанні» визначена С. Гончаренком в Українському педагогічному енциклопедичному словнику як «...галузь застосування системи принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання» (Гончаренко, 2011, с. 459). Дослідник зазначає, що метою застосування технології є «...керованість процесом навчання» (Гончаренко, 2011, с. 459), спрямовуючи учня на повне засвоєння матеріалу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті цікавила багатьох учених, які працюють у галузі психолого-педагогічних, соціальних, економічних досліджень. До таких належать: В. Биков, Я. Болюбаш, Я. Булахова, С. Гончаренко, О. Готько, В. Заболотний, Т. Коваль, О. Міщенко, О. Пінчук, О. Спірін, О. Шестопал та ін. Проблематика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій освіті була розглянута Л. Гавриловою, Я. Гайдою, М. Сисло, В. Степановим, В. Стриковським, Н. Філіппенко, А. Хасса та ін.

Аналіз науково-теоретичних джерел з проблематики інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволив зазначити, що поняття «інформаційно-комунікаційні технології» інтегрує в собі два змістові сенси. Перший сенс стосується безпосередньо інформаційних технологій (ІТ), тобто

певних уніфікованих технологій, спрямованих на створення, накопичення програмного продукту, на можливість доступу до інформації та її збереження, зміну тощо. В українському педагогічному енциклопедичному словнику інформаційні технології визначено як «...комплекс методів і заходів, які забезпечують збереження, обробку, передачу й відображення інформації; відіграє істотну роль ... у педагогічній ... діяльності, організаційному управлінні, наукових дослідженнях» (Гончаренко, 2011, с. 204).

Другий змістовий сенс стосується медійних комунікацій та трансляцій, засобів аудіо-обробки контенту та його візуалізації, а також подальшого транслявання за допомогою як дротового, так і бездротового зв'язку, що дозволяє користувачам аудіо-візуальне споживання інформації.

Слід додати, що сутність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), ефективного забезпечення та практична їх реалізація актуалізуються у сфері практичного їх використання шляхом мережевої конвергенції в єдину систему аудіовізуалізуючих засобів зв'язку з телефонними та безпосередньо комп'ютерними засобами. Така об'єднуюча система функціонує за допомогою єдиного сигналу щодо її регулювання та управління нею.

На думку В. Бикова, який розглядає інформаційно-комунікаційні технології в освіті як комп'ютерно орієнтований компонент у складі педагогічної технології, цей компонент «...відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання й методики його подання в навчальному процесі, що представлена в цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» (Биков, 2008, с. 141).

О. Спірін виявляє аналогічний науковий погляд на проблему застосування ІКТ в освіті, розглядаючи ІКТ у якості сегменту загальної педагогічної технології (Спірін, 2010). Т. Коваль досліджує застосування ІКТ в освіті під кутом зору необхідності формування у студентів готовності до провадження фахової інформаційно-комп'ютерної діяльності (Коваль, 2007).

Мета статті. Досліджуючи проблематику застосування ІКТ у реаліях підсилення їх впливу на процес мистецької освіти, доцільно, на нашу думку, сконцентрувати увагу на тісному взаємозв'язку між рівнем якості мистецького навчання в музично-педагогічних ЗВО і рівнем інтегрованості в цей процес ІКТ. Про це свідчить світова практика щодо управління якістю освіти за допомогою ІКТ, відображена в міжнародних стратегічних документах на кшталт ITIL (*ITIL Service Strategy*, 2011), що узагальнює найефективніший світовий досвід організації будь-якого підприємства, закладу освіти або окремого підрозділу

за допомогою інформаційної системи в аспекті інфраструктурного репозитарію інформаційних технологій. Новаційність наукового концепту, на базі якого розроблено ITIL, полягає в реалізації ідеї щодо забезпечення управління якістю освіти за допомогою спеціальних сервісів за принципом: «Чим вище рівень комп'ютерних сервісів, які використовуються в освіті, тим вище рівень самої освіти (*ITIL Service Strategy*, 2011).

Виклад основного матеріалу. Поступова інформатизація освітніх процесів в Україні має свою історію, яка розпочалася ще у 50-х роках ХХ століття. Тоді з'явилися перші спроби розмістити в найбільш технічно-розвинених закладах освіти комп'ютерні засоби, які, працюючи з перфокартами, використовувалися виключно для навчання студентів основам програмування, для прискорення складних математичних розрахунків у процесі розв'язання задач.

В. Биков зазначає, що середина 70-х років була ознаменована активізацією розвитку програмно-апаратних засобів. Ця активізація була спричинена пропозицією провідного вітчизняного вченого, академіка В. Глушкова, який, очолюючи Інститут кібернетики Академії наук України, запропонував одішньому уряду УРСР створити Загальнодержавну автоматизовану систему збирання та опрацювання даних для обліку, планування та управління народним господарством (Биков, 2010).

Важливим кроком інформатизації освіти України стало створення в 1978 році Головного обчислювального центру Міністерства народної освіти України (ГОЦМНОУ). У 80-х роках минулого століття була створена прогресивна комп'ютерно-технологічна платформа, на базі якої була уведена «...у промислову експлуатацію перша, а у 1985 році – друга черга галузевої автоматизованої системи управління народною освітою (ГАСУНО) України» (Биков, 2010).

Починаючи з 90-х років, разом зі здобуттям Україною незалежності, падінням «залізної завіси», входженням нашої Держави у глобалізований світ, а системи освіти України в Болонський процес, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а також їх застосування в освітніх процесах, набули колосальної стрімкості. Про це свідчить кількість законодавчих актів, розроблених і прийнятих керівництвом України у ХХІ столітті, які складають нормативно-правову базу нашого дослідження. Наведемо деякі з них:

Закон України «Про вищу освіту» (*Закон України «Про вищу освіту»*, 2014);

Закон України «Про інформацію» (*Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації»*, 1998);

Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації (Закон України «Про інформацію», 1992);

Закон України «Про Національну програму інформатизації» (Закон України «Про Національну програму інформатизації», 1998);

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки» (Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», 2007);

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про Єдину державну електронну базу з питань освіти» (Положення про Єдину державну електронну базу з питань освіти, 2011);

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» (Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні, 2013);

Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (Національна доктрина розвитку освіти, 2002) та ін.

Наведені вище нормативно-правові акти українських урядовців корелюють із європейськими нормативно-правовими актами, які врегульовують застосування ІКТ в освітніх процесах на базі програмно-апаратних засобів. Ці програмно-апаратні засоби доцільно класифікувати згідно двох основних груп:

- перша група охоплює програмно-апаратні засоби, які надійшли від тих фірм, компаній, підприємств, що безпосередньо спеціалізуються на розробленні програмного забезпечення, на кшталт Student Lifecycle Management (SAP SLM), Quality Information System (HIS QIS) та ін;

- друга група охоплює програмно-апаратні засоби, які цілеспрямовано виробляються під замовлення тих чи інших закладів освіти або навіть цілих освітніх об'єднань, які скооперувались і виробили вимоги, спільні для всіх учасників такого освітнього об'єднання навчальних закладів.

Причому замовлене програмне забезпечення може вироблятись для цілого регіону на кшталт інформаційної освітньої системи, створеної для ЗВО Баварії (Computerbasiertes Entscheidungsunterstützungssystem für die Hochschulen in Bayern) на основі SAP NetWeaver та CEUS або інформаційної системи для автоматизації підсумкової атестації студентів jExam (jExam).

Тотальне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій освіті свідчить про оновлення її змісту на всіх рівнях: не тільки в музично-педагогічних ЗВО, у відповідних науково-методичних установах тощо, але й у закладах середньої освіти, і навіть у дошкільних закладах. Це

обумовлено колосальним потенціалом ІКТ щодо впровадження абсолютно нових форм і методів викладання музичного мистецтва.

Формування досвіду скрипкового виконавства із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує також накопичення певної критичної маси особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду, який дозволив би забезпечити вдосконалення процесу скрипкової підготовки за рахунок нарощування інформаційних ресурсів щодо музичної педагогіки та виконавства, інтегрованість отриманої мистецтвознавчої, музично-педагогічної інформації тощо.

Набуття студентами під час формування досвіду скрипкового виконавства паралельно ще й особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду стає можливим лише за умови розширення простору навчального середовища, детермінованого процесом скрипкової підготовки, за рахунок активного використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання гри на скрипці.

Спрямованість скрипкової підготовки на оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями здатна забезпечити накопичення майбутніми вчителями музики не тільки досвіду скрипкового виконавства, але й особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду. Наявність саме цього досвіду підвищує якість мистецької освіти студентів, забезпечуючи її відкритість, доступність, розширення їх освітніх горизонтів за рахунок залучення інформаційних ресурсів для набуття як формальної, так і неформальної мистецької освіти.

Основними *напрямами* вдосконалення мистецької освіти загалом і формування досвіду скрипкового виконавства зокрема на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій визначено:

- підвищення якості навчального процесу шляхом збільшення обсягів навчальної інформації абсолютно різного характеру у стислі терміни;
- спрямованість мистецького навчання на системне і всеохоплююче оновлення інформаційно-комунікаційних технологій та програмно-апаратних засобів;
- забезпечення повної доступності студентства до навчального мистецького процесу;
- безперервність і систематичність мистецького навчання, незважаючи на будь-які форс-мажорні ситуації, на кшталт погіршення в країні епідеміологічного стану, шляхом залучення дистанційного навчальних форм;
- підсилення творчого потенціалу мистецького навчання.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час формування досвіду скрипкового виконавства у процесі інструментальної підготовки студентів музично-педагогічних ЗВО вимагає дотримання наступних *принципів*, а саме: функціональність та відмовостійкість інформаційно-комунікаційних засобів навчання та програмно-апаратного забезпечення; висока якість візуальних та акустичних відображень; забезпечення конфіденційності особистих даних; забезпечення вільного доступу до навчальної інформації.

Актуальним на сьогоднішній день завданням професорсько-викладацького складу музично-педагогічних ЗВО, які працюють у руслі мистецької освіти, є спроможність інтегрувати власні вміння в галузі викладання мистецьких дисциплін, зокрема, уміння викладання гри на скрипці, з уміннями вільного володіння інформаційно-комунікаційними засобами, а також відповідним програмно-апаратним забезпеченням. Це підтвердили останні події, пов'язані з погіршенням епідеміологічної ситуації, коли використання інформаційно-комунікаційних технологій стали стійким освітнім трендом, від якого залежала системність, послідовність і безперервність навчального процесу.

Висновки. Таким чином, вимоги до професійної компетентності сучасного викладача мистецьких дисциплін загалом і викладача гри на скрипці, зокрема в сьогоднішніх реаліях, підвищилися за рахунок необхідності формування такого її важливого елементу, як компетенція в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Адже, з одного боку, необхідність щодо володіння професорсько-викладацьким складом інформаційно-комунікаційними технологіями становить вимогу, окреслену в наведених вище нормативно-правових актах України, а з іншого, – застосування інформаційно-комунікаційних технологій підсилює мотивацію студентів щодо осучаснення інструментальної підготовки. Адже аксіоматично, що сучасна молодь є інформаційно-орієнтованою і в багатьох випадках володіє інформаційно-комунікаційними засобами і програмно-апаратним забезпеченням вільніше, ніж професорсько-викладацький склад.

ЛІТЕРАТУРА

- Азаров, С. С., Стогний, А. А. (1995). Информатика и рынок: метаморфозы фундаментальных идей. *Кибернетика и системный анализ*, 2, 112-124 (Azarov, S. S., Stogniy, A. A. (1995). Informatics and the market: metamorphoses of fundamental ideas. *Cybernetics and systems analysis*, 2, 112-124).
- Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Київ: Атіка (Bykov, V. Y. (2008). *Models of organizational systems of open education*. Kyiv: Attica).
- Биков, В. Ю. (2010). Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1 (15). Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (Bikov,

- V. Yu. (2010). Modern tasks of informatization of education. *Information technologies and teaching aids*, 1 (15). Retrieved from: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>).
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Rivne: Volyn charms).
- Дацун, Н. М. (2000). Колаборативні моделі в дистанційній університетській освіті. *Нові технології навчання*, 27, 85-94 (Datsun, N. M. (2000). Collaborative models in distance university education. *New learning technologies: science*, 27, 85-94).
- Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. N 1153 (*The state program "Information and communication technologies in education and science" for 2006-2010*, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 7, 2005 N 1153).
- Закон України «Про вищу освіту» (2014). *Відомості Верховної Ради*, 37-38, ст.2004 (Law of Ukraine "On Higher Education" (2014). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 27-28, 37-38, Art. 2004 (Law of Ukraine "On Higher Education" (2014). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 27-28, 37-38, Art. 2004).
- Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998). *Відомості Верховної Ради України*, 27-28, ст.182 (Law of Ukraine "On the Concept of the National Informatization Program" (1998). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 27-28, Article 182).
- Закон України «Про інформацію» (1992). *Відомості Верховної Ради України*, 48, ст. 650. (Law of Ukraine "On Information" (1992). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 48, Article 650).
- Закон України «Про Національну програму інформатизації» (1998). *Відомості Верховної Ради України*, 27-28, ст. 181 (Law of Ukraine "On the National Informatization Program" (1998). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 27-28, Article 181).
- Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» (2007). *Відомості Верховної Ради України*, 12, ст. 102 (Law of Ukraine "On Basic Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007-2015" (2007). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 12, 1020).
- Коваль, Т. І. (2007). *Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів*. Київ: Ленвіт (Koval, T. I. (2007). *Professional training in information technology for future managers-economists*. Kyiv: Lenvit).
- Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 (*National doctrine of education development*, approved by the Decree of the President of Ukraine of April 17, 2002 N 347/2002).
- Положення про Єдину державну електронну базу з питань освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 13 липня 2011 р. № 752 (*Regulations on the Unified State Electronic Database on Education*, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 13, 2011 № 752).
- Спірін, О. М. (2010). Критерії зовнішнього оцінювання якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 9, 80-85. Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/16/8.pdf (Spirin, O. M. (2010). Criteria for external evaluation of the quality of information and communication technologies of education. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 2: Computer-based learning systems*, 9, 80-85. Retrieved from: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/16/8.pdf).

Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 386-р. (Strategy for the development of the information society in Ukraine, approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of May 15, 2013 № 386-r).

ITIL Service Strategy 2011 edition, Published by TSO, Crown Copyright 2011.

jExam. Режим доступу: <http://jexam.inf.tu-dresden.de/index.html>

РЕЗЮМЕ

Кауров Павел. Специфика профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства с применением информационно-коммуникационных технологий.

Статья посвящена актуальной проблеме художественного образования, заключающейся в умениях свободного владения информационно-коммуникационными средствами, а также соответствующим программно-аппаратным обеспечением. Показаны уровни дистанционного обучения, постепенно становится новым образовательным трендом. Раскрыты сущность информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в художественном образовании, приведены примеры их эффективного обеспечения и практической реализации в сфере практического использования путем сетевой конвергенции в единую систему аудиовизуализирующих средств связи с телефонными и непосредственно компьютерными средствами. Доказано, что качество использования информационно-коммуникационных технологий в художественном образовании зависит от системности, последовательности и непрерывности учебного процесса на факультетах искусств педагогических университетов.

Ключевые слова: студенты факультетов искусств педагогических университетов, информационно-коммуникационные технологии, художественное образование, музыкальное искусство.

SUMMARY

Kaurov Pavlo. Specifics of professional training of future musical art teachers with application of information and communication technologies.

The article is devoted to the topical problem of art education, which consists in the skills of free possession of information and communication tools, as well as appropriate software and hardware. Levels of distance learning are shown, which is gradually becoming a new educational trend. The essence of information and communication technologies (ICT) in art education is revealed, examples of their effective provision and practical implementation in the field of practical use through network convergence into a single system of audiovisual means of communication with telephone and direct computer means are given. It is proved that the quality of the use of information and communication technologies in art education depends on the system, sequence and continuity of the educational process at the faculties of arts of pedagogical universities.

Key words: students of arts faculties of pedagogical universities, information and communication technologies, art education, musical art.

УДК 378.147:159.922.4:78

Олена Хоружа

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-6227-5718

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/038-050

ВИХОВНІ ІДЕАЛИ УКРАЇНСТВА В ЕТНОПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ

У статті здійснено ретроспективний аналіз розвитку української етнічної педагогіки. У контексті цього розвитку розкрито перебіг становлення виховних ідеалів українства. Дослідження розвитку української етнічної педагогіки проведено з позицій автохтонного розвитку українського етносу на засадах принципу історизму відповідно до основних віх періодизації історичного розвитку. Представлено динаміку формування традицій української етнічної педагогіки, поступового окреслення її мети, змісту, завдань, основних засобів, принципів, термінології та землеробського виховного ідеалу. Окреслено провідну роль козацької педагогіки у формуванні ментальності українського народу і утворення нових загальнонаціональних виховних ідеалів. Установлено, що обидва створені українською народною педагогікою виховні ідеали повністю відповідають двом типам української ментальності – землеробському та козацькому, що забезпечило в українському етносі паритет у відношеннях статей. Доведено необхідність поглиблення й поширення етнопедагогічної проблематики для забезпечення ефективності державотворчих процесів.

Ключові слова: етнопедагогіка, народна педагогіка, український етнос, паритет виховних ідеалів, ментальність.

Постановка проблеми. Важливість місця української етнічної педагогіки в сучасній педагогічній науці визначається наявністю проблеми збереження національної самобутності та національної культури, яка завжди була однією з найважливіших протягом історично складного розвитку нашої держави. Педагогічна наука, віддзеркалюючи проблеми суспільства, не може стояти осторонь і бере активну участь як у обговоренні, так і у вирішенні цього питання. Від неї значною мірою залежить прогрес розвитку суспільства, успіх державотворення. Галузь народної педагогіки, зумовлена історичними, культурними, духовними, психологічними та економічними чинниками розвитку українського народу, забезпечує відповідність освітньо-виховних систем, методик, концепцій тощо, упроваджених у державі, вищезазначеним чинникам. Така відповідність є запорукою позитивного результату застосування освітньо-виховних систем та концепцій.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика розвитку української етнопедагогіки, а також виховних ідеалів українства, які здійснювали своє становлення в її річищі, була представлена в працях багатьох вітчизняних дослідників, зокрема, Н.Коротеевої, Г.Лозко, Ю.Руденка, М.Стельмаховича, С. Стефанюк, М.Стрункої, Є.Сявак та ін. Ю. Руденко наводить у якості

прикладу цивілізовані країни світу, де «...ідеї і засоби народної педагогіки склали міцну основу, на якій успішно розвивалася національна система освіти і виховання» (Руденко, 2003, с. 36), і пропонує вважати українську народну педагогіку основою системи національного виховання.

Уперше термін «народна педагогіка» на теренах України ввів видатний педагог і культурний діяч О. Духнович у 1857 році в підручнику «Народная педагогия» (Духнович, 1857), почавши дослідження спадщини виховної народної мудрості. Провідні сучасні українські дослідники по-різному визначають це поняття: за визначенням М. Стельмаховича «народна педагогіка – це багатотомний усний підручник навчання і виховання, який зберігається в пам'яті народу, постійно ним використовується, систематично збагачується і вдосконалюється» (Стельмахович, 1985, с. 13); Ю. Руденко вважає, що «народна педагогіка – це система педагогічних знань і досвіду народу, яка розкриває його погляди на мету, завдання, зміст, форми і методи навчання та виховання в дусі культурно-історичного розвитку рідного народу, вітчизняних виховних традицій» (Руденко, 2003, с. 35); Є. Сявавко зазначає, що «народна педагогіка – це емпіричні педагогічні знання і сам досвід народних мас у системі виховання» (Сявавко, 1994, с. 5).

Мета статті – на основі ретроспективного аналізу етнопедагогічної, етнософської, етнологічної наукової літератури розкрити логіку й перебіг становлення виховних ідеалів українства в контексті формування педагогічних поглядів і ціннісних орієнтацій українського етносу.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Починаючи розгляд джерел української етнопедагогіки, доцільно зазначити, що виховання як специфічна діяльність людства історично сформувалося з появою класів у суспільстві. Але діяльність щодо передачі соціального досвіду виникла і розвивалась одночасно з поступовим розвитком людства.

Протягом тисячоліть педагогіка нашого народу складалася історично, поступово вдосконалюючись разом із розвитком суспільних відносин, прогресом у сфері способів виробництва. Вона є нерозривно пов'язаною з історичною долею нашої держави, саме тому доцільно досліджувати її розвиток в історичному аспекті. Розвиток української народної педагогіки ми будемо розглядати, виходячи з позицій автохтонного розвитку українського етносу. Автохтонність розвитку передбачає «... органічний, спадкоємний зв'язок із найдавнішими

мешканцями своєї землі, незважаючи на різні міграції, злиття чи змішування племен» (Лозко, 1995, с. 312).

Закономірно, що початок формування протоукраїнської народної педагогіки співпадає з початком розвитку протоукраїнського етносу і сягає як мінімум шостого тисячоліття до нашої ери, коли бере початок Трипільська доба (VI-III тис. до н.е.), хоча міфологія прадавніх українців дотрипільської доби вже мала могутній виховний потенціал. Адже феномен Трипільської цивілізації не міг би відбутися, якби не існувало потужної системи передачі наступним поколінням знань, умінь і навичок у провідних галузях матеріальної і духовної культур, а саме: культивування землі та хліборобства, ведення великохудобного рогатого скотарства, народного мистецтва, яке яскраво представлене гончарством, тощо. До речі, про успішність народної педагогіки як системи передачі знань, умінь і навичок наступним поколінням свідчить те, що культура ведення сільського господарства, традиції житлового будування, гончарства, декоративного мистецтва збереглися по сьогоднішній день, що беззаперечно доводить автохтонність походження й розвитку українського етносу. Аксиоматично, що формування народної педагогіки невід'ємно пов'язано з формуванням певного *виховного ідеалу* як мети, до якої прагне суспільство у своїй діяльності. «... під виховним ідеалом розуміємо еталон взірцевої особистості, що служить головним орієнтиром у вихованні молодого покоління» (Стельмахович, 1985, с. 1). Український історик І. Кузич-Березовський у праці «Оріяна» наголошує на тому, що коріння виховного ідеалу українців сягає часів далеких предків-оріїв, коли суспільство, дбаючи про виховання в підростаючого покоління працьовитості, поваги до землі та хлібу, вже створило виховний ідеал орача-хлібороба.

Скіфо-сарматська доба (VII ст. до н.е. – III ст. н.е.) розвитку українського етносу мала свої характерні форми передачі знань, культивуючи не тільки мирну вдачу хлібороба, але й уміння захисту рідної землі, мужність, патріотизм. «Не піддаватися чужим культурним впливам, чужій вірі – ці риси, притаманні народам Причорномор'я та Подніпров'я, записав для нас Геродот ще в V ст. до н. е.» (Лозко, 1995, с. 312). Могутня культура скіфів – феномен світової культури – вражає вмінням привносити красу в повсякденне життя, роблячи побутові предмети користування – знаряддя праці, зброю, кінську зброю – неперевершеними витворами мистецтва, про що свідчать артефакти, знайдені в Київській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Херсонській областях тощо. Такі світоглядні засади передавалися від покоління до покоління завдяки виховним вимогам, що існували в суспільстві. Виховний ідеал вимагає тепер не тільки

культивування знань, умінь і навичок землеробства, житлобудівництва, ремісництва, ювелірної справи, але й військової справи також. Поряд із еталоном хлібороба постає образ захисника Вітчизни, борця за щастя народу. Цей виховний ідеал буде творчо розвинений і трансформований українським етносом на подальших етапах його розвитку. Виховні вимоги суспільства поставили також завдання щодо знання кожним скіфом свого родоводу до сьомого коліна. Це свідчить про те, що „ ... шанування своїх предків, ця глибинна риса української ментальності, успадкована від геокультури української землі” (Лозко, 1995, с. 312).

Слов'янська доба (I тис. н.е.) формує перші навчально-виховні інституції – гурти, громади, окремі гурти для молоді, де відбувалося виховання молодих людей відповідно до віку та статі і здійснювалася підготовка до виконання певних функцій у суспільстві. Укріплюється традиція гуртування молоді у парубоцькі та дівочі колективи для спільного проведення дозвілля та корисних справ. Ця традиція існує на протязі віків і до сьогоднішнього дня.

За часів Київської Русі (від VII ст. н.е.) були закладені основи українського виховання і освіти, які існували у формах домашнього виховання, початкових шкіл, закладів освіти, що функціонують при монастирях. Традиція сімейного виховання головну роль вихователів віддає батькові й матері, які відповідають перед суспільством за трудову підготовку дітей, їх поведінку, моральність тощо. Фактором контролю сімейного виховання була громадська думка. Продовжуючи традиції слов'янської доби, поряд із сімейним вихованням зміцнюються позиції громадського виховання, які діють відповідно до народного звичаєвого права. До таких належать: відповідальність громади за дітей-сиріт, надання допомоги вдовам у навчанні дітей та ін. Християнство висуває на перший план у громадському вихованні хресних батька та матір у якості духовних наставників. Початкові школи, а також заклади освіти, які існують при монастирях, у своїй роботі систематизують багатовіковий навчально-виховний досвід народу, привносячи також християнські цінності. Показовим є педагогічний твір Володимира Мономаха «Поучение», де автор досить часто звертається до цитат з Біблії, а також постійно посилається на народну мудрість та мораль (*Літопис Руський*, 1989). Народна педагогіка доби Київської Русі з великою повагою ставиться до християнської доброчесності та освіченості, проголошуючи, що «Учення світ, а невчення – тьма». Цей період розвитку народної педагогіки визначається активним формуванням педагогічної термінології, зафіксованої в писемних пам'ятках. До таких термінів

відносяться: пестувати, пестунка, пестун, виховання (від «ховати»), учитися (від «ся учити»), навчатися (від «навикати»), урок (у значенні трудового завдання) та ін. Епос доби Київської Русі, суспільний лад якої визначають як військову демократію, представляє певний виховний ідеал, характерний для тих часів. Це військовий діяч, мужній захисник Вітчизни, а також трудівник, що працює на землі, вирощуючи хліб. Тут простежується певна наступність від часів Трипільської, Скіфо-Сарматської та Слов'янської доби. Таким чином, можна констатувати, що саме за доби Київської Русі склалися традиції української народної педагогіки, окреслилися її мета, педагогічний ідеал, зміст навчання і виховання, а також основні засоби досягнення педагогічного ідеалу. Дуже важливим фактором виховання народна педагогіка визначає батьків, сім'ю. Закладаються також основні принципи народної педагогіки, серед яких чинне місце посідає природовідповідність. Відбувається формування народно-педагогічної термінології, яка потім стає основою вітчизняної педагогічної термінології.

Утвердження системи національного виховання в Україні пов'язано з величною добою Українського Ренесансу, яка також носить назву Козацької доби. У цей період відбувається розквіт громадського та культурно-освітнього життя, активізується розвиток народного мистецтва, фольклору, народного театру, етнопедагогіки. Подальший розвиток етнопедагогічних традицій відбувся в козацьких січових школах, які займали своє гідне місце серед численних закладів освіти того часу і створили самобутню демократичну навчально-виховну систему, яка носить назву козацької педагогіки. Козацька педагогіка, ґрунтуючись на ідеях національної свободи і гідності, почутті господаря своєї землі, виховувала підростаюче покоління в традиціях демократії та справедливості шляхом наслідування учнівськими колективами козацького самоврядування. Велика увага приділялася не тільки розумовому навантаженню, а й фізичному вихованню. Ця навчально-виховна система передбачала навчання грамоти, музики й співу, поводження в громадському середовищі, знання національних звичаїв та обрядів, військової справи, а також фізичне загартування молоді. Козацька педагогіка, зміцнивши національну самосвідомість, прийняла активну участь у формуванні ментальності українського народу і створила принципово нові загальнонаціональні виховні ідеали. Таким ідеалом на довгі часи стає запорізький козак – втілення лицарської честі, патріотизму і незалежності Вітчизни. У цьому виховному ідеалі відбилася вічна народне прагнення до волі, національної гідності, також до гармонійного поєднання високих моральних якостей із фізичною вправністю.

У результаті Переяславської угоди 1654 року Україна стала поступово втрачати свою незалежність, що безумовно відбилося на системі виховання: українцям була нав'язана чужа, з багатьма вадами система, у Східній Україні заборонялась українська мова як мова викладання, спотворювалась історична наука тощо. У цій ситуації зросла роль народної педагогіки, яка допомогла частково зберегти українську систему виховання, особливо в родинному вихованні, а також у громадсько-побутовій сфері. У період, коли Україна перебувала в складі Російської імперії, відбувалася заборона української культури і одночасно української народної педагогіки в закладах освіти, хоча окремі її елементи частково застосовувалися провідними педагогами, незважаючи на вказівки імперських владних структур. Видатний філософ Григорій Сковорода відіграв велику роль у розвитку традицій української етнопедагогіки. Він засуджував систему виховання, прийняту в багатьох забезпечених родин, яка відірвана була від пізнання реального життя, ігнорувала природу дитини, забуваючи про національні традиції. «Якщо ти українець, будь ним. Якщо ти поляк, то будь поляком. Ти німець? Будь німцем. Ти француз? Будь французом. Татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і своєю мірою, і все прекрасне, що чисте, природне, тобто непідробне» (Кузь та ін., 1993, с. 70).

Використання засобів народної педагогіки широко використовувалося в Україні в педагогічних закладах. Як найяскравіший приклад можна привести діяльність Києво-Могилянської Академії, яка протягом майже двохсот років виконувала роль не тільки освітнього, а й духовного центру, чим живила національну свідомість і формувала національне мислення українського народу. Слухачі Академії традиційно під час свят формували фольклорно-звичаєві структури і ходили зі «славленням», співаючи інсценізовані канти та пісні, іноді перевтілюючись в образи персонажів ритуального дійства. Ці масові обряди колективного виконавства активно впливали на формування музично-співацької культури всього Південно-Західного краю, а виконувані канти лягли в основу багатьох народних пісень.

Але незважаючи на національний і соціальний тиск, ідея виховання вільнолюбства і прагнення до соціальної справедливості в народній педагогіці посідає одне з чільних місць. Таким чином, виховний ідеал козака у XVIII-XIX столітті пов'язується з ідеалами гайдамаки і опришка. Видатним представником гайдамацького руху був Устим Кармелюк, а опришківства – Олекса Довбуш. Опришківство збагатило етнопедагогіку Карпатського регіону

багатьма звичаями: посвяченнями, випробуваннями на сміливість, спритність, винахідливість, уміння долати перешкоди, орієнтуватися на місцевості та ін. XIX століття формує в українській етнопедагогіці поряд із виховними ідеалами козака, гайдамаки і опришка ідеал січового стрільця як ідеал борця за самостійність і незалежність держави. «Жертовність найкращої частини українського юнацтва, покладена на вітар нашої державності, є могутнім стимулом щодо подолання душевної апатії, національного нігілізму, для пробудження державотворчої активності сучасної української молоді» (Українське народознавство, 1994, с. 194).

Таким чином, можна констатувати, що формування українською народною педагогікою виховного ідеалу відбувалося в результаті історичного розвитку українського етносу.

Ще одним чинником формування сталого виховного ідеалу в українській народній педагогіці є хліборобський устрій життя, який пов'язується з ідеєю духовного виховання і вдосконалення людини через творчий процес культивування землі. Таким ідеалом є виховний ідеал *господаря* для чоловіка та ідеал *господині* для жінки. Він об'єднує прадавнього жителя української землі – трипільця, скіфа, сармата, громадянина Київської Русі – із сучасним українцем, відображуючи одвічне прагнення до землі і слугуючи беззаперечним доказом автохтонного походження українського етносу.

Отже «господар – це порядок і лад у всьому, достаток, гідне людини життя, слідування хліборобським традиціям, спостережливість і кмітливість, стабільність і впевненість у завтрашньому дні, забезпечена старість і щаслива доля дітей. Господиня – це затишок і охайність у хаті і на подвір'ї, де все прибрано і прикрашено, всіх нагодовано і доглянуто; ... гостинність і щедрість, а водночас ощадливість і точний розрахунок» (Українське народознавство, 1994, с. 194).

Розкривши сутність створених українською народною педагогікою двох виховних ідеалів, неможливо не зазначити, що вони повністю відповідають двом типам української ментальності, землеробському та козацькому. Землеробський тип ментальності, як і відповідний виховний ідеал, хронологічно давніший, його коріння сягає прадавньої індоєвропейської культури. Козацький тип ментальності, а також відповідний виховний ідеал відбувся в епоху середньовіччя на базі оригінального етносоціального утворення – козацтва. У першому пріоритет у свідомості належить жінці – Берегині, матері. У другому – провідна роль відводиться чоловікові, захиснику, воїну, мандрівнику. Співіснування цих

двох типів ментальності сформував у українському етносі певний паритет у відношеннях статей. Народна педагогіка відповідно виховує підрастаюче покоління, притримуючись такого паритету, що є безумовним позитивом і нездійсненою метою багатьох етносів і суспільств у теперішній час.

Розгляд проблематики народної педагогіки є неповним, якщо не відзначити внесок у цю проблематику видатного вченого К. Ушинського, який у своїх працях висуває такі основні вимоги до виховання й навчання:

- виховання повинно бути народним, тобто охопити все підрастаюче покоління народу обов'язковим навчанням, а справою виховання повинен керувати сам народ;
- знання повинні бути пов'язані з реальним життям і використовуватись у загальнонародних інтересах;
- центральне місце у формуванні людини повинна займати рідна мова: «Мова народу – краща ... квітка його духовного життя, що починається далеко за межами історії» (Ушинський, 1993, с. 557);
- виховання повинно формувати людину, для якої праця є першою потребою, справжнього патріота своєї Вітчизни та народу;
- кожне механічне впровадження в практику виховання іноземних систем виховання, а також досвіду без практичної переробки згідно з духом народу неприпустимо (Ушинський, 1993).

Як зазначав К. Ушинський, людини без національної приналежності не буває, тому має бути «англійське виховання», «німецьке виховання» та ін. Тут відбувається кореляція поглядів К. Ушинського з поглядами Г. Сковороди, наведеними вище. К. Ушинський звертає увагу вчителів на обов'язковість застосування особливостей народного виховання й використання їх у навчально-виховному процесі (природні здібності щодо засвоєння рідної мови, національні особливості). Дослідник указує на наявність у кожного народу свого виховного ідеалу і потреби відтворення цього ідеалу в окремих особистостях, тому що «він завжди виражає собою ступінь самосвідомості народу, його погляд на вади та чесноти, виражає народну совість» (Ушинський, 1948, с. 23).

Концепція національного виховання, яку вперше запропонував К. Ушинський, базувалася на його твердженнях про те, що кожний цивілізований народ протягом віків напрацював власну систему виховання і навчання, яка повністю відповідає інтересам національного розвитку. Така система бере за основу формування певного виховного ідеалу, притаманного кожній країні. Дослідник зробив висновок щодо існування в народу «природної схильності», загальної для представників одного

етносу, яку він назвав «народністю». Саме на народність, як стверджує К. Ушинський, повинен спиратися педагог у своїй діяльності, бо «виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, повинно бути народним», тобто корелювати з особливостями національного характеру (Ушинський, 1993). У сучасній педагогічній науці це явище носить назву «національної ментальності». Великий внесок у збереження традицій українського народного виховання зробила блискуча плеяда українські письменників, композиторів і митців, до яких відносяться: Т. Шевченко, П. Мирний, Л. Українка, І. Франко, М. Коцюбинський, П. Ніщинський, М. Калачевський, С. Гулак-Артемівський, М. Лисенко та ін. Вони у витворах літератури і мистецтва змогли донести безцінне багатовікове надбання нашого народу, у якому знайшли свої відображення і його педагогічні погляди.

Відродження і бурхливий розвиток народної педагогіки, активне впровадження її надбань у систему освіти України співпадає з розвитком національно-визвольного руху. Це відбувалось у період Української революції 1917-1920 років, а також на початковому етапі існування радянської влади до початку 30-х років, коли відбувалися певні процеси дерусифікації системи освіти. У цей час проблематику народної педагогіки досліджували Г. Ващенко, І. Галюн, Н. Загладь, С. Русова, С. Черкасенко, Я. Чепіга та ін. Продовжив дослідження вже у післявоєнний період В. Сухомлинський, застосовувавши на практиці ідеї, методи та засоби народної педагогіки та творчо розвинувши їх. Учений підкреслював, що першим вихователем є народ і що в нього треба запозичувати досвід і нести його в організовані системи виховання.

У 60-і роки в радянських народно-педагогічних дослідженнях відбувається розмежування двох головних спрямувань. В. Ніколаєв у дослідженні «Теорія та методика формування етнопедагогічної культури вчителя» визначає перше з них як виховання дитини в системі різноманітних відносин, а друге як процес впливу на дитину різноманітних народних джерел (Ніколаєв, 1998, с. 103).

Г. Волков, пов'язаний із першим напрямом, першим використовує в наукових дослідженнях термін «етнопедагогіка», визначивши його як науку «про досвід народних мас щодо виховання підростаючого покоління, про їх педагогічні погляди, науку про педагогіку побуту, про педагогіку сім'ї, роду, племені, народності та нації. Етнічна педагогіка досліджує особливості національного характеру, які склалися під впливом історичних умов» (Волков, 1999, с. 4). Предметом етнопедагогіки, вважає автор, є народна педагогіка, базові засади якої близькі для всіх

педагогічних культур. В. Ніколаєв у вищезазначеному дослідженні пропонує розрізняти в етнопедагогіці дві царини народно-педагогічних знань:

1) народна педагогіка, у якій інтегровані загальні виховні цілі, ідеї, закономірності, принципи, засоби, методи та ін.;

2) етнічна педагогіка, що включає такі специфічні задачі, джерела народного виховання, що забезпечують розвиток якостей і відношень, притаманних психології нації.

Дослідження, виконані в руслі першого напрямку, спираються переважно на етнографічний підхід (праці В. Афанасьєва, Ш. Мірзоева, В. Ніколаєва, В. Петрова). Методологічну основу другого напрямку складають дослідження, що розробляють царину народних емпіричних знань, у якій знаходять відображення цілі, завдання, а також сукупність народних засобів і навичок виховання. Дослідження, проведені в межах другого підходу, спираються на матеріали в царині народної культури, зокрема, фольклористики (праці В. Алексєєва, Ю. Рудь, М. Стельмаховича, Я. Ханбікова).

Таким чином, можна зазначити, що представники обох напрямів спільно трактують народну педагогіку як науку, що вивчає досвід народу щодо виховання і навчання підростаючого покоління.

За часів розбудови незалежної Української держави відбувся новий потужний поштовх для розвитку наук, пов'язаних із дослідженням соціокультурного життя українського етносу. Таким чином, народно-педагогічна проблематика починає знов активно досліджуватися вітчизняними вченими, до яких відносяться Т. Мацейків, Ю. Руденко, М. Стельмахович, С. Стефанюк, М. Струнка, Є. Сявак та ін. На сучасному етапі розвитку з'являються дослідження, які займаються не просто проблематикою етнопедагогіки, етнопсихології, етнософії тощо, а похідними від цієї проблематики. До таких похідних тем відносяться, наприклад, теми етнопедагогічної культури та її характеристик – етнопедагогічної свідомості, етнопедагогічної діяльності, а також етнопедагогічного мислення. Таке поглиблення й поширення тематики свідчить не просто про підвищений інтерес до неї, а про її актуальність і необхідність для державотворчих процесів.

Розгляд відповідної наукової літератури дає можливість констатувати, що українська народна педагогіка лежить в основі української професійної педагогіки. Праці відомого дослідника К. Ушинського розкрили глибину та багатство цієї галузі педагогічної науки. «Ставши одним із елементів

державного народного життя, громадське виховання пішло в кожного народу своїм особливим шляхом і тепер кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання» (Ушинський, 1983, с. 46). Останнє твердження дозволяє визнати українську народну педагогіку основою національної системи виховання.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, доречно констатувати наступне:

- розгляд розвитку української народної педагогіки є доцільним з позицій автохтонного розвитку українського етносу;
- за доби Київської Русі склалися традиції української народної педагогіки, окреслилися її мета, педагогічний ідеал, зміст навчання і виховання, а також основні засоби досягнення педагогічного ідеалу, відбулося також закладення основних принципів народної педагогіки, серед яких чинне місце посідає природовідповідність, а також формування народно-педагогічної термінології, яка потім стає основою вітчизняної педагогічної термінології;
- козацька педагогіка, зміцнивши національну самосвідомість, прийняла активну участь у формуванні ментальності українського народу і створила принципово нові загальнонаціональні виховні ідеали;
- формування українською народною педагогікою виховного ідеалу відбувалося в результаті історичного розвитку українського етносу;
- обидва створені українською народною педагогікою виховні ідеали повністю відповідають двом типам української ментальності, землеробському та козацькому;
- співіснування двох типів ментальності сформувало в українському етносі паритет у відношеннях статей;
- народно-педагогічне виховання підростаючого покоління відбувається відповідно до такого паритету, що є безумовним позитивом і нездійсненою метою багатьох етносів і суспільств у теперішній час;
- наукове поглиблення і поширення проблематики, пов'язаної з народною педагогікою свідчить про її актуальність і необхідність для державотворчих процесів;
- українська народна педагогіка лежить в основі української професійної педагогіки, а також національної системи виховання.

ЛІТЕРАТУРА

Волков, Г. Н. (1999). *Этнопедагогика*. Москва: Изд. Центр «Академия» (Volkov, H. N. (1999). *Ethno-pedagogy*. Moscow: Academia Publishing Centre).

- Кузь, В., Руденко, Ю., Сергійчук, З. (1993). *Основи національного виховання*. Умань: Христинівська районна друкарня (Kuz, V., Rudenko, Y., Sergiychuk, S. (1993). *Fundamentals of National Education*. Uman: Khristinovskaya rayon printing house).
- Літопис Руський* (1989). В. Мишанич (ред). Київ (*Chronicle Russian* (1989). V. Mishanich (ed.). Kyiv).
- Лозко, Г. (1995). *Українське народознавство*. Київ: Зодіак – ЕКО (Lozko, H. (1995). *Ukrainian National Studies*. Kiev: Zodiak-EKO).
- Духнович, А. (1857). *Народная педагогія въ пользу училищ и учителей сельскихъ. Часть 1. Педагогія общая*. Львовъ: Типомъ Института Ставропігійскаго (Dukhnovich, A. (1857). *Popular pedagogy for the benefit of schools and village teachers. Part 1. general pedagogy*. Lvov: Typewriter. Institute of Stavropigsky).
- Николаев, В. А. (1998). *Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя* (дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01). Москва (Nikolaiev, V. A. (1998). *Theory and methodology of forming Ethno-pedagogical culture of a teacher* (DSC thesis). Moscow).
- Руденко, Ю. Д. (2003). *Основи сучасного українського виховання*. Київ: Видавництво імені Олени Теліги (Rudenko, Yu. D. (2003). *Fundamentals of Modern Ukrainian Education*. Kyiv: Olena Teliga Publishing House).
- Стельмахович, М. Г. (1985). *Народна педагогіка*. Київ: Радянська школа (Stelmakhovich, M. G. (1985). *Folk pedagogy*. Kiev: Sovetskaya shkola).
- Сявавко, Є. І. (1974). *Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку*. Київ: Наукова думка (Siavavko, E. I. (1974). *Ukrainian ethno-pedagogy in its historical development*. Kyiv: Naukova Dumka).
- Стельмахович, М. (1998). Виховний ідеал української народної педагогіки. *Початкова школа*, 6, 1-4 (Stelmakhovich, M. (1998). Educational ideal of Ukrainian folk pedagogy. *Primary School*, 6, 1-4).
- Українське народознавство* (1994). С. П. Павлюк (ред.). Львів: Фенікс (*Ukrainian National Studies* (1994). S. P. Pavlyuk (ed.). Lviv: Phoenix).
- Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані твори*. Київ. Т. 1 (Ushynsky, K. D. (1983). *Selected Works*. Kyiv. T. 1).
- Ушинський, К. Д. (1993). *Про народність в громадському вихованні. Вибр. Пед. твори: У двох томах*. Київ: Радянська школа. Т. 1 (Ushynsky, K. D. (1993). *On Popularity in Public Education. Choice. Pedagogical Works: In two volumes*. Kyiv: Soviet School. Vol. 1).
- Ушинский, К. Д. (1948). *Собрание сочинений: Т. 2*. Москва (Ushynsky, K. D. (1948). *Collected Works, Vol. 2*. Moscow).
- Ханбиков, Я. И. (1966). *Народная педагогика*. Казань: Татарское издательство (Khanbikov, Ya. I. (1966). *Folk pedagogy*. Kazan: Tatar publishing house).

РЕЗЮМЕ

Хоружа Елена. Воспитательные идеалы украинства в этнопедагогическом измерении.

В статье проведен ретроспективный анализ развития украинской этнической педагогики. В контексте этого развития раскрыто ход становления воспитательных идеалов украинства. Исследование развития украинской этнической педагогики проведено с позиций автохтонного развития украинского этноса на основе принципа историзма в соответствии с основными периодизациями исторического развития. Представлена динамика формирования традиций украинской этнической педагогики, постепенного определения ее цели, содержания, задач, основных средств, принципов, терминологии и земледельческого воспитательного идеала. Обозначена ведущая роль казацкой педагогики в

формировании ментальности украинского народа и образовании новых общенациональных воспитательных идеалов. Установлено, что оба созданных украинской народной педагогикой воспитательные идеалы полностью соответствуют двум типам украинской ментальности – земледельческому и казацкому, что обеспечило в украинском этносе паритет в отношении полов. Доказано необходимость углубления и распространения этнопедагогической проблематики для обеспечения эффективности государственных процессов.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, украинский этнос, паритет воспитательных идеалов, ментальность.

SUMMARY

Khoruzha Olena. The educational ideals of Ukrainians in the ethno-pedagogical dimension.

The article provides a retrospective analysis of the development of Ukrainian ethnic pedagogy. In the context of this development the sequence of formation of the educational ideals of Ukrainism is revealed. The research of Ukrainian ethnic pedagogics development is conducted by the author from the position of autochthonous development of Ukrainian ethnos on the basis of the principle of historicism in accordance with the main milestones of the periodization of historical development. The article presents the dynamics of the formation of traditions of the Ukrainian ethnic pedagogy, a gradual delineation of its purpose, content, tasks, basic tools, principles, terminology and educational ideal. The leading role of cossacks pedagogy in forming the mentality of the Ukrainian people and formation of the new national educational ideals. It has been established that both formed by the Ukrainian national pedagogy ideal fully meet the two types of the Ukrainian mentality – farmer and cossacks, which ensured parity in the Ukrainian ethnos in gender relations. The necessity of deepening and expansion of ethno-pedagogical problems has been proved to provide the effectiveness of state formation processes.

Key words: ethnopedagogy, folk pedagogy, Ukrainian ethnos, parity of educational ideals, mentality.

УДК 378.147:780.616.432

Чень Веньфен

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-8358-8599

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/050-056

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА: ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

У статті розкрито роль і значення сформованості вмінь самоконтролю студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як важливої характеристики саморегуляції процесу фортепіанного виконавства. Зазначено про залежність процесів саморегуляції та самоконтролю під час концертного виступу від усвідомленого цілепокладання. Представлено інтегрований педагогічний інструментарій, до якого увійшли евристичні методи і прийоми (метод «мозкового штурму», евристичної on-line конференції, адаптації до умов реального концертного виступу тощо), творчі завдання, теоретичні методи аналізу й самоаналізу, методи оцінювання і самооцінювання та ін. Підтверджено ефективність запропонованого педагогічного інструментарію.

Ключові слова: самоконтроль, саморегуляція, евристичний педагогічний інструментарій, фортепіанна надійність, фортепіанне виконавство.

Постановка проблеми. Ефективність формування фортепіанної надійності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів обумовлена значною мірою сформованою здатністю у процесі фортепіанного виконавства до саморегуляції як «... до внутрішнього управління ходом запам'ятовування та відтворення необхідної інформації» (Юник, 2011, с. 129), що уможливорює творчий процес транслявання художньої інтерпретації. Спроможність студента здійснювати процес саморегуляції під час концертного виступу залежить від усвідомленого цілепокладання щодо досконалого створення на сцені художнього образу фортепіанного твору, що свідчить про готовність майбутнього педагога-музиканта до провадження музично-виконавської діяльності як важливого елемента фахової діяльності. На тісній взаємодії між процесом саморегуляції й цілепокладанням особистості наголошують Л. Дика (Дикая, 1997) та В. Іванніков, який стверджує також про зв'язок саморегуляції не тільки з мотиваційними процесами, але і з вольовою активністю (Іванников, 2010). Водночас, розгляд саморегуляції процесу фортепіанного виконавства неможливо провадити без дослідження такої важливої її характеристики, як самоконтроль (Юник, 2006), за допомогою якого студент на практиці забезпечує надійність фортепіанного виконавства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика формування вмінь самоконтролю, необхідного для успішного провадження музично-виконавської діяльності, склала предмет досліджень таких учених, як Я. Абсолямова, І. Глазунова, Н. Гуральник, Л. Котова, О. Матвеева, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Л. Рибалко, Д. Юник, Т. Юник та ін. Зокрема, Л. Рибалко розглядає самоконтроль з позицій усвідомленої діяльності самооцінювання, що спрямовується чітко визначеною метою і розумінням необхідних заходів для досягнення цієї мети, а також потребує рефлексивних умінь, які й визначають подальші корекційні дії (Рыбалко, 1995). Я. Абсолямова окреслює самоконтроль у якості «...свідомого регулювання особистістю процесів діяльності, яке проявляється у спрямованості не лише на усунення помилок та ліквідацію недоліків, але й на попереднє планування роботи, корегування результатів у випадку невідповідності їх еталону у процесі діяльності (Абсалямова, 2018, с. 14).

Метою статті є висвітлення евристичного педагогічного інструментарію, який доцільно застосовувати під час формування у студентів факультетів

мистецтв педагогічних університетів умінь самоконтролю як важливого чинника сформованості надійності фортепіанного виконавства.

Методи дослідження: для досягнення поставленої мети використано такі методи, як аналіз, синтез, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Формування у студентів музично-педагогічних ЗВО умінь саморегуляції та самоконтролю відбувалося на інтегративно-поглиблюючому етапі розробленої методики формування фортепіанної надійності на засадах евристичного підходу. Експериментальна робота на інтегративно-поглиблюючому етапі була спрямована також на формування вмінь самооцінювання та самокорекції, без яких є неможливим залучення самоконтролю у процесі фортепіанного виконавства.

Слід зауважити, що інтегративно-поглиблювальний етап відповідав за формування оцінно-корекційного компоненту фортепіанної надійності, критерієм сформованості якого було визначено міру здатності до саморегуляції процесу фортепіанного виконавства, а одним із показників – вияв здатності до самоконтролю під час фортепіанної виконавської діяльності.

Для формування самоконтролю під час фортепіанної виконавської діяльності було здійснено конструювання інтегрованого педагогічного інструментарію, до якого увійшли евристичні методи і прийоми (метод «мозкового штурму», евристичної on-line конференції, адаптації до умов реального концертного виступу тощо), творчі завдання, теоретичні методи аналізу й самоаналізу, методи оцінювання і самооцінювання та ін.

Евристичний метод «мозкового штурму» доцільно застосовувати на початковому етапі аудиторної групової репетиційної роботи, особливо необхідної перед концертом класу або перед складанням студентами іспитів з курсів «Основний інструмент» та «Додатковий інструмент». Евристичний метод «мозкового штурму», який застосовується з метою розв'язання проблеми сценічної витримки шляхом активізації самоконтролю в процесі фортепіанного виконавства, має, відповідно до покрокового алгоритму евристичних дій, у своєму перебігу три основні кроки-етапи. Перший крок-етап передбачав виголошення студентами – учасниками колективної репетиції – своїх ідей і пропозицій, за допомогою яких можна активізувати самоконтроль у процесі фортепіанного виконавства. Другий крок-етап передбачав колективне обговорення студентами класу проголошених ідей. Третій крок-етап було присвячено відбору й ранжуванню найефективніших ідей і пропозицій.

Метод евристичної on-line конференції, присвяченої проблематиці ролі й значення вмінь самоконтролю у процесі фортепіанного виконавства,

доречно застосовувати після довгострокового опрацювання науковим гуртком або проблемною групою студентів означеної проблематики, детермінованої відповідною науковою темою на кшталт «Формування вмінь самоконтролю у процесі музичного виконавства». Про отримані результати доцільно доповісти на on-line конференції НСТ, організованій за покроковим алгоритмом евристичних дій.

Перебіг евристичної on-line конференції НСТ складався з таких кроків-заходів:

- вступне слово, що містило дискусійну постановку проблеми щодо важливості сформованості вмінь самоконтролю для успішного прилюдного виступу;

- аналіз поставленої проблеми з її деталізацію, здійсненою за рахунок постановки проміжних задач, що стосувались необхідності формування інтегрованих із уміннями самоконтролю вмінь самооцінювання й самокорекції;

- формулювання й оголошення пропозицій, необхідних для розв'язання поставлених проміжних задач;

- колективне обговорення озвучених пропозицій і генерування нових ідей;

- узагальнення результатів колективного обговорення та їх систематизація в цілісний інтегрований комплекс заходів, віднайдених спеціально з метою вирішення проблеми формування вмінь самоконтролю;

- експертна оцінка отриманих результатів конференції.

Вельми результативним для формування в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів умінь самоконтролю у процесі фортепіанного виконавства є евристичний прийом адаптації до умов реального концертного виступу. Цей прийом, покладений в основу організації в загальноосвітніх школах – осередках проведення «Виробничої педагогічної практики з музики», тематичних просвітницьких «Вечорів дозвілля», закладає підвалини для практичного формування умінь самоконтролю.

Ефективною для проведення тематичних просвітницьких «Вечорів дозвілля» формою є форма тематичного «Тижня-лекторію української фортепіанної музики». Ефективність цієї форми полягала в тому, що студенти мали для адаптації до умов реального концертного виступу шестиденний термін, що включав вечори понеділка, вівторка, середи, четверга, п'ятниці та суботи, тобто мали змогу на практиці щовечора протягом тижня адаптуватися до прилюдного виконання фортепіанних

творів. До програми «Тижня-лекторію української фортепіанної музики» залучено найкращі зразки фортепіанної творчості українських композиторів класиків минулого й сучасності, зокрема, М. Лисенка, Б. Лятошинського, В. Косенка М. Скорика, І. Шамо, А. Штогаренка та ін.

Організація «Тижня-лекторію української фортепіанної музики» покладається на керівників та методистів виробничої практики в школі, а підготовка здійснюється під час індивідуальних занять з навчальних дисциплін «Основний інструмент» та «Додатковий інструмент». Евристичний алгоритм перебігу «Тижня-лекторію української фортепіанної музики» полягав у наступному:

- постановка й формулювання перед студентами-практикантами провідної задачі щодо зосередженості саме на самоконтролі під час фортепіанного виконавства, який стосується виконання всіх поточних задач для транслявання інтерпретаційної концепції фортепіанного твору;

- активізація вмінь самоконтролю за рахунок ускладнення умов фортепіанного виконавства шляхом необхідності попереднього виголошення інформативного вступного слова, яке містить відомості про автора, про жанрово-стильові й програмні особливості фортепіанного твору, що заважає налаштуванню безпосередньо на фортепіанну гру і потребує додаткової концентрації уваги на самоконтролі;

- щоденний усний аналіз, обговорення динаміки змін результативності щодо вияву студентами вмінь самоконтролю, а також формулювання ідей та пропозицій щодо вдосконалення цих умінь;

- щоденний письмовий аналіз у спеціальному колективному щоденнику та обговорення динаміки змін результативності щодо вияву студентами вмінь самоконтролю, а також письмове формулювання ідей та пропозицій щодо вдосконалення цих умінь;

- експертне оцінювання керівниками й методистами практики результативності проведених заходів, а також конкретизація найкращих запропонованих і реалізованих на практиці шляхів удосконалення вмінь самоконтролю.

Висновки. Розроблення й упровадження у процес фортепіанної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів евристичного педагогічного інструментарію, необхідного для формування умінь самоконтролю як важливого чинника надійності фортепіанного виконавства дозволили констатувати наступне:

Результати педагогічної діагностики, проведені на основі модифікованої методики Н. Кузьміної та В. Гінецинського «Діагностика

здатності до самоконтролю під час фортепіанної виконавської діяльності» (*Психологические тесты*, 2003) щодо вияву майбутніми вчителями музичного мистецтва здатності до самоконтролю під час фортепіанної виконавської діяльності, продемонстрували позитивну динаміку зростання цього показника в експериментальній групі. Це свідчить про ефективність розробленого й упровадженого інтегрованого педагогічного інструментарію, до якого увійшли евристичний метод «мозкового штурму», методи евристичної on-line конференції, евристичний прийом адаптації до умов реального концертного виступу, творчі завдання, вербальні методи, теоретичні методи аналізу і самоаналізу, а також методи оцінювання і самооцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

- Абсаламова, Я. В. (2018). Роль самоконтролю та самооцінки у процесі професійної самореалізації фахівця. *Naukowa przestrzeń Europy - 2018: материалы XIV Miedzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji*, Przemyśl, 07-15 kwietnia 2018 roku. Volume 6: Pedagogiczne nauki. Przemyśl: Nauka i studia, pp. 14-16 (Absalamova, Ya. B. (2018). The role of self-control and self-assessment in the process of professional self-realization of a specialist. *Naukowa przestrzeń Europy - 2018: материалы XIV Miedzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji*, Przemyśl, 07-15 kwietnia 2018 roku. Volume 6: Pedagogiczne nauki. Przemyśl: Nauka i studia, pp. 14-16).
- Дикая, Л. Г. (1997). Системная детерминация саморегуляции психического состояния человека. *Труды Института психологии РАН*. Москва: Знание. Т. 2 (Dikaia, L. H. (1997). Systemic determination of self-regulation of the human mental state. *Proceedings of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*. Moscow: Znanie. T. 2. pp. 191-199).
- Євстігнєєва, Н. (2000). Поліфункціональність музичного мистецтва як детермінанта різнорівневого впливу на особистість. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 89, 20-27 (Yevstihnieieva, N. (2000). The Polyfunctionality of Musical Art as a Determinant of Multilevel Influence on a Person. *Chernivtsi University Newsletter*, 89, 20-27).
- Журавльова, М. О. (2009). Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта*, 1-2, 57-61 (Zhuravleva, N. A. (2009). Emotional intelligence as a problem of psychological research. *Science and education*, 1-2, 57-61).
- Злотник, О. Й. (2018). Комунікативна функція музики як засіб художнього спілкування. *Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство*, II (11), 158-162 (Zlotnik, A. I. (2018). Communicative function of music as a means of artistic communication. *International Bulletin: culturology, philology, musicology*, II (11), 158 – 162).
- Иванников, В. А. (2010). *Основы психологии*. Санкт-Петербург: Питер (Ivannikov, V. A. (2010). *Fundamentals of Psychology*. St. Petersburg: Peter).
- Психологические тесты* (2003). А. А. Карелин (ред.). Москва: ВЛАДОС. Т. 2 (*Psychological Tests* (2003). A.A. Karelin (ed.). Moscow: VLADOS. T. 2).
- Рыбалко, Л. С. (1995). *Организация самоконтроля школьников в процессе обучения* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харьков (Rybalko, L. S. (1995). *Organization of self-control of schoolchildren in the learning process* (PhD thesis). Kharkiv).

- Юник, Д. Г. (2011). Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. *Наукова школа Г. М. Падалки*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, сс. 121-151 (Yunyk, D. H. (2011). Performing reliability of artists of musical art: a conceptual aspect. *Scientific school of M. Padalka*. Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, pp. 121-151).
- Юник, Д. Г. (2006). Виконавська надійність музикантів-інструменталістів у контексті психологічних теорій. *Наука і сучасність*, 55, 131-14 (Yunyk, D. H. (2006). Performance reliability of instrumentalists in the context of psychological theories. *Science and the present*, 55, 131-140).

РЕЗЮМЕ

Чэнь Вэньфэн. Формирование умений самоконтроля в процессе фортепианного исполнения: педагогический инструментарий.

В статье раскрыта роль и значение сформированности умений самоконтроля студентов факультетов искусств педагогических университетов как важной характеристики саморегуляции процесса фортепианного исполнительства. Показана зависимость процессов саморегуляции и самоконтроля во время концертного выступления от осознанного целеполагания. Представлен интегрированный педагогический инструментарий, в который вошли эвристические методы и приемы (метод «мозгового штурма», эвристической on-line конференции, адаптации к условиям реального концертного выступления и т.п.), творческие задачи, теоретические методы анализа и самоанализа, методы оценки и самооценки и т.д. Подтверждена эффективность предлагаемого педагогического инструментария.

Ключевые слова: самоконтроль, саморегуляция, эвристический педагогический инструментарий, фортепианная надежность, фортепианное исполнительство.

SUMMARY

Chen Wenfeng. Developing self-control skills in piano performance: a pedagogical toolkit.

The article reveals the role and significance of the formation of self-control skills of art students of pedagogical universities as an important characteristic of self-regulation of the process of piano performance. The author noted the dependence of self-regulation and self-control processes during the concert performance on the conscious goal-setting. The article describes the phenomenon of self-control in the process of piano playing from the point of view of the self-esteem and the regulative activity of a personality. The author presents the integrated pedagogical toolkit which includes heuristic methods and techniques (method of brain-storming, heuristic on-line conference, adaptation to the conditions of a real concert performance etc.), creative tasks, theoretical methods of analysis and self-analysis, methods of evaluation and self-assessment etc. The author reveals a step-by-step algorithm of heuristic actions for the presented heuristic methods and techniques which contains steps for setting and formulating a leading task or problem, specification of this task or problem by defining current tasks, analysis and organization of conditions, oral and written analysis, discussion and formulation of ideas and proposals for solving tasks and problems, specification of the best ideas and proposals as well as expert evaluation and ranking of obtained results. The article confirms the effectiveness of the proposed pedagogical tools.

Key words: self-control, self-regulation, heuristic pedagogical toolkit, piano reliability, piano performance.

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Стаття розкриває особливості запровадження рефлексивного підходу до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Уміння розглянуті як здатність належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні студентами набутих знань і навичок. Визначено, що застосування рефлексивного підходу є найбільш ефективним саме в мистецькій сфері, зокрема музично-ритмічному навчанні, зважаючи на специфіку даного профілю. Адже рефлексивність є здатністю довго утримувати одну й ту саму інформацію в пам'яті, кожного разу переосмислюючи її по-новому, ретельно продумуючи свої дії. З позиції рефлексивного підходу формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії проходить поетапно, а саме: ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу; початкове оволодіння ним; самостійне й дедалі частіше виконання практичних завдань.

Ключові слова: рефлексивний підхід, студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів, музично-ритмічні вміння, поетапна методика, мистецька освіта.

Постановка проблеми. Формування всебічно розвиненої особистості є найважливішою соціальною проблемою сьогодення, що включає турботу про примноження духовності в суспільстві. Не випадково у процесі суспільного розвитку постійно збільшується значення цілеспрямованої діяльності з духовного розвитку особистості, підвищення її потреб. У силу назрілих соціальних задач все більшу гостроту і актуальність набуває наукове розуміння ролі мистецтва в системі зростання духовної культури особистості. З цієї позиції важливого значення набуває потреба у зверненні до творів мистецтва як вищих досягнень людської творчості. Аналізуючи вищезазначене, доцільно зауважити, що основою гармонійного розвитку студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є взаємодія емоційної та пізнавальної сфер, чому активно сприяє актуалізація їх музично-ритмічного розвитку. Тому особливу увагу в навчально-виховному процесі потрібно звертати на розвиток музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії з використанням рефлексивного підходу, що дозволяє глибше усвідомити цінності музичного мистецтва та ефективно передавати їх учням.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розробки та впровадження ефективних засобів у навчальний процес ЗВО розглядається в роботах В. Бондаря, Л. Гаврилової, С. Гончаренка, А. Гуржія, О. Єременко,

М. Жалдака, В. Кухаренка, О. Щолокової та ін., які досліджують актуальні процеси, що стрімко відбуваються у вищій освіті України. Провідними українськими науковцями в галузі мистецької освіти (А. Болгарський, А. Зайцева, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Є. Проворова, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, Д. Юник та ін.) представлено різноманітні трактування вмінь фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, які забезпечують успішність реалізації освітньої мети. Механізми рефлексії висвітлено Е. Абдулліним, Б. Ананьєвим, Л. Виготським, Г. Голіциним, В. Давидовим, Б. Єльконіним, І. Зязюном, Ю. Кулюткіним, О. Леонтьєвим, І. Парфентьевою, Л. Рубінштейном та ін.

Метою статті є висвітлення значущості розробки та впровадження в освітній процес рефлексивного підходу до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, адже вміння передбачають використання раніше набутого досвіду, певних фахових знань, без яких уміння неможливо сформувані (Гончаренко, 2011). Тому так важливо у процесі навчальної діяльності майбутніх учителів музики та хореографії виробляти музично-ритмічні вміння, що в подальшій практичній діяльності будуть складати їх професійну компетентність.

Виклад основного матеріалу. Завдання сучасної музично-педагогічної освіти полягають не лише в забезпеченні високого рівня фахових знань студентів факультетів мистецтв, але й їх практичної підготовки до соціального життя та реалізації себе як особистості (Гессен, 1995). У даному контексті йдеться про таку «модель» випускника, для якого компетентність має бути основою професійної підготовки і базою для подальшої продуктивної діяльності в освітній та соціальній сферах.

З цієї позиції одним із провідних завдань мистецької освіти є формування у студентів факультетів мистецтв умінь та навичок не лише емоційно-особистісного, але й аналітичного сприйняття творів мистецтва, сприйняття його через музично-ритмічну складову. Інтерес до музики в поєднанні з набутими фаховими знаннями та вміннями формує в майбутніх учителів музики і хореографії здатність глибоко сприймати зміст мистецьких творів, пізнавати специфічні особливості конкретних художньо-культурних явищ, їх зміст, жанри і форми, виразність музично-ритмічної мови в процесі їх пізнання, що сприяє розвитку художньо-моральних якостей студентів, їх естетичних смаків і художніх потреб.

Набуті знання, уміння й навички мають трансформуватися в нову якість, набути духовного змісту, бути спрямованими на виконання фахівцем своєї

соціальної функції, бути готовими до проблемних професійних ситуацій. Тому саме практична спрямованість підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної роботи з учнями створює перспективу їхньої подальшої успішної професійної діяльності (Kozyr et al., 2020).

Дослідження змісту та сутності формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії ґрунтуються на засадах системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, гедоністичного, рефлексивного та творчого підходів. Серед вищезазначених підходів саме рефлексивний підхід дозволяє усвідомити важливість практичної підготовки майбутнього вчителя музики і хореографії до роботи з учнями, широкого використання в навчально-виховному процесі творчих видів роботи, ефективної взаємодії вчителя та учнів (Новікова, 2011).

Рефлексивний підхід сприяє виробленню готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення професійної роботи з учнями. Адже рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, усвідомленням того, що вона сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. На думку І. Зязюна, основним фактором прояву професіоналізму вчителя є його рефлексивна культура, яка в цілому складає сукупність «здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду й діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі вирішення професійних задач» (Зязюн та Сагач, 43). Тому рефлексія, певною мірою, означає самоспостереження, самоусвідомлення власних дій, що спрямовує свідомість особистості на відтворення у практичній діяльності, інтелектуальних та емоційних почуттях сутнісні ознаки, які визначають ставлення особистості до самої себе (Парфентьева та Матвійчук, 408).

Доцільно зазначити, що рефлексивний підхід розглянутий нами в контексті самопізнання та самооцінки майбутнього вчителя музики і хореографії через напрацювання в нього адекватної самооцінки в процесі фахового навчання. Цей підхід, на наш погляд, є одним із найефективніших і найвпливовіших засобів удосконалення професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Він спрямований на активізацію процесу самопізнання студентом внутрішніх психічних актів і станів, що, у свою чергу, уможливорює усвідомлене сприйняття власної діяльності, досвіду, що стимулює до особистісного зростання. Відкритість

людини власному досвіду та переживанням, як зазначає К. Роджерс, дозволяє наблизитися до пізнання свого розвитку, задає нові перспективи професійного зростання (Роджерс, 1994).

Доцільно розглянути позицію А. Деркача щодо рефлексивного підходу до виконання професійної роботи, пов'язаного із самосвідомістю особистості як «Я», що розвивається у процесі розуміння партнерами по спілкуванню значимості комунікативної діяльності. На думку науковця, рефлексивний підхід є одним із системоутворювальних, що «забезпечує оптимальний вплив виокремлених акмеологічних аспектів професіоналізації людини» (Деркач, 2004, с. 13). Учений стверджує, що різні прийоми рефлексії дозволяють вирішувати професійно-творчі завдання вчителя та учнів і при цьому формувати їх самосвідомість.

Вітчизняний психолог Г.Костюк, аналізуючи в своєму дослідженні спонукаючі фактори розвитку й саморозвитку людини, стверджує, що особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми протиріччями, що виникають у її житті й обумовлені її ставленням до оточуючого середовища, своїми успіхами та невдачами, порушенням відчуття рівноваги. Однак, самі протиріччя ще не є двигунами розвитку, і лише за умови інтеріоризації вони стають джерелом проявів активності, спрямованої на їх усунення. Протиріччя вирішуються в діяльності та є засобом діяльності, що призводить до утворення нових властивостей і якостей особистості (Костюк, 1988, с. 123). Науковець також відмічає, що «створюючи нові умови свого життя шляхом свідомого впливу на об'єктивну дійсність, суб'єкт сам змінюється, формує нові якості своєї природи» (Костюк, 1988, с. 37). Учений наголошує, що при цьому людина не лише виявляє свої наявні сили та здібності, вона надає розвиток дрімаючим (потенційним) силам, підкорює їх через практичну діяльність, через відношення до результатів.

Таким чином, у процесі діяльності формується відношення людини до себе, відображаючи усвідомлення власних дій, учинків, оцінюючи й аналізуючи їх, випереджуючі мотиви, усвідомлюючи себе. Самосвідомість розглядається не як суб'єктивне, індивідуальне переживання і результат самоспостереження, воно постає результатом рефлексивних дій.

З огляду на це, рефлексивний підхід діє як установка, стратегія навчання, у ході якої студенти факультетів мистецтв оволодівають засобами, які дозволяють на новому рівні здійснювати контроль і керівництво внутрішньою й зовнішньою діяльністю. У контексті фахової роботи майбутніх учителів музики і хореографії це може бути

рефлексивний аналіз репетиційних моделей та співвідношення їх із контрольними зрізами, що дозволить швидко реагувати і підлаштовуватися до змін, фіксувати результати професійного зростання, виявляючи та поступово усуваючи причини власної нестабільності, більш детально аналізуючи припущені помилки і особистісне ставлення до них у процесі роботи, планувати корекцію виявлених відхилень, закріплювати і поширювати напрацьовані вдалі дії.

У науковій спадщині Л. Мітіної, рефлексивність розглядається як здатність довго утримувати одну й ту саму інформацію в пам'яті, кожного разу переосмислюючи її по-новому, ретельно продумуючи свої дії. Авторка, розробляючи проблему підготовки конкурентноспроможної особистості, вважає, що зміни рефлексивних процесів безпосередньо характеризують процес усвідомлення, рівень якої істотно підвищується завдяки спостереженню, інтерпретації можливих точок зору на проблему, позицій, шляхів і прийомів сприйняття і поведінки. У результаті цього, завдяки збільшенню інформації, особистість починає усвідомлювати й оцінювати альтернативи небажаного акту, розглядаючи власне професійне і особистісне зростання. Активізацію рефлексивних процесів та формування навичок самоаналізу та самооцінки Л. Мітіна вбачає в застосуванні різноманітних технік, орієнтованих на саморозкриття і самоопис, переважно обираючи колективні чи групові форми роботи [10].

Відмічаючи, що коло аспектів, які охоплює рефлексивний підхід, є достатньо широким, зазначимо, що основними векторами залишаються: принципи організації та розвитку самопізнання особистості як вищої форми психіки, представлені в роботах Б. Ананьєва, Г. Костюка, Ю. Кулюткіна, О. Леонтьєва, Л. Мітіної та ін. [1; 9; 10], рефлексія професійної діяльності та поведінки людини, що висвітлено Е. Абдулліним, О. Асмоловим, А. Деркачем, І. Зязюном, Л. Рубінштейном та ін., механізми рефлексії, витлумачені в працях Г. Голіцина, В. Давидова, Б. Єльконіна, Г. Падалки, І. Парфентьєвої та ін. Також даний підхід визначає роль рефлексії як універсального механізму саморегуляції, який ставить особистість в основні позиції: Я-виконавець та Я-контролер. Це, на думку О. Асмолова, індивідуально своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається особистість з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними умовами діяльності (Асмолов, 2001). Окрім того, механізм рефлексії передбачає проходження діагностичної, навчальної, оціночної та перспективно-проективної стадій,

що спонукає особистість до самовдосконалення через особистісно-значущу перебудову власної діяльності.

У межах рефлексивного підходу, що надбудовується на ціннісний підхід, розглянемо позицію Б.Ананьєва, який простежує і вказує на таку закономірність, коли «споживання культурних цінностей знаходиться в певній залежності від продукування самою людиною якого-небудь мінімуму цих цінностей» (Ананьев, 1968, с. 294). До того ж, психолог розмежовує певну етапність і послідовність утворення відношень особистості до оточуючих, що позначається на набутті автономності культури людини. Першочерговими, відповідно до спостережень Б. Ананьєва, є комунікативні риси, які стають внутрішньою основою для подальших утворень інших якостей (інтелектуальних, вольових, емоційно-мотиваційних), що виникають у процесі розвитку тих чи інших видів діяльності, із різноманітних відношень до життєвих обставин і подій. І найпізнішими утворюються відношення людини, що формуються до самої себе, вони сліднують за відношеннями до ситуації, предметами й засобами діяльності, до інших людей, лише проходячи через багато об'єктів, свідомість стає сама об'єктом самосвідомості. Тому попереднім і необхідним є накопичення досвіду багатства подібних усвідомлень себе суб'єктом поведінки і реалізації їх у поведінці для того, щоб відношення до себе перетворилося в якості характеру. Однак, саме ці якості, хоча вони і є найбільш пізніми і залежними від усіх попередніх, завершують структуру характеру і забезпечують його цілісність (Ананьев, 1968, с. 314). Вони найбільш особистісно пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку, сприяючи утворенню і стабілізації єдності особистості. Отже, рефлексія студента факультету мистецтв, що спрямована на самого себе, постає своєрідною міні-акме-вершиною, каталізуючою зростання майбутнього вчителя музики та хореографії в професійній сфері. Окрім каталізуючої функції, рефлексія допомагає закладати ресурси і для наступних віх розвитку, періодів життя, забезпечуючи перспективну орієнтацію особистісного розвитку (Ананьев, 1968, с. 112).

Згідно з думками вчених у галузі музичної педагогіки (Е. Абдуллін, О. Єременко, А. Козир, Г. Нейгауз, Г. Падалка, І. Парфентьева, О. Рудницька, І. Семенов та ін.), застосування рефлексивного підходу є найбільш ефективним саме в мистецькій сфері, зокрема у фаховому навчанні майбутніх учителів музики і хореографії, зважаючи на специфіку даного профілю. Так, І. Парфентьева звертає свою увагу на значущість професійної

рефлексії майбутнього вчителя музики, яку розглядає як спрямованість особистісної свідомості «на самого себе», через професійні якості та види діяльності, інтереси, потреби, вподобання, у результаті чого з'являється потреба знайти нові знання, розробляти методики, що допоможуть вирішенню поставленої мети (Парфентьева та Матвійчук, 2017).

А. Козир припускає, що рефлексія потрібна як за колективної, так і індивідуальної форм роботи, де майбутні вчителі музики та хореографії виступають у різних ролях, що допомагає врахувати їх у процесі усвідомлення та корекційної роботи. Я. Пономарьов, І. Семенов та С. Степанов вважають, що рефлексія є основним засобом, умовою і способом творчого саморозвитку. О. Новікова доходить висновку, що усвідомлення, рефлексія дозволяють уникати мисленневих стереотипів, реорганізовуючи поточний процес, що допомагає подолати суперечності в процесі переосмислення проблемних навчальних ситуацій, активно самоперебудовуватися (Новікова, 2012).

Визначення мистецької рефлексії належить Г. Падалці, яка проаналізувала це поняття з позиції усвідомлення «власних психічних станів і процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» (Падалка, 2008, с. 158-159). На думку В. Орлова, професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін необхідно розглядати як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленневих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності (Орлов, 2003, с. 192).

Доцільно зазначити, що у процесі підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії до продуктивної діяльності з учнями мистецька рефлексія передбачає розвиток самоусвідомлення, самопізнання, самооцінки, аналізу власного професійного «Я», пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності, які загалом забезпечують мотивацію фахового самовдосконалення і, відповідно, високий рівень формування розвиненості фахових умінь та навичок студентів.

У **висновках** доцільно зазначити, що рефлексивний підхід до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дає змогу краще сприймати глибину художнього змісту образів мистецьких творів. Отже, глибокому

усвідомленню сутності фахово-особистісної рефлексії майбутнього вчителя музики та хореографії необхідно надавати особливого значення, адже в цьому процесі відбувається збіжність та узгодженість «зовнішнього та внутрішнього діалогів учителя та учнів» (Козир, 2008). У музично-педагогічному процесі специфіка рефлексивно-діалогічного мислення зумовлена, з одного боку, особливостями музичного мистецтва, а з другого, – специфікою художньо-педагогічного процесу. З цієї позиції важливого значення набуває саме здатність учителя до рефлексії, котра в даному випадку виявляється в самоспостереженні та самоаналізі того, як дії вчителя сприймаються школярами.

ЛІТЕРАТУРА

- Ананьев, Б. Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинградского университета (Ananiev, B. H. (1968). *Man as an object of knowledge*. L.: Leningrad University Press).
- 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).
- Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. М.: Школа-Пресс (Hessen, S. I. (1995). *Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy*. М.: School-Press).
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Rivne: Volyn charms).
- Деркач, А. А. (2004). *Акмеология*. М.: Изд-во РАГС (Derkach, A. A. (2004). *Acmeology*. М.: Izd-vo RAGS).
- Зязюн, І. А., Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу (Ziazun, I. A., Sahach, H. M. (1997). *The beauty of pedagogical action*. K.: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business).
- 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).
- Костюк, Г. С. (1988). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика (Kostiuk, H. S. (1988). *Selected psychological works*. М.: Pedagogy).
- Митина, Л. М. (2002). *Психология развития конкурентоспособной личности*. М.: МПСИ (Mitina, L. M. (2002). *Psychology of competitive personality development*. М.: MPSI).
- Новікова, Н. В. (2011). *Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики засобами мультимедійних технологій* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – 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* (PhD thesis abstract). K.: NPU named after M. P. Dragomanova).
- Новікова, О. В. (2012). Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження. *Наука і освіта*, 9, 158-161 (Novikova, O. V. (2012). Creative reflection: traditions and perspectives of research. *Science and education*, 9, 158-161).
- 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).
- 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).
- Парфентьева, І. П., Матвійчук, Е. О. (2017). Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 4, 406-410 (Parfentieva, I. P., Matviichuk, E. O. (2017). Analysis of the components of professional competence of a future musical art teacher. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after V.O. Sukhomlinsky. Series: Pedagogical sciences*, 4, 406-410).
- Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М.: Прогресс (Rogers, K. R. (1994). *A Look at Psychotherapy. Becoming a person*. M.: Progress).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан (Rudnytska, O. P. (2005). *General and artistic pedagogy*. Ternopil: Textbook Bogdan).

РЕЗЮМЕ

Ю Юйхуй. Рефлексивный подход к формированию музыкально-ритмических умений студентов факультетов искусств педагогических университетов.

Статья раскрывает особенности внедрения рефлексивного подхода к формированию музыкально-ритмических умений студентов факультетов искусств педагогических университетов. Умения рассмотрены как способность надлежащим образом выполнять определенные действия, основанные на целесообразном использовании студентами приобретенных знаний и навыков. Определено, что применение рефлексивного подхода наиболее эффективно именно в художественной сфере, в частности музыкально-ритмическом обучении, учитывая специфику данного профиля. Ведь рефлексивность способна долго содержать одну и ту же информацию в памяти, каждый раз переосмысливая ее по-новому, тщательно продумывая свои действия. С позиции рефлексивного подхода формирование музыкально-ритмических умений будущих учителей музыки и хореографии проходит поэтапно, а именно: ознакомление с умением, осознание его смысла; начальное овладение им; самостоятельное и все чаще выполнение практических задач.

Ключевые слова: рефлексивный подход, студенты факультетов искусств педагогических университетов, музыкально-ритмические умения, поэтапная методика, художественное образование.

SUMMARY

You Yuhui. Reflective approach to the formation of music-rhythmic skills of students of arts faculties of pedagogical universities.

The article reveals peculiarities of the introduction of a reflective approach to the formation of musical and rhythmic skills of students of the arts faculties of pedagogical universities. Skills are considered as the ability to properly perform certain actions based on the appropriate use by students of acquired knowledge and skills. It is determined that application of

the reflexive approach is the most effective in the art sphere, in particular music and rhythm training, taking into account the specifics of this profile. After all, reflexivity is the ability to keep the same information in memory for a long time, each time rethinking it in a new way, carefully considering their actions. From the standpoint of a reflexive approach, formation of musical-rhythmic skills of future teachers of music and choreography takes place in stages, namely: acquaintance with the skill, awareness of its meaning; initial mastery of it; independent and more and more often performance of practical tasks.

Key words: *reflective approach, students of arts faculties of pedagogical universities, musical-rhythmic skills, step-by-step methods, art education.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.5

Оксана Боряк

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2484-1237

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/067-076

ВПЛИВ ОПЕРНОГО ТА ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто можливості позитивного впливу оперного та хореографічного мистецтва на емоційний стан старших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Порушення емоційно-вольової сфери дітей із тяжкими порушеннями мовлення (алаліями, дизартріями) є дуже поширеними та мають стійкий характер. При важких ступенях прояву цих порушень вони, у більшості випадків, повністю не коригуються й накладають негативний відбиток на людину впродовж усієї життєдіяльності: негативно впливають на ефективність навчання, міжособистісні стосунки, адаптацію в соціумі. Ця сфера особистості особливо вразлива на етапі старшого шкільного віку, при цьому серед тих факторів, що найбільше впливають на дитину, можна відзначити її індивідуально-типологічні особливості та особливості її виховання в закладі освіти, а також ступінь сприятливості складових соціальної ситуації її розвитку.

Мета статті – узагальнити, виокремити й обґрунтувати корекційні можливості впливу оперного та хореографічного мистецтва на емоційно-вольову сферу старших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, їх емоційні стани.

У ході дослідження було з'ясовано, що в дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) поширені порушення емоційно-вольової сфери. Діти усвідомлюють свої порушення, тому в них з'являється негативне ставлення до мовленнєвого спілкування, що обумовлює наявність негативних емоційних станів: виражений негативізм (протидія проханням та інструкціям усіх оточуючих або конкретних осіб); агресивність, забіякуватість, конфліктність; підвищена вразливість, застрягання, що нерідко супроводжується нав'язливими страхами; почуття пригніченості, стан дискомфорту; підвищена вразливість. Мистецтво, а саме оперне та хореографічне, може стати ефективним засобом для зміни емоційного стану старших школярів із ТПМ у процесі виховання. Не можна забувати, що перебудова почуттів – це процес тривалий, оскільки в нього залучені форми емоційного регулювання які вже сформовані, і уподобання які притаманні їм. Але важливо те, що в процесі виховання почуття та емоції змінюються.

Ключові слова: мистецтво, оперне мистецтво, хореографічне мистецтво, музика, терапія мистецтвом, старший шкільний вік, емоційний стан, емоційно-вольова сфера, мовлення, тяжкі порушення мовлення.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку логопедичної науки характеризується пошуком нових методів, прийомів, засобів ефективного впливу на виправлення порушень мовлення різної етіології, симптоматики, різної структури порушення. Збільшення кількості осіб із порушеннями мовлення вимагає від фахівців логопедичної галузі не зупинятися на досягнутому,

удосконалювати існуючі методики корекційно-розвивальної роботи з урахуванням специфіки прояву того чи іншого мовленнєвого порушення.

Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) – це порушення, які зумовлені, переважно, органічними чинниками, що вражають центральну нервову систему (при дизартріях), або відповідні ділянки кори головного мозку (при алаліях). Це зумовлює виникнення порушень усіх компонентів мовленнєвої діяльності, як внутрішнього, так і зовнішнього мовлення.

ТПМ у дитини обумовлюють обмеженість спілкування в суспільстві: відсутність або недостатній розвиток діалогічного й монологічного мовлення. Слухова пам'ять, довільна увага і продуктивність запам'ятовування значно знижуються навіть при формальному збереженні логіки мислення. У логопедії ТПМ класифікуються за клінічними симптомами та психолого-педагогічними ознаками.

Мовленнєві порушення при ТПМ можуть виражатися одним або декількома симптомами. За їх поєднанням визначають остаточний вид та форму порушення. Дитина з ТПМ погано сприймає навчальний матеріал, відстає в пізнавальному розвитку від своїх однолітків. Психічний стан нестійкий: імпульсивність змінюється замкнутістю. Роздратування через дрібниці призводить до труднощів у спілкуванні з однолітками. У дітей із ТПМ поширені порушення емоційного стану: діти усвідомлюють свої порушення, тому в них з'являється негативне ставлення до мовленнєвого спілкування, виражений негативізм (протидія проханням та інструкціям усіх оточуючих або конкретних осіб); агресивність, забіякуватість, конфліктність; підвищена вразливість, застрягання, що нерідко супроводжується нав'язливими страхами; почуття пригніченості, стан дискомфорту; підвищена вразливість тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Одне з ключових завдань сучасної спеціальної та інклюзивної освіти полягає в розробці ефективних засобів формування безбар'єрних міжособистісних відносин для осіб із особливими освітніми потребами (ООП).

Особливо гостро ця проблема стосується осіб із ТПМ, оскільки при мовленнєвих порушеннях найяскравіше виявляються обмеження системи відносин до об'єктивної реальності, бар'єри комунікації, отже, суттєво ускладнюються процеси соціалізації та соціальної адаптації. У зв'язку з цим актуальними залишаються пошуки таких ресурсів психологічної допомоги зазначеної категорії осіб, які дозволили би розкрити цінність їхнього внутрішнього світу, наявність психологічних ресурсів для ослаблення бар'єрів міжособистісної взаємодії та згладжування соціально-психологічних відмінностей з іншими представниками суспільства.

На думку низки дослідників, саме емоційні стани належать до ключових, системотворчих явищ, що впливають на всю психічну організацію та поведінку людини (П. Анохін, Ю. Бисторова, В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, О. Ільїна, О. Леонтьєв, І. Мозгова, В. Мясищев, С. Рубінштейн, П. Симонов, В. Синьов та ін.). В основу того чи іншого емоційного стану покладені емоції, які, у силу своєї соціальної природи, відіграють важливу роль у побудові міжособистісних відносин (Л. Виготський, К. Ізард, О. Леонтьєв, Ст. Панферов та ін.).

З одного боку, у процесі засвоєння суспільного досвіду розширюється емоційна компетентність особистості. З іншого – емоційні переживання, уміння співвідносити емоції з соціальними ролями, емоційна адекватність, розуміння переживань інших людей впливають на комунікативні процеси (В. Лабунська, І. Мартиненко, Б. Теплов, О. Шаповалова та ін.).

Взаємозв'язок цих особливостей емоційної сфери є важливим для розширення меж соціальної інтеграції осіб із ТПМ, особливо у старшому шкільному віці.

У дослідженнях М. Ізотової, зокрема, зазначається про високий корекційний потенціал терапії мистецтвом у вирішенні проблем дизонтогенезу (М. Вальдес Одріосол, В. Ветошева, Л. Комісарова, І. Левченко, І. Мамайчук, Є. Медведєва, Н. Шкляр та ін.). При цьому науковець наголошує, що водночас чітко простежується дефіцит об'єктивних досліджень, спрямованих на обґрунтування ефективності застосування цього виду терапії (Ізотова, 2019).

Сьогодні велика кількість авторів відзначають позитивний вплив мистецтва на біопсихосоціокультурну організацію людини, виникає гострий дефіцит об'єктивного знання про корекційні можливості різних його засобів (Л. Бочкарьов, І. Дергаєва, Г. Іванченко, R. Einsle, J. Bunner, M. Meister). Відсутня єдина методологічна база, понятійний апарат сформульований у різних, але часто ототожнених термінах, існуючі дослідження в галузі спеціальної освіти поверхнево стосуються можливостей використання терапії мистецтва в роботі з різною категорією осіб із ООП, їх віку.

Під час організації терапевтичного впливу не враховуються його унікальність, різноманітність, специфіка різних видів мистецтв. Залишається нерозкритим питання ефективності впливу мистецтва на емоційну сферу старших школярів з ООП, зокрема – з ТПМ. Досі не визначено специфічні для цієї групи підлітків зміни емоційної сфери та міжособистісної взаємодії під впливом того чи іншого виду мистецтва.

Мета статті – узагальнити, виокремити та обґрунтувати корекційні можливості вливу оперного та хореографічного мистецтва на емоційно-вольову сферу старших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, їх емоційний стан.

Методи дослідження. Провідним методом цього дослідження було обрано теоретичний аналіз, систематизацію та узагальнення наукових даних у галузі спеціальної освіти – логопедії, спеціальної психології, з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості та перспективних напрямів його подальшого здійснення.

Виклад основного матеріалу. Корекційний потенціал мистецтва обумовлений, по-перше, специфікою цілісної організації терапевтичного впливу; по-друге, змістом та виразністю психологічних ефектів, що зумовлюються мистецтвом; по-третє, відповідно до психологічних, що викликаються мистецтвом, ефектів психологічних систем, які можуть відігравати ресурсну роль у порушеному психічному розвитку.

За довгий час вивчення впливу мистецтва на людину склався погляд на цей вид впливу як на багатокомпонентну складно організовану єдину систему. Ця система поєднує зміст творів мистецтва, його засобів, а також психологічні ефекти, які трансформуються залежно від індивідуальних особливостей слухача.

У систему терапевтичного впливу входять численні додаткові елементи, що завжди мають безпосереднє відношення до виду мистецтва: опера, хореографія, спів, музичне декламування тощо (Битова, 2007). Для кожного виду мистецтва, характерна певна, індивідуальна знакова система, яка, у свою чергу, створює певний обсяг засобів виразності.

Зазвичай, у вітчизняній практиці термін «терапія» відноситься до галузі медицини. Однак, багатовікові традиції застосування мистецтва як засоби впливу на людину вказують на те, що поняття «терапія мистецтвом» стосується як медицини, так і психології. Як інтегративний метод терапія мистецтвом включає до свого арсеналу медичні, педагогічні та психотерапевтичні технології. Сучасні дослідження дозволяють зробити висновок про те, що терапія мистецтвом є методом використання мистецтва не тільки в лікувальному процесі, а й у психологічній корекції.

У середині XX століття практика музичної психотерапії була тісно пов'язана з широко поширеною на той час теорією афектів, яка вивчала вплив різних ритмів, мелодій та гармоній на емоційний стан людини. Установлювалися різні відносини між темпераментом пацієнта та уподобаннями їм того чи іншого характеру музики.

Згідно з А. Кірхером, німецьким ученим-музикантом, психотерапевтичні можливості музики полягали в її посередництві між музичною сферою і тією, що полягає в русі фізіологічних процесів у тілі. Приводячи у відповідність останню з першою, музика, надає оздоровчий вплив.

Початок нинішнього етапу розвитку музичної психотерапії бере з кінця 40-х років XX ст., коли в багатьох країнах західної Європи та США стали організовуватися музично-психотерапевтичні центри та школи в Швеції, Австрії, Швейцарії, Німеччині (*Влияние музыкального творчества*, 2018).

Аналіз літературних джерел засвідчив, що вже в роботах першого загальноновизнаного теоретика музики – давньогрецького філософа Піфагора – присутні описи того, яким чином, музика може впливати на емоційний стан людини. Одним із найважливіших понять в етиці Піфагора була «евритмія» – здатність знаходити вірний ритм у всіх проявах життєдіяльності – співі, грі, танці, промові, жестах, думках, учинках, у народженні та смерті. Через знаходження цього вірного ритму людина, що розглядається як свого роду мікрокосмос, могла гармонійно увійти спочатку до ритму полюсної гармонії, а потім підключитися до космічного ритму світового цілого. Від Піфагора, пішла традиція порівнювати суспільне життя як із музичним ладом, так і з музичним інструментом.

Вслід за Піфагором Аристотель вважав, що здатність музики впливати на душевний стан слухачів, пов'язана з наслідуванням того чи іншого характеру. Музичні лади істотно відрізняються один від одного, відповідно під час слухання їх у людини з'являється різний настрій і ми не однаково ставимося до кожного з них.

У джерелах епохи античності існує безліч свідчень, які говорять про чудові зцілення, досягнуті за допомогою музики. Відповідно до поглядів древніх, ритму пульсу відповідало те чи інше захворювання, а ці ритми розташовувалися по порядку музичних чисел. У італійського теоретика Середньовіччя Джозефа Царліно наявні свідчення, як Сенократ звуками труб повернув божевільним колишнє здоров'я, а Талет із Кандії звуками Кіфари вигнав чуму. Пророк Давид своїм співом і грою на кіфарі вилікував біблійного царя Саула від важких нападів депресії (*Влияние музыкального творчества*, 2018).

Згідно з А. Кірхером, німецьким ученим-музикантом, психотерапевтичні можливості музики полягали в її посередництві між музичною сферою і тією, що полягає в русі фізіологічних процесів у тілі. Приводячи у відповідність останню з першою, музика надає оздоровчий вплив.

Початок нинішнього етапу розвитку музична психотерапія бере в кінці 40-х років, коли в багатьох країнах західної Європи та США стали

організовуватися музично-психотерапевтичні центри та школи в Швеції, Австрії, Швейцарії, Німеччини (*Влияние музыкального творчества*, 2018).

На сучасному етапі розвитку логопедії для дітей із ТПМ у процесі логопедичної корекції можливості використання музики є найбільш прийнятними. Насамперед, музика, як вид мистецтва, який впливає на емоційну сферу дитини, яка у свою чергу тісно пов'язана з вегетативною та моторною системами, які виявляються порушеними в дітей з розладами мовлення. Добре відома заспокійлива дія музики проявляється в повільному темпі та активуюча – у швидкому. До теперішнього часу завдяки детальним дослідженням отримано відомості про конкретні механізми впливу музики на мозок людини. На початку ХХ століття було виявлено зміни ритму роботи мозку (за показниками його електричної активності) під впливом музичних стимулів. Оскільки мозок регулює функції всього організму, таким чином створюються умови для регулювання його власних функцій, зокрема емоцій та різних функцій організму. Експериментально встановлені психофізіологічні ефекти звуковисотних характеристик музики, високі тони викликають почуття тривоги, низькі звуки – відчуття спокою та стабільності, а інфразвук (з частотою нижче за поріг чутності) – почуття паніки (*Влияние музыкального творчества*, 2018).

Переважаючими недирективними методами застосування музики в лікувальних цілях (музикотерапії), її впливу на дитину, є допомога продуктивно регулювати свої емоції, не тільки знімаючи зайве збудження, але підвищуючи якість. Музичний супровід занять дозволяє створити атмосферу довірливості, відчуття спонтанності та природності. Дуже ефективні активні форми музикотерапії, до яких відносяться опера та хореографія.

Опера – жанр музично-драматичного мистецтва, у якому зміст втілюється засобами музичної драматургії, переважно у вигляді вокальної музики. В опері злиті в єдине ціле поезія та драматичне мистецтво, вокальна та інструментальна музика, міміка, танці, живопис, декорації та костюми.

Хореографія, хореографічне мистецтво – це мистецтво твору та сценічної постановки танцю (первісне значення – мистецтво запису танцю балетмейстером).

Ураховуючи вікові особливості старшого шкільного віку, уподобання та схильності сучасних підлітків, вважаємо що саме зазначені жанри мають суттєвий виховний вплив. Сучасні старшокласники як з порушеннями мовлення, так і з нормотиповим розвитком майже не цікавляться зазначеними музичними жанрами.

За результатами різнопланового ґрунтовного аналізу літературних джерел можемо висунути припущення, яке постулює, як музична терапія, а саме оперним та хореографічним мистецтвом, може позитивно впливати на емоційну сферу при ТПМ. Проведене дослідження свідчить, що необхідно п'ять умов, щоб забезпечити користь від зазначених видів мистецтв.

1. Перекриття: існує анатомічне перекриття в мозкових мережах під час обробки музики та мовлення, музики та емоцій. Ці перекриття корелюють між собою. Відповідно, покращення емоційних станів обумовлені тривалим впливом слухання опер.

2. Точність: музика займає більш високе місце й вимагає від зазначених структур головного мозку загальних зав'язків, ніж мовлення, з точки зору точності обробки.

3. Емоції: музичні дії, які задіюють цю мережу, викликають сильні позитивні емоції.

4. Увага: музична діяльність, що залучає цю мережу, пов'язана із зосередженою увагою.

Іншими словами, перша умова описує загальні нейронні основи як для музики, так і для емоційних станів та мовленнєвої діяльності, у той час як інші умови є відмінностями в музичній діяльності, які можуть керувати нейронною пластичністю, підвищуючи здібності мовлення та мовленнєвої обробки (Patel, 2012; 2014).

Сучасні дослідження виявили позитивну роль оперного та хореографічного мистецтва в лікуванні афазії. Наприклад, відновлення афазії, позначене правильною вимовою складів, досліджувалося шляхом порівняння співочної терапії, ритмічної терапії, які є невід'ємною складовою оперного та хореографічного мистецтва та стандартної логопедії (Stahl et al., 2011; 2013). Було виявлено, що пацієнти з ураженнями кіркових та підкіркових ділянок сильно залежать від зовнішніх сигналів (Stahl et al., 2011) та емоційних станів.

Таким чином, можна припустити, що задіяння слухового аферентного контуру для заохочення точного кодування звуків, субкортикально-префронтальний контур для мотивації, BG-таламо-кортикальний ланцюг для полегшення процесу відліку часу на основі биття і еферентний корковий моторний ланцюг для стимулювання моторної потужності, покладеної в основу регулювання емоційних станів та мовленнєвої діяльності.

Обґрунтуванням є можливість задіяти і демаскувати емоційні стани в правій півкулі, яка й відповідає за їх виникнення та регулювання як структурна реорганізація дугоподібного пучка, пучка волокон, що з'єднує

задню верхню скроневу область і задню нижню лобну область (Schlaug et al., 2010; 2014), де знаходяться відповідні мовленнєві центри – мовленнєво-слуховий (центр Верніке) та мовленнєво-руховий (центр Брока).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході дослідження було з'ясовано, що в дітей з ТПМ поширені порушення емоційно-вольової сфери. Діти усвідомлюють свої порушення, тому в них переважають негативні емоційні стани. У ході дослідження було висунуте та обґрунтоване припущення, що саме музичне мистецтво впливає на відповідні ділянки кори головного мозку, які відповідають за емоції. Музичне мистецтво, а саме оперне та хореографічне, може стати ефективним засобом для зміни емоційного стану старшокласників із ТПМ у процесі їх виховання. Ураховуючи вікові особливості старшого шкільного віку, уподобання та схильності сучасних підлітків, вважаємо що саме зазначені жанри мають суттєвий виховний вплив. Сучасні старшокласники як із порушеннями мовлення, так і з нормо типовим розвитком майже не цікавляться зазначеними музичними жанрами. Але виховний потенціал як оперного, так і хореографічного мистецтва безмежний.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в доборі та обґрунтуванні переліку опер та прикладів хореографічного мистецтва які будуть цікавими для обраної категорії старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

- Битова, А. Л. (2007). Место музыкальной терапии в системе помощи ребенку с нарушениями развития. *Обучение и воспитание детей с нарушениями развития*. М., 56-69 (Bitova, A. L. (2007). The place of music therapy in the care system for a child with developmental disabilities. *Education and upbringing of children with developmental disabilities*. М., 56-69).
- Боряк, О. В., Одинченко, Л. К. (2020). Молодші школярі з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги в сучасному інклюзивному просторі *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5-6 (99-100), 12-23 (Boriak, O. V., Odynchenko, L. K. (2020). Junior schoolchildren with hyperactivity disorder and attention deficit in modern inclusive space. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5-6 (99-100), 12-23).
- Влияние музыкального творчества на психоэмоциональное состояние ребенка (2018). Режим доступа: <http://dsntr.omr.obr55.ru/files/2018/12/Консультация-влияние-музыки-на-психоэмоциональное-состояние-ребенка.pdf> (*The influence of musical creativity on the psychoemotional state of the child* (2018). Retrieved from: <http://dsntr.omr.obr55.ru/files/2018/12/Консультация-влияние-музыки-на-психоэмоциональное-состояние-ребенка.pdf>)
- Изотова, М. Х. (2019). Коррекция эмоциональной сферы подростков с легкой степенью умственной отсталости средствами музыкальной терапии. Режим доступа: https://disser.spbu.ru/files/2019/disser_izotova.pdf (Izotova, M. Kh. (2019). *Correction of the emotional sphere of adolescents with mild mental*

- retardation by means of music therapy*. Retrieved from: https://disser.spbu.ru/files/2019/disser_izotova.pdf).
- Andrea, M, Andrea, M, Figueira, M. L. (2018) Self-perception of quality of life in patients with functional voice disorders: the effects of psychological and vocal acoustic variables. *European Eur Arch Otorhinolaryngol*, 275, 2745-2754.
- Baker, J. (2016) Functional voice disorders: clinical presentations and differential diagnosis. *Handb Clin Neurol*, 139, 389-405.
- Patel, A. D. (2012). The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1252, 124-128. doi:10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x
- Patel, A. D. (2014). Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. *Hear. Res.*, 308, 98-108. doi:10.1016/j.heares.2013.08.011
- Schwartz, M., Keller, P. E., Patel, A. D., and Kotz, S. A. (2011). The impact of basal ganglia lesions on sensorimotor synchronization, spontaneous motor tempo, and the detection of tempo changes. *Behav. Brain Res.*, 216, 685-691. doi:10.1016/j.bbr.2010.09.015
- Strait, D. L., O'Connell, S., Parbery-Clark, A., and Kraus, N. (2014). Musicians' enhanced neural differentiation of speech sounds arises early in life: developmental evidence from ages 3 to 30. *Cereb. Cortex* 24, 2512-2521. doi:10.1093/cercor/bht103.

РЕЗЮМЕ

Боряк Оксана. Влияние оперного и хореографического искусства на эмоциональное состояние старших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В статье рассмотрены возможности положительного влияния оперного и хореографического искусства на эмоциональное состояние старших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Нарушения эмоционально-волевой сферы детей с тяжелыми нарушениями речи (алалиями, дизартриями, афазиями) очень распространены и имеют устойчивый характер. При тяжелых степенях проявления этих нарушений они в большинстве случаев полностью не корригируются и накладывают негативный отпечаток на человека на протяжении всей жизнедеятельности: негативно влияют на эффективность обучения, межличностные отношения, адаптацию в социуме. Эта сфера личности особенно уязвима на этапе старшего школьного возраста, при этом среди факторов, наиболее влияющих на ребенка, можно отметить его индивидуально-типологические особенности и особенности его воспитания в учебном заведении, а также степень благоприятности составляющих социальной ситуации ее развития.

Цель статьи – обобщить, выделить и обосновать коррекционные возможности влияния оперного и хореографического искусства на эмоционально-волевую сферу старших школьников с тяжелыми нарушениями речи, их эмоциональные состояния.

В ходе исследования было установлено, что у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) распространены нарушения эмоционально-волевой сферы. Дети осознают свои нарушения, поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, что обуславливает наличие негативных эмоциональных состояний: выраженный негативизм (противодействие просьбам и инструкциям всех окружающих или конкретных лиц); агрессивность, драчливость, конфликтность; повышенная уязвимость, нередко сопровождающаяся навязчивыми страхами; чувство подавленности, состояние дискомфорта; повышенная уязвимость. Искусство, а именно оперное и хореографическое, может стать эффективным средством изменения эмоционального состояния старших

школьников с ТНР в процессе воспитания. Нельзя забывать, что перестройка чувств это процесс длительный, поскольку в него вовлечены формы эмоционального регулирования, которые уже сформированы, и предпочтения, которые присущи им. Но важно, что в процессе воспитания чувства и эмоции меняются.

Ключевые слова: искусство, оперное искусство, хореографическое искусство, музыка, терапия искусством, старший школьный возраст, эмоциональное состояние, эмоционально-волевая сфера, речь, тяжелые нарушения речи.

SUMMARY

Boriak Oksana. The influence of opera and choreographic art on the emotional state of senior schoolchildren with severe speech impairments.

The article discusses the possibilities of the positive influence of opera and choreographic art on the emotional state of senior schoolchildren with severe speech impairments. Violations of the emotional-volitional sphere of children with severe speech impairments (alaliya, dysarthria, aphasia) are very common and persistent. With severe degrees of manifestation of these disorders, in most cases they are not completely corrected and leave a negative imprint on a person throughout life: they negatively affect the effectiveness of learning, interpersonal relationships, and adaptation in society. This sphere of the personality is especially vulnerable at the stage of senior school age, while among the factors that most affect the child, one can note his individual-typological characteristics and features of his upbringing in an education institution, as well as the degree of favorableness of the components of the social situation of its development.

The purpose of the article is to summarize, highlight and substantiate the corrective possibilities of the influence of opera and choreographic art on the emotional-volitional sphere of senior schoolchildren with severe speech disorders, their emotional states.

In the course of the study, it was found that in children with severe speech impairments (SSI), disorders of the emotional-volitional sphere are common. Children are aware of their violations, so they have a negative attitude towards verbal communication, which leads to the presence of negative emotional states: pronounced negativism (opposition to the requests and instructions of all others or specific persons); aggressiveness, pugnacity, conflict; increased vulnerability, often accompanied by obsessive fears; feeling of depression, a state of discomfort; increased vulnerability. Art, namely opera and choreographic art, can become an effective means of changing the emotional state of senior schoolchildren with SSI in the process of upbringing. We must not forget that the restructuring of feelings is a long process, since it involves the forms of emotional regulation that have already been formed, and the preferences that are inherent in them. But it is important that in the process of education, feelings and emotions change.

Key words: art, operatic art, choreographic art, music, art therapy, senior school age, emotional state, emotional-volitional sphere, speech, severe speech disorders.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 001.37 (374)

Віта Авраменко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7946-5040

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/077-093

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Метою статті є розкриття сутності ключових понять: «неформальна освіта», «підприємницька освіта», «підприємницька компетентність», «неформальна підприємницька освіта», а також аналіз основних нормативно-правових документів, що регламентують освітню діяльність у галузі неформальної підприємницької освіти дітей та учнівської молоді в країнах Європейського Союзу. У статті на основі аналізу зарубіжних нормативно-правових, офіційних документів та наукових джерел схарактеризовано концептуальні засади розвитку неформальної підприємницької освіти в країнах Європейського Союзу. Проаналізовано дефініцію ключових понять дослідження та їх основних структурних елементів.

Ключові слова: неформальна освіта, підприємницька компетентність, підприємницька освіта, позашкільна освіта, учнівська молодь, освітній простір країн Європейського Союзу, навчання впродовж життя.

Постановка проблеми. У XXI столітті система освіти відіграє ключову роль у забезпеченні сталого соціально-економічного розвитку держави. У сучасному глобалізаційному суспільстві виникла необхідність у зміні освітньої парадигми від передачі знань до формування ключових компетентностей, необхідних для навчання впродовж життя (lifelong education). Суспільне замовлення створює нові виклики перед системою неформальної освіти (non-formal education) щодо підготовки всебічно розвиненої особистості, компетентної в усіх галузях громадського та соціально-економічного життя. Однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя є підприємницька. У контексті зазначеного вище важливим є аналіз концептуальних засад неформальної підприємницької освіти в країнах Європейського Союзу та впровадження перспективного європейського досвіду в український освітній простір. Інтеграція України в Європейське співтовариство вимагає дослідження специфіки становлення та розвитку неформальної підприємницької освіти з метою реформування національної системи освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У з'ясуванні теоретичних та методологічних аспектів питання, яке досліджувалося, ми спиралися на праці відомих зарубіжних учених: М. Ahmed (1974), Р. Coombs (1974), Р. Fordham (1993), Р. Jarvis (2007), А. Rogers (2007), Т. Simkins (1997), J. Spector (2001) та вітчизняних науковців-дослідників проблеми

неформальної освіти: А. Андрущенко (2013), О. Биковської (2010), Л. Лук'янової (2015), О. Огієнко (2007), А. Гончарук, В. Давидова (2008), О. Шапочкіна (2012), Н. Павлик (2017) та ін.

Розвиток неформальної освіти в країнах Європейського Союзу є об'єктом дослідження: J. Bowyer (2000); P. Fordham (1993); T. Simkins (1977); A. Rogers (2007); P. Jarvis (2007); P. Coombs, M. Ahmed (1974). Компетентнісний підхід є об'єктом дослідження: R. White (1959) – одним із перших запропонував визначення поняття «компетентність»; J. Spector (2001), у дослідженнях якого детально проаналізована дефініція поняття «компетентність» та «компетенція»; у дослідженнях W. Hutmacher (1997) виокремлено п'ять ключових компетентностей, необхідних кожному громадянину Європейського Союзу. Підприємництво та формування підприємницької компетентності учнівської молоді проаналізовано в науковому доробку: Tine Andersen, Karsten Frohlich Hougaard, Sigrid Nindl, Amanda Hill-Dixon (2017).

Опрацювання наукових джерел дозволяє стверджувати, що українські вчені активно здійснюють компаративно-педагогічні розвідки стану неформальної освіти в країнах Європейського Союзу: загальний аналіз розвитку неформальної освіти в країнах Європейського Союзу, як загальносвітового феномену, є об'єктом дослідження Л. Лук'янової (2015) (зокрема виокремлено чотири вектори становлення та розвитку неформальної освіти: суспільно-політичний; культурологічний, політико-діяльнісний та економічний); дослідження Т. Кристопчук (2017) присвячені питанню законодавчого регулювання освітньої діяльності в контексті неперервної освіти в Європейських країнах; Н. Павлик (2017) (зарубіжний досвід організації неформальної освіти); особливості функціонування та перспективи розвитку неформальної освіти дорослих у європейському вимірі досліджували: В. Андрущенко (2013), О. Огієнко (2007) (неформальна освіта дорослих у Скандинавських країнах:); А. Гончарук (2012) (прикладі організації неформальної освіти у Великій Британії та Німеччині); О. Шапочкіна (2012) (неформальна освіта дорослих у європейських країнах); В. Давидова (2008) (неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швейцарців) та інші; окремим аспектам неформального навчання дітей та учнівської молоді в країнах Європейського Союзу присвячені дослідження: О. Биковської (2010) (особливостям неформальної освіти учнівської молоді в Польщі та Словаччині); Р. Науменко (порівняння особливостей становлення та розвитку неформальної освіти дітей та молоді в країнах європейського регіону та Україні); В. Кременя (2008) (міжнародне співробітництво у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді в Європейському Союзі);

А. Сбруєвої (2013) та В. Заярної (2017) (неформальна освіта дітей та учнівської молоді у країнах ЄС) та інших.

Одним із ключових питань, що розглядаються в дослідженнях вітчизняних науковців, є питання формування підприємницької компетентності та підприємливості в Україні та зарубіжних країнах. Зокрема, дисертаційне дослідження О. Романовського (2003) «Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах» присвячена питанням генези підприємницької освіти у ЗВО зарубіжних країн. Формування підприємницької компетентності в закладах передвищої та вищої освіти: дисертаційні дослідження Ду Цзінсуй (2020) «Формування підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти КНР»; М. Ткаченко (2018) «Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах»; М. Ляшенко (2017) «Формування фахової компетентності з основ підприємництва в майбутніх учителів технологій»; В. Басараб (2016) «Формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах»; І. Зінькова (2020) «Педагогічні умови формування підприємницької культури майбутніх фахівців сфери послуг і туризму». Підприємницька освіта в закладах загальної освіти (зарубіжний досвід) В. Сліпенко (2020) «Розвиток підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США» та ін.

Отже, аналіз проблематики досліджень вітчизняних науковців дає підстави стверджувати, що проблема використання неформальної освіти як інструменту формування підприємницької компетентності учнівської молоді не була предметом спеціального дослідження. Відтак, висока соціальна значущість проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета статті: на основі термінологічного аналізу ключових понять дослідження та узагальнення нормативних документів ЄС, теоретичних напрацювань зарубіжних і вітчизняних науковців з досліджуваної проблеми з'ясувати концептуальні засади неформальної підприємницької освіти в країнах Європейського Союзу.

Методи дослідження: реалізація зазначеної у статті мети здійснена шляхом використання теоретичних методів дослідження: термінологічний аналіз використано для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми та конкретизації поняттєвого апарату проблеми; метод порівняльно-змістового аналізу – для визначення теоретичних засад дослідження; структурно-функціональний метод дозволив дослідити організаційні засади неформальної підприємницької освіти у процесі

освітньої діяльності; для визначення результатів дослідження та формулювання висновків – метод систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Базова стратегія неформальної освіти в країнах Європейського Союзу ґрунтується на Європейському путівнику з валідації неформальної та інформальної освіти. Концепція «Lifelong Learning» (навчання впродовж життя) стає ключовою для розвитку суспільства та економіки країни. Дана концепція включає: формальне (formal), неформальне (non-formal) та інформальне (informal) навчання. Освіта впродовж життя передбачає всі типи навчання, що відбувається в усіх вікових періодах: діти дошкільного віку, шкільного віку, підлітки, освіта дорослих та людей похилого віку.

Сучасні тенденції європейського суспільства свідчать про інтенсифікацію розвитку освітньої галузі. Визначну роль у цьому процесі відіграла стратегія соціально-економічного розвитку Європейського Союзу на період до 2020 року «Європа – 2020» (*A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, «Europe – 2020»*, 2010). Основними напрямками стратегії було обрано знання й інновації, стали економіку, підвищення соціальної зайнятості. Відповідно до поставлених завдань було розроблено освітню стратегію Співтовариства, що отримала назву «Освіта та навчання – 2020» (*European cooperation in education and training («ET 2020»*), 2009). У контексті побудови «суспільства знань» особливої актуальності набула концепція «Освіта впродовж життя» (Lifelong Learning), що була закріплена Меморандумом неперервної освіти Європейської Комісії (Лісабон, березень 2000) (*A Memorandum on Lifelong Learning*, 2000).

Серед ключових цілей означеної стратегії визначено: забезпечення освіти впродовж всього життя та професійної мобільності громадян; підвищення якості й ефективності освіти та (професійної) підготовки; сприяння рівності, соціальній згуртованості та формуванню ефективної громадянської позиції; підвищення креативності й інноваційності на всіх рівнях освіти та професійної підготовки (*European cooperation in education and training («ET 2020»*), 2009).

У руслі означеної проблеми актуальним є розгляд ключових понять дослідження: «формальна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «компетентність», «компетенція», «підприємницька компетентність», «неформальна підприємницька освіта» та характеристика основних аспектів визначених дефініцій.

Організація неформальної освіти є важливим соціально-політичним завданням для більшості країн Європейського Союзу. Неформальна освіта

учнівської молоді в країнах Європейського Союзу здійснюється в контексті нової парадигми «навчання впродовж життя» (life-long education). Освіта впродовж життя в європейських країнах передбачає всі типи навчання: формальне (formal), неформальне (non-formal) та інформальне (informal), навчання відбувається в усіх вікових періодах: діти дошкільного віку, шкільного віку, підлітки, освіта дорослих та людей похилого віку. Визначення понять формальна, неформальна та інформальна освіта відповідно до основоположних документів ЄС та РЄ наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Дефініція ключових понять дослідження в європейських нормативно-правових документах

Формальне навчання (formal)	Неформальне навчання (non-formal)	Інформальне навчання (informal)
Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000)		
«... результатом освітньої діяльності є отримання загальноновизнаного диплома чи атестата»	«... це навчання, що зазвичай не супроводжується видачею документів, відбувається в закладах освіти або громадських організаціях, а також під час індивідуальних занять з репетитором або тренером»	«... це індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує щоденне життя і не обов'язково має цілеспрямований характер»
Рекомендації Ради Європи (Рекомендації Ради ЄС, 2012)		
«... відбувається в організованому і структурованому середовищі, спеціально призначеному для навчання, та зазвичай веде до здобуття кваліфікації, що часто має форму сертифіката чи диплома. Включає системи загальної освіти, початкову професійну підготовку і вищу освіту»	«...навчання, що відбувається в рамках планованої діяльності (щодо цілей навчання, тривалості навчання), причому існує певна форма підтримки при навчанні; може охоплювати програми освоєння професійних навичок і вмінь, підвищення грамотності дорослих і програми базової освіти для осіб, які дочасно завершили навчання у школі»	«... навчання, що є результатом щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю чи дозвіллям; не носить організованого чи структурованого характеру щодо його цілей, тривалості навчання чи підтримки»
Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини (Рекомендація СМ/Res, 2010)		
«... означає структуровану систему освіти й професійної підготовки, що охоплює дошкільну і початкову, середню та вищу освіту.	«... будь-яка запланована програма освіти, спрямована на покращення низки навичок і компетентностей за межами	«... процес, що триває впродовж усього життя, під час якого кожна особа формує свої цінності й ставлення,

Вона здійснюється, як правило, у загальноосвітніх і професійно-технічних закладах і веде до видачі офіційного документа про освіту»	формального освітнього середовища»	здобуває навички і знання під впливом власного оточення та щоденного досвіду (сім'ї, групи ровесників, сусідів, зустрічей із іншими людьми, ресурсів у бібліотеці, мас-медіа, роботи, ігор тощо)»
Європейський центр з розвитку професійної освіти CEDEFOP (<i>Cedefop</i> , 2007)		
«... це структуроване (з точки зору цілей і часу) навчання, яке зазвичай надається закладом освіти і призводить до сертифікації. З позиції учня – навмисне навчання»	«...це навчання, засноване на запланованій діяльності, яка явно не позначається як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить значимий навчальний елемент, але зазвичай не завершується сертифікацією»	«... це щоденне навчання, пов'язане з роботою, сім'єю або відпочинком, не організоване і не структуроване (з точки зору мети, часу і підтримки). У більшості випадків ненавмисне з точки зору учня і не призводить до сертифікації»
Закон України «Про освіту» (2017)		
«...це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою»	«...освіта, що здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій»	«...це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям»

Як видно з наведеної вище таблиці, у країнах Європейського Союзу формальна освіта відбувається в організованому освітньому середовищі, є структурованою й передбачає отримання свідоцтва чи сертифікату. Неформальна освіта, як правило, відбувається заплановано та не передбачає сертифікації, зокрема в освітньому глосарії UNESCO «неформальна освіта» – це освіта, що інституціолізована, навмисна і спланована суб'єктом освітньої діяльності (Glossary). Інформальне навчання розглядається як самостійне навчання, що відбувається щоденно.

Українське законодавство неформальну освіту трактує як таку, що «здобувається, як правило за освітніми програмами та не передбачає

присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» (Закон «Про позашкільну освіту», 2000). До сфери неформальної освіти в Україні належить: позашкільна освіта, післядипломна освіта, освіта дорослих та громадська освіта.

Дефініція поняття «неформальна освіта» провідними європейськими дослідниками подана в таблиці 2.

Таблиця 2

Дефініція поняття «неформальна освіта» в зарубіжній науковій думці

№	Дефініція поняття	Автор та джерело
1	Освітній процес, що характеризується добровільністю, доступністю, зорієнтованістю на педагогічні цілі, взаємодоповненням (доповнює складові частини неперервного навчання, у тому числі формальне навчання), пріоритетністю активної діяльності й соціальних компетентностей, опорою на досвід, прагненням до задоволення запитів тих, хто навчається	(Bowyer, 2000, р. 49)
2	Освітній процес, що характеризується врахуванням потреб населення з обмеженими можливостями; фокусуванням уваги особистості на досягненні реальних цілей; гнучкістю в організації і методах навчання	(Fordham, 1993)
3	Неформальна освіта виконує короткострокові і специфічні цілі, не передбачає отримання документів про освіту, зумовлена коротким циклом та терміном навчання, що є практичним, гнучким і особистісно зорієнтованим і визначається «знизу – вгору»	(Simkins, 1977, 12-15)
4	Неформальна освіта діє поза формальною системою (є екзоформальною); неформальна освіта є протилежністю формальній освіті (є антиформальною); за значенням неформальна освіта майже така, як і формальна (є параформальною); неформальні елементи присутні в межах формальної (інтраформальна)	(Rogers, 2007, с. 70)
5	Це освітній процес, який організовано для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей, поза межами формальної системи освіти	(Jarvis, 2007, 144)
6	Неформальна освіта – це будь-яка організована освітня діяльність за межами встановленої формальної системи, покликана служити клієнтам навчання та цілі навчання	(Coombs & Ahmed, 1974, с. 8-9)

Отже, більшістю європейських учених неформальна освіта розглядається з позиції навчання, що відбувається за межами закладу освіти та не супроводжується отриманням офіційних документів чи сертифікацією, відповідно до нормативно-правового забезпечення країн ЄС.

Звернемося до інших ключових термінів нашого дослідження – «компетенція» та «компетентність». Слід зауважити, що загальноприйняте трактування вище зазначених термінів у науково-педагогічній літературі відсутнє.

У науковому доробку О. Локшиної зазначається, що термін «компетенція» (competence) було запроваджено у США в 1965 році американським лінгвістом Н. Хомським (Noam Chomsky), дослідник зазначав, що компетенція співвідноситься з уміннями, тобто акцент зміщується від «знаю» до «можу» (Локшина, 2014, с. 52).

Імплементация компетентнісного підходу в європейську освітню систему почалося на межі XX-XXI століття. У березні 1996 року в місті Берн за ініціативи Ради Європи було проведено симпозиум, основним питанням якого стали реформи системи освіти. Упровадження вище зазначеної реформи передбачало оволодіння суб'єктами освітнього процесу певних компетенцій. Зокрема, у доповіді W. Nutmacher «Ключові компетенції для Європи» («Key Competencies for Europe»), було наведено п'ять ключових компетенцій, визначених РЄ, такими, що необхідні кожному освіченому громадянину (Nutmacher, 1997). Так, у 2006 році було опубліковано «Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (*Recommendation of the European Parliament and of the Council*, 2006). У зазначеному документі компетентність визначається як комбінація знань, навичок та вмінь (ставлень). Знання складається з фактів і цифр, концепцій, ідей та теорій, які вже встановлені та підтримують розуміння певної сфери або предмета; навички визначаються як здатність та спроможність виконувати процеси й використовувати наявні знання для досягнення результатів; ставлення описують диспозиції сприйняття і налаштованості щодо ідей, людини або ситуації та спонукають до відповідних реакцій або дій (*Recommendation of the European Parliament and of the Council*, 2006).

Дефініція поняття «компетентнісний підхід» (competency-based education, CBE-підхід) уперше запропонована Р. Уайтом (R. White) у 1959 році в дослідженні «Перегляд поняття мотивації: концепція компетентності». Під компетентнісним підходом більшість європейських дослідників розуміють побудову освітнього процесу з позиції розвитку особистості.

Експерти програми Definition and Selection of Competencies термін «компетентність» визначають як: «здатність успішно задовольняти індивідуальні або соціальні потреби, здійснювати діяльність чи виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність базується на поєднанні взаємопов'язаних пізнавальних ставлень та практичний навичок, знань, умінь, що можна мобілізувати для активної дії (Rychen, 2002, р. 8).

У звіті «Ключові компетентності для успішного життя та успішно функціонуючого суспільства 2003 року (Key competencies for a successful life

and well-functioning society), компетентність трактується як «...здатність індивіда успішно відповідати складним вимогам у конкретному контексті шляхом мобілізації психо-соціальних ресурсів, включаючи як когнітивні, так і некогнітивні аспекти» (Rychen and Salganik, 2003, p. 43).

Основоположними документами, у яких акцентовано увагу на необхідності впровадження компетентнісного підходу в європейський освітній простір, є: Всесвітня декларація про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (World Declaration on Education for All «Meeting Basic Learning Needs») Таїланд, 1990 рік (*World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, 1990). Доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, розроблена в межах ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб» або Доповідь Жака Делора 1996 року. Доповідь Ради Європи «Ключові компетентності в Європі» (Key Competencies in Europe), представлена В. Хутмахером (Walo Hutmacher) у 1996 році (Hutmacher, 1997). У 1997-2003 році в країнах Європейського Союзу проводиться дослідження DeSeCo «Визначення та добір компетентностей» (Definition and Selection of Competences), що відіграло важливу роль у визначенні ключових компетентностей, необхідних для навчання впродовж життя. У 2018 році Європейська Рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя оновлена відповідно до Рекомендацій РЄ «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018/C 189/01). В оновленій рамці незмінними залишилися вісім компетентностей, серед яких і підприємницька.

Ми поділяємо точку зору української дослідниці О. Овчарук, що підприємницька компетентність учнівської молоді – ключова ознака майбутнього професіонала XXI століття. Економічні та підприємницькі знання є невід’ємною складовою світогляду освіченої особистості. Саме підприємницька освіта дасть можливість особистості здобути матеріальну та моральну незалежність від держави, саме вона є неодмінною умовою самореалізації особистості, її свободи (Овчарук, 2004, с. 27).

У низці документів Європейського Союзу та Ради Європи підтверджено важливість формування підприємницької компетентності дітей та учнівської молоді. Уперше на питання формування підприємливості шкільної молоді Європейський Союз звернув увагу в 2003 році в «Зеленій книзі» з питань підприємливості в Європі. Рамкова програма ЄС «Щодо розвитку ключових компетентностей до 2006 року» основними компетентностями визначала зокрема почуття ініціативності та взаємодії (*Sense of initiative and entrepreneurship*), а вже до 2018 року до ключових компетентностей

віднесено підприємницьку компетентність (*Entrepreneurship competence*). У 2013 році Європейський Союз оприлюднив «План дій з навчання підприємливості на період до 2020 року», у якому підкреслено значну роль, яку відіграє у формуванні підприємницьких компетентностей саме неформальна освіта, освіта впродовж життя, що виконує переважно компенсаторну та коригувальну функцію, є більш гнучкою до викликів сучасного суспільства та миттєво реагує на його виклики та потреби.

Потреба розвитку підприємницьких здібностей у дітей та учнівської молоді розглядається також у таких стратегічних документах, як «Європа 2020», яка базується на трьох основних засадах: «Співдружність інновацій», «Мобільна молодь» і «Програма нових здатностей та працевлаштування». Саме ці стратегічні документи стали основою для розвитку неформальної педагогічної освіти дітей та учнівської молоді у другому десятиріччі XXI ст.

Європейська довідкова система (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) визначає підприємницьку компетентність як ключову і пропонує таке трактування – здатність особистості втілювати ідеї в життя. Вона включає креативність, творчість, інноваційність, здатність до ризику, а також здатність планувати та організовувати діяльність, що сприяє досягненню поставлених завдань (*Key Competences for Lifelong Learning*, 2006).

Підприємництво – це здатність реагувати на можливості та ідеї та перетворювати їх у цінності для інших (*Key Competences for Lifelong Learning*, 2006).

Проведений аналіз наукової літератури, узагальнюючих доповідей міжнародних проєктів з проблеми дослідження свідчить, що формування підприємницької компетентності учнівської молоді та підприємницька освіта є важливим соціально-політичним завданням освітньої діяльності абсолютної більшості країн ЄС. Низка європейських країн має конкретні стратегії розвитку підприємницької освіти, що реалізуються як у межах шкільної освіти, так і освіти впродовж життя (*lifelong learning*).

На основі звіту European Commission/EACEA/Eurydice (Andersen et al., 2017) нами було встановлено, що окремі країни Європейського Союзу мають конкретні освітні стратегії, що сприяють формуванню підприємницької компетентності учнівської молоді. Зокрема: Бельгія: «План дій на 2011-2014 роки, сприяння підприємницькому духу та підприємництву»; у 2014 році розроблено та впроваджено *Entrepreneurship 3.15: 3 Axes* та «15 Levers for an Entrepreneurial Generation», стратегіями

керує Агентство з питань підприємництва та інновацій (AEI); оновлений план дій «Підприємницька освіта 2015-2019» (Ondernemend onderwijs 2015-2019), стратегія діє і на сьогоднішній день. Естонія: The «Entrepreneurship Education Development Plan: Be Enterprising!». Фінляндія: «Guidelines for Entrepreneurship Education», стратегія підтримується мережею 19-ти регіональних центрів з питань підприємництва (YES). Швеція в 2009 році прийняла стратегію «Strategy for Entrepreneurship in the Field of Education». Норвегія: «Entrepreneurship as natural a choice as employment». Саме конкретні стратегії стосуються найширшого спектра питань та дій щодо формування підприємницької компетентності дітей та учнівської молоді.

Освітні стратегії Болгарії, Польщі та Австрії акцентують увагу на важливості формування підприємницької компетентності учнівської молоді в контексті навчання впродовж життя. З 2014 року в Болгарії впроваджується освітня стратегія «National Strategy for Lifelong Learning 2014-2020»; Польща – стратегія «Lifelong Learning Perspective»; Австрія – «LLL:2020».

Молодіжні стратегії підприємницької освіти активно впроваджуються у Словенії – «National Programme for Youth 2013-2022»; Словаччині – «National Youth Strategy 2014-2020» та Сербії – «National Youth Strategy 2015-2020».

Освітні стратегії Греції «New School» та Латвії «Education Development Guidelines» також акцентують увагу на необхідності формування підприємницької компетентності учнівської молоді.

Стратегії економічного розвитку, підприємливості та зайнятості впроваджено в Литві – «Entrepreneurship 2020 Action Plan»; Румунії – «Strategy for the Development of the Small and Medium Enterprises Sector» та Іспанії – «Strategy for Entrepreneurship and Youth Employment».

Інноваційні стратегії: Чехії – «Research and Innovation Strategy for Smart Specialisation 2014-2020» (RIS); Данії – «Denmark: A Nation of Solutions» та Франції – «New Deal for Innovation» також розглядають підприємницькі знання та вміння, як одні з ключових в контексті глобалізаційного суспільства.

Розробка стратегій стосується навчальних та освітніх програм, форм та методів роботи з учнівською молоддю та отримання практичного підприємницького досвіду.

Відповідно до освітніх стратегій, країни Європейського Союзу розглядають результати сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді на трьох основних рівнях: ставлення (attitudes) – упевненість у собі, почуття ініціативи; навички (skills) – креативність,

планування, фінансова грамотність, управління ресурсами, управління невизначеністю/ризиком, робота в команді; знання (knowledge) про оцінювання можливостей, розуміння ролі підприємницької компетентності в житті суспільства (Andersen et al., 2017, с. 158).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в умовах глобалізації та трансформації суспільства формування підприємницької компетентності учнівської молоді в країнах Європейського Союзу є необхідною умовою для гармонійного розвитку суспільства. Трансформація національної системи освіти країн-членів Європейського Союзу відбувається не уніфіковано, а має певні особливості в кожній освітній системі. Аналіз джерельної бази показав, що педагогічній літературі накопичена значна кількість вітчизняних і зарубіжних наукових довідок щодо неформальної освіти в країнах Європейського Союзу, проте питання неформальної підприємницької освіти в країнах Європейського Союзу є маловивченим.

Слід підкреслити синхронізацію бачення компетентнісного підходу в ключових документах Європейського Союзу, Ради Європи та Законах України «Про освіту» та «Про позашкільну освіту», тому в руслі подальшого становлення та розвитку компетентнісного підходу та неформальної підприємницької освіти дітей та учнівської молоді в Україні вбачаємо перспективним упровадження прогресивного європейського досвіду в освітній процес закладів освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко, В. П. (2013). Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України: теоретичний та науково методичний часопис*, 4, 5-9 (Andrushchenko, V.P. (2013). Philosophy of non-formal education: problems and prospects of development. *Higher education in Ukraine: theoretical and scientific journal*, 4, 5-9).
- Басараб, В. Я. (2016). *Формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Кривий Ріг (Basarab, V. Ya. (2016). *Formation of key competencies of future accountants in the registration of accounting data in vocational schools* (PhD thesis). Kryvyi Rih).
- Биковська, О. В. (2010). Реалізація позашкільної освіти в Україні та Польщі: порівняльний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*, 7, 29-36 (Bykovska, E. V. (2010). Institute of ecology of economy and right realization of out-of-school education in Ukraine and Poland: comparative analysis. *NPU named after MP Drahomanov Scientific journal*, 7, 29-36).
- Гончарук, А. (2012). Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*, 54, 31-36 (Honcharuk, A. (2012). Non-formal adult education in EU countries. *Pedagogical Sciences*, 54, 31-36).

- Давидова, В. Д. (2008). *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*. (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Davydova, V.D. *Non-formal education in study circles in Sweden* (PhD thesis). Kyiv).
- Ду Цзінсюй (2020). *«Формування підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти КНР»* (автореф. дис. PhD). Харків (Du Jingxu (2020). *The Formation of Entrepreneurial Competence of Higher Education Institutions Students in China* (PhD thesis). Kharkiv).
- Закон України «Про освіту» (Law of Ukraine "On education") (2017). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
- Закон України «Про позашкільну освіту» (Law of Ukraine «On extracurricular education»). (2000). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
- Заярна, В. С. (2017). *Організаційно-педагогічні основи міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді у Європейському Союзі*. (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Zaiarna, V. S. *Organizational and Pedagogical Foundations of the International Cooperation in the Sphere of Non-formal education of children and studying youth in the European Union* (PhD thesis). Sumy).
- Зінькова, І. І. (2020). *Педагогічні умови формування підприємницької культури майбутніх фахівців сфери послуг і туризму* (автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04). Івано-Франківськ (Zinkova, I. I. (2020). *Pedagogical Conditions of Forming of the Entrepreneurial Culture of Future Specialists in the Service Industry and Tourism*. Ivano-Frankivsk).
- Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер (Kremen, V. H. (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Yuricom Inter).
- Криstopчук, Т. (2017). Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах. *Молодий вчений. № 5.1 (45.1)* (Krystopchuk, T. (2017). Legislation and features of educational activities in the context of continuing education in European countries. *Young scientist. № 5.1 (45.1)*).
- Локшина, О. І. (2014). «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.)*. Київ, (сс. 51-59) (Lokshyna, O. I. (2014). "Competence" idea in education abroad: successes and problems of implementation. *Competence approach in education: theoretical principles and practice of implementation: materials of method. seminar (Kyiv, April 3, 2014)*. Kyiv, (pp. 51-59)).
- Лук'янова Л. Б (2015). Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державнопедагогічного університету. Серія: Педагогіка, 2*, 187-192 (Lukianova, L. B. (2015). Lifelong learning: a historical overview, current realities. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 2*, 187-192).
- Ляшенко М. Ю. (2017). *Формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів технологій* (автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Liashenko, M.U. (2017). *Formation of the professional competence of future technology teachers in the basics of entrepreneurship*. Kyiv).

- Овчарук, О.В. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. Київ K.I.C. (Ovcharuk, O. V. (2004). *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy*. Kyiv).
- Огієнко, О. І. (2007). Концептуальні засади освіти дорослих у скандинавських країнах. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, Серія Іб, Вип. 6 (16), 67-72* (Ogienko, O. I. (2007). Conceptual principles of adult education in the Scandinavian countries. *Scientific journal of Dragomanov NPU. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice, Series Ib, Vol. 6 (16), 67-72*).
- Павлик, Н. (2017). *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді*. Житомир (Pavlyk, N. (2017). *Theory and practice of non-formal education of youth*. Zhytomyr).
- Рекомендації Ради ЄС про визначення неформального та інформального навчання (EU Council Recommendations on the definition of non-formal and informal learning) (2012). Retrieved from: [http://ipq.org.ua/upload/files/files/06 Biblioteka/01 Normativna baza](http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza).
- Рекомендація СМ/Rec, ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р. на пропозицію Керівного комітету з освіти (CDED) (Recommendation CM/Rec, adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 on a proposal from the Steering Committee on Education (CDED) (2010).
- Романовський О.О. (2003). *Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах* (автореф. дис. ... доктор пед. наук: 13.00.01). Київ (Romanovskiy, O.O. (2003). *Entrepreneurship education theory and practice in the developed foreign countries* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Сбруєва, А. А. (2013). Освіта обдарованих та талановитих: організаційні засади та тенденції розвитку міжнародного співробітництва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (34), 14-26* (Sbruieva, A. A. (2013). Gifted and talented education: organizational foundations and trends in the development of international cooperation. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (34), 14-26*).
- Сліпенко, В.О. (2020). *Розвиток підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США* (автореф. Ph.D дис.). Умань (Slipenko, V. O. (2020). *The development of entrepreneurial competence in secondary school students of the USA* (PhD thesis). Uman).
- Ткаченко, М. В. (2018). *Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Tkachenko, M. V. (2018). *Developing entrepreneurial competency of future restaurant industry specialists at vocational education institutions* (PhD thesis). Kyiv).
- Шапочкіна, О. В (2012). *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Shapochkina, O. V. (2012). *Current trends in the development of non-formal education for future teachers in Germany* (PhD thesis). Kyiv).
- A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, «Europe – 2020» (2010).

- A *Memorandum on Lifelong Learning* (2000). Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
- Bowyer, J. (2000). *Bridges for Recognition. Symposium sur l'éducation non formelle*. Retrieved from: www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.
- Cedefop (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*.
- Coombs, P., Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Retrieved from http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2000/02/18/000178830_98101911003374/Rendered/PDF/multi_page.pdf.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- European cooperation in education and training («ET 2020») (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020») 2009/C119/02/EUR-lex access to European Union Law).
- Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmes*. Retrieved from: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
- Glossary*. Retrieved from: <http://uis.unesco.org/en/glossary> (eng).
- Hutmacher, W. (1997). *Key Competencies in Europe. Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project»*. Berne, Switzerland, 27 – 30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Taylor & Francis.
- Key Competences for Lifelong Learning* (2006). Retrieved from: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006) of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*.
- Rogers, A. (2007). *Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* New York: Springer US.
- Rychen, D., Salganik, L. H. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Simkins, T. (1977). *Non-Formal Education and Development*. Manchester: University of Manchester Monographs.
- Spector, J. M., Teja, I. de la (2001). *Competencies for Online Teaching*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>.
- Andersen, T., Hougaard, K. F., Nindl, S., Hill-Dixon, A. (2017). *Taking the future into their own hands. Youth work and entrepreneurial learning European Commission Final report*.
- World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs (1990). Adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs Jomtien, Thailand 5-9 March 1990. UNESCO.

РЕЗЮМЕ

Авраменко Вита. Концептуальные основы неформального предпринимательского образования детей и молодежи: европейский опыт.

Целью статьи является раскрытие сущности ключевых понятий: «неформальное образование», «предпринимательское образование», «предпринимательская компетентность», «неформальное предпринимательское образование», а также анализ основных нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательную деятельность в области неформального предпринимательского образования детей и молодежи в странах Европейского Союза. В статье на основе анализа зарубежных нормативно-правовых, официальных документов и научных источников охарактеризованы концептуальные основы развития неформального предпринимательского образования в странах Европейского Союза. Проанализирована дефиниция ключевых понятий исследования и их основных структурных элементов.

Ключевые слова: неформальное образование, предпринимательская компетентность, предпринимательское образование, внешкольное образование, учащаяся молодежь, образовательное пространство стран Европейского Союза, обучения в течение жизни.

SUMMARY

Avramenko Vita. Conceptual Principles of Non-Formal Entrepreneurship Education of Children and Student Youth: European Experience.

The aim of the article is to reveal the essence of the key concepts: “non-formal education”, “entrepreneurship education”, “entrepreneurial competence”, “non-formal entrepreneurship education”, as well as analysis of basic legal documents governing educational activities in non-formal entrepreneurship education of children and students. Young people in the countries of the European Union. The article, based on the analysis of foreign normative-legal, official documents and scientific sources, characterizes the conceptual bases of non-formal entrepreneurship education development in the countries of the European Union. The definition of key research concepts and their main structural elements are analyzed.

Current trends in the European society indicate the intensification of the development of education. The strategy of socio-economic development of the European Union for the period up to 2020 “Europe – 2020” played a significant role in this process. It should be noted that one of the basic documents emphasizing the need to introduce a competence-based approach to the European educational space is: World Declaration on Education for All “Meeting basic educational needs”, Thailand, 1990, implementation of the competence-based approach in the European education system began at the border of the XX-XXI centuries.

One of the key competencies for lifelong learning is entrepreneurship. The need to develop entrepreneurial skills in children and students is addressed in such strategic documents as “Europe 2020”, which is based on three main principles: “Innovation Community”, “Mobile Youth” and “Program of New Skills and Employment”. It is this strategic document that became the basis for the development of non-formal pedagogical education of children and students in the second decade of the XXI century.

For the first time, the European Union drew attention to the issue of shaping the entrepreneurship of schoolchildren in 2003 in the Green Paper on Entrepreneurship in Europe. The EU Framework Program “On the development of key competencies until 2006” defined the main competences as the sense of initiative and interaction, and by 2018 the key

competences include entrepreneurship competence. In 2013, the European Union published an "Action Plan for Entrepreneurship Education for 2020", which emphasizes the significant role that non-formal education plays in the formation of entrepreneurial competences.

Key words: *non-formal education, entrepreneurial competence, entrepreneurship education, out-of-school education, student youth, educational space of the European Union countries, lifelong learning.*

UDC 37.017

Maryna Boichenko

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/092-103

CITIZENSHIP EDUCATION IN THE OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE: METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

The article highlights methodological foundations of the citizenship education in the out-of-school education institutions of Ukraine. It analysis scientific approaches which form the basis for citizenship education of the personality in the out-of-school education institution of Ukraine, in particular personality-centered, activity, competence, systems, anthropological, axiological and cultural scientific approaches. It is proved that citizenship education should also be based on the values of active life position, personal effectiveness, truth, truthfulness and critical thinking, mutual respect, open communication and effective cooperation, human rights and joint protection of these rights.

Key words: *citizenship education, out-of-school education, methodological foundations of the citizenship education.*

Introduction. Building civil society in Ukraine as an environment for personal and public interests, the sphere of self-realization of free individuals responsible for their own actions on the basis of beliefs and values requires improvement of citizenship education. Citizenship education is a systematic specialized preparation of an individual for public life in a democracy. It is a complex dynamic system that encompasses civic knowledge, which is the basis for forming representations on the peculiarities of the citizen functioning in the socio-political, legal, socio-economic and cultural space of a democratic state, civic skills and experience of participation in socio-political life, and implementation of the civic knowledge in practice; civic virtues – norms, attitudes, values and qualities that characterize the citizen of a democratic society.

The issue of forming a citizen of Ukraine is addressed in a number of state documents, as well as draft concepts of citizenship, national and patriotic education, in particular: "The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine" (2019); "Concept of Civic Education Development in Ukraine" (2018); "National Strategy for Promoting Civil Society Development

in Ukraine for 2016-2020” (2015); “Concept of national-patriotic education of children and youth” (2015); “Concept of the National target program of patriotic education of citizens for 2013-2017” (2012); “The Concept of Civic Education in Ukraine” (2012); “Concept of national education of student youth” (2009); “Concept of national-patriotic education” (2009); “Concept of the national education system” (1996), etc.

In this context the out-of-school education institution has become a center for the citizenship formation, which should promote development of a democratic political culture, formation of civic competence, civic knowledge, skills, dignity and responsibility of student youth, their awareness of democratic principles and human rights.

Analysis of relevant research. The phenomenon of citizenship education was considered by many scientists, namely: O. Bachynska, I. Bekh, O. Bezkorovaina, M. Boryshevskyi, M. Burhin, K. Chorna, T. Demianiuk, N. Derevianenko, P. Ihnatenko, V. Ivanchuk, O. Kyrychuk, V. Popluzhnyi, O. Sukhomlynska, T. Tytarenko, O. Varianko, O. Vyshnevskyi and others.

At the same time, the problem of citizenship education in the out-of-school education institutions of Ukraine has not been fully revealed.

The aim of the study is to highlight methodological foundations of citizenship education in the out-of-school education institutions of Ukraine.

Research methods. To achieve the goal, the following research methods were used: general scientific – analysis, synthesis, generalization, comparison; specific scientific – terminological analysis, systems-structural method, etc.

Research results. Citizenship is an integrative unity of qualities and characteristics of the individual that determine his social orientation, readiness to achieve personal socially significant interests, goals consistent with the priority state goals, conditions, personal needs and opportunities accepted in society by moral norms. Citizenship characterizes the degree of civilization of the state and society; a set of feelings and experiences that reflect the state of unity of society, social optimism, tolerance; determines the level of moral, legal and political culture of society.

Citizenship as a complex integrative unity is concretized in the socio-legal, moral-ethical and socio-psychological aspects of the process of civic education of student youth.

The socio-legal aspect of citizenship is a sufficient level of development of democratic consciousness, acceptance by future citizens of democratic values, experience of democratic relations, readiness to actively participate in governing the state. Citizenship determines the norms, principles of social and

legal interaction of the state and government with the institutions of civil society and its individual citizens.

The moral and ethical aspect of citizenship is the level of moral culture of society, which assesses the degree of approach of society to such ideals as duty, responsibility, dignity, conscience, patriotism, humanity, mercy.

Socio-psychological aspect of citizenship is a sense of unity with the country, society, social optimism, love for the Motherland, determination and resilience in overcoming life difficulties, a sense of social and national fullness, tolerance.

The main strategic directions of citizenship education are:

- legal education of citizens, in particular shaping understanding of their own constitutional rights and responsibilities and the ability to exercise them;
- strengthening the ability to participate in public life and use opportunities to influence decision-making processes at the national and local levels (realization of the right to participate) (*Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 3, 2018 № 710-r "On approval of the Concept of civic education in Ukraine"*, 2018).

According to the Law of Ukraine "On Education" (*Law of Ukraine "On Education"*, 2017), its purpose is the comprehensive development of man as a personality and the highest value of society, its talents, intellectual, creative and physical abilities, formation of values and competences necessary for successful self-realization, education of responsible citizens capable of conscious social choosing and directing their activities for the benefit of others and society, enriching on this basis the intellectual, economic, creative, cultural potential of Ukrainian people, raising the educational level of citizens to ensure sustainable development of Ukraine and its European choice.

The Strategy of National-Patriotic Education of Children and Youth for 2016-2020 stipulates that formation of values and civic identity in children and students should be based on the heroic struggle of the Ukrainian people for self-determination and creation of their own state, ideals of freedom, unity and statehood.

The educational process in the out-of-school education institution should be an integral part of a holistic educational process and be based on:

- spiritual values of the Ukrainian people (national identity, dignity, unity, freedom);
- universal values, in particular:
 - moral and ethical (dignity, honesty, justice, respect for the institution of the family, care, respect for oneself and others);

- socio-political (freedom, democracy, cultural diversity, respect for the native language and culture, patriotism, respect for the environment, respect for the law, responsibility and solidarity).

Citizenship education should also be based on the values of active life position, personal effectiveness, truth, truthfulness and critical thinking, mutual respect, open communication and effective cooperation, human rights and joint protection of these rights.

The purpose of citizenship education is formation and development in citizens of Ukraine of civic competencies aimed at establishing and protecting statehood and democracy, the ability to defend their rights, civic responsibilities, take responsibility for their own lives, to establish harmonious relations between family members during the life of the territorial community.

Tasks of citizenship education in the out-of-school education institutions are:

- formation of civic (state), national and cultural identity;
- promoting development of the Ukrainian language, raising the spiritual level of the Ukrainian people and awareness of its moral norms;
- formation of respect for human honor and dignity, human rights and freedoms and the ability to protect them;
- formation of civic responsibility for socio-political processes, acquisition of skills of democratic governance at the local level and participation in public affairs;
- formation and development of critical thinking and media literacy, the ability to apply them in practice;
- introduction of inclusive learning ideas;
- formation of an active life position, ability to public initiatives and volunteering;
- formation of skills of constructive interpersonal and social interaction based on mutual respect, exchange of experience and cooperation; implementation of the principles of solidarity and concern for the common good (*Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 3, 2018 № 710-r "On approval of the Concept of civic education in Ukraine"*, 2018).

Civic competences are based on defined values, principles of the rule of law, democracy and enable everyone to take an active part in society, act effectively and feel their belonging to the local community and the state as a whole.

The range of civic competences includes:

- understanding of one's own civic (state), national and cultural identity, respect for other cultures and ethnic groups;

- ability to preserve Ukrainian traditions and spiritual values, availability of relevant knowledge, skills and abilities, ability to realize one's potential in modern society;
- understanding the importance of national memory and its impact on socio-political processes;
- knowledge of the European values, in particular the principles of democracy, and the ability to apply them in everyday life;
- understanding and perception of the value of human rights and freedoms, ability to defend one's rights and the rights of others;
- understanding and perception of the principles of equality and non-discrimination, respect for human dignity, tolerance, social justice, integrity, ability to embody them in their own patterns of behavior, ability to prevent and resolve conflicts;
- knowledge and understanding of the state system, public administration in all spheres of public life at the national and local levels;
- knowledge of the mechanisms of participation in public, socio-political and state life and ability to apply them together with decision-making at the national and local levels; responsible attitude to their civil rights and responsibilities related to participation in socio-political life;
- ability to form and argue one's own position, respecting different opinions/positions, if they do not violate the rights and dignity of others;
- ability to critically analyze information, consider issues from different positions, make informed decisions;
- ability to socially communicate and ability to work together to solve problems of different levels of community, in particular through volunteering (*Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 3, 2018 № 710-r "On approval of the Concept of civic education in Ukraine", 2018*).

Important methodological landmarks in the education of student youth in the out-of-school education institutions of Ukraine as subjects of civic action are personality-centered, activity, competence, systems, anthropological, axiological and cultural scientific approaches.

Personality-centered approach in pedagogy is considered by Ukrainian scholars as a synthesis of the areas of pedagogical activity focused on its main goal – personality, as an explanatory principle that reveals the mechanism of personal formation.

Within the personality-centered approach, man is the highest goal of social development, which provides the necessary conditions for the full realization of all his potentials, achieving harmony in socio-economic and

spiritual spheres of life, the highest development of a particular human personality.

From the standpoint of humanism, the ultimate goal of citizenship education is that everyone can become a full-fledged subject of activity, knowledge and communication, i.e. a free, self-sufficient being, responsible for everything that happens in this world. Personality-centered approach involves knowledge not only of the personality of the pupil, student, but also all the relationships that affect this personality. Personality-centered approach in out-of-school education is not a passive adaptation of the teacher to the characteristics of the pupil, but an active search for the most effective ways of educational influence on him, taking into account his personal qualities.

The study of the personality, according to scientists, is not possible without considering his activities. Therefore, the next scientific approach to be considered, is activity.

Activity approach requires the cultivation of an effective position of the individual in order to form a positive motivational sphere, moral and spiritual self-improvement, formation of civic position and so on. This approach makes it possible to trace the change of the motivational component in the process of a particular activity (training, education, etc.).

Activity is one of the fundamental concepts of the classical philosophical tradition, which captures in its content the act of clash of purposeful will, on the one hand, and the objective laws of existence – on the other. According to this reasoning, the structure of activity traditionally distinguishes between the subjective component (goal-setting subject) and the objective component that is the subject of activity.

Activity is a specifically human way of relating to one's own existence, through which man creatively transforms nature and the world around him, becoming an active independent subject.

The importance of substantive activity as the basis for the development of essential human forces is reflected in the works of S. Rubinstein, who put forward and developed from a philosophical, pedagogical and psychological point of view the principles of activity approach, unity of consciousness and activity.

Competence-based approach is in tune with the activity direction in citizenship education, which is innovative for pedagogical methodology in the field of civic education and is just beginning to be introduced into pedagogical practice. Civic competence of the individual implies a number of established qualities. Competence is a certain complex that combines knowledge, skills and actions, i.e.

the ability to mobilize knowledge/skills in a particular situation. Competent is one whose activities and behavior are adequate to the problems that arise. Thus, competence is something other than just knowledge and skills, although it is manifested in knowledge and skills. Competence is the ability to establish and implement a connection between knowledge, skills and the situation. The main thing in competence is not to “know” or “be able”, but to mobilize certain knowledge or skills at the right time. A necessary condition for the formation of competence is personal experience in solving a particular situation.

According to the Concept of the “New Ukrainian School”, competence is a dynamic combination of knowledge, ways of thinking, views, values, skills, abilities, and other personal qualities that determine a person’s ability to successfully conduct professional and/or further educational activities. One of the key competences of a school graduate, according to the Concept, is social and civic competences (*New Ukrainian school: key competences*).

Competence-based approach has a number of advantages – transition from knowledge transfer to their acquisition, high motivation to work on the implementation of this knowledge in practice, personality-centered nature of citizenship education. Competence-based approach, without denying the knowledge component of citizenship education, aims to present knowledge in a form that will lead to one’s personal self-actualization and implementation in the experience of civic behavior. However, implementation of the competence-based approach is associated with certain difficulties, as this approach involves implementation of the process of citizenship education through the introduction of educational tasks – situations, active use of problem-based learning and social design without diminishing the importance of knowledge.

The citizenship education is focused on the development of civic competence of the individual as a set of readiness and abilities that allow him to actively, responsibly and effectively implement the full range of civil rights and responsibilities in a democratic society, apply his knowledge and skills in practice. Accordingly, within the framework of democratic theories it is expedient to speak not about formation of certain given qualities of the personality, but about creation of conditions for the development of competences.

Systems approach in pedagogical science involves highlighting the links between the elements of the system, establishing the impact of links on the development of the system as a whole, as well as each of its elements on the development of the personality. The process of the personality development and its result are considered as criteria for the effectiveness of the educational process.

Systems approach is defined by a number of principles: integrity, hierarchy, structuring, plurality and systematics. The latter principle, in its essence, combines all other principles, as it shows that each object can have all the features of the system.

The process of education includes a whole range of elements, such as transfer of experience gained by previous generations, influence of staff and educators, formation of a worldview, ethical skills and aesthetic views, adaptation of the personality in society and so on. Accordingly, education of student youth as a subject of civic action in terms of a systems approach is a complex system that encompasses a large number of goals, objectives, principles, forms and methods. Influencing students is impossible without realizing the uniqueness of each individual, both psychologically and physiologically. In addition, the effective education of students is impossible without understanding that the individual in the process of his formation can change dramatically under the influence of the team, the media, books, movies and other factors.

Systems approach to education allows separating and carefully studying each element of the system separately, analyzing and comparing them with each other, combining into a single structure. This reveals all their commonalities and differences, contradictions and unifying characteristics, the priority of some elements over others, the dynamics of development of each element and the system as a whole.

Within the systems approach, the system-forming factor is the ideal image of a person who has reached the peak of his development, the personal standard of personal, social, civic and professional achievements. In this context, the elements of the system include not only the subjects of activity, but also the system of knowledge, skills, abilities and motives.

Systems approach is the basis of civic education as a holistic multilevel, hierarchical, interdependent, determined open process in its continuous development and self-development, aimed at forming a holistic comprehensively developed personality, his formation as an active citizen (Babkina, 2016).

Anthropological approach takes into account the achievements of all human sciences in order to obtain a holistic and systematic knowledge of its development and self-development as a member of society.

A significant contribution to the development of the anthropological approach as the basis of the process of education in general and citizenship education in particular was made by B. Bim-Bad, V. Zinchenko, I. Ziazun, V. Maksakova, V. Slaktionin, V. Shynkaruk.

Anthropological approach in pedagogy (according to B. Bim-Bad) is the ratio of any knowledge of the educational phenomena and processes with knowledge of human nature. Anthropological approach involves obtaining pedagogical knowledge by a method that ensures the organic integration of man into pedagogy; understanding of anthropological principles of theory and practice of education; anthropological nature of axiomatics, theory, problems and methodology of development and solution of problems of formation and development of the personality during and as a result of educational processes.

Features of the anthropological approach in the out-of-school education of the individual as a subject of civic action are:

- perception of a person as a basic value, the ultimate goal of education, awareness of the integrity of the structure of the individual and the relationship of individual aspects of its development;
- taking into account natural abilities of man in the process of education.

Anthropological approach is based on the principle of integrity in relation to man, because man is a synthesis of body, soul, spirit and mind. Accordingly, knowledge of the individual is only one of the elements of this complex and a multifaceted structure, which also includes its value orientations, moral and volitional qualities, features of emotional and physical development.

Axiological approach is organically inherent in humanistic pedagogy, because from the standpoint of humanistic pedagogy, people are seen as the highest value of society and the goal of social development. After all, it is civic values that embody all the cultural experience of previous generations in the field of state building, preservation and strengthening of their state as the most important functional structure of society. At the same time, civic values cover the entire experience of the human person in all aspects of his life.

Value orientations in citizenship education are determined by the system of public relations, the content of education and upbringing, conditions of development, features of life experience and personality.

Accordingly, the role of the axiological approach is to identify and justify the system of values necessary for the successful life of the individual in modern society.

Within the culturological approach to education of students as subjects of civic action, this process is considered as a purposeful influence on the formation of students' culture of citizenship or civic culture. Ideas about the need to educate the citizen of Ukraine on the basis of national and cultural-historical traditions are found in the pedagogical heritage of H. Vashchenko, S. Rusova, V. Sukhomlynskyi, K. Ushynskyi and others. In modern conditions it is

necessary to have the optimal ratio of universal and national values in the system of citizenship education, as well as taking into account ethnocultural features and regional specifics.

The content of culture (values, ways of activity and communication, symbolic language, etc.) has developed historically, with emergence of new needs and forms of human existence, development of their relationship to each other, society, nature, formation of new ways of transformation and social experience.

The cultural conformity of civic education is connected with the national traditions of public consciousness development. Personality, formation of which takes place in a particular socio-cultural environment, belongs to a certain ethnic group. As a result, culturological approach is transformed into an ethnopedagogical one. In this transformation the unity of the universal, national and individual is revealed. Ethnopedagogization of the education system is considered by researchers to be one of the most important conditions for educating student youth as subjects of civic action.

Conclusions and prospects for further research. Summarizing the above, the methodological foundations of the citizenship education in the out-of-school education institutions of Ukraine are such scientific approaches as personality-centered, activity, competence, systems, anthropological, axiological and cultural scientific approaches. Detailed consideration of these approaches helps to understand the multifaceted essence of the phenomenon under study. The prospects of further research are seen in revealing the genesis of citizenship education in the out-of-school education institutions of Ukraine.

REFERENCES

- Бабкіна, М. (2016). Наукові підходи до організації процесу громадянського виховання молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (58), 430-438 (Babkina, M. (2016). Scientific approaches to the organization of the process of civic education of youth. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (58), 430-438).
- Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, № 38-39, ст. 380. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Law of Ukraine "On Education" (2017). *Information of the Verkhovna Rada*, № 38-39, Art. 380. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>).
- Нова українська школа: ключові компетентності. УІРО. Режим доступу: <https://uied.org.ua/nova-ukra%D1%97nska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/> (New Ukrainian school: key competences. UIRO. Retrieved from: <https://uied.org.ua/nova-ukra%D1%97nska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/>).
- Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р «Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (Order of

the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 3, 2018 № 710-r "On approval of the Concept of civic education in Ukraine" (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>).

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина. Гражданское воспитание во внешкольных образовательных учреждениях Украины: методологические основы.

В статье освещены методологические основы гражданского воспитания в учреждениях внешкольного образования Украины. Анализируются научные подходы, которые составляют основу гражданского воспитания личности во внешкольном образовательном учреждении Украины, в частности личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, системный, антропологический, аксиологический и культурологический подходы. Доказано, что гражданское воспитание также должно основываться на ценностях активной жизненной позиции, личной эффективности, правды, правдивости и критического мышления, взаимного уважения, открытого общения и эффективного сотрудничества, прав человека и совместной защиты этих прав.

Ключевые слова: гражданское воспитание, внешкольное образование, методологические основы гражданского воспитания.

АНОТАЦІЯ

Бойченко Марина. Громадянське виховання в закладах позашкільної освіти України: методологічні засади.

У статті висвітлено методологічні засади громадянського виховання в закладах позашкільної освіти України. Проаналізовано наукові підходи, які становлять основу громадянського виховання особистості в закладі позашкільної освіти України, зокрема особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний, антропологічний, аксіологічний та культурологічний підходи. Доведено, що громадянське виховання також має базуватися на цінностях активної життєвої позиції, особистої ефективності, правди, правдивості та критичного мислення, взаємоповаги, відкритого спілкування й ефективної співпраці, прав людини та спільного захисту цих прав.

З'ясовано, що громадянськість як складна інтегративна єдність конкретизується в соціально-правовому, морально-етичному та соціально-психологічному аспектах процесу громадянського виховання учнівської молоді.

Соціально-правовий аспект громадянськості являє достатній рівень розвитку демократичної свідомості, прийняття майбутніми громадянами демократичних цінностей, досвіду демократичних відносин, готовності до активної участі в управлінні державою. Громадянськість визначає норми, принципи соціально-правової взаємодії держави і влади з інститутами громадянського суспільства та окремими його громадянами.

Морально-етичний аспект громадянськості – це рівень моральної культури суспільства, що оцінює ступінь наближення суспільства до таких ідеалів, як обов'язок, відповідальність, гідність, совість, патріотизм, гуманність, милосердя.

Соціально-психологічний аспект громадянськості – це почуття єдності з країною, суспільством, соціальний оптимізм, любов до Батьківщини, рішучість і стійкість у подоланні життєвих труднощів, відчуття соціальної й національної повноцінності, терпимість.

Ключові слова: громадянське виховання, позашкільна освіта, методологічні основи виховання громадянськості.

УДК 378.14

Ігор Зайцев

Військова академія (м. Одеса)

ORCID ID 0000-0002-0619-8148

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/104-119

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ ЗА КОРДОНОМ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Розбудова системи освіти незалежної України потребує якісних реформ з метою підготовки висококваліфікованих фахівців. Це стосується і системи військової освіти, зокрема і з огляду на зовнішню військову агресію стосовно України. Важливим у цьому аспекті є вивчення й узагальнення досвіду закордонних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки та інших країн-членів НАТО, у контексті виокремлення позитивних ідей зарубіжного досвіду та його імплементації в систему підготовки фахівців сектору безпеки та оборони. На основі аналізу праць закордонних та вітчизняних науковців-дослідників системи військової освіти зроблено висновок про наявність позитивних ідей зарубіжного досвіду підготовки таких фахівців та про доцільність їх упровадження в діяльність українських військових закладів вищої освіти, адже це дасть змогу підготувати висококваліфікованого офіцера, який буде успішно виконувати бойові та службові обов'язки. Це забезпечується шляхом реалізації програм міжнародного співробітництва, забезпечення мобільності науково-педагогічних працівників та курсантів, імплементації в освітній процес вітчизняних військових закладів вищої освіти нормативних документів НАТО щодо професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил, забезпечення постійного вдосконалення навчально-педагогічного потенціалу освітніх установ тощо. З іншого боку, зроблено застереження щодо того, що потрібно зберегти власні унікальні національні особливості системи військової освіти.

Ключові слова: підготовка, майбутні офіцери Збройних Сил, зарубіжний досвід, система військової освіти, імплементація.

Постановка проблеми. Після проголошення незалежності Української держави перед її державними та освітніми інституціями постало актуальне та надзвичайно важливе завдання, що стосується підготовки висококваліфікованих кадрів сектору безпеки та оборони. З огляду на це, діяльність військових закладів вищої освіти почала зазнавати цілеспрямованих змін, орієнтованих на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних виконувати службові та бойові завдання на високому рівні. Відтак, система військової освіти почала зазнавати істотних змін, розпочато роботу над концептуальними засадами розбудови військової освіти, розробкою нормативних документів, які сприятимуть підвищенню якості підготовки кадрів у системі військових закладів вищої освіти.

Система військової освіти за кордоном сьогодні набуває активного розвитку, що пов'язано з досить тривалим історичним періодом її формування, достатньою матеріально-технічною базою для якісної

підготовки майбутніх військових фахівців тощо. А тому, ураховуючи позитивний досвід зарубіжних країн, на сучасному етапі важливо його проаналізувати та виокремити позитивні ідеї для імплементації в діяльність військових закладів вищої освіти України.

Підсилює актуальність пропонованого дослідження і загальноєвропейський вектор спрямування реформування військової освіти в Україні, зокрема і в контексті впровадження стандартів НАТО у Збройних Силах України. Саме тому сьогодні позитивні ідеї зарубіжного досвіду підготовки військових фахівців можуть і повинні бути використані для формування офіцерського корпусу Збройних Сил України зі збереженням національних традицій вищої військової освіти України, з огляду на особливості становлення та розвитку українських Збройних Сил.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку військової освіти та науки окремим аспектам підготовки висококваліфікованих військових фахівців присвячено наукові напрацювання багатьох дослідників. Так, серед інших розкриваються питання загальнометодологічних аспектів військової освіти та науки (Нещадим, 2003), закордонного досвіду підготовки офіцерських кадрів, зокрема досвід США та країн-членів НАТО (Єжеев та ін., 2009; Толок та Супрунов, 2018; Богунова та ін., 2017; О. Черних та ін., 2019; Колесник, 2017; Скворок, 2013; Г. Гапоненко та С. Гапоненко, 2016; Конаржевська, 2018) та ін.

Питання вдосконалення військової освіти розглядалися й зарубіжними вченими, як-от: А. Кочемс (A. Kochems), Дж. Карафано (J. Carafano) – доповідь, у якій здійснено переосмислення професійної військової освіти в США та запропоновано пропозиції щодо її вдосконалення (Kochems & Carafano, 2005); К. Утting (K. Utting) (Utting, 2009) – звернено увагу на досвід Великої Британії в контексті професійної військової освіти для XXI століття, Д. Грей (D. Gray) (Gray, 2001) – розкрито професіоналізм військових крізь призму американської стратегічної культури, офіцерський професіоналізм в епоху військової нерішучості, політичну кмітливість та ефективність, військовий прогрес у новий вік; Дж. МакКаусленд (J. McCausland), Г. Мартін (G. Martin) – трансформування підготовки військових лідерів в умовах викликів XXI століття (McCausland & Martin, 2001); Г. Кеннеді (G. Kennedy), К. Нейльсон (K. Neilson) – актуалізовано увагу на минуле, теперішнє та майбутнє військової освіти (Kennedy & Neilson, n.d.). Окремі зарубіжні дослідники розкривали аспекти підготовки та професійної діяльності майбутніх фахівців морської піхоти, серед яких були: В. Крулак (V. Krulak) (Krulak, 1984) – описано досвід

участі морських піхотинців у боях під час Другої світової війни та у В'єтнамі, розкрито сутність навчального табору морської піхоти та описано різні адміністративні спроби ліквідувати Корпус морської піхоти; Т. Рікс (T. Ricks) (Ricks, 1997) – науково-популярна книга, у якій здійснено інсайдерський погляд на навчання новобранців, досліджено різні світоглядні цінності Корпусу морської піхоти США та цінності американського суспільства; Дж. Ваулф (J. Woulfe) (Woulfe, 1999) – у книзі описано 54-годинну вправу, під час якої новобранці стикаються з серією важких випробувань, коли їм відмовляють у достатньому харчуванні чи сні; це кульмінація базової бойової підготовки Корпусу морської піхоти – навчальний табір, який є «визначальним моментом» для молодих новобранців морської піхоти. Окрім фізичної витривалості, розкрито сутність формування та зміцнення основних цінностей морської піхоти Сполучених Штатів: честі, мужності та відданості; Е. Чемпі (E. Champie) (Champie, 1958) – праця, яка є частиною довідкової серії історії морської піхоти.

Окрім того, низка вітчизняних нормативно-правових актів акцентує увагу на врахуванні зарубіжного досвіду підготовки військових фахівців у закладах вищої військової освіти в Україні. До прикладу, Концепція військової освіти в Україні (затверджена Постановою Кабінету Міністрів України № 1410 від 15.12.1997 р.), розроблена відповідно до низки нормативно-правових актів та «з урахуванням досвіду підготовки військових фахівців в Україні та зарубіжних країнах» (*Концепція військової освіти...*, 1997). Відповідно до положень Воєнної доктрини України, одним із шляхів формування національних оборонних спроможностей є «створення єдиної уніфікованої системи підготовки персоналу для сил оборони з урахуванням досвіду держав-членів НАТО, цивільного сектору і бізнесу» (*Воєнна доктрина України...*, 2015). Таким чином, вивчення, узагальнення та імплементація позитивного досвіду зарубіжних країн щодо організації військової освіти є одним із пріоритетів та перспективних шляхів удосконалення системи військових закладів вищої освіти України.

Також зазначимо і думку сучасних дослідників військової педагогіки, зокрема тих, які займалися вивченням зарубіжного досвіду підготовки офіцерських кадрів, а саме – М. Єжеєва, С. Ніколаєнка, О. Устименка, стосовно того, що автоматичне запозичення досвіду підготовки офіцерських кадрів є неприйнятним, «зважаючи як на чисельність Збройних Сил України та обсяги їх фінансування, так і на завдання, що стоять перед Збройними Силами України та системою військової освіти зокрема» (Єжеєв та ін., 2009, с. 315).

Отже, ми маємо зважати на той факт, що система військової освіти в країнах-членах НАТО сьогодні є надзвичайно якісною, оскільки умови ведення бойових дій, складна зброя та військова техніка вимагають високого рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів. У контексті подальшого розвитку та вдосконалення української системи військової освіти ми повинні запозичувати кращі риси систем освіти інших країн, як-от: раціональність, ефективність, відкритість для цивільного контролю, функціонування відповідно до демократичних принципів освітньої діяльності тощо (Богунів та ін., 2017, с. 35).

З огляду на все вищезазначене, вважаємо, що об'єктивний та всебічний аналіз закордонного досвіду підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил у контексті структури, організації, змісту, технології та нормативно-правового і матеріально-технічного забезпечення підготовки офіцерських кадрів сприятиме вдосконаленню підготовки такої категорії фахівців в українських військових закладах вищої освіти.

Таким чином, **метою статті** є виокремлення позитивних ідей досвіду підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил за кордоном з метою його імплементації в систему військової освіти України.

Методи дослідження. Для вирішення завдань дослідження використано низку загальнонаукових методів наукового пошуку, зокрема, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація та узагальнення досвіду зарубіжної системи підготовки кадрів для Збройних Сил, методи логічного та порівняльного аналізу досвіду підготовки зазначених фахівців у США та країнах-членах НАТО, аналізу та інтерпретації отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Дослідник досвіду США щодо управління Сил Спеціальних Операцій В. Колесник доходить висновку про те, що «сучасна організаційна структура Сил Спеціальних Операцій США повністю відповідає завданням, які вони повинні вирішувати сьогодні в умовах кризи світового порядку» (Колесник, 2017, с. 100). Погоджуємось із думкою І. Толока та Ю. Супрунова, що сьогодні найбільш універсальною є система військової освіти США, оскільки вона забезпечує офіцерськими кадрами одну з найбільших і потужних армій світу, і, окрім того, «готує значну кількість офіцерських кадрів для інших країн НАТО та дружніх країн за програмою навчання іноземного військового персоналу IMET (International Military Education & Training)» (Толок та Супрунов, 2018, с. 261). За їхніми узагальненнями, «Навчальний план кадета – це сукупність основних програм, які інтегровано реалізуються протягом 4 років навчання

через обов'язкові та вибіркові курси, позанавчальні та інші заходи: академічної (загальноосвітньої, The Academic Program); військової (The Military Program) та деяких інших (залежно від виду Збройних Сил, наприклад, в академії Військово-Повітряних Сил – початкової льотної підготовки); фізичного розвитку (The Physical Program); програми розвитку характеру» (Толок та Супрунов, 2018, с. 263).

Ми виходимо з тієї позиції, що врахування зарубіжного досвіду підготовки офіцерських кадрів повинно базуватися на особливостях суспільно-політичної ситуації в країні, а також особливостях системи вищої військової освіти. З огляду на це, необхідно критично та виважено ставитися до запозичення змісту, форм, методів, засобів та прийомів підготовки офіцерських кадрів. Проте наголосимо, що сьогодні в зарубіжних країнах створена дієва система вищої військової освіти в контексті підготовки офіцерських кадрів, оскільки вони здатні забезпечити свої Збройні Сили висококваліфікованими офіцерськими кадрами. Це зумовлено низкою причини, серед яких традиції військової освіти, належна матеріально-технічна база, якісний склад науково-педагогічного персоналу та військових фахівців, розроблена та обґрунтована методична система підготовки фахівців тощо. Одним із провідних у цьому контексті є досвід підготовки офіцерських кадрів у системі військової освіти Сполучених Штатів Америки, зокрема й тих, які стосуються підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти.

Підготовка офіцерських кадрів у США відбувається кількома шляхами. Перший із них – це школи ROTC (ROTC – Reserve Officer Training Course), де відбувається підготовка офіцерів тактичної ланки. Ці школи за своєю сутністю не є військовими закладами вищої освіти, а фактично виконують роль позавійськової підготовки, на кшталт військових кадрів вітчизняних закладів вищої освіти. Інший – проходження навчання в цивільних коледжах та школах підготовки офіцерів за видами Збройних Сил. Третій шлях – це навчання у військових академіях різних видів Збройних Сил, як-от: у ВестПойнт – для Сухопутних військ, у Колорадо-Спрінгс – для Військово-повітряних сил, в Аннаполісі – для Військово-морського флоту (Єжеєв та ін., 2009, с. 316).

Важливим елементом подальшого професійного навчання офіцерських кадрів є підвищення кваліфікації, що передбачає участь у різноманітних курсах та навчання в закладах вищої освіти.

У подальшому професійна підготовка забезпечує навчання в школі капітанів (для Корпусу морської піхоти – Експедиційна школа бойової майстерності (3-9 місяців), школі майорів (Командно-штабний коледж, 10

місяців) – навчальні заклади оперативно-тактичного рівня, у яких офіцери отримують навички керівництва багатонаціональними підрозділами, знання ведення війни на оперативному рівні, набувають досвіду планування операцій, Школа оперативного мистецтва – майори та підполковники вивчають оперативне мистецтво, отримуючи після завершення навчання кваліфікацію магістра оперативно-тактичного рівня підготовки. І на завершення оперативно-стратегічний рівень підготовки офіцерів передбачає проходження навчання в закладах Національного університету оборони та у видових закладах освіти, серед яких Військовий коледж Корпусу морської піхоти (Marin Corps War College), Військово-морський коледж (College of Naval Warfare) та ін., де офіцерські кадри (підполковники та полковники) протягом річного навчання отримують кваліфікацію магістра оперативно-стратегічного рівня підготовки (Єжеєв та ін., 2009, с. 316-317).

Школа підготовки сил спеціальних операцій Корпусу морської піхоти (Marine Special Operations School) являє собою військовий заклад освіти (школу), яка є структурним елементом Командування сил спеціальних операцій корпусу морської піхоти США. У ній здійснюється всебічна та якісна підготовка фахівців, спеціалістів, операторів сил спеціальних операцій корпусу морської піхоти США, забезпечується їхнє тренування та навчання, удосконалюється доктрина застосування сил спеціальних операцій Корпусу морської піхоти, здійснюється тестування нових форм, способів застосування сил спеціальних операцій та відбувається випробовування нових зразків озброєння, військової техніки, оснащення тощо (*Школа підготовки ССО...*, n.d.).

За своїм призначенням Школа підготовки спеціалістів сил спеціальних операцій Корпусу морської піхоти США здійснює низку завдань, які передбачають оцінку та відбір особового складу, що відповідають критеріям проходження військової служби в лавах сил спеціальних операцій Корпусу морської піхоти; навчання та тренування визначеного персоналу за індивідуальною, базовою та посиленою програмами підготовки для виконання повного спектру завдань спецоперацій (*Школа підготовки ССО...*, n.d.). Завданнями такої школи є: проходження індивідуальної та базової стадії тренувань; проходження посиленої стадії тренувань; навчальні курси мовної та культурологічної підготовки; введення та проходження посиленого курсу персональної психологічної витривалості (Personnel Resiliency (PERRES)); координація

програм підготовки сил спеціальних операцій з іншими навчальними закладами, центрами та установами (*Школа підготовки ССО...*, n.d.).

Так, до прикладу, завданням Центру підготовки морських рейдерів (США) (MRTC – Marine Raider Training Center) є оцінка та відбір персоналу для Командування спеціальними операціями морських сил (MARSOC – Marine Forces Special Operations Command), а також підготовка та навчання персоналу індивідуальним, базовим і передовим спецопераціям, щоб відповідати вимогам MARSOC і забезпечити боєздатний персонал для проведення спеціальних операцій. Завданнями цього Центру є: індивідуальне навчання базовим навичкам; проведення оцінки та відбору; проведення тренінгів із підвищення кваліфікації; проведення мовних та культурних тренінгів; перегляд навчальної програми та оновлення навчальних матеріалів для всіх призначених курсів; упровадження та посилення стійкості персоналу; координування з Об'єднаним університетом спеціальних операцій та командуванням підготовки та навчання морської піхоти для вищого рівня службового навчання та освіти та ін. (*Marine Raider Training...*, n.d.).

Досвід роботи Школи підготовки Сил спеціальних операцій Корпусу морської піхоти США свідчить про те, що окрім трирічної підготовки морський піхотинець повинен відвідувати Індивідуальний курс морських спеціальних операцій (Marine Special Operations Individual Course – ITC) у Школі спеціальних операцій морської піхоти. Дев'ятимісячний курс зосереджується на навичках, необхідних для підготовки висококваліфікованого морського піхотинця, який охоплює ближній бій, спеціальну розвідку, вогневу підтримку, тактичну допомогу пораненим, виживання, а також піхотну зброю і тактику. Офіцери також відвідують чотиритижневий курс командирів команд (*Marine Corps Special...*, n.d.).

Для навчання кандидати мають пройти відбір, який передбачає тритижневий підготовчий та орієнтаційний курс оцінювання та відбору (на цьому етапі здійснюється відбір за інтелектуальними та фізичними здібностями); тритижнева оцінка, яка є досить складною з огляду на інтелектуальні та фізичні вимоги, і дає змогу ідентифікувати морських піхотинців, які мають певні риси та здібності, сумісні з місіями спеціальних операцій; індивідуальний навчальний курс, який складається з чотирьох складників (етапів): 1) *базові навички* – навчання основним навичкам роботи від наземної навігації та патрулювання до планування місій (фізична підготовка; спеціальні оперативні навички щодо виживання та ін.; тактична бойова допомога пораненим, навчання вогневої підтримки та зв'язок); 2) *тактика малих підрозділів* – навчання операціям з невеликих човнів і

розвідників, екіпаж обслуговує зброю, підриває, фотографує, збирає інформацію та звітує, і, як результат, оцінка готовності здійснюється на основі вміння організації патрулювання та бойових дій, а також на розвідці в містах і селах; 3) *ближній бій* – підготовка до бойової стрільби з гвинтівки та пістолета, тактика, прийоми та процедури, необхідні для служби в якості члена групи спеціальних операцій морської піхоти під час штурмових операцій, результативність якого визначається серією рейдів на сільські та міські об'єкти; 4) *нерегулярна війна* – інструктаж з ведення нерегулярної війни (асиметрична війна). Курс вимагає використовувати всі навички, отримані впродовж навчання на Курсі, консультування та роботи з країною-партнером і нерегулярними силами. Випускники Індивідуального курсу морських спеціальних операцій призначаються до одного з трьох рейдерських батальйонів морської піхоти, і володіють розумовими, фізичними та лідерськими якостями, необхідними для того, щоб бути джерелом сили для своєї команди спеціальних операцій морської піхоти (*Marine Corps Special...*, n.d.).

Загалом, мережу закладів вищої освіти, які готують офіцерів Корпусу морської піхоти в США, становлять Військовий коледж Корпусу морської піхоти (*Marine Corps War College*), Школа оперативного мистецтва (*School of Advanced Warfighting*), Командно-штабний коледж (*Command and Staff College*), Експедиційна школа бойової майстерності (*Expeditionary school of martial arts*) (Єжеев та ін., 2009, с. 318).

За твердженням М. Єжеева, С.Ніколаєнка та О.Устименка, «під час проведення семінарських занять у Національному університеті оборони США та інших ЗВО формують групи по 15–16 слухачів із представників різних міністерств та відомств (... зазвичай по 2–3 представники від військово-повітряних сил, 2–3 представники від військово-морського флоту, берегової охорони, Корпусу морської піхоти, 2–3 представники від Сухопутних військ, 2–3 цивільні фахівці з питань національної безпеки, представники від промисловості та слухачі іноземних держав). Про таку практику проведення занять повідомляють і військовослужбовці Збройних Сил України, які проходили навчання в закордонних закладах освіти» (Єжеев та ін., 2009, с. 320).

Відмітимо, що сьогодні перед військовою освітою постає важливе завдання – не лише озброїти випускників військових закладів вищої освіти професійними компетентностями з обраної військової спеціальності та спеціалізації, але й навчити їх учитися, сформулювати потребу та прагнення постійно підвищувати свій професійний рівень, зокрема і крізь призму проходження курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Зарубіжні дослідники А. Кочемс та Дж. Карафано стверджують про реформування системи вищої військової освіти в контексті розкриття можливостей післядипломної освіти для розбудови кар'єри офіцера. Раніше підготовка офіцерів вимагала певних навичок і знань, а професійна освіта була зосереджена на цих вузьких сферах. Як наслідок, офіцерські школи та програми розвитку продовжували готувати та просувати лідерів із навичками та властивостями, які відповідали потребам ХХ століття, а не майбутнім викликам. На їхнє переконання, «у майбутньому атрибутом, найбільш необхідним для військових офіцерів, є навички критичного мислення, які впливають із програми післядипломної освіти. Навички мислення є найкращою підготовкою до невизначеності. Фактично, військові повинні шукати якомога ширший спектр досвіду випускників, щоб захистити себе від несподіваних оперативних і стратегічних вимог». У ХХІ столітті кожному офіцеру знадобляться навички критичного мислення, щоб діяти у складнішому середовищі з розпорошеним прийняттям рішень. Офіцери всіх рівнів повинні вміти аналізувати ситуації і приймати правильні рішення в часто складних ситуаціях. Завершена освіта має бути обов'язковою умовою, оскільки вона забезпечує аналітичні навички, необхідні для функціонування в динамічному середовищі. Крім того, вимоги до професійної освіти повинні бути однаковими для керівників дійсної служби та резерву, оскільки вони виконують одні й ті самі завдання на полі бою (Kochems & Carafano, 2005).

Зарубіжна дослідниця К. Уттінг, розкриваючи проблему професійної військової освіти для ХХІ століття в контексті командно-штабної підготовки фахівців, акцентує увагу на важливості підготовки офіцерів у ранзі капітана, полковника та капітана групи, через розвиток у них командних, аналітичних і комунікативних навичок та забезпечення розуміння і знання спільних, одиничних та об'єднаних операцій, управління обороною у Великій Британії та ширших аспектів оборони загалом (Utting, 2009).

За твердженням дослідника Д. Грея, офіцерський корпус повинен переоцінити коло своїх професійних обов'язків і трансформуватися в контексті стратегічних умов, що характерні для ХХІ століття, він має орієнтуватися на інтелектуальне спрямування та управління пов'язаними культурними змінами. З точки зору професіоналізму, офіцерський корпус може якнайкраще розширити виміри свого бойового досвіду, оновити свою професійну ідентичність та підвищити свою політичну ефективність за допомогою цивільних лідерів (Gray, 2001, p. 3).

Дослідники Дж. МакКаусленд та Г. Мартін акцентують увагу на тому, що безперервне навчання успішних дорослих є складним, але важливим для

сучасних організацій. Сьогодні існує розрив між знаннями, які офіцери отримують під час професійної військової освіти, та знаннями і професійними навичками, які їм необхідні для ефективного виконання доручених завдань. Старші офіцери – від підполковника до генерала – стикаються з набагато більшою складністю та інтелектуальним викликом, ніж у минулому. Армія може і повинна бути кращою в плані навчання офіцерів у складних ситуаціях і завданнях, з якими вони стикатимуться й надалі. Програма професійної військової освіти повинна вимагати від офіцерів більш раннього здобуття стратегічної освіти (McCausland & Martin, 2001).

У Великій Британії важливий вплив на формування системи вищої освіти мають історичні традиції підготовки окремого виду Збройних Сил. Сьогодні в цій країні професійна підготовка офіцерського складу відбувається в двох площинах: підготовка кадрових офіцерів та офіцерів короткотермінової служби, де кадрових офіцерів Збройних Сил готують у видових військових закладів вищої освіти (причому важливе значення в цьому процесі має діяльність цивільних військових закладів вищої освіти, що готують частину випускників, які закінчили курси у відповідних військових училищах або школах родів військ та служб). Офіцери ж короткотермінової служби укладають контракти на термін до трьох років з можливістю продовжити його до восьми років (Толок та Супрунов, 2018, с. 265).

Підтвердженням цього є позиції С. Богунова, О. Черних та Ю. Черних, які основним джерелом підготовки фахівців для Збройних Сил Великої Британії називають військові заклади освіти (коледжі), і зазначають, що частину офіцерських кадрів формують особи, які закінчили цивільні ЗВО і пройшли курси за обраним фахом у відповідних військових училищах або школах родів військ та служб (Богунов та ін., 2017, с. 37).

Підготовка майбутніх офіцерів у військових закладах освіти Великої Британії має не лише військове спрямування в контексті опанування військовими дисциплінами, а й значна увага приділяється формуванню розумових та морально-вольових якостей курсантів, оскільки майбутні офіцери повинні бути інтелектуально розвиненими, мати беззаперечний авторитет у підлеглих, що може забезпечуватися вивченням гуманітарних дисциплін, одними з провідних серед яких є психологія та етика.

Система військової освіти Великої Британії спрямована на багатоступеневість і неперервність здобуття та вдосконалення освіти протягом усієї військової служби офіцера і забезпечує можливість удосконалювати професійну майстерність через роботу мережі спеціалізованих навчальних центрів родів військ, центрів практичної

підготовки, курсів для здобуття практичних умінь і навичок за майбутнім посадовим призначенням (Богунів та ін., 2017, с. 35).

Ще однією Європейською країною, яка вже має значний досвід у підготовці висококваліфікованих офіцерських кадрів, є Польща, система військової освіти якої сьогодні здатна забезпечити достатньою мірою військовими кадрами Збройні Сили; реалізує завдання проходження військовослужбовцями професійної військової служби, має розвинуту інфраструктуру, матеріально-технічну базу для реалізації завдань професійної підготовки майбутніх офіцерів, а також для проведення наукових досліджень у галузі військової освіти.

Цінний досвід підготовки майбутніх офіцерів має сьогодні Німеччина, яку вважають однією з країн, яка якнайкраще здійснює заходи щодо безпеки своїх громадян. За твердженням В. Конаржевської, «у закладах освіти майбутні військові беруть участь у тренінгах з професійної комунікації та конфліктології. Головним принципом навчання є ідея про те, що сучасний військовий повинен здобути в процесі фахової освіти не тільки професійно-тактичні знання, а й мати підготовку для кваліфікованої комунікативної роботи, яка передбачає прийняття рішення в конфліктній ситуації та вмінні адекватно реагувати на проблеми, використовуючи стратегічні комунікації і тактики» (Конаржевська, 2018, с. 190).

Окремо зауважимо, що в зарубіжній військовій освіті сьогодні велика увага приділяється не лише професійній підготовці офіцерських кадрів у системі військової освіти, але і проблемі підготовки офіцерів запасу (резерву), зокрема і в руслі уніфікаційних тенденцій щодо такої підготовки.

Досліджуючи підготовку офіцерів запасу за кордоном, І. Скворок наголошує на тому, що однією з найбільш поширених форм позавійськової підготовки офіцерів запасу є навчання на курсах позавійськової підготовки офіцерів, які діють у цивільних закладах вищої освіти, причому фінансування такої підготовки бере на себе держава, і також це вважається найдешевшою системою підготовки резерву. Підготовка військових фахівців у цивільних закладах вищої освіти реалізується в двох напрямках: позавійськова підготовка для професійних армій і підготовка офіцерів резерву для Збройних Сил, які комплектуються за змішаною системою. Позавійськова підготовка офіцерського складу при цивільних ЗВО здійснюється за програмами, що порівняно з програмами, розробленими для військових закладів освіти, менші за обсягом і більш конкретні щодо практичної спрямованості. З метою підвищення рівня кваліфікації офіцерів запасу передбачається активне залучення їх до деяких форм перепідготовки у військових закладах вищої

освіти. Зарубіжний досвід організації та вдосконалення систем підготовки офіцерів запасу може бути корисний для розв'язання проблем реформування вітчизняної військової освіти. Вивчення та узагальнення цього досвіду дасть змогу порівняти його з національним досвідом і продуктивно використати в підготовці офіцерів запасу на факультетах і кафедрах цивільних і військових закладів вищої освіти (Скворок, 2013).

Ми поділяємо погляди О. Черних, О. Мітягіна і Ю. Черних, що «основними завданнями подальшого розвитку військової освіти є формування адекватної реформуванню Збройних Сил України системи підготовки офіцерських кадрів, виведення її на якісно новий рівень із урахуванням змін у національній системі вищої освіти, ... забезпечення оптимального формування та розвитку офіцерських кадрів, їх інтелекту, професіоналізму, креативних здібностей, усіх видів компетентностей, загальної та військово-професійної культури, надання процесу підготовки випереджального й гнучкого характеру» (Черних та ін., 2019).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Загалом для формування освіченого офіцерського корпусу потрібно створити вибір варіантів та можливостей здобуття вищої військової освіти, яка би реалізувала завдання – навчити офіцерів мислити, критично аналізувати ситуації та події.

Також варто зацентувати увагу на тому, що сьогодні військові кафедри цивільних закладів вищої освіти є важливим елементом підготовки офіцерів резерву, що якісно доповнює роботу системи військових закладів вищої освіти з підготовки офіцерських кадрів. Конкуренція призведе до кращих послуг і програм, а також гарантуватиме різноманітний і добре підготовлений офіцерський склад. Так, особливістю військової освіти в США є те, що після закінчення військових закладів освіти можна отримати цивільну освіту та кваліфікацію.

На сьогодні перспективним для системи військової освіти України є орієнтація у професійній підготовці майбутніх офіцерів на нормативні документи НАТО, що регламентують ключові аспекти підготовки, а також забезпечення мобільності науково-педагогічних працівників, курсантів, організації освітньої наукової співпраці між вітчизняними військовими закладами вищої освіти та зарубіжними закладами-партнерами; фінансове та матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів тощо.

Окрім того, важливим завданням сучасного етапу розвитку вищої військової освіти є створення умов для неперервної підготовки

офіцерських кадрів, а також дотримання принципу «вчити тому, що офіцеру потрібно на наступній посаді».

Таким чином, на нашу думку, аналіз, узагальнення та творче використання позитивних ідей закордонного досвіду підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил у контексті впровадження стандартів НАТО у Збройних Силах України набуває сьогодні надзвичайної ваги та актуальності. Саме тому досвід провідних систем військової освіти, які готують фахівців для зарубіжних армій, може й повинен бути використаний у системі військової освіти, яку реалізують військові заклади вищої освіти України.

До перспективних напрямів подальших досліджень, на нашу думку, належать аналіз, узагальнення та порівняння змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил за кордоном та в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

- Богунов, С., Черних, О., & Черних, Ю. (2017). Основи організації та функціонування системи військової освіти Великобританії: аналітичний огляд. *Військова освіта*, 2, 35-48 (Bohunov, S., Chernykh, O., & Chernykh, Yu. (2017). Fundamentals of the Organization and Functioning of the British Military Education System: an Analytical Review. *Military Education*, 2, 35-48).
- Воєнна доктрина України: затверджено Указом Президента України від 24.09.2015 р. (Military Doctrine of Ukraine: Approved by the Decree of the President of Ukraine on 24.09.2015)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015#Text>.
- Гапоненко, Г., & Гапоненко, С. (2016). Особливості організації процесу фізичної підготовки у вищих військових навчальних закладах України та провідних країнах світу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні науки*, 4 (6), 55-65 (Haponenko, H. & Haponenko, S. (2016). Features of the Organization of the Process of Physical Training in Higher Military Educational Institutions of Ukraine and Leading Countries of the World. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Ser.: Pedagogical Sciences*, 4 (6), 55-65).
- Ежеєв, М., Ніколаєнко, С., & Устименко, О. (2009). Підготовка офіцерського корпусу та фахівців у сфері національної безпеки в США. Досвід для України. *Вісник Національної академії державного управління*, 2, 314-323 (Yezheev, M., Nikolaenko, S., & Ustimenko, O. (2009). Training of Officers and Specialists in the Field of National Security in the United States. Experience for Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Public Administration*, 2, 314-323.).
- Колесник, В. (2017). Зарубіжний досвід управління персоналом сил спеціальних операцій на прикладі збройних сил Сполучених Штатів Америки. *Інвестиції: практика та досвід*, 1, 97-101 (Kolesnyk, V. (2017). Foreign Experience in Personnel Management of Special Operations Forces on the Example of the Armed Forces of the United States of America. *Investments: Practice and Experience*, 1, 97-101).
- Конаржевська, В. І. (2018). Досвід Збройних Сил Німеччини у підготовці майбутніх офіцерів до здійснення стратегічних комунікацій. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 60, 186-196 (Konarzhevskaya, V. I. (2018). Experience of the German Armed Forces in Training Future Officers for Strategic Communications. *Collection of Scientific Works "Pedagogy and Psychology"*, 60, 186-196).

- Концепція військової освіти в Україні: затвердж. Постановою Кабінету Міністрів України № 1410 від 15.12.1997 р. (зі змінами) (*The Concept of Military Education in Ukraine: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1410 on 15.12.1997*). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text>.
- Нешчадим, М. І. (2003). *Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика*. Київ: ВПЦ «Київський університет» (Neshchadym, M. I. (2003). *Military Education of Ukraine: History, Theory, Methodology, Practice*. Kyiv: Ukrainian Orthodox Church "Kyiv University").
- Скворок, І. (2013). Підготовка офіцерів запасу в зарубіжних країнах. *Військова освіта*, 1, 207-216 (Skvorok, I. (2013). Training of Reserve Officers in Foreign Countries. *Military Education*, 1, 207-216).
- Толок, І., & Супрунов, Ю. (2018). Особливості підготовки військових фахівців тактичного рівня у ВВНЗ США та окремих країн НАТО. *Військова освіта*, 37 (1), 259-271 (Tolok, I. & Suprunov, Yu. (2018). Features of Training of Military Specialists of Tactical Level in US and Individual NATO Countries. *Military Education*, 37 (1), 259-271).
- Черних, О., Мітягін, О., & Черних, Ю. (2019). Аналіз сучасного стану системи військової освіти Республіки Польща: досвід для України. *Військова освіта*, 1 (35), 200-208 (Chernykh, O., Mitiahin, O., & Chernykh, Yu. (2019). Analysis of the Current State of the Military Education System of the Republic of Poland: Experience for Ukraine. *Military Education*, 1 (35), 200-208).
- Школа підготовки ССО Корпусу морської піхоти США (*US Marine Corps SSO Training School*). Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B8_%D0%A1%D0%A1%D0%9E_%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BF%D1%83%D1%81%D1%83%D0%BC%D0%BE%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97_%D0%BF%D1%96%D1%85%D0%BE%D1%82%D0%B8_%D0%A1%D0%A8%D0%90.
- Champie, E. (1958). *A Brief History of the Marine Corps Base and Recruit Depot, Parris Island, South Carolina, 1891–1956*. Washington: Historical Branch.
- Gray, D. (2001). *New Age Military Progressives U.S. Army Officer Professionalism in the Information Age*. Carlisle: U.S. War College.
- Kennedy, G., & Neilson, K. *Military Education: Past, Present, and Future*. Westport: Praeger.
- Kochems, A., & Carafano, J. (2005). Rethinking Professional Military Education (Report). *The Heritage Foundation*. Retrieved from: <https://www.heritage.org/defense/report/rethinking-professional-military-education>.
- Krulak, V. (1984). *First to Fight: An Inside View of the U.S. Marine Corps*. Annapolis: Naval Institute Press.
- Marine Corps Special Forces (MARSOC) Training*. Retrieved from: <https://www.military.com/special-operations/marine-corps-marsoc-training.html>.
- Marine Raider Training Center*. Retrieved from: <https://www.marsoc.marines.mil/Units/Marine-Raider-Training-Center/>.
- McCausland, J., & Martin, G. (2001). Transforming Strategic Leader Education for the 21st-Century Army. *Parameters*, 31 (3). Retrieved from: <https://press.armywarcollege.edu/parameters/vol31/iss3/9>.
- Ricks, T. (1997). *Making the Corps*. Scribner.
- Utting, K. (2009). Professional Military Education for the 21st Century: The United Kingdom's Post-Defence Training Review Advanced Command and Staff Course. *Defence*

Studies, 9 (3), 310-328. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1080/14702430903155126>.

Woulfe, J. (1999). *Into the Crucible: Making Marines for the 21st Century*. Presidio Press.

РЕЗЮМЕ

Зайцев Игорь. Подготовка будущих офицеров Вооруженных Сил за границей: опыт и перспективы для украинской системы военного образования.

Развитие системы образования независимой Украины требует качественных реформ с целью подготовки высококвалифицированных специалистов. Это касается и системы военного образования, в том числе и с учетом внешней военной агрессии в отношении Украины. Важным в этом аспекте является изучение и обобщение опыта зарубежных стран, в том числе Соединенных Штатов Америки и других стран-членов НАТО, в контексте обобщения положительных идей зарубежного опыта и его имплементации в систему подготовки специалистов сектора безопасности и обороны. На основе анализа работ зарубежных и отечественных ученых-исследователей системы военного образования сделан вывод о наличии положительных идей зарубежного опыта подготовки таких специалистов и об целесообразности их внедрения в деятельность украинских высших военных учебных заведений, ведь это позволит подготовить высококвалифицированного офицера, который успешно будет выполнять боевые и служебные обязанности. Это обеспечивается путем реализации программ международного сотрудничества, обеспечения мобильности научно-педагогических работников и курсантов, имплементации в образовательный процесс отечественных высших военных учебных заведений нормативных документов НАТО касательно профессиональной подготовки будущих офицеров Вооруженных Сил, обеспечения постоянного усовершенствования учебно-педагогического потенциала образовательных учреждений и т.д. С другой стороны, сделана оговорка о том, что необходимо сохранить собственные уникальные национальные особенности системы военного образования.

Ключевые слова: подготовка, будущие офицеры Вооруженных Сил, зарубежный опыт, система военного образования, имплементация.

SUMMARY

Zaitsev Ihor. Training of Future Officers of the Armed Forces Abroad: Experience and Prospects for the Ukrainian Military Education System.

Development of the education system of independent Ukraine requires high-quality reforms with the aim to train highly qualified specialists. This also applies to the military education system, in particular considering external military aggression against Ukraine. It is important to study and summarize the experience of foreign countries in this aspect, especially the United States of America and other NATO's countries members, in the context of identifying positive ideas of foreign experience and its implementation in the system of training specialists in the field of security and defense. Therefore, the purpose of the article is to highlight the positive ideas of this experience based on an analysis of the experience of training future officers of the armed forces abroad with the aim to implement it into the military education system of Ukraine. Taking this into account, today the activities of higher military education institutions should be directed at training highly qualified specialists who are able to perform official and combat tasks at a high level. The number of general scientific methods of scientific research were used to solve the research tasks, in particular, the analysis of scientific literature on the research problem, systematization and generalization of the experience of a foreign system of training specialists for the armed forces, methods of logical and comparative analysis of the experience of training these specialists in the USA and NATO's countries members, the analysis and interpretation of the obtained results. The

conclusion about the presence of positive ideas of foreign experience in training such specialists and their expedience of implementing in the activities of Ukrainian higher military education institutions, which will allow training a highly qualified officer who will successfully perform combat and official duties, based on the analysis of the works of foreign and homeland scientists-researchers of the military education system. This is ensured by the way of implementing international cooperation programs, ensuring the mobility of scientific and research staff and cadets, implementing regulatory documents of NATO for professional training of future officers of the armed forces in the educational process of homeland higher military education institutions, the ensuring constant improvement of the educational and pedagogical potential of the education institutions, etc. On the other hand, a warning has been made that it was necessary to preserve our own unique national features of the military education system. In our opinion, the analysis, generalization and comparison of the content of professional training of future officers of the armed forces abroad and in Ukraine belong to promising directions of further research.

Key words: training, future officers of the armed forces, foreign experience, military education system, implementation.

УДК 378;371.315.6:51

Дарина Зябловська

Мукачівський державний університет

ORCID ID 0000-0003-2128-0438

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/119-129

ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ В УНІВЕРСИТЕТАХ І КОЛЕДЖАХ ДАНІЇ

У статті обґрунтовано особливості художньо-мистецького напрямку в підготовці дизайнерів одягу в університетах і коледжах Данії. Мета статті: обґрунтувати особливості художньо-мистецької складової змісту освітніх програм з підготовки дизайнерів одягу в європейському освітньому просторі. Методи дослідження: теоретичний аналіз і синтез; системний та функціональний аналіз, порівняльний аналіз; систематизація й узагальнення, прогностичний метод. Підкреслено, що університети і коледжі Данії підготовку дизайнерів одягу здійснюють з урахуванням напрямів та тенденцій скандинавської освітньої культури – навчання через діяльність і проектування. Зроблено висновок, що в Данії активізується міждисциплінарний підхід до вивчення художньо-мистецьких дисциплін, тоді як в Україні надають перевагу технологічному підходу.

Ключові слова: дизайнер одягу, професійна підготовка, Данія, художньо-мистецькі дисципліни, компетентності.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування професійної освіти України є оновлення її змісту шляхом узгодження з сучасними загальнодержавними і регіональними потребами у кваліфікованих кадрах, конкурентоспроможних в умовах ринкових відносин, та орієнтації на інтеграцію до європейського й світового освітніх просторів. Зміни, що відбуваються на ринку праці, нові стандарти щодо працевлаштування вимагають нових підходів до формування професійної компетентності фахівців різних галузей. Зокрема, це стосується і підготовки дизайнерів одягу.

Сучасні запити дизайну як науки, як мистецтва, як виробництва є орієнтиром оновлення змісту навчальних програм, створення відповідних педагогічних умов у закладах вищої освіти для формування художньо-проектної компетентності як невід'ємного складника професіоналізму дизайнерів одягу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемами якісної фахової підготовки майбутніх дизайнерів займалися вітчизняні науковці В. Горянський, Л. Корницька, Д. Кудренко, Л. Оружа, О. Фурса, О. Шилова та інші. Серед європейських дослідників варто назвати Е.-М.-П. Харсаае, П.-Дж. МакЕлгерон, Т. Естергор, М. Теркільдсен та Д. Акоглу.

Європейські дослідники Е.-М.-П. Харсаае, П.-Дж. МакЕлгерон та Д. Акоглу наголошують на важливості введення в освітній процес міждисциплінарного підходу, тоді як Т. Естергор, М. Теркільдсен виділяють основним напрямом підготовки дизайнерів дизайн-мислення.

На розвиткові дизайнерського мислення та на проблемі формування проектної культури майбутніх бакалаврів дизайну акцентував увагу і вітчизняний науковець В. Горянський. Л. Корницька висвітлювала питання формування художньо-проектної компетентності майбутнього бакалавра декоративного мистецтва у контексті мистецької освіти. Д. Кудренко надавав значення дидактичним умовам формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. О. Шилова, Л. Оружа займалася питаннями дизайн-діяльності як художньо-проектного процесу і результату художньо-проектної практики, художнього розвитку особистості майбутнього дизайнера засобами мистецтва тощо. Дослідники підкреслювали, що особливу роль у формуванні професійної компетентності дизайнерів відіграють дисципліни художньо-мистецького спрямування. Вивчення досвіду європейських країн, зокрема Данії, щодо формування змісту підготовки дизайнерів одягу забезпечить урахування запитів сучасного ринку праці, загальнодержавних і регіональних потреб у кваліфікованих конкурентоспроможних кадрах в умовах інтеграції до європейського й світового освітніх просторів

Мета статті: обґрунтувати особливості художньо-мистецького спрямування змісту освітніх програм з підготовки дизайнерів одягу в європейському освітньому просторі.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалося нами на основі теоретичного аналізу і синтезу – для вивчення бібліографічних джерел з проблем фахової підготовки дизайнерів; системного та функціонального аналізу сучасного стану досліджуваної проблеми в теорії і практиці;

емпіричного та порівняльного аналізу освітніх програм підготовки дизайнерів одягу в закладах вищої освіти України та Данії – з метою визначення спільних і відмінних рис художньо-мистецького змісту освітньої програми; *систематизації й узагальнення* – для формулювання висновків; *прогностичного* – з метою визначення перспектив дослідження проблеми професійної підготовки дизайнерів одягу в європейських країнах.

Виклад основного матеріалу Головна ознака дизайну – це проєктна діяльність. Головним продуктом є проєкт або візирець об'єкту проєктування. Реалізація ідеї створення цілісного об'єкта, досконалого з точки зору краси, зручності та корисності потребує глибокого розуміння духовних потреб суспільства, знання умов та особливостей споживання, основних законів і тенденцій розвитку економіки та виробництва. Тому підготовка дизайнерів одягу має бути організована таким чином, щоб гармонійно поєднувати творчу, наукову та проєктну складові професії дизайнера (Шилова, 2013, с. 139).

Аналіз наукових праць (Радкевич, 2012; Шилова, 2013; Оружа, 2014; Корницька, 2020; Горянський, 2021) та освітніх програм європейських закладів освіти (освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 Культура і мистецтво, за спеціальністю 022 Дизайн, спеціалізація 022.02 Дизайн одягу (взуття) Київського національного університету технологій та дизайну, 2019; освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 Культура і мистецтво, за спеціальністю 022 Дизайн Харківської державної академії дизайну і мистецтв, 2018; навчальна програма для бакалаврату з дизайну в Школі дизайну Колдінг; навчального плану програми професійного бакалавра в галузі дизайну та бізнесу (РВА), VIA, 2020) дає підстави для визначення компетентностей, якими має володіти сучасний дизайнер:

- здатність створювати речі (володіння ремеслом);
- здатність до проєктної діяльності (творчості та планування);
- здатність до створення різноманітності дизайнерських продуктів, спроможних задовольнити будь якого індивіда (гнучкість, мобільність);
- здібність та здатність до професійного спілкування, професійної комунікації у процесі соціалізації та адаптації;
- здатність до новизни, продукування неординарних художньо-технічних рішень, здатність до креативного бачення форм і властивостей проєктованого об'єкту;
- відповідальність перед суспільством за виконану роботу, екологічна свідомість;

- адекватність сучасним вимогам ринку праці;
- здатність до формування власної освітньої траєкторії та саморозвитку.

При цьому в кожному закладі вищої освіти, що здійснює підготовку дизайнерів одягу, як правило, є вироблена система структурування освітньої програми, що включає оригінальну концепцію дизайну і має індивідуальне бачення завдань, методів і засобів реалізації дизайнерської діяльності.

Художня діяльність складається з системи багатоманітних функцій: пізнавальної, просвітницької, прогностичної, оцінної, компенсаційної, евристичної (збуджує творчу енергію), комунікативної, соціально-організаційної (Ху Ює, 2021, с. 333). Художньо-мистецька творчість є невід'ємною умовою самореалізації майбутніх дизайнерів у професійній діяльності. Художньо-мистецький розвиток майбутнього дизайнера одягу здійснюється у процесі ознайомлення з образотворчим і декоративно-прикладним мистецтвом засобами різних навчальних курсів. Основними методами дизайнерської діяльності є художнє проєктування і художньо-образне моделювання, тому формуванню навичок і вмінь художньо-мистецького проєктування присвячено основний масив навчальних дисциплін з підготовки дизайнерів одягу (Шилова, 2013).

Фахівці засвідчують, що дизайнер не просто створює речі, а формує навколишній світ. Через предмети побуту, засоби виробництва, речі повсякденного використання дизайнер здійснює культурно-естетичну комунікацію, тобто пропагує надбання національної культури, знайомить з культурою інших народів, передає певний стиль та тип естетичного смаку. Формування відповідного стилю та типу смаку, а також відтворення їх у проєктованих речах відбувається під час занять з художньо-мистецьких дисциплін, які в свою чергу мають на меті надати майбутньому фахівцю з дизайну такі компетентності: загальнохудожню, культурологічну, комунікативну та художньо-проєктну (Корницька, 2020).

Ураховуючи такий підхід, нами було здійснено аналіз змісту освітніх програм вітчизняних і зарубіжних ЗВО щодо художньо-мистецького компоненту. Нами проаналізовано такі освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів дизайну одягу: освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 022 Дизайн, спеціалізація 022.02 Дизайн одягу (взуття) Київського національного університету технологій та дизайну, 2019; освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 Культура і мистецтво за

спеціальністю 022 Дизайн Харківської державної академії дизайну і мистецтв, 2018; навчальну програму для бакалаврату з дизайну в Школі дизайну Колдінг, 2020; навчального плану програми професійного бакалавра в галузі дизайну та бізнесу (РВА, VIA, 2020).

З'ясовано, що освітні програми підготовки дизайнерів одягу сформовані таким чином, щоб надати здобувачам освіти широкі можливості для поглиблення загальноосвітньої підготовки, формування духовної та національної культури, всебічного розвитку особистості та професійного саморозуміння (Горянський, 2021), зокрема на основі включення таких дисциплін, як «Рисунок», «Живопис», «Основи композиції», «Кольорознавство», «Формоутворення», «Історія дизайну» та інші у вітчизняних ЗВО навчальних програмах (Київський національний університет технологій та дизайну, Харківська державна академія дизайну та мистецтв) та «Дизайн як сфера діяльності», «Дизайн для змін», «Концепція дизайну та цифрові інструменти», «Фірмовий стиль» та інші (Школа дизайну Колдінга, Університетський коледж VIA в Данії) (табл. 1).

Таблиця 1

Дисципліни художньо-мистецького спрямування, що викладаються під час підготовки дизайнерів одягу в європейських і українських закладах вищої освіти

Київський національний університет технологій та дизайну (КНУТД)	Харківська державна академія дизайну та мистецтв (ХДАДМ)	Школа дизайну Колдінга (DK)	Університетський коледж VIA
1	2	3	4
Основи рисунку та живопису та пластичної анатомії (9 кр.)	Кольорознавство (3 кр.)	Візуалізація (10 кр.)	Рівень AP
Основи композиції та кольорознавства (12 кр.)	Пластична анатомія (3 кр.)	Дизайн як сфера діяльності (20 кр.)	Дизайн (5 кр.)
Образотворче мистецтво та художня творчість (12 кр.)	Академічний рисунок (12 кр.)	Орнамент і форма (5 кр.)	Відкриття в дизайні (5 кр.)
Художня і матеріальна культура (18 кр.)	Академічний живопис (12 кр.)	Композиція, побудова та форма (5 кр.)	Мода і мистецтво (10 кр.)
Перспектива та тіні (6 кр.)	Основи композиції і проектної графіки (10 кр.)	Колір і матеріали (5 кр.)	Візуальна комунікація (5 кр.)

Продовження Таблиці 1

Дизайн-графіка (18 кр.)	Формотворення (7 кр.)	Колір і візуалізація (5 кр.)	Колекція (Collection – 15 кр.)
Комплексне дизайн-проектування (6 кр.)	Історія зарубіжного мистецтва (6 кр.)	Концепція та цифрові інструменти (5 кр.)	Рівень ВА
Професійні комунікації (6 кр.)	Історія української культури і мистецтва (4 кр.)	Дизайн для змін (15 кр.)	Пластична анатомія (5 кр.)
-	Рисунок за фахом (9 кр.)	Бренд і колекція (5 кр.)	Жіночий одяг (10 кр.)
-	Живопис за фахом (9 кр.)	-	Огляд дизайну (5 кр.)
-	Історія дизайну (5 кр.)	-	Фірмовий стиль (5 кр.)

Джерело: систематизовано автором на основі: Освітньо-професійної програми «Дизайн одягу (взуття)» Київського національного університету технологій та дизайну; освітньо-професійної програми «Дизайн одягу (взуття)» Харківської державної академії дизайну та мистецтв; офіційного сайту Школи дизайну Колдінга; офіційного сайту університетського коледжу VIA.

Результати аналізу засвідчують, що з метою формування навичок і вмінь з художнього проектування у вітчизняних закладах вищої освіти мистецькі навчальні дисципліни складають в КНУТД – 38%, у ХДАДМ – 45% від кількості кредитів (180 кр.), що виділено на обов'язкові компоненти відповідних освітньо-професійних програм.

Мистецтво є визначальною детермінантою художнього розвитку особистості майбутнього фахівця з дизайну (Оружа, 2014, с. 56), тому вітчизняні програми підготовки дизайнерів одягу спрямовуються на вивчення художньо-мистецьких дисциплін, присвячені формуванню художнього смаку, розумінню естетичних особливостей образотворчих творів, ознайомленню з історією образотворчих мистецтв та декоративно-прикладного мистецтва, опануванню художніх, декоративно-прикладних технік та технік живопису.

Не набагато менші показники насичення програми мистецькими дисциплінами мають освітні програми підготовки дизайнерів одягу данських університетів і коледжів. Наприклад, у «Школі дизайну Колдінга (DK)» – 42%, від кількості кредитів (DK – 180 кр.), в «Університетському коледжі VIA» VIA – 31% – 210 кр., що виділено на компоненти відповідних освітньо-професійних програм.

Зазначимо, що університети і коледжі Данії підготовку дизайнерів одягу здійснюють з урахуванням напрямів та тенденцій скандинавської освітньої культури – навчання через діяльність і створення, тому всі дисципліни, що викладаються, розглядаються не як предмет, наука або складова науки і не як чисте мистецтво, як у вітчизняних програмах, а як процес дизайнерської діяльності, про що, на нашу думку, свідчать навіть назви мистецьких дисциплін «Дизайн як сфера діяльності», «Відкриття в дизайні», «Візуалізація», «Композиція, побудова та форма» та інші. Такий підхід дає змогу здобувачам освіти гармонійно узгодити теоретичне і практичне навчання, що забезпечує ефективність професійної підготовки. Ураховуючи багатогранність дизайнерської діяльності, що поєднує художню, естетичну, інженерну та соціальну складові, дисципліни викладаються в міждисциплінарному контексті. Так, на думку данських науковців Е.-М.-П. Харсаае та П.-Дж. МакЕлгерон, одним із завдань для освітніх установ є поєднання дисциплінарної освіти з мультидисциплінарним підходом, де потрібна співпраця з цілої низки галузей знань (МакЕлгерон та Харсаае, 2016, с. 493). Використання міждисциплінарного підходу як дієвого підходу до реалізації освітньої діяльності, на думку данської дослідниці Д. Аюглу (Аюглу, 2016), є основою для покращення й підвищення креативності, активізації нестандартного мислення та підґрунтям для розробки інноваційних рішень майбутніх дизайнерів одягу.

Частиною скандинавської освітньої культури є також проєктне навчання. Скандинавська освітня культура в галузі професійної освіти передбачає поєднання теорії та практики. Усі навчальні програми включають періоди практичних занять, під час яких студенти не лише спостерігають за реальним процесом у дії, а й здійснюють практичну підготовку в реальному режимі, вирішуючи проблеми виробничого процесу (Офіційний сайт школи дизайну Колдінга).

Особливістю освітніх програм у данських університетах та коледжах є дворівневість професійної підготовки. Наприклад, освітня програма «Модний дизайн» у данському університетському коледжі VIA (*Curriculum for the Professional Bachelor's Degree Programme in Design & Business (PBA), VIA Design & Business, VIA University College, 2020*) пропонує навчання на рівні AP, що зосереджене на вивченні проєктування жіночого одягу та в межах мистецьких дисциплін формує базове розуміння професії дизайнера, прикладних теорій і методів у сфері моди та стилю життя. Особливо цінним є те, що у здобувачів освіти створюється уявлення про цілісний процес проєктування (від перших ескізів до виробництва), про

цільові групи, тенденції та орієнтири в індустрії моди (формування загальнохудожніх, культурологічних, частково комунікативних та художньо-проектних компетенцій). На другому рівні (ВА) навчання за програмою підвищення рівня бакалавра головний акцент робиться на плануванні та виконанні проєктів. Навчання на рівні ВА зосереджене на розробці інноваційних дизайнерських рішень (комунікативні та художньо-проектні компетенції), які сприяють створенню індивідуального стилю професійної діяльності (офіційний сайт університетського коледжу VIA).

Програма «Дизайн одягу» школи дизайну Колдінга (DK) в межах мистецьких дисциплін спрямована на формування навичок у здобувачів освіти поєднувати такі поняття, як «мода» та «екологічність», експериментувати з новими формами (за допомогою драпірування, розробки візерунків, побудови композиції, вибору кольорів, матеріалів та грою пропорцій), матеріалами, виробничими технологіями, а також навчання розробляти концепції та бізнес-ідеї художньо-мистецької освіти і дизайнерського рішення (Офіційний сайт школи дизайну Колдінга).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зміна вимог суспільства, ринку праці, сучасних запитів дизайну як науки, як мистецтва, як виробництва, урахування загальнодержавних і регіональних потреб у кваліфікованих конкурентоспроможних кадрах, інтеграція до європейського й світового освітніх просторів вимагають оновлення навчальних програм з урахуванням художньо-мистецької підготовки дизайнерів одягу. Порівняльний аналіз змісту освітніх програм українських ЗВО та данських університетів і коледжів засвідчує, що в Данії особливістю освітніх програм є дворівневість професійної підготовки, активізується міждисциплінарний підхід на основі художньо-мистецького спрямування, тоді як в Україні надають перевагу технологічному підходу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей формування художньо-проектної компетентності у професійній підготовці дизайнерів одягу.

ЛІТЕРАТУРА

- Горянский, В. В. (2021). Концептуальні підходи до формування фахової компетентності в умовах вищої мистецької освіти, зокрема у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів дизайну. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*, 31, 71-74. Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_1/16.pdf
- (Horiński, V. V. (2021). Conceptual Approaches to the Formation of Professional Competence in the Conditions of Higher Art Education, in particular in the Process of Professional Training of future Bachelors of Design. *Theory and methods of vocational education. Innovative Pedagogy*, 31, 71-74).

- Корницька, Л. А. (2020). Вимоги до професійної компетентності бакалаврів декоративного мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 11, 38-43. Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/9358/> (Kornytska, L. (2020). Requirements for Professional Competence of Bachelors in Decorative Arts. *Current issues of Art Pedagogy*, 11, 38-43).
- Оружа, Л. (2014). Мистецтво як визначальна детермінанта художнього розвитку особистості майбутнього фахівця з дизайну. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 9, 47-59. Режим доступу: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/142/> (Oruzha, L. (2014). Art as a defining Determinant of the Artistic Development of the future Specialist in Design. *Art Education: Content, Technology, Management*, 9, 47-59).
- Освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 Культура і мистецтво, за спеціальністю 022 Дизайн, спеціалізація 022.02 Дизайн одягу (взуття) Київського національного університету технологій та дизайну (2019). Київ. Режим доступу: <https://knutd.edu.ua/ekts/2020/op-fd/> (дата звернення: 21.04.2021) (*Educational and professional program Clothing Design (Shoes) for bachelors in the field of knowledge 02 Culture and Art, specialty 022 Design, specialization 022.02 Clothing Design (Shoes) Kyiv National University of Technology and Design* (2019). Kyiv).
- Освітньо-професійна програма «Дизайн одягу (взуття)» для підготовки бакалаврів у галузі знань 02 Культура і мистецтво, за спеціальністю 022 Дизайн Харківської державної академії дизайну і мистецтв (2018). Харків. Режим доступу: https://ksada.org/doc/osp_do.pdf. (*Educational and professional program Clothing Design (Shoes) for bachelors in the field of knowledge 02 Culture and Art, specialty 022 Design Kharkiv State Academy of Design and Arts* (2018). Kharkiv).
- Офіційний сайт Школи дизайну Колдінга (*Designskolen Kolding*). Retrieved from: <https://www.designskolenkolding.dk/en/>.
- Офіційний сайт університетського коледжу VIA (*VIA University College*). Retrieved from: <https://en.via.dk/>.
- Радкевич, В.О. (2012). Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/32305058.pdf>. (Radkevych, V. O. (2012). Competence-based Approach to Ensuring the Quality of Professional Education and Training. *Scientific and methodological support of professional education and training*. Kyiv).
- Ху, Ює (2021). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 325-336. Режим доступу: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4063 (Hu, Yue (2021). Pedagogical Conditions of future Teachers Training of fine Arts for Design Activity. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 5 (109), 325-336).
- Шилова, О.І. (2013). Проблеми підготовки майбутніх дизайнерів у контексті формування готовності до професійної творчості. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 2, 138-141. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2013_2_36 (Shylova, O. I. (2013). Problems of Training future Designers in the Context of Forming Readiness for Professional Creativity. *Current issues of Art Pedagogy*, 2, 138-141).

- Akoglu, C. (2016). Teaching Service Design in an Interdisciplinary Educational Context. *Afhandling præsenteret på In Proceedings of Systems & Design, Spanien*. Retrieved from: <https://doi.org/10.4995/IFDP.2016.3783>.
- Curriculum for the Professional Bachelor's Degree Programme in Design & Business (PBA), VIA Design & Business (2020). VIA University College. Retrieved from: <https://en.via.dk/programmes/bachelor/design-and-business-bachelor-top-up>.
- McElheron, P. J., & Harsaae, E. M. P. (2016). Better Education by Design: Can a collaborative cross-disciplinary approach assist a paradigm shift in education practice? *Design Education: Collaboration & Cross-disciplinarity*, 493-498. Retrieved from: <https://www.ucviden.dk/da/publications/better-education-by-design-can-a-collaborative-cross-disciplinary>.
- Studieordning for Bacheloruddannelsen i design ved Designskolen Kolding, Gældende fra 31. august (2020). Retrieved from: <https://www.designskolenkolding.dk/en/bachelors-degree-programme>.

РЕЗЮМЕ

Зябловская Дария. Художественная составляющая в подготовке дизайнеров одежды в университетах и колледжах Дании.

В статье обоснованы особенности художественного направления в подготовке дизайнеров одежды в университетах и колледжах Дании. Цель статьи: обосновать особенности художественной составляющей образовательных программ по подготовке дизайнеров одежды в европейском образовательном пространстве. Методы исследования: теоретический анализ и синтез; системный и функциональный анализ; сравнительный анализ; систематизация и обобщение, прогностический метод. Подчеркнуто, что университеты и колледжи Дании подготовку дизайнеров одежды осуществляют с учетом направлений и тенденций скандинавской образовательной культуры – обучения через деятельность и проектирование. Сделан вывод, что в Дании активизируется междисциплинарный подход к изучению художественных дисциплин, в то время как в Украине предпочитают технологический подход.

Ключевые слова: дизайнер одежды, профессиональная подготовка, Дания, художественные дисциплины, компетентности.

SUMMARY

Ziablovska Daryna. Artistic component in the training of fashion designers at universities and colleges in Denmark.

The article substantiates the peculiarities of artistic orientation in the training of fashion designers in universities and colleges in Denmark. The aim of the article is to substantiate the peculiarities of the artistic component of educational programs for the training of fashion designers in the European educational space. Methods of research: theoretical analysis and synthesis; systems and functional analysis; comparative analysis; systematization and generalization, predictive method. Analyzed the educational training programs of clothes designers for bachelors in the field of knowledge 02 Culture and Art, specialization 022.02 Design of clothes (shoes) of Kyiv National University of Technology and Design; Design of clothes (shoes) for bachelors in the field of knowledge 02 Culture and Art, specialization 022 Design of Kharkiv State Academy of Design and Arts; Studieordning for Bacheloruddannelsen i design ved Designskolen Kolding; Curriculum for the Professional Bachelor's Degree Program in Design & Business (PBA). Competencies of a modern designer are generalized, namely: ability to create things (mastery of the craft); ability to design activities (creativity and planning); ability to create a variety of design products that can

satisfy any person (flexibility, mobility); ability to communicate professionally in the process of socialization and adaptation; ability to shape their educational trajectory and self-development. The educational programs for fashion designers are formed in such a way as to give students ample opportunities to deepen their general education, form spiritual and national culture, all-round personal development and professional self-determination on the basis of such courses as "Drawing", "Painting", "Fundamentals of Composition", "Color Studies", "Formation", "Design History", "Design as Field of Action", "Design for Change", "Concept and Digital Tools", "Design Identity", etc. It is emphasized that Danish universities and colleges train fashion designers, taking into account the trends and directions of the Scandinavian educational culture of learning through activity and design. It is concluded that in Denmark the interdisciplinary approach to the study of artistic courses is strengthened, while in Ukraine the preference is given to the technological approach.

Key words: *fashion designer, professional training, Denmark, art courses, competences.*

УДК 378.118.8 (73+477)

Олена Огієнко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3089-6288

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/129-139

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ

Метою статті стало визначення специфічних особливостей професійної підготовки фахівців економічного профілю в розвинених країнах, зокрема США, Великій Британії, Німеччині. Окреслена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів, а саме: теоретичного аналізу наукової та методичної літератури, структурно-функціональний, структурно-логічний, компаративно-педагогічний аналіз. Проаналізовано й визначено провідні тенденції, специфічні особливості структури, організації, змісту професійної підготовки фахівців економічного профілю в зазначених країнах.

Ключові слова: *економічна освіта, фахівець економічного профілю, професійна підготовка фахівців економічного профілю, структура, зміст, програма, технологія навчання, компетентнісний підхід, андрагогічна модель, розвинені країни.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації, виникненню нових ринків, переходу до ринкової економіки відбувається утвердження ринкових принципів господарювання, модернізація економічних відносин. Це актуалізує необхідність підготовки фахівців нової формації для економічної галузі, які глибоко розуміються в сучасних економічних проблемах, ефективно виконують покладені на них функції, проявляють самостійність, креативність, інноваційність. Тому важливо, як наголошує академік В. Г. Кремень (2015), «забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Також потрібно

віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здібністю їх творчо засвоїти» (с. 10).

Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх економістів ґрунтується на положеннях Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019), Концепції розвитку економічної освіти (2003), Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. (2018), Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (2009), Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2018), Національної рамки кваліфікацій (2011, 2020), Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015) тощо. Це спонукає до пошуку інноваційних підходів до професійної підготовки фахівців економічної галузі. Водночас інтеграція України до європейського освітнього простору спонукає до реформування професійної підготовки майбутніх економістів, утвердження європейських стандартів такої підготовки. Це зумовлює необхідність вивчення досвіду професійної підготовки фахівців економічного профілю у розвинених країн.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема професійної підготовки фахівців економічної галузі досліджується в різних аспектах: теоретико-методичні засади підготовки майбутніх економістів (Г. Дутка, Є. Іванченко, Л. Потапкіна, О. Самосудова, М. Стрельников, С. Тарасова, О. Яковенко та ін.); застосування інноваційних форм, методів, засобів та технологій в освітньому процесі підготовки фахівців економічних спеціальностей (Ю. Атаманчук, Л. Бондарєва, О. Гончаров, Т. Коваль, Г. Ковальчук, М. Мартиненко, Т. Поясок, М. Теловата, О. Хомік, Т. Столяренко та ін.); напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх економістів (Н. Замкова, О. Карпова, О. Максимова, Н. Перевознюк, Л. Пуханова, Г. Тимощук, Ю. Ткач та ін.); формування готовності майбутнього економіста до професійної діяльності (К. Акуленко, Г. Вархолик, Б. Голоवेशко, М. Коростелін, К. Лихачова, М. Опольська, В. Орел, Е. Остапенко, Л. Служинська та ін.). Шляхи використання зарубіжного досвіду професійної підготовки (О. Алієв, А. Загородня, В. Каричковський, А. Найдьонова, О. Наугольникова, В. Третько та ін.) тощо. Уваги заслуговують наукові роботи, присвячені проблемі діяльності комплексів «школа – заклад вищої освіти», «коледж – заклад вищої освіти» у системі неперервної освіти майбутніх економістів (В. Зінченко, І. Носач, В. Стасюк та ін.) (Кірдан, 2019). Питання використання андрагогічного підходу в процесі професійної підготовки фахівців знайшли відображення в дослідженнях О. Аніщенко,

О. Баніт, Л. Лук'янової, О. Кукуєва, С. Змєйова, Н. Протасової, В. Олійника та ін. У той же час вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду таких країн, як Велика Британія, США і Німеччина щодо проблеми професійної підготовки фахівців економічної галузі потребує подальшого дослідження.

Мета статті – визначення специфічних особливостей професійної підготовки фахівців економічного профілю в розвинених країнах, зокрема США, Великій Британії, Німеччині.

Методи дослідження. Окреслена мета зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів наукового пошуку, а саме: методи теоретичного аналізу наукової та методичної літератури для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення ключових понять дослідження; структурно-функціональний аналіз – для дослідження структури професійної підготовки майбутніх економістів; структурно-логічний – для дослідження змісту, навчальних програм, технологій навчання, компетентнісних та андрагогічних засад їх підготовки; компаративно-педагогічний аналіз – для порівняння і виявлення подібного та відмінного у професійній підготовці фахівців економічної галузі в розвинених країнах.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показав, що особливої актуальності проблеми підготовки фахівців економічної галузі набули на початку XXI століття, оскільки якісна підготовка таких фахівців розглядається як необхідний інтелектуальний ресурс як для розуміння, так і для подальшого розвитку економіки. Слід зазначити, що потреби та вимоги ринку праці постійно змінюється, особливо в умовах діджиталізації різних сфер життя суспільства. Згідно з доповіддю Всесвітнього економічного форуму «Future of Jobs», найбільш актуальні навички 2020 р. є такі: рішення комплексних завдань; критичне мислення; креативність; управлінські таланти; комунікаційні навички; емоційний інтелект; здатність приймати рішення; клієнтоорієнтованість; навички ведення переговорів; когнітивна гнучкість (Іваненко, Боєнко, 2020). Водночас слід зазначити, що економічна освіта із запізненням реагує на життєво важливі потреби суспільства. Тому на часі є нагальна потреба у визначенні нових принципів і підходів до підготовки фахівців економічної галузі, творчому осмисленні тенденцій світового розвитку економічної освіти. У цьому контексті значний інтерес викликають розвинені країни, які за результатами міжнародного рейтингу ефективності систем вищої освіти (QS Higher Education System Strength Rankings) увійшли до Топ -10 країн, зокрема США (1 місце), Велика Британія (2 місце), Німеччина (4 місце) (Кірдан, 2015).

Згідно з даними Національного центру освітньої статистики США, близько 85 % усіх магістерських ступенів у США присвоюються в тій чи іншій професійній прикладній галузі. Причому 2/3 з них – у галузі економічних наук та бізнесу і лише близько 15 % – у галузі гуманітарних та загальноосвітніх наук (*Comparative Indicators of Education in the United States and other G8 Countries*, 2016). В американській системі економічної базовим є отримання ступеня бакалавра (Belfield & Levin, 2004). Її особливістю є те, що після отримання ступеню бакалавра студент має можливість продовжити навчання за програмою «спеціалізованого магістра» (Specialized Master), якій відповідає ступеневі магістра в закладах вищої освіти України (Беньківська, 2016). Після закінчення навчання американському студенту присвоюється кваліфікація магістра в тій галузі, яку студент обрав як фахову.

Ще однією особливістю економічної освіти США є існування організацій, які опікуються проблемами економічної освіти, серед яких Національна рада з економічної освіти зі своєю всесвітньою мережею рад і центрів, Фонд викладання економіки, Глобальна некомерційна молодіжна організація Junior Achievement, Американський національний центр наукових досліджень з економічної освіти. Особливу роль відіграє Федеральна резервна система, які фінансово підтримує економічну освіту.

Зауважимо, що всі економічні університети США, які готують фахівців економічного профілю поділяються на кілька категорій: перша група – найпрестижніші науково-дослідні економічні університети, що фінансуються з федерального уряду, мають багато економічних напрямів бакалаврата, магістратури й докторантури, з кількістю не менш 50 захистів докторських дисертацій на рік. Економічні ЗВО другої групи здійснюють навчання бакалаврів, магістрів, докторів, присуджують щорічно більше 20 докторських економічних ступенів з одного або трьох напрямів економіки, це, як правило, багатогалузеві економічні університети. До третьої групи економічних ЗВО відносять коледжі. До четвертої групи відносять професійні школи (бізнес-школи) і спеціалізовані економічні технікуми, курс навчання в яких триває два роки (Наугольникова, 2016; Яковенко, 2012; Walstad & Rebeck, 2009).

Характерною рисою підготовки фахівців економічної галузі є тісне співробітництво освітніх установ, виробництва й бізнесу; ефективна організація змісту навчання з акцентування на високій спеціалізації та професійності майбутніх фахівців; варіативність програм і напрямів

економічної спеціалізації; застосування андрагогічного підходу та андрагогічної моделі навчання.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що андрагогічні засади освіти почали формуватися, починаючи з другої половини XX століття як відповідь на нові виклики суспільства. Зауважимо, що андрагогічні засади професійної підготовки фахівців економічної галузі базувалися на міждисциплінарному синтезі теорій і концепцій філософії, менеджменту, психології.

Основу андрагогічних засад професійної підготовки фахівців складають: теорія андрагогіки та концепція освіти впродовж життя, що базуються на андрагогічному, особистісно-орієнтованому, контекстному підходах.

З позиції андрагогіки, провідна роль у навчанні належить студенту, якій є рівноправним суб'єктом навчання. Це є провідною характеристикою андрагогічної моделі навчання, в основу якої покладені провідні положення та принципи андрагогіки, що були сформульовані М. Ноулзом на основі врахування особливостей дорослої людини, яка навчається, та доповнені іншими вченими: усвідомленість цінності та користі навчання; самосвідомість та самоспрямованість дорослого учня; використання суб'єктного досвіду як основи і джерела навчання; контекстність навчання – тісний взаємозв'язок із проблемами сьогодення; практикоорієнтованість та актуалізація результатів навчання; мотивація навчання. Ш. Мерріам (Merriam, 2001) відзначала, що саме ці принципи пояснюють особливості андрагогічної моделі навчання та механізм її реалізації (Огієнко, 2020).

У контексті дослідження андрагогічних засад професійної підготовки фахівців економічного профілю на окрему увагу заслуговує розгляд такого важливого аспекту, як самоспрямоване навчання (self-directed learning), оскільки з розвитком електронного навчання практика самостійного планування й реалізації студентом процесу свого навчання набуває все більшого поширення. Самоспрямоване навчання – один із «ключових елементів, на яких базується андрагогічна модель». Воно здійснюється на основі андрагогічних принципів і розглядається провідними науковцями в галузі освіти дорослих, зокрема М. Ноулзом, С. Брукфілдом, Р. Брокетом, Р. Хіємстрою, Ш. Мерріам, Р. Каффареллою, як процес, у якому учень бере на себе основну відповідальність за визначення своїх потреб у навчанні, формулювання мети, планування, реалізацію та оцінювання навчальної діяльності.

Зазначимо, що організація професійної підготовки фахівців економічної галузі на андрагогічних засадах передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію того, хто навчає, і того, хто навчається, і ґрунтується на їхній співпраці і партнерських відносинах як рівноправних суб'єктів навчального

процесу. Вони є рівноправними, активними учасниками освітнього процесу, спільна співпраця яких має бути організована на всіх етапах освітнього процесу: планування, реалізації, оцінювання, корекції. Це сприяє встановленню суб'єктних, партнерських стосунків між його учасниками через презентацію досвіду, обговорення результатів і перспектив розвитку та можливих ризиків у роботі, які сприятимуть отриманню корисної інформації, знаходженню додаткових ресурсів для збагачення власного досвіду управлінської діяльності, розвитку професійних інтересів та здібностей (Огієнко, 2020).

Варто заакцентувати на шикорому використанні в навчальному процесі майбутніх економістів інтерактивних, тренінгових та дистанційних технологій навчання, які спрямовані на формування вмінь самостійного прийняття рішень.

Професійну підготовку фахівців економічного профілю у Федеративній Республіці Німеччина здійснюють заклади вищої освіти різних типів: університети (Universitäten); заклади вищої освіти прикладних наук (Fachhochschulen); технічні університети (Technische Universitäten). На думку німецьких дослідників (Friedl, Hutzschenreuter, 2020), саме ця професія є однією з найбільш популярних серед вступників на здобуття вищої освіти в цій країні.

Відмінною особливістю професійної підготовки фахівців економічної галузі в Німеччині є тісний зв'язок із практичною діяльністю. Але це не зменшує рівень її фундаменталізації.

Цікавою особливістю підготовки бакалаврів економічного профілю в німецьких університетах є можливість вибору форми бакалаврату: моно-спеціальність (Monostudiengang), коли студент навчається тільки за однією програмою (спеціальністю); комбінований бакалаврат (Kombinationsstudiengang), коли студент вивчає основну й додаткову спеціальності. При цьому розрізняють дві подальші можливості: комбінація двох спеціальностей – основної і економічної як додаткової – без права викладання у школі (Kombinationsbachelor (ohne Lehramtsoption)) і комбінація таких спеціальностей з правом викладання у школі (Kombinationsbachelor (mit Lehramtsoption)). У цьому випадку додатково вивчаються також педагогічні науки, дидактика фахових дисциплін, німецька мова як друга мова (Дзюба, 2015).

Особлива увага в процесі підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти Німеччини приділяється співпраці університетів і роботодавців у процесі розробки професійно-орієнтованих програм, їх постійному

оновленню; професіоналізації університетських профільних навчальних програм з економіки шляхом часткової інтеграції до них суміжних дисциплін. Її специфікою є інтегративний напрям змісту бакалаврських і поглиблена спеціалізація магістерських програм, структурування навчальних програм (курсів) за модульно-блочним принципом, поєднання ґрунтовних теоретичних знань із поглибленою практичною підготовкою; наявність різнорівневих ступеневих програмам (базових, звичайних та подвійних бакалаврських і магістерських); обов'язковість наукового складника як важливого компоненту навчальних і дослідницьких програм економічного спрямування, гнучкість програмних компонентів, можливість самостійного визначення й коригування студентами напрямів професійної підготовки після першого року навчання (DeGöB, 2005; Kaminski, 1996).

Використання андрагогічного підходу та андрагогічної моделі навчання в процесі підготовки забезпечує широке використання технологій інтерактивного та проблемно-пошукового навчання, зокрема, кейсового навчання (case study), яке сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування, критичного мислення, уміння аналізувати ситуації та швидко приймати практичні рішення; технології проєктного навчання, які забезпечують підвищення мотивації, розвиток мережевого й системного мислення, креативності, відповідальності тощо; ігрові технології навчання, зокрема, рольові, ділові ігри, симуляційні ігри (Загородня, 2018; Огієнко, 2020; Buckles & Watts, 1997).

Важливим складником підготовки фахівців економічного профілю у закладах вищої освіти Німеччини є самостійна робота студентів.

У Великій Британії професійна підготовка фахівців економічного профілю здійснюється майже в усіх університетах та більшості політехнічних коледжах на економічних факультетах, економічних відділеннях, факультетах соціальних і політичних наук, які мають певну автономію. Існують дві спеціалізовані школи бізнесу: Лондонська та Манчестерська, які присуджують ступені відповідних університетів, але є незалежними від Лондонського та Манчестерського університетів (Кірдан, 2019; Davies & Durden, 2010).

Зазначимо, що зміст бакалаврських навчальних програм з економіки і суміжних із нею дисциплін практично тотожний у більшості університетів, але існують певні відмінності в назвах програм, лекційних тем, обсягах навчальних кредитів тощо. До переліку обов'язкових ("core") і елективних ("optional") навчальних дисциплін економічного спрямування, що викладаються практично в усіх університетах та коледжах вищої освіти

Великої Британії, належать такі: економічна теорія, макроекономіка, мікроекономіка, менеджмент, економетрика, математика, статистика, міжнародна економіка, прикладна економіка, фінанси, фінансова економіка, економіка громадського сектора, банківська справа та фінанси, корпоративні фінанси, світова економіка, економіка праці, історія економічної думки, економіка науки, теорія ігор, економіка розвитку (Найдьонова, с. 7). Структурування навчальних програм (курсів) відбувається за модульно-блочним принципом з включенням до кожного модуля кількох (4–5) дисциплін. Вважаємо, що інтегративний напрям змісту бакалаврських і поглиблена спеціалізація магістерських програм, уможлиблює поєднання теоретичного матеріалу з його реалізацією у практичному середовищі; наявність навчальних програм подвійної спеціалізації з економіки (joint honours), відповідних модулів підвищеної складності, програм на отримання ступеня бакалавра у “просунутому” варіанті (honours degree); поглиблене вивчення спеціалізованих предметів (ordinary degree) (Bakker, 2007).

Специфікою підготовки фахівців економічного профілю є виконання та захист наприкінці навчання науково-дослідницького проекту (дисертації), робота над яким починається ще наприкінці другого курсу.

Особлива увага в підготовці британських економістів приділяється тьюторським заняттям, які відбуваються переважно щотижня і забезпечують індивідуалізовану взаємодію між викладачем (тьютором) і студентом; тісній співпраці з промисловими підприємствами, урядовими організаціями, комерційними структурами, забезпечуючи як узгодження навчальних програм вимогам ринку праці, так і набуття вмінь та навичок під час проходження ними практики, стажування на підприємствах, а в подальшому – гарантованого працевлаштування випускників. У зв'язку з цим значного поширення набуває така форма навчання як «Сендвіч» (чергування занять в коледжі з роботою на підприємстві) (Найдьонова, 2017; Riethmuller & Thompson, 2008). Вважаємо, що особливістю професійної підготовки фахівців економічної галузі в закладах вищої освіти Великої Британії є спрямованість на розвиток лідерських якостей, чому сприяють спеціалізовані курси розвитку лідерів, які пропонуються студентам.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення результатів наукового пошуку уможливило формулювання таких висновків: процеси глобалізації, інтеграції, цифровізації, зміни у світі праці спричиняють зростання потреби в кваліфікованих фахівцях економічного профілю в розвинених країнах світу, зокрема, у США, Великій Британії, Німеччині; економічна освіта в розвинених країнах спрямована на

підготовку фахівців з активною професійною позицією, творчим мисленням, самокритичністю; особливостями професійної підготовки майбутніх економістів є: практико спрямованість та фундаменталізація, тісна співпраця університетів і роботодавців у процесі розробки професійно-орієнтованих програм, їх постійне оновлення з урахуванням передових науково-методичних досягнень і провідних технологій у визначеній сфері; інтегративний напрям змісту бакалаврських і поглиблена спеціалізація магістерських програм; структурування навчальних програм (курсів) за модульно-блочним принципом; наукова складова як невід'ємний компонент навчальних і дослідницьких програм; застосування компетентісного та андрагогічного підходів до побудову змісту та організації процесу навчання; використання інноваційних технологій навчання, суттєве поширення дистанційного навчання в підготовці майбутніх економістів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю в розвинених країнах. Подальшого дослідження потребують такі аспекти, як особливості організації навчання за бакалаврськими, магістерськими та докторськими програмами, їх порівняльний аналіз.

ЛІТЕРАТУРА

- Беньковська, Н.Б. (2016). Порівняльний аналіз світового та вітчизняного досвіду щодо підготовки економістів у вищих навчальних закладах. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 2 (12), 146-151 (Benkovska, N.B. (2016). Comparative analysis of world and domestic experience in training economists in higher education. *Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series "Pedagogy and Psychology"*. *Pedagogical Sciences*, 2 (12), 146-151).
- Дзюба, Г.І. (2015). Професійна підготовка майбутніх економістів в Україні і Німеччині: загальні тенденції і відмінності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*, 220, 20-26 (Beak, H.I. (2015). Professional training of future economists in Ukraine and Germany: general trends and differences. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series "Pedagogy, Psychology, Philosophy"*, 220, 20-26).
- Загородня, А. А. (2018). Професійна підготовка фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Республіки Польщі та України. К.: ВП «Едельвейс» (Zahorodnia, A.A. (2018). *Professional training of specialists in the field of economics in higher education institutions of the Republic of Poland and Ukraine*. К.: VP "Edelweiss").
- Іваненко, Л., Боєнко, О. (2020). Розробка моделі професійної підготовки фахівців-маркетологів на основі компетентісного підходу. *БізнесІнформ*, 5, 492-502 (Ivanenko, L., Boenko, O. (2020). Development of a model of professional training of marketing specialists based on the competency approach. *BusinessInform*, 5, 492-502).
- Кірдан, О. П. (2019). Професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти: теорія і практика: Умань: Видавець «Сочінський М. М.»

- (Kirdan, O. P. (2019). *Professional training of future economists in the system of continuing education: theory and practice*. Uman: Publisher "Sochinsky M.M.").
- Кремень, В. Г. (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *УПЖ*, 1, 8-15 (Kremen, V. H. (2015). Problems of quality of Ukrainian education in the context of modern civilization changes. *UPG*, 1, 8-15).
- Найдюнова, А.В. (2017). Основні форми та методи навчання економістів у британській системі освіти. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 1, 87-89 (Naidenova, A.V. (2017). Basic forms and methods of teaching economists in the British education system. *Current issues of pedagogy, psychology and vocational education*, 1, 87-89).
- Наугольникова, О. М. (2016). Система професійної підготовки майбутніх економістів у США. *Педагогіка та психологія*, 52, 291-301 (Nauholnikova, O.M. (2016). The system of professional training of future economists in the United States. *Pedagogy and Psychology*, 52, 291-301).
- Огієнко, О. (2020). Андрагогічні засади професійної підготовки фахівців з публічного управління та адміністрування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(102), 240-252 (Ogienko, O. (2020). Andragogical principles of professional training of specialists in public administration and administration. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (102), 240-252).
- Яковенко, О. (2012). Досвід США в удосконаленні вітчизняної економічної освіти. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 74-81 (Yakovenko, O. (2012). US experience in improving domestic economic education. *Comparative professional pedagogy*, 2, 74-81).
- Bakker, D. (2007). *Education plan for Economics department (UCP, MarJon)*. UCP, Plymouth.
- Belfield, C.R. & Levin, H.M. (2004). Should high school economics courses be compulsory? *Economics of Education Review*, 23(4), 351-360.
- Buckles, S., & Watts, M. (1997). National standards in economics, history, social studies, civics, and geography: complementarities, competition, or peaceful coexistence? *American Economic Review*, 87 (1), 254-259.
- Comparative Indicators of Education in the United States and other G8 Countries*. 2006 / National Center for Education Statistics (2007). Retrieved from: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007006>.
- Davies, P., Durden, G. (2010). Economic Education in Schools and Universities in England. *The Journal of Economic Education*, 41 (4), 413-424.
- DeGöB (2005). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. In Weitz, B. O. (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung*, (ss. 3-16). Berg. Gladbach.
- Higher Education Academy. Retrieved from: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/projects/census.htm>.
- Friedl, G., Hutzschenreuter, T. (2020). *BWL: Schaut über den Zaun!* ZEIT Nr. 28/2020.
- Kaminski, H. (1996). *Ökonomische Bildung und Gymnasium: Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts*, Neuwied/Berlin.
- Riethmuller, P., Thompson, J. (2008). *Economics census of teaching*. Bristol, England: Economics Network of the Higher Education Academy. <http://www.economicsnetwork.ac.uk/projects/census.htm>.
- Walstad, W. B., Rebeck, K. (2009). The Status of Economics in the High School Curriculum. *Journal of Economic Education*, 31(1), 95-101.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Елена. Специфика профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в развитых странах.

Целью статьи стало определение специфических особенностей профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в развитых странах, в частности США, Великобритании, Германии. Обозначенная цель исследования обусловила выбор комплекса взаимосвязанных методов исследования, а именно: теоретического анализа научной и методической литературы, структурно-функциональный, структурно-логический, компаративно-педагогический анализ. В ходе исследования проанализированы и определены основные тенденции, специфические особенности структуры, организации, содержания профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в указанных странах.

Ключевые слова: *экономическое образование, специалист экономического профиля, профессиональная подготовка специалистов экономического профиля, структура, содержание, программа, технология обучения, компетентностный подход, андрагогическая модель, развитые страны.*

SUMMARY

Ogienko Olena. Specifics of professional training of economists in developed countries.

The aim of the article was to determine the specific features of professional training of economists in developed countries, in particular, the United States, Great Britain, Germany. The outlined purpose of the research has led to the choice of a set of interrelated research methods, namely: theoretical analysis of scientific and methodological literature, structural-functional, structural-logical, comparative-pedagogical analysis. The results and practical significance of the study: it has been found that the processes of globalization, integration, digitalization, changes in the world of work cause an increase in the need for qualified economic professionals in developed countries, including the United States, Britain, Germany; it is shown that economic education in developed countries is aimed at training specialists with an active professional position, creative thinking, self-criticism; determined that the specific features of professional training of future economists are: practical orientation and fundamentalization, close cooperation of universities and employers in the development of professionally oriented programs, their constant updating taking into account advanced scientific and methodological achievements and leading technologies in the field; integrative direction of bachelor's content and in-depth specialization of master's programs; structuring of educational programs (courses) on the modular-block principle; scientific component as an integral component of educational and research programs; application of competence-based and andragogical approaches to the construction of the content and organization of the learning process; use of innovative learning technologies, significant spread of distance learning in the training of future economists. The study does not cover all the problems of professional training of economic professionals in developed countries. Further research is needed in such aspects as the peculiarities of the organization of education in bachelor's, master's and doctoral programs, their comparative analysis; revealing the importance of the andragogical approach in the training of future economists.

Key words: *economic education, economic specialist, professional training of economists, structure, content, program, technology, competence-based approach, andragogical model, developed countries.*

УДК 378

Микола Федорець

Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-6243-4208

Ян Цзе

Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-3150-2006
DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/140-149

ЗАГАЛЬНА МУЗИЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ ПАНДЕМІЇ: ДОСВІД ТА ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячено організації загальної музичної освіти школярів України та Китаю в період карантинних заходів, спричинених всесвітньою пандемією коронавірусної хвороби (COVID-19). На основі аналізу наукових робіт, а також педагогічних спостережень за роботою українських та китайських закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) в даний період, висвітлено основні проблеми, які виникли в процесі здійснення загальної музичної освіти в зв'язку з переходом на онлайн-навчання. Уточнено поняття дистанційного навчання та онлайн-навчання, здійснено узагальнення з приводу ефективності підготовки та проведення уроків музичного мистецтва в названий період. Представлено методи та технології навчання, що показали достатню ефективність в умовах карантинних заходів. Зроблено висновки та надано рекомендації для керівників ЗЗСО та вчителів музичного мистецтва відносно подальшого викладання навчальної дисципліни «Музичне мистецтво» в умовах пандемії.

Ключові слова: загальна музична освіта, пандемія коронавірусної хвороби, онлайн-навчання, школярі покоління Альфа.

Постановка проблеми. Глобальна пандемія коронавірусної хвороби (COVID-19) змусила весь світ повністю змінити звичний спосіб життя. У всіх галузях людської діяльності, пов'язаних зі спілкуванням, виникли великі проблеми. Традиційне навчання «обличчям до обличчя» виявилось неможливим. ЗЗСО Китаю було закрито з кінця січня 2000 року. В Україні карантинні заходи в ЗЗСО почалися з середини березня того ж року. Одночасно в обох країнах з'явилася гостра суперечність між необхідністю продовжувати освітній процес та відсутністю можливості застосування традиційних способів його організації і звичних освітніх технологій. Отже, почався активний пошук альтернативних форм організації освітнього процесу в нових умовах, найбільш доцільною серед яких виявилось навчання «на відстані».

З метою прийняття термінових і правильних рішень важливо було забезпечити відповідні дослідження, а також упровадження нових, максимально продуктивних у даних умовах форм роботи. Перехід до таких

форм роботи відразу продемонстрував низьку продуктивність освітнього процесу з усіх навчальних дисциплін. Однак, викладання деяких навчальних предметів, зокрема предметів мистецько-музичного циклу, опинилося на межі повної зупинки у зв'язку з тим, що в багатьох ЗЗСО уроки з даних дисциплін були скасовані. Таким чином, у галузі загальної музичної освіти сформувалася принципово нова ситуація, яка потребує негайного вирішення проблем, що виникли, та набуття певного досвіду роботи.

Мета стаття полягає в аналізі й узагальненні наукових досліджень, а також виявленого в процесі педагогічного спостереження досвіду роботи учителів музичного мистецтва, зокрема України та Китаю, стосовно організації загальної музичної освіти та використання відповідних навчальних технологій в умовах онлайн-навчання.

Методи дослідження. Для реалізації мети даної статті використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз та узагальнення українських і китайських наукових джерел; метод педагогічного спостереження та бесід з учасниками освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. В останній час серед науковців, методистів та практикуючих учителів найбільш розповсюдженими стали поняття дистанційного навчання та онлайн-навчання. На думку дослідників, термін «*дистанційне навчання*» найчастіше асоціюють зі заочною формою освіти. Дистанційне навчання є такої формою отримання освіти, за якої викладач і здобувач освіти взаємодіють на відстані за допомогою інформаційних технологій. Під час дистанційного навчання студент/школяр займається самостійно за розробленою програмою в контексті особисто орієнтованого підходу, переглядає записи вебінарів, вирішує завдання, проводить консультації з викладачем в онлайн-чаті і періодично віддає йому свої роботи на перевірку. Дистанційне навчання стало популярним з появою інтернет-мережи, яка відкрила нові можливості розвитку та освіти для жителів віддалених населених пунктів і ділових людей зі щільним робочим графіком (*Чим відрізняється онлайн-навчання, 2020*).

Поняття «*онлайн-навчання*» асоціюється з отриманням знань і навичок за допомогою комп'ютера або іншого гаджету, підключеного до інтернету в режимі «тут і зараз». Цей формат навчання ще називають e-learning або «електронне навчання». Він вважається логічним продовженням дистанційного навчання. Адже термін «онлайн» лише вказує на спосіб отримання знань та зв'язку викладача зі студентом/учнем. Під час онлайн-навчання учень дивиться лекції у відеозаписі або в прямій трансляції, виконує інтерактивні тести, обмінюється файлами з учителем, спілкується з однокласни-

ками і педагогами в чатах тощо. Таке навчання дозволяє сформувати відповідне освітнє середовище та зануритися в нього всім суб'єктам освіти.

Відомо, що форми організації освіти «на дистанції» не є радикальною інновацією. У розвинених країнах вони здійснюються вже багато років. Йдеться про проведення відео-уроків у Інтернет-мережі за допомогою спеціальних платформ, трансляцію навчальних занять через телеканали, месенджери, електронну пошту тощо. Однак, для величезної більшості українських та китайських ЗЗСО ситуація, що склалася на початку 2020 року, стала новою і несподіваною, перш за все тому, що в педагогів не було належного досвіду тривалої дистанційної роботи. Проблема ускладнилася ще й тим, що в країнах було відсутнє нормативне регулювання навчання в дистанційному форматі. В освітньому законодавстві обох країн не було поняття «дистанційна форма навчання», відповідно, не було навчальних програм, регламентів, методик, інструкцій тощо.

Аналіз переходу на дистанційну форму освіти Китаю та України в умовах карантинних заходів показав, що рівень володіння мультимедійними та інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ) у більшості педагогів, навіть у великих містах обох країн, є низьким. У багатьох ЗЗСО не вистачало інтернет-зв'язку, відповідної інфраструктури, комп'ютерного обладнання для комунікації тощо. Крім того, позначилася відсутність відповідних вітчизняних ІТ-платформ для організації одночасних стримінгових з'єднань великої кількості школярів, недостатність цифрового освітнього контенту й повноцінного програмного забезпечення для здійснення уроків через інтернет-мережу. З подібними проблемами зіткнулися практично всі ЗЗСО і педагоги.

Оскільки Китай є першою країною, де був зареєстрований спалах коронавірусу, після Китайського Нового року (25.04.2020) близько 200 млн учнів були змушені залишитися вдома і продовжити навчання в онлайн-форматі. Такий формат не був обов'язковим, але всіляко заохочувався. Зокрема була запущена серія телевізійних передач із різних навчальних дисциплін під девізом «Припинимо заняття, але не навчання». Але єдиної системи онлайн-навчання в країні не було вироблено, у зв'язку з чим навчальні результати в ЗЗСО різних регіонів сильно відрізняються.

Учителі використовують різні матеріали, додатки і формати. Багато хто використовує додаток DingTalk, розроблений гігантом сектора електронної торгівлі Alibaba (*The Coronavirus Exposes*, 2020). На основі національної освітньої програми в Китаї було запущено «хмарну» систему навчання, якою одночасно можуть користуватися до 50 млн. учнів

(Hollingsworth, 2020). Однак, багато китайських школярів зіткнулися з неможливістю навчатися дистанційно через недостатню технічну оснащеність. Так, далеко не в кожній сім'ї є смартфони, у багатьох сільських регіонах інтернет-з'єднання працює з перебоями.

Одночасно, глобальна пандемія значно прискорила, навіть форсувала, засвоєння й використання школярами та вчителями, зокрема вчителями музичного мистецтва, ІКТ та мультимедійних технологій, зробила ці технології невід'ємною частиною сучасної освіти, незважаючи на те, що весь час виникають труднощі та проблеми в роботі з комп'ютерами та інтернет-мережею.

У обох країнах з початку карантину виявилися проблеми організаційно-педагогічного характеру. Зокрема, на перший план до дистанційної освіти, за рішенням керівників багатьох ЗЗСО, були включені лише «основні» предмети, а такі навчальні дисципліни як фізкультура, музичне мистецтво, образотворче мистецтво тощо, як правило, навіть не були включені в онлайн-розклад уроків. Хоча в документах МОН України та Міністерства освіти Китаю рекомендацій стосовно перепинення викладання окремих навчальних предметів не було, на практиці, у переважній більшості ЗЗСО під час карантинних заходів навчальні заняття з предметів мистецько-музичного циклу не проводяться (МОН України, 2020). Рішення шкільних адміністраторів підтримує частина батьків, які наголошують, що даними предметами в межах онлайн-освіти школярів «вантажити» не варто.

Спостереження, опитування та бесіди з учителями, школярами та їх батьками з обох країн висвітлили ще одну серйозну проблему. У період карантину сучасні школярі – діти, віднесені до покоління Альфа (що народилися в часи розповсюдженої інтернет-мережі), отримали багато вільного часу та відкритий доступ до музики будь-яких жанрів та стилів. Вони набагато більше часу стали проводити в інтернет-мережі, де постійно слухають різну музику та дивляться відеокліпи, пов'язані з нею. Така стихійна музична «освіта» у вигляді повального захоплення розважальною комерційною музикою сумнівної якості не може сприяти формуванню культурної (ключової) компетентності та справжньої музичної культури, а, навпаки, є шляхом до відчуження школярів від традиційної національної культури, результатом якої може бути нівелювання індивідуальної етнічної свідомості молодого покоління.

Відомо, що музична освіта та музичне виховання є важливим напрямом всебічного розвитку людини. Серед різних видів мистецтва музиці відведено особливу роль в розвитку особистості людини. Музика є

вираженням взаємозв'язку між людиною та світом. Вона суттєво впливає на становлення особистості людини. У всі часи відомі філософи та педагоги приділяли музичному мистецтву та музичному вихованню багато уваги. Видатний український педагог В. Сухомлинський відзначив, що «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а виховання, перш за все, людини» (Сухомлинський, 1977). За висловом А. Білого, «... у музиці найбільше наближення глибин духу до поверхонь свідомості» (Соловей, 2015). М. Коган підкреслив: «Музика гратиме все більшу роль як у художній культурі, так і за її межами». Учений зазначив, що подальше зростання «ролі в людському житті науки, абстрактного мислення, породжуватиме все більш гостру потребу в урівноваженні цього напрямку людської сфери» (Коган, 1987). На думку Я. Соловей, у сучасній соціокультурній ситуації «музика посідає перше місце в структурі художніх уподобань молоді». Учена впевнена, що за таким явищем «сховані складні протиріччя сприйняття ціннісних орієнтацій у музичному мистецтві» (Соловей, 2015).

Дослідження висвітлює значне відставання учнів 2-4 класів українських та китайських ЗЗСО від вимог державних програм з музичного мистецтва вже на початку 2021-2022 навчального року. Бесіди з учителями музичного мистецтва різних ЗЗСО підтвердили, що на уроках музичного мистецтва з учнями 2-х класів у новому навчальному році необхідно було починати роботу на рівні 1-го класу, оскільки в результаті карантину діти не засвоїли основних понять, не отримали достатнього розвитку музичних здібностей, формування гарного музичного смаку тощо. Крім того, у значної частини учнів уже почало формуватися споживче відношення до класичної та народної музики, прояви некоректної поведінки, відмови від рухів під музику тощо.

Зупинимося більш детально на *методичних рекомендаціях* стосовно організації загальної музичної освіти під час всесвітньої пандемії. У ЗЗСО України новий 2021-2022 навчальний рік почався в звичайному «стаціонарному» режимі. Але ще в період літніх канікул було ясно, що в будь-який час є вірогідність переходу у формат онлайн-навчання, оскільки процес вакцинації працівників закладів освіти відбувався дуже повільно. Учителям музичного мистецтва рекомендовано спочатку визначити форми проведення уроків (занять) у різних класах. З цією метою важливо ознайомитися з національним та міжнародним досвідом у даній галузі – прочитати багато інформації з цього питання, у тому числі, рекомендації відповідних державних органів (Шевченко, 2020). Особливо важливо враховувати психоемоційний стан учасників освітнього процесу. Отже, на

думку досвідчених педагогів, найкращим варіантом проведення уроку музичного мистецтва в межах дистанційного навчання є *відео-урок*.

Досвід доводить, що розробка та створення відео-уроків може бути пов'язано з низкою серйозних проблем. По перше, варто ознайомитися з різними відео-редакторами та особливостями роботи з ними. Найбільш зручним і досить простим у використанні є «Movavi Video Suite» для Windows. В одній програмі можливо створення відеороликів, конвертація файлів, запис екрану та багато іншого. Програма сама підказує, як додати ефекти переходу, фільтри, текст і музику. Постійна роботи в даній програмі кожен раз приводить до відкриття нових можливостей для поліпшення якості контенту.

Ще одна проблема – запис звуку, а саме голосового супроводу уроку. Якщо вчитель не має під рукою професійної апаратури, проблему можна вирішити за допомогою смартфона з функцією звукозапису. Готову звукову доріжку краще всього оброблять у програмі «AVS Audio Editor», яка є зручною для роботи зі звуковими та музичними файлами.

Розглянемо процес створення відео-уроку більш детально. З початку важливо визначити тему і тип уроку. У форматі відео-уроку – це в основному стосується вивчення нової теми з елементами повторення пройденого навчального матеріалу. Тривалість відео-уроку може бути від 10 до 20 хвилин, залежно від теми, складності матеріалу та віку учнів.

Далі складаємо сценарій уроку: розбиваємо урок на підтеми, структуруємо навчальний матеріал, визначаємо місця, для яких необхідно створити завдання або візуальні елементи. Важливо пам'ятати, що до середини уроку необхідно максимально розкрити тему, а в завершальній частині підвести підсумки й визначити ключові моменти (Великодна, 2021).

Слід детально продумати візуальну складову уроку музичного мистецтва: підготувати наочні матеріали, які дозволяють легше розкрити тему уроку та утримати увагу учнів; для школярів, віднесених до покоління Альфа, важливим є сприймання творів музичного мистецтва у професійному виконанні через відеозаписі. Оскільки «одночасне поєднання зорових та слухових образів в роботі зі школярами покоління Альфа, ... значно підвищує ефективність сприймання», а також «привносить в освітній процес позитивну емоційну складову» (Федорець та Го Цзюнь, 2020).

Якість відео-уроку підвищує використання різних футажів (відеоматеріалів, з яких у процесі монтажу створюються готові відеопродукти – фільми, кліпи тощо), фотоколажів, створених у редакторі «ФотоШОУ PRO», а також презентацій PowerPoint, записаних у відео-форматі. Не зайвим буде продумати відео-заставку до уроку, щоб із

перших секунд зацікавити учнів, а також мати свій «знак якості» (Великодна, 2021). Окремим завданням для вчителя є пошук варіантів з підвищення залученості учнів до перебігу уроку. Варто пам'ятати, що висока продуктивність сприймання будь-якої навчальної інформації, зокрема, сприймання музики, підвищується, коли у школярів задіяні всі три головні аналізатори – зоровий, слуховий та руховий (моторний).

Після створення відео-уроку необхідно його конвертувати для зменшення обсягу. У цьому допомагає програма «MediaHuman Video Converter», яка дає можливість вибрати різні варіанти конвертації. Необхідно також вирішити питання – яким чином цей урок побачать школярі. На наш погляд, найзручнішим способом є завантаження контенту на відеохостинг «YouTube». Це дозволяє користувачам завантажувати, переглядати, оцінювати, коментувати, ділитися тими чи іншими відеозаписами. Процес завантаження досить простий: відео необхідно підписати, указати використані в ньому матеріали (посилання на відео або для користувачів), установити обмеження, якщо вони необхідні (доступ за посиланням, відключення коментарів тощо). Щоб відео зберігалися в одному місці, на YouTube варто створити окремий канал. На ньому можна відкрити кілька плейлистів (по паралелях з 1 по 6 (7) класи, а також для необхідних для уроків музичного мистецтва матеріалів: музичних вітань, ігор, пісень, рухів під музику тощо) (Великодна, 2021).

Досвід доводить, що вчителю музичного мистецтва слід працювати в тісному контакті з класними керівниками всіх класів, у яких він викладає. Учитель музичного мистецтва створює з цими керівниками окремі групи в Месенджері «WhatsApp». Згідно з розкладом у даних групах, класні керівники отримують посилання на відео-уроки музичного мистецтва в YouTube, які потім відправляють учням своїх класів. Великий плюс полягає в тому, що відео-контент доступний у будь-який час, а це означає, що учень завжди зможе переглянути відео і повторити пройдений матеріал. Звичайно, навчитися оформляти високоякісні навчальні відео-уроки можна за короткий термін, але це є постійний пошук, навчання, виправлення помилок і набуття досвіду.

Величезний недолік дистанційного навчання – це відсутність прямого очного спілкування між учнем і вчителем. Коли поруч немає людини, яка могла би емоційно забарвити навчання, це є величезний мінус для освітнього процесу. Тому в свої відео-уроки вчителі намагаються вкласти не тільки знання та записи музичних творів, а й зробити їх цікавими,

комфортними, легкими для сприйняття, щоб мотивувати бажання школярів навчатися з інтересом.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження довело, що відмова керівників сучасних ЗЗСО від проведення уроків музичного мистецтва у форматі онлайн-навчання під час тривалих карантинних заходів несе в собі не тільки відсутність організованого педагогічного впливу на формування у школярів культурної (ключової) компетентності, а й ставить під загрозу набуття учнями основ музичної культури.

У зв'язку з переходом на дистанційне навчання в Україні та Китаї виникла гостра потреба щодо вжиття низки заходів державного рівня, відносно вирішення проблем управлінського, організаційного, соціально-педагогічного та психолого-педагогічного характеру в галузі загальної музичної освіти. Перш за все, йдеться про включення навчальних дисциплін мистецько-музичного циклу в розклад уроків під час онлайн-навчання та створення для відповідних учителів належних умов для творчої праці. В іншому випадку наступне покоління може опинитися в ситуації музично-естетичного безкультур'я.

Україні та Китаю в період пандемії потрібна *державна міжвідомча програма* з формування культурної (ключової) компетентності та оволодіння основами музичної культури школярами, віднесеними до покоління Альфа. Дана програма має бути призначена для ознайомлення учнів із багатою спадщиною світової і національної музики. Важливим результатом дії такої програми може бути більш продуктивна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з сучасними школярами як у період карантинних заходів, так і під час організації загальної музичної освіти в звичайному форматі. Вищевказана національна програма має бути розрахована на довгостроковий період за умов об'єднання зусиль державних, приватних та громадських організації і відомств.

У числі важливих напрямів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та підвищення фахової кваліфікації практикуючих педагогів слід внести оволодіння ними методикою роботи в умовах карантинних заходів, а також опанування ІКТ та мультимедійних технологій навчання, зокрема підготовку та проведення відео-уроків.

ЛІТЕРАТУРА

Великодна, Н. (2021). *Алгоритм створення відео-уроку музики в рамках дистанційного навчання* (Velykodna, N. (2021). *Algorithm for creating a video music lesson as part of distance learning*). Retrieved from:

<https://planetskills.info/algorithm-sozdaniya-videouroka-muzyki-v-ramkah-dstantsionnogo-obucheniya/>

Коган, М. (1987). *Музыка в мире искусств. Советская музыка* (Kogan, M. (1987). *Music in the art world. Soviet music*).

МОН України (2020). *Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах карантинних обмежень* (MES of Ukraine (2020). *Answers to common questions about the organization of the educational process under quarantine restrictions*). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen>

Чим відрізняється онлайн-навчання від дистанційного навчання (2020) (*How online learning differs from distance learning* (2020)). Retrieved from: <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlain-obuchenie-ot-dstantsionnogo-obucheniya>

Соловей, Я. (2015). *Музыка у духовному розвитку особистості* (Solovei, Ya. (2015). *Music in the spiritual development of the individual*). Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/85490.pdf>

Сухомлинський, В. (1977). *Серце віддаю дітям. Народження громадянина*. Київ (Sukhomlinskyi, V. (1977). *I give my heart to children. Birth of a citizen*. Kyiv).

Федорець, М., Го Цзюнь (2020). Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (102), 485-495 (Fedorets, M., Guo Jun (2020). Topical issues of preparation of future teachers for the formation of musical culture of modern students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (102), 485-495).

Шевченко, І. (2020). *Учитель на карантині. Щоб якісно провести урок, педагоги опановують професії оператора і режисера* (Shevchenko, I. (2020). *Quarantined teacher. To conduct a quality lesson, teachers master the professions of cameraman and director*). Retrieved from: <https://op.ua/ru/news/osvita-v-ukraini/vchitel-na-karantini-schob-yakisno-provesti-urok-pedagogi-opanovuyut-profesiyi-operatora-i-rezhisera---rina-shevchenko>

Hollingsworth, J. (2020). *Millions of children across the world aren't going to school. It's not just their education that could suffer*. CNN. Retrieved from: <https://edition.cnn.com/2020/02/28/asia/remote-school-education-intl-hnk/index.html>

The Coronavirus Exposes Education's Digital Divide (2020). Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html?auth=login-email&login=email>

РЕЗЮМЕ

Федорець Микола, Ян Цзе. Общее музыкальное образование в условиях глобальной пандемии: опыт и проблемы.

Статья посвящена организации общего музыкального образования школьников Украины и Китая в период карантинных мероприятий, вызванных всемирной пандемией COVID-19. На основе анализа научных работ и педагогических наблюдений за работой украинских и китайских учреждений общего среднего образования (УОСО) в данный период, изложены основные проблемы, возникшие в процессе организации общего музыкального образования в связи с переходом на онлайн-обучение. Уточнены понятия дистанционного обучения и онлайн-обучения, сделано заключение по поводу эффективности подготовки и проведения уроков

музыкального искусства в указанный период. Представлены образовательные методы и технологии, показавшие достаточную эффективность в условиях карантинных мер. Сделаны выводы и даны рекомендации руководителям УОСО и учителям музыкального искусства относительно дальнейшего преподавания учебной дисциплины «Музыкальное искусство» в условиях пандемии.

Ключові слова: загальна музична освіта, пандемія коронавірусної хвороби, онлайн-навчання, школярі покоління Альфа.

SUMMARY

Fedorets Mykola, Yang Jie. General Music Education in a Global Pandemic: Experiences and Challenges.

The article is devoted to the organization of general musical education for schoolchildren in Ukraine and China during the period of quarantine measures caused by the global COVID-19 pandemic. Based on the analysis of scientific works and pedagogical observations of the work of Ukrainian and Chinese institutions of general secondary education (UOSO) in this period, the main problems that have arisen in the process of organizing general music education in connection with the transition to online learning are outlined. The concepts of distance learning and online learning are clarified, a conclusion is made about the effectiveness of preparing and conducting music lessons in the specified period. Educational methods and technologies are presented that have shown sufficient effectiveness in the context of quarantine measures. Conclusions are drawn and recommendations are given to the leaders of the UOSO and teachers of musical art regarding the further teaching of the academic discipline "Musical Art" in a pandemic conditions.

It is emphasized that in connection with transition to distance learning in Ukraine and China, there is an urgent need to take a number of measures at the state level to address the problems of management, organizational, socio-pedagogical and psychological-pedagogical nature in the field of general music education. First of all, it is a question of inclusion of educational disciplines of an art and musical cycle in the schedule of lessons during online training and creation of appropriate conditions for creative work for the corresponding teachers. Otherwise, the next generation may find themselves in a situation of musical and aesthetic lack of culture.

During the pandemic period, Ukraine and China need a state interdepartmental program to form cultural (key) competence and master the basics of musical culture by students of the Alpha generation. This program should be designed to acquaint students with the rich heritage of the world and national music. An important result of such a program can be a more productive preparation of future music teachers to work with modern students both during quarantine activities and during the organization of general music education in the usual format. The above-mentioned national program should be designed for the long term, with the combined efforts of public and private organizations and agencies.

Key words: global music education, coronavirus pandemic, online education, schoolchildren of the Alpha generation.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.3(477)-051]:334.7:005.336.2

Тетяна Бортнюк

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний
коледж» Волинської обласної ради

ORCID ID 0000-0001-9673-1366

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/150-160

ФЕНОМЕН ПІДПРИЄМЛИВОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриваються деякі аспекти сутнісної характеристики феномену підприємливості як ключової компетентності особистості. У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод та систематизація, узагальнення. Наголошено на різноаспектності презентування поняття «підприємливість» у науковому дискурсі як інтегративної особистісної якості, як здатності людини перетворювати ідеї в дії, куди входять творчий потенціал, інновації та готовність взяти на себе ризик, а також здатність планувати проекти й управляти ними для досягнення поставленої мети. Виокремлено і схарактеризовано спектр особистісних якостей, пов'язаних із підприємливістю, що поглиблює уявлення про багатогранність цього феномену.

Ключові слова: інноваційність, інтегративна особистісна якість, ключова компетентність, підприємливість, підприємництво, підприємницька діяльність, самодіяльність.

Постановка проблеми. Реалії розбудови українського суспільства у площині ринкової економіки актуалізують соціальне замовлення на підготовку нового покоління активних, ініціативних, економічно грамотних, підприємливих громадян, конкурентоспроможних у сучасних динамічних соціально-економічних умовах. Вагомість навчання підприємливості як однієї з ключових компетентностей декларується як міжнародними документами («Ключові компетентності для навчання упродовж життя (Європейські орієнтири)», «Європейський акт про малий бізнес», «План дій з навчання підприємливості на період до 2020 року», «Новий план дій для Європи щодо розвитку навичок»), так і низкою вітчизняних нормативно-правових актів (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року). В опублікованому європейською інформаційною мережею в галузі освіти звіті («Eurydice», 2016) зазначається, що освіта з підприємництва полягає у формуванні навичок та способів мислення з метою перетворення творчих ідей на підприємницьку діяльність, забезпечуючи простір для ініціативи, підприємливості, розвитку здібностей людини, де підприємливість акумулює творчість, інновації та ризикованість, а

також можливість планувати та керувати проектами так, щоб досягати поставлених цілей, реалізувати особистісно-діловий потенціал.

Ю. Кузьменко, посилаючись на матеріали Звіту Eurydice «Навчання підприємливості в закладах освіти» (2016), цілком слушно наголошує, що наразі близько половини країн Європи вживають дефініцією підприємливості відповідно до трактування Європейських ключових компетентностей (Кузьменко, 2018).

Відзначимо, що серед десяти ключових компетентностей, визначених у проєкті концепції «Нова українська школа», восьмою виокремлено підприємливість як уміння генерувати нові ідеї, ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу й добробуту, так і розвитку суспільства і держави, навчаючи дітей нестандартно мислити, розвиваючи нетрадиційні здібності та вміння. З таких позицій формування соціально активної, творчої, підприємливої особистості дозволить бути їй більш конкурентоздатною на ринку праці, визначитися у виборі життєвого шляху й успішніше самореалізуватися у професійній діяльності і, власне, підтверджує значущість підприємливості як ключової компетентності особистості.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті порушеної проблеми фундаментальними є розвідки, що студіюються вітчизняною та зарубіжною наукою, а саме: концептуальні засади теорії підприємництва (В. Гартнер (W. Gartner), П. Друкер (P. Drucker), Р. Кантільйон (R. Cantillon), К. Кент (C. Kent), Д. Маклелланд (D. McClelland), Ж-Б. Сей (J-B. Say), Ф. Уокер (F. Walker), Ф. Хайек (F. Hayek), Р. Хизрич (R. Hisrich), Й. Шумпетер (J. Schumpeter) та ін.); теоретичні підходи до формування підприємницької компетентності (Г. Вельш (H. Welsch), К. Гедулдіг (C. Geduldig), Дж. Дірі (J. Dearie), Л. Доті (L. Doti), О. Земка, В. Кім Чан (W. Kim Chan), Д. Ламбро (D. Lambro), В. Майковська, Р. Моборн (R. Moborn), П. Рейнольдс (P. Reynolds), Г. Сміт (G. Smith), Л. Швейкарт (L. Schweikart) та ін.); психолого-педагогічні аспекти підприємницької діяльності (В. Андріанова, З. Гіптерс, І. Демура, О. Зав'ялова, Ю. Пачковський, С. Посохов, В. Шабанова та ін.); актуальні питання формування підприємницької компетентності учнівської молоді (М. Бойко, Г. Назаренко, Ю. Кулімова та ін.); майбутніх учителів (О. Земка, Н. Кінах, В. Кравець, М. Ляшенко, О. Семенов та ін.), фахівців економічного профілю (Г. Матукова) та підприємництва (І. Середіна, С. Стеблюк); підприємницьких якостей студентів педагогічного вишу у процесі інтерактивного навчання (Т. Волошина, Н. Шевченко).

У дослідженнях, присвячених проблемі формування підприємливості (А. Агеев, А. Аменд, М. Вудкок, П. Друккер, Д. Коняєв, В. Кузін, Б. Райзберг, М. Умутбаєв та ін.), здебільшого переважає функційний підхід до вивчення підприємливості, тобто увага приділяється лише деяким аспектам цього феномену. Отже, за загальної розробленості проблеми підприємництва питання розгляду підприємливості як ключової компетентності особистості потребують ґрунтовного опрацювання.

Мета статті полягає в розкритті деяких аспектів сутнісної характеристики феномену підприємливості як ключової компетентності особистості.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод та систематизація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Передусім відзначимо, що провідним орієнтиром інституційно обґрунтованого розв'язання порушеної проблеми в освіті є трактування вітчизняним законодавством (стаття 12 Закону України «Про освіту» (2017) підприємливості як уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; як здатність до підприємницького ризику (Закон України «Про освіту», 2017).

За концептуальною моделлю Entre Comp (або Рамкою Entre Comp) підприємливість характеризується як здатність користуватися можливостями й ідеями та втілювати їх у цінність для інших. Створена таким чином цінність може бути фінансовою, культурною або соціальною» (Bacigalupo, 2016).

У Європейському Союзі підприємливість розглядається як ключова компетентність і визначається як «здатність людини перетворювати ідеї в дії», куди входять творчий потенціал, інновації та готовність взяти на себе ризик, а також здатність планувати проєкти й управляти ними для досягнення поставленої мети.

Звертаємо увагу на те, що у вітчизняних довідкових виданнях феномен «підприємливість» відсутній. Натомість у словнику російської мови С. Ожегова подається тлумачення поняття «підприємливий» (предприимчивый) – що вміє зробити що-небудь у потрібний момент; спритний, винахідливий і практичний (Ожегов, 1987, с. 471).

За словником синонімів української мови пропонується лексема «заповзятливий» як синонім до слова «підприємливий» – який має

практичну кмітливість, здатність активно діяти (*Словник синонімів української мови*, 2001, с. 553).

Зауважимо, що підприємливість як якість, що забезпечує створення нових матеріальних цінностей, які змінюють ситуацію в ринковій економіці та підвищують конкуренцію серед виробників, досліджував Й. Шумпетер ще на початку XX століття. Вочевидь, дослідник акцентував увагу на інноваційній складовій підприємливості та ініціативі, що сприяє впровадженню нових концепцій продуктів (Schumpeter, 1991, с. 406-428).

Попри те, що поняття «підприємливість», за твердженням В. Майковської (Maikovska, 2019), донедавна в Україні не було складовою ані суспільної, ані психолого-педагогічної лексики як чуже і за формою, і за змістом, а тому не знайшло широкого відображення в дослідженнях, присвячених розв'язанню тих чи інших соціально-економічних проблем, проведений аналіз засвідчив різноаспектність презентування поняття «підприємливість» у науковому дискурсі загалом.

Так, В. Дружинін, базуючись на дослідженнях Р. Брокгауза, у своїй розвідці «Психологія підприємництва» характеризує підприємливість як діяльність, що демонструє інноваційність, економічну творчість, високий ступінь самостійності у виборі шляху просування до поставленої мети (Дружинин, 2019).

Конструктивною нам видається думка В. Беспалова, згідно з якою підприємливість розглядається як активність, ініціативність, творчість працівників, що спрямовані на підвищення якості й ефективності прийнятих рішень (Беспалов, 1985).

Нам імponує також позиція Д. Коняєва, за якою компонентами підприємливості називаються такі особистісні якості, як схильність до ризику, упевненість у собі, рішучість, цілеспрямованість, самостійність, творчість, організаторські здібності, організованість, комунікабельність (Коняев, 1999).

Привертає увагу трактування О. Чарушиною підприємливості як «скріплення» соціального та індивідуального, що, з одного боку, виражає відмінності й несхожість кожної людини, а з іншого – характеристику такого рівня її розвитку, досягнути якого може лише соціально активна особистість (Чарушина, 2006).

Існує думка, що підприємливість визначається «незалежністю мислення, його нестандартністю, почуттям господаря своєї долі, здатністю йти на ризик» (Хизрич и Питерс, 1992); характеризується як форма прояву трудової, економічної та політичної активності особистості, що виражає її діловитість, винахідливість, практичність, відповідальність (Сасова и Аменд, 1988).

У наукових розвідках В. Кузін відзначає, що підприємливість має індивідуально-особистісний характер, що виявляється лише в певних економічних, соціальних, політичних та правових ситуаціях (Кузін, 1991).

У площині вище викладеного цілком правомірно розглядати підприємливість як інтегративну особистісну якість, що об'єднує певні риси (задатки, здатності), які, за твердженням В. Сліпенко, у наукових джерелах (залежно від галузевого атрибуту) називаються по-різному, а саме як: «схильність до обміну» (А. Сміт), «здатність до матеріального самозабезпечення» (Д. Кітова), «додаткова властивість» (Г. Гінс), «економічна самоефективність» (І. Котова) тощо (Сліпенко, 2020).

Ми погоджуємося з думкою А. Гельбак, що підприємливість як рису особистості можна й потрібно розвивати, попередньо діагностуючи її наявність чи можливу відсутність. Робота в даному напрямі має бути спрямована на утвердження бажаної поведінки (Гельбак, 2017).

Значний науковий інтерес, на наш погляд, становлять дослідження Р. Брокхауса (Brockhous, 1982) і П. Хоровіца (Brockhous & Horowitz, 1986), авторські позиції яких знайшли відображення в сучасних освітніх програмах, спрямованих на формування й розвиток підприємливості. Науково вартісною в цьому ракурсі нам видається програма «Заяви про себе» («Make Your Mark»), за якою визначено схему особистісних якостей (сміливість, наполегливість, сприйнятливості і креативність), що, на думку розробників, входять до складу підприємливості (рис. 1).

Трансформуючи напрацювання вчених (Сліпенко, 2020), схарактеризуємо виокремлені особистісні якості як компоненти підприємливості.

Так, сміливість окреслює наявність упевненості та лідерських якостей, які дозволяють організовувати діяльність, пов'язану з ризиком (прорахованим і виправданим), прийняттям нестандартних рішень і втіленням їх у життя через ефективну та злагоджену роботу всієї команди.

Наполегливість трактується як здатність працювати в складних ситуаціях, долати перешкоди і труднощі, пов'язані зі здійсненням підприємницької ідеї, аналізувати негативний досвід і коригувати стратегію з урахуванням обставин, що змінюються при збереженні головного вектору розвитку бізнесу (Сліпенко, 2018, с. 149-152).

Сприйнятливості як особистісна якість віддзеркалює вміння отримувати цінну інформацію за допомогою взаємодії з різними групами людей, здатність генерувати широкий спектр підприємницьких ідей,

здійснювати оцінку їхньої перспективності на основі особистого досвіду і консультацій з експертами.



Рис. 1. Структура підприємливості за програмою «Заяви про себе» («Make your mark»)

Креативність у площині порушеної проблеми пов'язується зі спроможністю конструктивно мислити, з винаходом чогось нового для особистості й суспільства, тобто зі створенням нового продукту. Це здатність особистості бачити потенціал і перспективи, ефективно приймати рішення.

Для нас суттєвим є те, що автори програми «Заяви про себе» («Make your mark») наголошують, що всі названі якості також є частиною загальної програми шкільної освіти і водночас розвиваються завдяки всьому спектру шкільних предметів та різних форм позаурочної діяльності школярів.

Зауважимо, що в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених діапазон характеристик, пов'язаних із підприємливістю, є достатньо широким, що, вочевидь, поглиблює уявлення про багатогранність цього

феномену. До найбільш згадуваних у наукових розвідках компонентів підприємливості, зокрема, належать такі:

- *ініціативність* – активна життєва позиція людини, що виявляється в її прогресивній прозорливості, послідовності щодо відстоювання своїх поглядів, у єдності слова і діла. Ініціативність передбачає наявність в індивіда комунікабельності, готовності вільно встановлювати і підтримувати позитивні контакти у спілкуванні та взаємодіяти з оточенням, виявляючи при цьому свої організаторські здібності (Littunen, 2000, с. 295-309);

- *цілеспрямованість* – окреслює послідовність, наполегливість, рішучість у досягненні поставленої мети, дотримання обраного шляху щодо прийнятих рішень (Caggiano, 2016, с. 57-81);

- *рішучість* трактується як здатність людини самостійно приймати відповідальні рішення і неухильно реалізовувати їх у діяльності, що виразно виявляється в ситуаціях вчинку, пов'язаного зі свідомим ризиком і необхідністю вибору з декількох альтернатив. Це також спроможність сміливо брати на себе відповідальність за прийняте рішення, що пов'язане з готовністю особистості до ризику, а також, вочевидь, із самостійністю (Man, 2006, с. 318-320);

- *самостійність* розглядається як потенція особистості без регулярного контролю і сторонньої допомоги визначити і сформулювати проблему, поставити мету та віднайти шляхи її реалізації (Gibb, 2005, с. 44-66);

- *відповідальність* базується на свідомому дотриманні особистістю моральних принципів і правових норм, що виражають суспільну необхідність; як риса особистості вона формується у процесі спільної діяльності в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил (Peterman & Kennedy, 2003, с. 129-144);

- *готовність до ризику* характеризується як спроможність застосування неординарного методу або прийому за відсутності цілковитої впевненості в позитивному результаті, коли традиційні заходи виявляються мало-ефективними. Однак, ризик допустимий лише за умови всебічного аналізу й урахування ситуації, що склалася. Отже, припускається, що ризик завжди супроводжує креативність і винахідливість (DeJaeghere, 2013, с. 503-519);

- *новаторство* – це здатність людини знаходити нові рішення, нові ідеї, варіанти ефективного втілення наукових ідей, винаходів, інтелектуальних знахідок. При цьому підприємницьке новаторство характеризується як уміння на базі глибокого аналізу сучасних відкриттів створювати нові ідеї, оригінальне практичне втілення яких сприяє досягненню прибуткової діяльності (Shane, 2003);

– *сила волі* означає здібність долати зовнішні і внутрішні труднощі під час здійснення планів і виконання рішень, що, своєю чергою, забезпечує досягнення підприємницьких цілей (Сліпенко, 2020);

– *мобільність* є важливою здатністю, що дозволяє визначити основні тенденції, передбачити їх зміни й адаптувати свою поведінку та стратегію роботи до умов, що постійно змінюються (Man, 2006, с. 321-322).

Відтак, крізь призму викладеного цілком виваженим уважаємо резюме вчених: по-перше, підприємливість є компетентністю, яка стосується всіх сфер життєдіяльності (Bacigalupo, 2016, с. 39); по-друге, навчання підприємливості має прищеплювати соціальні навички, уміння працювати в команді; розвивати творчий підхід до розв’язання проблем, здатність знаходити можливості; формувати вміння «продати товар або послугу», налагоджувати співробітництво тощо (Bacigalupo, 2016, с. 20-21).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, за результатами аналізу наукових джерел цілком правомірно трактувати підприємливість як категорію, що віддзеркалює особливу суспільну якість людини і впливає на її здатність як соціального суб’єкта до цілеспрямованої взаємодії з довкіллям, як рису особистості, базисом якої є настанова на постійний пошук нових можливостей за межами наявних ресурсів, саморозвиток і самореалізацію, ефективну діяльність в умовах невизначеності. Ця якість, поза сумнівом, є наскрізною ключовою компетентністю, що ґрунтується на потребах та інтересах особистості, виявляється як певна самодіяльність, спрямована на перетворення різних сфер дійсності і самого суб’єкта, позаяк підприємлива особистість наділена творчим потенціалом, здатністю до інновацій та готовністю ризикувати, а також планувати та керувати проектами для досягнення поставленої мети. *Перспективи подальших наукових розвідок* пов’язуємо з розкриттям феноменології підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи у площині вітчизняного і зарубіжного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., VandenBrande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. P. 20–21. doi:10.2791/593884.
- Беспалов, В. А. (1985). *Наука и искусство принятия управленческих решений*. Киев (Bespalov, V. A. (1985). *Science and art of decision-making*. Kyiv).
- Brockhous, R. H. (1982). *The psychology of the entrepreneur: the encyclopedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs. NJ: prentice Hall. P. 48-52.
- Brockhaus, R. H., Horowitz, P. S. (1986). *The psychology of the entrepreneur*. In Sexton, D. and Smilor, R. (Eds), *The Art and Science of Entrepreneurship*. Ballinger. Cambridge: MA. P. 25-48.

- Гельбак, А. М. (2017). *Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя: методичні рекомендації*. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського» (Gelbak, A. M. (2017). *Formation of student entrepreneurship as a key competence for life: guidelines*. Kropyvnytskyi).
- Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education. Determining the basis for coherent policy and practice. In P. Kyro & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Hämeenlinna (Finland): University of Tampere. P. 44-66.
- DeJaeghere, J. (2013). Education, skills and citizenship: an emergent model for entrepreneurship in Tanzania. *Comparative Education, Vol. 49, No. 4*, 503–519. doi: 10.1080/03050068.2013.798514.
- Дружинин, В. Н. (2019). *Психология предпринимательства*. Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/druzhinina_psi/ (Druzhinin, V. N. (2019). *Psychology of entrepreneurship*. Retrieved from: http://sbiblio.com/biblio/archive/druzhinina_psi/).
- Закон України «Про освіту». (2017). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Law of Ukraine "On Education" (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>).
- Caggiano, V., Akanazu, H., Furfari, A., Hageman, A. (2016). Entrepreneurship Education: A Global Evaluation of Entrepreneurial Attitudes and Values (a Transcultural Study). *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies, 14*, 57-81. doi: 10.7358/ecps-2016-014-cagg.
- Коняев, Д. В. (1999). *Формирование предприимчивости у студентов педвуза как фактор подготовки к профессиональной деятельности (на примере факультета «Физическая культура»)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Тула (Konjaiev, D. V. (1999). *Formation of entrepreneurship in pedagogical students as a factor of preparation for professional activity (on the example of the Faculty of Physical Culture)* (PhD thesis). Tula).
- Кузин, В. Н. (1991). *Рынок и человек*. Москва (Kuzin, V. N. (1991). *Market and man*. Moscow).
- Кузьменко, Ю. (2018). Формування компетентності «Підприємливість та фінансова грамотність»: сучасні орієнтири. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка, 2 (8)*, 36-39 (Kuzmenko, Yu. (2018). *Formation of competence "Entrepreneurship and financial literacy": modern guidelines. Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: Pedagogy, 2 (8)*, 36-39).
- Littunen, H. (2000). Entrepreneurship and the characteristics of the entrepreneurial personality. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, Vol. 6, No. 6*, 295-309.
- Maikovska, V. (2019). Psychological and pedagogical principles for the formation of communicative block in the entrepreneurship competence' structure. *European Humanities Studies: State and Society, 3 (II)*, 100-111.
- Make your mark in manufacturing and engineering*. Retrieved from: <http://www.makeyourmark.org.uk/>.
- Man, T. W. (2006). Exploring the behavioral patterns of entrepreneurial learning. *Education & Training, Vol. 48, No. 5*, 318-322.
- Ожегов, С. И. (1987). *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык (Ozhegov, S. I. (1987). *Dictionary of the Russian language*. Moscow: Russian language).

- Peterman, N., Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, Vol. 28, No. 2, 129-144.
- Сасова, И. А., Аменд, А. Ф. (1988). *Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки*. Москва: Просвещение (Sasova, I. A., Amend, A. F. (1988). *Economic education of schoolchildren in the process of labor training*. Moscow: Enlightenment).
- Сліпенко, В. О. (2018). Структура підприємницької компетентності: погляд американських дослідників. *Молодь і ринок*, 1 (156), 149-152 (Slipenko, V. O. (2018). The structure of entrepreneurial competence: the view of American researchers. *Youth and the market*, 1 (156), 149-152.
- Сліпенко, В. О. (2020). *Розвиток підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США* (дис. ... доктора філософії). Умань (Slipenko, V. O. (2020). *Development of entrepreneurial competence in high school students in the United States* (PhD thesis). Uman).
- Словник синонімів української мови (2001). Київ (*Dictionary of Synonyms of the Ukrainian Language* (2001). Kyiv).
- Schumpeter, J. A. (1991). The economics and sociology of capitalism. in R. Swedberg (Ed.), *Comments on a plan for the study of entrepreneurship*. Princeton; NJ: Princeton University Press.
- Shane, A. S. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Northampton; MA: Edward Elgar.
- Хизрич, Р., Питерс, М. (1992). *Предпринимательство, или Как завести собственное дело и добиться успеха* (Вып. I: Предприниматель и предпринимательство). Москва: Прогресс (Hisrich, R., Peters, M. (1992). *Entrepreneurship, or How to start your own business and achieve success (Issue I: Entrepreneur and entrepreneurship)*. Moscow: Progress).
- Чарушина, Е. И. (2006). *Формирование предпринимчивости у старшеклассников в условиях социально-экономического профиля обучения* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Кострома (Charushina, E. I. (2006). *The formation of entrepreneurship among high school students in the context of the socio-economic profile of education* (PhD thesis). Kostroma).

РЕЗЮМЕ

Бортнюк Татьяна. Феномен предпринимчивости как ключевой компетентности личности.

В статье раскрываются некоторые аспекты сущностной характеристики феномена предпринимчивости как ключевой компетентности личности. В процессе исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы по проблеме исследования; интерпретационно-аналитический метод и систематизация, обобщение. Отмечена разноаспектность презентации понятия «предпринимчивость» в научном дискурсе как интегративного личностного качества, как способности человека превращать идеи в действия, куда входят творческий потенциал, инновации и готовность взять на себя риск, а также способность планировать проекты и управлять ими для достижения поставленных целей. Выделен и охарактеризован спектр личностных качеств, связанных с предпринимчивостью, что углубляет представление о многогранности этого феномена.

Ключевые слова: инновационность, интегративное личное качество, ключевая компетентность, предпринимчивость, предпринимательская деятельность, самодетальность.

SUMMARY

Bortniuk Tetiana. The phenomenon of entrepreneurship as a key competence of an individual.

The article reveals some aspects of the essential characteristics of the phenomenon of entrepreneurship as a key competence of an individual. In the course of the research, the following methods were used: analysis of scientific literature on the research problem; interpretation and analytical method and systematization, generalization. The multidimensionality of the presentation of the concept of "entrepreneurship" in the scientific discourse as an integrative personality quality, as a person's ability to turn ideas into actions, which includes creativity, innovation and willingness to take risks, as well as the ability to plan and manage projects to achieve set goals, is noted. According to the programs "Make Your Mark", it is very special and characterized by the special quality - lightness, ease and creativity, so, on the idea of marketing to enter the warehouse before the warehouse. It is revealed that the pre-teenage and foreign students have a range of characteristics that are related because of their acceptance, and that they are wide enough. Before the most advanced in the scientific development of the components of food, seedlings, there should be such: innovation, efficiency, self-determination, innovation, readiness, willingness to speed. Based on the results of the analysis of scientific sources, acceptance was interpreted as a category, which is especially suspicious of people and injected into the building of a social sub-business to the development of a direct connection. It's a kind of a hard competence, to be grounded on the needs and interests of a specialty, to appear like a self-reliant self, it is focused on the re-development of the other spheres of action and the subject itself.

Key words: innovativeness, integrative personal quality, key competence, entrepreneurial spirit, entrepreneurial activity, amateur performance.

УДК 796+376.3+616.89-053.2/5

Ольга Коваленко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1625-7850

Світлана Гвоздецька

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7744-7471
DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/160-175

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Розроблено методику занять з фізичної культури, спрямовану на корекцію психофізичного стану дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, спостереження, бесіди з інструкторами з фізичної культури, методистами, психологами. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в пошуках та вдосконаленні методів фізичного виховання, вивченні психолого-педагогічних умов діяльності дітей із затримкою психічного розвитку на більш ранніх вікових етапах.

Ключові слова: методика, заняття з фізичної культури, дошкільний вік, затримка психічного розвитку, корекція, фізичні вправи, психічний стан, фізична підготовленість.

Постановка проблеми. У зв'язку з підвищенням рівня захворюваності дітей у ранньому віці, занедбаним станом охорони здоров'я та погіршенням глобальної епідеміологічної ситуації в країні кількість дітей із вадами розвитку неухильно зростає. Значну частину з них займають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Тому проблема корекції відхилень психофізичного розвитку в дітей даної категорії є актуальною для теорії і методики адаптивного фізичного виховання.

Низка науковців досліджувала проблему взаємозв'язку фізичного і психічного стану та розвитку рухових якостей у дітей із порушеннями інтелекту (Банникова, 2004; Пасічник, 2017; Подолянчук, 2019; Осіпчук, 2019; Ригун, 2019; Павлюк, 2019). Однак, у цих роботах недостатньо висвітлена роль занять з фізичної культури в корекції психофізичного стану дітей дошкільного віку із ЗПР.

Станом на сьогодні програма з фізичної культури для дітей дошкільного віку зорієнтована, загалом, на дітей із нормальним психічним розвитком. Підготовка спеціалістів із фізичної культури для дошкільних закладів не включає в себе вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей із ЗПР. Відсутність методичного матеріалу для організації занять із фізичної культури в інклюзивних групах або спеціальних закладах дошкільної освіти для дітей із ЗПР змушує спеціалістів розробляти індивідуальні програми для психофізичного розвитку дітей із даними особливостями.

Для забезпечення гармонійного розвитку особистості дітей із психофізичними вадами необхідно систематизувати педагогічні засоби, об'єднавши різні навчальні предмети, кожен із яких робить свій специфічний внесок у розвиток дитини. Недостатньо дослідженою залишається проблема особливостей методики проведення занять із фізичної культури, яка би сприяла корекції психофізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Аналіз актуальних досліджень. Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється за окремими програмами і методиками, розробленими на основі Базового компонента дошкільної освіти МОН за погодженням з МОЗ. Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям із особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти», Додаток до листа МОН від 12.10.2015 року № 1/9-487 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах».

Досвід у корекції психічних і психомоторних відхилень засобами фізичної культури накопичений у дослідженнях таких зарубіжних авторів, як (Tsai, 2009; Cichy, 2010; Rokita, 2014; Rzepa, 2017; Wyrick, 2018; Rzepa, 2020 та інші).

Несприятливий вплив, який порушує процеси розвитку дитини, нерідко у формі ЗПР, досліджували (Подольнчук, 2019; Осіпчук, 2019; Ригун, 2019; Павлюк, 2019; Миронова, 2020; Бахмат, 2020 та інші).

Особливості психічного розвитку дітей з нормальним психічним розвитком та його затримкою, обумовлені взаємодією генетичних і середових факторів вивчали (Висковатова, 2010; Гудонис, 2017; Tsai, 2009 та інші), соціальних факторів (Бастун, 2016; Сак, 2017; Мاستюкова, 2018 та інші).

Можливість подолати вади психофізичного розвитку за умови своєчасного проведення необхідних лікувально-корекційних заходів розглядали (Ільяшенко, 2016; Бастун, 2018; Сак, 2017; Мастюкова, 2018; Vokat, 2020 та інші).

Однак, відсутність методики занять із фізичної культури, спрямованої на корекцію психофізичного стану дітей старшого дошкільного віку із ЗПР і дала нам підставу для обрання теми нашого дослідження.

Мета статті – розробити методику занять із фізичної культури, спрямовану на корекцію психофізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Для досягнення вище зазначеної мети використовувалися такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури за проблематикою дослідження, спостереження, бесіди.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох років пропагувався індивідуальний підхід до навчання й виховання дітей із вадами, але жодної діагностично обґрунтованої диференціації виявлено не було. Виняток складали лише ті діти, які повністю виключали можливість навчання їх загальноприйнятими методами та які, у більшості випадків, потребували втручання лікаря. Це діти з порушеннями функцій організму (зір, слух, мовлення, опорно-руховий апарат, розумово відсталі та інші). Цей перелік доповнився дітьми, які мають затримку психічного розвитку.

У даний час визнають, що це дуже неоднорідна група як по виявленню порушень психічного розвитку, так і по їх відбиттю. Під поняттям ЗПР об'єднують досить різноманітні відхилення в інтелектуальній діяльності дитини як за походженням, так і за глибиною, якістю, своєрідністю порушень, що вимагає максимальної індивідуалізації лікарняної й педагогічної тактики

відносно кожної дитини. Існує думка щодо хронологічних меж ЗПР. Затримка психічного розвитку проявляється ближче до кінця дошкільного і початку шкільного віку, що суттєво ускладнює процес її корекції.

Розглядаючи особливості психофізичного стану в дітей із ЗПР, ми зупинилися на таких поняттях, як психічний і фізичний стан дитини.

Під поняттям «психічний стан» розуміють цілісну характеристику психічної діяльності за певний проміжок часу, що відображає своєрідність перебігу психічних процесів і виступає як система їх організації, а також як механізм оцінки відображеної діяльності. Психічні процеси розділяють на пізнавальні та емоційно-вольові. У свою чергу, до пізнавальних процесів відносять відчуття, сприймання, пам'ять, мислення та уяву (Круцевич та ін., 2011).

Фізичний стан характеризує здатність людини виконувати фізичну роботу, включаючи в себе, у першу чергу, показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості. Провідними показниками фізичного стану є розвиток дрібної і грубої моторики. Однією з характеристик ЗПР у дітей є їхнє фізичне ослаблення, що несприятливо позначається на їх загальному фізичному розвитку.

Взаємозв'язок між розумовим і фізичним розвитком є основою для підвищення розумової працездатності. Установлено, що об'єм пам'яті, рівень уваги, кількість розумових операцій значно вищі в дітей, які добре фізично підготовлені, ніж у дітей зі слабким рівнем фізичної підготовленості. Заняття фізичною культурою активізують такі розумові процеси, як динамічне сприйняття рухів, жвавість і швидкість розумових операцій, стимулюється ступінь дитячої свідомості. Зміни у фізичній сфері (наприклад, швидкості як фізичної якості) сприяють змінам у психічній сфері (наприклад, швидкості сприйняття інформації й прийняття рішення). Комплексний вплив використовується іноді послідовно (фізичні вправи створюють передумови для розвитку психічних якостей), іноді паралельно (вправи одночасно впливають на фізичну і на психічну сфери) (*Лист МОН Від № 1/9-456 «Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах»*, 2016).

Спеціальне виховання і навчання, яке забезпечує дітям із ЗПР виправлення недоліків, виконується в спеціалізованих дитячих садках, групах при дитячих садках або в спеціалізованих школах інтенсивної педагогічної корекції. Тільки комплексний підхід є умовою для успішної корекції розвитку дитини із ЗПР.

Дошкільний вік вважається найважливішим періодом у процесі росту та розвитку дитини. Відомо, що відставання психомоторики в дітей несприятливо позначається на їх загальному розвитку. Тому виключно важливим заходом у плані корекції вад психічного розвитку в дітей є визначення рівня їх фізичного розвитку.

Фізичне виховання, стосовно системи спеціальних корекційних закладів дошкільної освіти, ми розглядаємо як навчально-педагогічний процес, спрямований на навчання руховим діям, керування розвитком фізичних якостей і на корекцію рухових порушень та психічних функцій, які мають діти старшого дошкільного віку із ЗПР.

Дієвим засобом корекції і компенсації недоліків у психофізичній сфері дітей із ЗПР є дозовані фізичні навантаження, що підтверджує положення про те, що рухова активність – це необхідна вимога нормального функціонування внутрішніх органів, аналізаторних систем та асоціативних зв'язків. Цілеспрямований коригувальний педагогічний вплив у процесі формування й удосконалення рухової сфери значно розширює потенційні можливості дітей із ЗПР (Tsai & Fung, 2009).

Основною метою занять із фізичної культури з дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР була корекція вад психофізичного розвитку і фізичної підготовленості, розвитку дитини в цілому та підготовці її до шкільного навчання.

До основних завдань належали:

1. Оздоровчі завдання:

- зміцнення психофізичного здоров'я дитини;
- удосконалення функцій організму;
- підвищення фізичної та розумової працездатності;
- формування правильної постави.

2. Навчальні завдання:

- розвиток необхідних умінь і навичок у основних рухах засобами фізичного виховання;
- розвиток рухових якостей (спритності, швидкості, сили, гнучкості, витривалості);
- отримання необхідних знань і уявлень у галузі фізичного виховання.

3. Виховні завдання:

- виховання, за допомогою ігрової та змагальної діяльності, таких особистісних якостей, як сміливість, дисциплінованість, чесність, взаємодопомога, працелюбність, відповідальність та ін.);

- виховання в дітей позитивних емоцій, розвиток уміння швидко долати негативний психічний стан;
- виховання вміння творчо ставитися до отриманих знань і навичок у своїй руховій діяльності;
- прищеплення гігієнічних навичок, пов'язаних із заняттями фізичним вихованням;
- виховання інтересу до активної діяльності та формування потреби в систематичних заняттях фізичними вправами.

4. Корекційні завдання:

- корекція порушень психофізичного розвитку дитини;
- цілеспрямований розвиток таких фізичних якостей, як швидкість та спритність, які за нашими дослідженнями відстають від нормально розвинутих дітей і мають високу кореляційну залежність із показниками психічного розвитку;
- розвиток статичної і динамічної рівноваги, орієнтування у просторі;
- розвиток пізнавальної сфери, уяви, творчих здібностей.

Кінцевий результат цього етапу педагогічного процесу передбачав досягнення дітьми з менш вираженими порушеннями розвитку стандарту готовності до навчання в масовій школі, який виявляється у відповідності рівня довільної поведінки до вікової норми та навчальної мотивації, сформованості інтелектуальної діяльності, обсягу знань та уявлень про навколишній світ. Дітям, які за цими показниками виявляли характерну для затримки психічного розвитку неготовність до навчання в масовій школі, рекомендували йти до спеціальної школи або класів інтенсивної педагогічної корекції для дітей із затримкою психічного розвитку.

У фізичному вихованні дітей із ЗПР ми використовували загально-дидактичні принципи (свідомість і активність, індивідуалізація, доступність, наочність, послідовність і систематичність, варіативність навантаження), ураховуючи особливості психофізичного розвитку даної категорії дітей.

Під час проведення корекційної роботи нами використовувалися спеціальні методичні прийоми, які сприяли усуненню існуючих недоліків у психофізичному розвитку дітей із ЗПР (рис. 1).

Корекційна робота з дітьми із ЗПР на заняттях з фізичної культури складалася з трьох напрямів, кожен із яких виконував свою специфічну роль (рис. 2).

Корекційна робота на заняттях з фізичної культури будувалася таким чином, що після досить інтенсивного фізичного навантаження, а також після застосування вправ та ігор із психофізичною напругою,

використовувалися заспокійливі вправи та ігри. Це давало змогу підтримувати необхідну інтенсивність роботи на занятті, підвищити її ефективність, а також запобігти втомі в дітей із ЗПР.

Під час планування, організації і проведення корекційної роботи з дітьми із ЗПР ми враховували рівень їх фізичного розвитку, сформованості психічних функцій, фізичної підготовленості.

Заняття з фізичної культури склалися з трьох частин: підготовчої, основної та заключної.

У підготовчій частині заняття ми проводили організуючі вправи: шикування, перешикування в шеренги і колони, розмикання, фігурне марширування (в обхід, по колу, по квадрату, по трикутнику, змійкою, по спіралі, використовуючи наочні орієнтири), що сприяло розвиткові процесів гальмування нервової системи, координації рухів, просторової уяви, зосередженості, просторового мислення та інших. У підготовчій частині заняття також проводилися загальнорозвивальні та коригуючі вправи.

Використання на заняттях вправ та ігор, які мали свою цікаву і зрозумілу для дітей назву
• сприяло більш чіткому усвідомленню та швидкому їх засвоєнню і запам'ятовуванню, розвитку уяви, асоціативного мислення
Виконання дітьми вправ за описом і назвою
• сприяло розвитку пам'яті та мислення у дітей із ЗПР
Використання попереднього вербального супроводу рухової дії, яка буде виконуватись
• сприяло кращому усвідомленню вправи
Застосування різних аналізаторних систем при виконанні вправи (за сигналом, музичним супроводом, наочним орієнтиром, тактильним відчуттям, за допомогою відповідних предметів тощо)
• сприяло швидкому засвоєнню вправи та розвитку просторово-часової орієнтації
Широке використання різних вихідних положень, різноманітного інвентарю при виконанні вправи як в статичному, так і динамічному положенні
• сприяло розвитку координації рухів та придбанню незамінного рухового досвіду
Застосування розповіді самими дітьми про виконані дії, що досягалося шляхом відповідних запитань педагога до дітей
• сприяло кращому їх запам'ятовуванню та розвитку пізнавальних процесів, а також подоланню мовленнєвих порушень

Рис. 1. Методичні прийоми корекційної роботи на заняттях з фізичної культури з дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР

Загальнорозвивальні вправи активізують роботу нервових центрів, які керують мимовільними рухами і сприяють прояву фізичних якостей – сили, витривалості, гнучкості, викликають позитивний емоційний стан. Підбираючи вправи, ми враховували особливості психофізичного розвитку дітей із ЗПР, дотримувались поступового ускладнення вправ.

Під час виконання загальнорозвивальних вправ ми враховували:

- правильність виконання вправ, які були запропоновані дітям;
- необхідність одночасно починати й закінчувати вправу дітьми за сигналом;
- потребу максимально сконцентрувати увагу дітей; якщо можливо, усувати всі відволікаючі фактори;



Рис. 2. Напрями корекційної роботи з фізичної культури

- необхідність слідкувати, щоб діти зберігали основний напрям руху окремих частин тіла за допомогою наочних орієнтирів;
- важливість сполучання впливу слова й наочності з одночасним виконанням вправи дитиною;
- потребу поступово привчати дітей до виконання рухів за описом і назвою;

- необхідність повторення добре відомого руху спочатку з ведучим, потім самостійно;
- інтерес і бажання дітей займатися фізичним вихованням;
- необхідність проведення занять цікаво і різноманітно;
- важливість не перевтомити дітей.

У підготовчій частині заняття використовували комплекси загальнорозвивальних вправ, які діти знають за назвами («Метелик», «Літак», «Дзига» та інші). Це допомагало їм розширити уяву про навколишній світ, сприяло розвитку уяви, мислення, інтересу до занять, що, у свою чергу, сприяло більш легкому та швидкому засвоєнню рухових дій дітьми.

Багато загальнорозвивальних вправ ми проводили з предметами. Відомо, що в дітей із ЗПР недостатньо розвинута просторова орієнтація. Дії з предметами давали можливість мати більш чітку рухову уяву, яка ґрунтувалася на різноманітних відчуттях і сприйняттях (просторово-часові параметри рухів). Вони викликали в дітей інтерес до занять, впливали на краще засвоєння рухів, на розвиток сенсомоторики, рухових якостей. Активні дії з предметами в процесі виконання вправ сприяли пізнанню кольору, ваги, форми, якості матеріалу та інших властивостей предметів.

Усі вправи з предметами, тією чи іншою мірою, потребували роботи пальців рук. Це активізувало діяльність аналізаторних систем, впливало на розвиток мовлення, на інтелектуальний розвиток у цілому. Удосконалення координації рухів пальців важливе не тільки в дитячому садку, а й у навчальній діяльності в школі (Пасічник, 2017). Під час виконання вправ з предметами вирішувалися і виховні завдання: діти привчалися охайно, обережно поводитися з ними, організовано й швидко брати і класти їх на місце, допомагати вихователю в їх підготовці.

Демонстрація вправи подавалася вихователем дзеркально. Образ, який пропонувався, був знайомий дітям. Виконуючи вправу, ми намагалися бути якомога виразнішими, щоб спонукати дітей краще передавати характер руху.

Важливе значення в корекційній роботі з дітьми із ЗПР мали коригуючі вправи (артикуляційні, масажні, на дрібну і грубу моторику, на координацію, вправи з асинхронної гімнастики, а також заспокійливі вправи), які ми застосовували переважно в підготовчій частині заняття.

Коригуючі вправи були спрямовані на корекцію певних порушень психофізичного розвитку. Їх можна використовувати як на заняттях із фізичного виховання, так і під час інших занять із дітьми.

Особливу увагу ми приділяли вправам, спрямованим на розвиток дрібної моторики в дітей із затримкою психічного розвитку. Формування рухів кисті тісно пов'язане з дозріванням рухового апарату, розвитком зорового та слухового аналізатора, орієнтацією в просторі та іншими складними психічними функціями (Пасічник, 2017). Тому нами підбиралися такі вправи, які спонукали цілеспрямовано використовувати руки та пальці.

Дрібномоторні вправи вміщували такі основні навчальні завдання:

- контролювальний рух рук та пальців;
- самостійне хапання рукою;
- цілеспрямоване оперування предметами;
- координоване використання рук.

Основна частина заняття була присвячена безпосередньо навчанню необхідним руховим діям, відповідно до змісту програмного матеріалу занять з фізичного виховання, естафетам, рухливим іграм та ігровим вправам із основних рухів, на розвиток психічних процесів, психомоторних порушень у дітей.

Ми намагалися, щоб окрім основного впливу, вправа, яка вивчається, удосконалювала і координацію рухів. Важливе значення в психомоторному розвитку надавалося координаційним здібностям. Так, виконання більшості вправ ускладнювалося за рахунок зміни просторових характеристик рухів (з різних вихідних положень). Комплекси вправ виконувалися дітьми на гімнастичній лаві, стінці, стільцях, колоді та ін. З метою кращого усвідомлення виконання вправ дітьми, ми звертали увагу на поєднання кінестетичних, зорових, слухових, тактильних відчуттів зі знаннями про засоби виконання рухової дії, що надавало великого корекційно-розвивального впливу на функції центрального рухового аналізатора. У результаті даного поєднання в дітей формувалося розуміння характеристик рухової дії, як напрям, амплітуда, темп, ритм.

Активно використовувався такий методичний прийом, як попередній вербальний супровід рухової дії, яка буде виконуватися. На думку деяких авторів, такий підхід сприяє кращому усвідомленню дітьми рухової дії, а також долає мовленнєві порушення в дітей із ЗПР (Каплунович, 2004).

Ураховуючи властиве їм наслідування, ми широко застосовували на заняттях аналогії й асоціації, використовуючи при цьому знайомі дітям назви предметів, тварин, птахів, рослин, персонажів казок, явищ природи тощо, що активно сприяло розвитку пізнавальної діяльності цих дітей.

Основну увагу в розвитку рухових якостей дітей із ЗПР ми приділяли вихованню швидкісних, швидкісно-силових здібностей і

спритності. Регулярні додаткові фізичні навантаження, які розвивають дані якості, ми розглядали не тільки як засіб всебічного фізичного розвитку, але і як засіб корекції дефектів центральної нервової системи, тому що вони тісно пов'язані з рухливістю нервових процесів аналітико-синтетичної діяльності. Розвитку координації рухів, швидкості та швидко-силових здібностей сприяли використанням спеціальних ігрових вправ, естафет та ігор, деякі з них поєднували в собі не тільки розвиток даних здібностей, але і психічних функцій дитини: уваги, пам'яті, мислення, уяви.

Протягом усього заняття ми активно використовували ігровий метод навчання, який виявлявся у створенні спеціальних ігрових ситуацій. Відомо, що в дошкільному віці розвиток рухів відбувається в ігровій діяльності, яка є ведучою у психічному розвитку дошкільника (Каплунович, 2004; Маценко, 2008). Тому важливе місце в нашій корекційно-виховній роботі займали блоки рухливих ігор, на які відводилося до 50 % часу всього заняття. Їм був властивий творчий характер, заснований на азарті, руховому досвіді та точному дотриманні правил. У процесі гри діти навчилися відчувати часові, просторові та динамічні параметри рухів. Під час ігрової діяльності в дітей із ЗПР ефективніше формувались зв'язки між системою аналізаторів (зоровими, слуховими, руховими, тактильними), що має велике значення для розвитку просторової уяви, координації рухів.

В ігрових вправах ми використовували різноманітний інвентар із метою корекційного впливу на психофізичний розвиток дитини. Проведення в корекційний процес ігрових вправ з предметами сприяло розвитку дрібної моторики пальців рук, що позначалося на стані координації рухів руки взагалі, яка серед інших рухових функцій має особливе значення в розвитку вищої нервової діяльності дитини (Круцевич, Воробйов, Безверхня, 2011; Пасічник, 2017; Пилук, 2009).

У сучасній педагогіці відомо, що гра, забава з м'ячем удосконалює у дитини гносеологічні якості, підвищує емоційність та зацікавленість руховою активністю, збільшує ефективність систем навчання та виховання (Маценко, 2008). Ми використовували такі вправи, як: котіння м'яча прямо по лінії, через «ворота», крізь перешкоди, по колу, у слаломі навколо маркування або прямо до наміченої цілі та інші. Ці вправи сприяли розвитку дрібної моторики руки, вони є доступними і цікавими для дітей цього віку, а також дають можливість використовувати їх для виховної мети.

Ураховуючи те, що сприйняття простору походить із взаємодії різних аналізаторних систем, ми вважали за необхідне розвиток функції кожного з аналізаторів. Так, на заняттях активно використовувалися вправи з

об'ємними предметами під музичний та мовний супровід, різні еталони, схеми, різні орієнтири, рухомі і нерухомі цілі.

Ми часто проводили на заняттях ігри, які були спрямовані на розвиток властивостей вищої нервової діяльності, а саме: ігри на швидкість переключення нервової системи і здатності до диференційованого гальмування (ігри та вправи на швидкодію), на рівновагу, на дрібну моторику, на відтворення і збереження заданого ритму. Вище зазначені вправи та ігри включають рухові дії: біг, стрибки, метання, ловлю, що дозволило активно впливати і на загальну моторику дітей.

У частини дітей із ЗПР спостерігалися супровідні мовленнєві порушення, тому в своїх заняттях ми велику увагу звертали на ігри, які окрім вирішення основної мети, сприяли розвитку мовлення за допомогою віршів та іншого речитативу. Такі ігрові завдання виявлялися досить ефективними для дітей з мовленнєвими дефектами.

Інший ігровий блок був спрямований безпосередньо на розвиток психічних якостей у дітей із ЗПР. Вони потребували вигадкування рухів самими дітьми, імітації рухів тварин, предметів та ін. Збільшенню асоціативних зв'язків сприяли різноманітні ігри – «Малюнок», «Пора року», «Пташки», «Розумний м'яч» та інші, які активізували мовну активність дитини, сприяли формуванню словникового запасу.

У процесі корекційної роботи з дітьми із ЗПР нами ефективно використовувались наочно-предметне і наочно-образне мислення, зорова пам'ять (показ із поясненням, імітація, спеціальні наочні орієнтири).

Зміст роботи з формування мислення в дітей був спрямований на розвиток орієнтовно-пізнавальної діяльності, на взаємозв'язок між основними компонентами діяльності мислення: дії, слова, образу.

Розвиток мислення в дошкільному віці пов'язаний із практичними діями дитини, сприйняттям властивостей і відношень предметів оточуючого середовища. Отже, на заняттях із фізичної культури ми застосовували, разом із предметними діями, і уявлення про їх фізичні властивості, застосування в навколишньому середовищі, розширювали словниковий запас дітей. Поєднання уявлення дитини про предмет чи явище з конкретною дією, допомагало закріпити в уяві образи цих предметів чи явищ, їх властивості й відносини, робило їх більш чіткими та узагальненими.

Заклучна частина заняття забезпечувала дитині поступовий перехід від збудженого стану до відносно спокійного, давала можливість долучитися до іншого виду діяльності. Це досяглося за рахунок проведення вправ на відновлення дихання, на увагу, тобто таких вправ, що

заспокоювали нервову систему. Після проведення різноманітних ігор та ігрових вправ в основній частині заняття, що викликали в дітей емоційну радість, ми застосовували заспокійливі ігри та вправи, які супроводжувалися повільною музикою і навчали дітей саморегуляції.

Під час проведення психом'язових тренувань, особливо в заключній частині заняття, ми намагалися зберігати почуття міри, щоб не затягувати відпочинок і «дозувати» навіювання. Закінчувалися заняття спокійною ходьбою з елементами дихальних вправ.

На початку та в кінці заняття ми використовували такий методичний прийом, як розповідь дітьми про виконані ними дії, або ті вправи та ігри, які будуть виконуватися, що досягалося шляхом відповідних запитань до дітей («Які вправи ми виконували на занятті?», «У яку гру ми з вами сьогодні грали?» «Які кольори ми з вами складали в гри?» тощо). Завдяки такому аналізу діти із ЗПР краще запам'ятовували вправи та ігри, аналізували виконані дії, розвивали пізнавальні процеси, а також долали мовленнєві порушення, які в них зустрічаються досить часто.

Ми намагалися постійно створювати в дітей позитивне емоційне ставлення до запропонованої діяльності, використовували похвалу та винагороду, вживали методи заохочування (схвалення), що стимулювало діяльність дитини, піднімало її настрій, підтримувало впевненість в успішності виконання вправи.

Розподіл матеріалу занять, крім вирішення основних завдань фізичного виховання, спирався на облік питань, які пов'язані з розвитком пізнавальної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку (з урахуванням інтелектуального розвитку дитини). Розвиток відповідних знань та уявлень на заняттях із фізичного виховання з дітьми із ЗПР базувався на змісті спеціальних навчальних занять, які були передбачені програмою дитячого закладу й відбувався паралельно проходженню програмного матеріалу. Це сприяло закріпленню вивченого матеріалу і відповідало принципу не ізольованого педагогічного впливу, а системі впливів на навчання дитини, що об'єднує в собі різні навчальні предмети, кожен із яких має своє корекційне значення в розумовому розвитку дитини.

Висновки. Таким чином, теоретично обгрунтовано зміст методики проведення занять із фізичної культури з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Було визначено мету, завдання, методи, методичні прийоми, засоби фізичного виховання та напрями їх реалізації на заняттях із фізичної культури з метою корекції психофізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей із ЗПР.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене експериментальне дослідження не вичерпало розгляд всіх аспектів проблеми корекції психофізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в пошуках та вдосконаленні методів фізичного виховання, вивчення психолого-педагогічних умов діяльності дітей із ЗПР розвитку на більш ранніх вікових етапах.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабкина, Н.В. (2005). *Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения*. Москва: Айрис-Пресс (Babkina, N.V. (2005). *Assessment of psychological readiness of children for school: a guide for psychologists and specialists in correctional and developmental education*. Moscow: Iris-Press).
- Банникова, Т.А. (2004). Программа воспитания детей 5–6 лет с задержкой психического развития. *Теория и практика физической культуры*, 8, 58-59 (Bannikova, T. A. (2004). The program of education of children of 5-6 years with a delay of mental development. *Theory and practice of physical culture*, 8, 58-59).
- Бородулина, С. Ю. (2004). *Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников*. Ростов-на-Дону: «Феникс» (Borodulina, S.Y. (2004). *Correctional pedagogy: psychological and pedagogical correction of deviations in the development and behavior of schoolchildren*. Rostov-on-Don: «Phoenix»).
- Трикоз, С.В., Блеч, Г.О. (2018). *Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру» (Trikoz, S.V., Blech, H.O. (2018). *A child with intellectual disabilities*. Kharkiv: Ranok Publishing House, Kangaroo Publishing House).
- Инденбаум, Е.Н. (2005). Практика применения функционально-уровневого подхода в организации обучения детей с ЗПР. *Дефектология*, 4, 41-54 (Indenbaum, E.N. (2005). Practice of application of the functional-level approach in the organization of training of children with ZPR. *Defectology*, 4, 41-54).
- Каплунович, И.Я. (2004). Структуры и основные этапы развития образного мышления в дошкольном детстве. *Вопросы психологии*, 5, 44-56 (Kaplunovich, I.Y. (2004). Structures and main stages of development of figurative thinking in preschool childhood. *Questions of psychology*, 5, 44-56).
- Коцур, Н.І. (2010). *Основи педіатрії і гігієни дітей раннього та дошкільного віку : навчальний посібник*. Чернівці (Kotsur, N.I. (2010). *Fundamentals of pediatrics and hygiene of children of early and preschool age: a textbook*. Chernivtsi).
- Круцевич, Т.Ю., Воробйов, М.І., Безверхня, Г.В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навчальний посібник*. Київ: Олімп. л-ра (Krutsevych, T.Y. Vorobiev, M.I., Bezverkhnia, G.V. (2011). *Control in the physical education of children, adolescents and youth: a textbook*. Kyiv: Olympic l-re).
- Лист МОН Від № 1/9-456 «Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах» (2016) (Letter of the Ministry of Education and Science From № 1 / 9-456 «On the organization of physical culture and health work in preschool educational institutions» (2016)).
- Маценко, В. Ф. (2008). *Психологія пізнавальних процесів: Навч.посіб.* Київ: Главник. (Matsenko, V.F. (2008). *Psychology of cognitive processes: Textbook*. Kyiv: Glavnik).

- Миронова, С., Бахмат, Н. (2020). Особливості монологічного мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5-6, 3-12 (Myronova, S., Bakhmat, N. (2020). Features of monologue speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5-6, 3-12).
- Пасічник, В. (2017). Специфічні принципи фізичного виховання дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 4, 203-208 (Pasichnyk, V. (2017). Specific principles of physical education of preschool children in the conditions of inclusive education. *Physical culture, sports and health of the nation*, 4, 203-208).
- Пиліук, Н.В. (2009). Оздоровча робота у спеціалізованому дошкільному закладі як засіб соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 6(8), 17-18 (Pyliuk, N.V. (2009). Health work in a specialized preschool institution as a means of social adaptation of children with special needs. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs*, 6(8), 17-18).
- Подольнчук, І.С., Осіпчук, І.О., Ригун, М.Г., Павлюк, Т.Т. (2019). Фізична реабілітація дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*: зб. наук. праць, 3 (111), 141-148 (Podolanchuk, I.S., Osipchuk, I.O., Rigun, M.G., Pavliuk, T.T. (2019). Physical rehabilitation of children with mental retardation. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Драгоманова. Series 15 «Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)»*, 3 (111), 141-148).
- Tsai, E.H., Fung, L. (2009). *Parents experiences and decisions on inclusive sport participation of their children with intellectual disabilities*. Adapt. Phys. Activ. Q.

РЕЗЮМЕ

Коваленко Ольга, Гвоздецкая Светлана. Методика проведения занятий по физической культуре с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Разработана методика занятий по физической культуре, которая направлена на коррекцию физического, психического развития и физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, систематизация эмпирических и теоретических данных, психолого-педагогические наблюдения, беседы с воспитателями, психологами, дефектологами. Перспективу дальнейших исследований мы видим в поиске и совершенствовании методов физического воспитания, изучении психолого-педагогических условий деятельности детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: методика, занятия по физической культуре, дошкольный возраст, задержка психического развития, коррекция, физические упражнения, психическое состояние, физическая подготовленность.

SUMMARY

Kovalenko Olha, Gvozdetska Svitlana. Methods of conducting physical education classes with senior preschool children with mental retardation.

The article reveals the features of the methodology of conducting physical education classes with senior preschool children with mental retardation.

The aim of the study is to develop a methodology for physical education classes aimed at correcting the physical and mental development and physical preparedness of senior preschool children with mental retardation.

To achieve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature on research issues, systematization of empirical and theoretical data, psychological and pedagogical observations, conversations with educators, psychologists and disability specialists.

Based on the justification of the main directions of correctional work, principles, special methodological techniques and complexes of corrective and game exercises, individual blocks of games, a methodology of correctional physical education classes for senior preschool children with mental retardation has been developed, it is aimed at correcting such mental processes as sensation, perception, memory, thinking, imagination, attention, speech, development of fine motor skills, physical qualities, as well as functions of analyzer systems.

Thus, the content of the methodology for conducting correctional physical education classes for senior preschool children with mental retardation is theoretically justified, pedagogical conditions and methods of their implementation in physical education classes are determined, and the specifics of practical use of physical education tools for the development of mental processes and psychophysical qualities are revealed.

The conducted experimental study hasn't revealed all the aspects of the problem of correction of psychophysical development of senior preschool children with MR. We see the prospect of further investigation in the search and improvement of methods of physical education, the study of psychological and pedagogical conditions of activity in relation to children with mental retardation at earlier age stages.

Key words: *methodology, physical education classes, preschool age, mental retardation, correction, physical exercises, mental state, physical preparedness.*

УДК 327.7:343

Катерина Кулава

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0002-5315-1828

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/175-185

РОЗВИТОК ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ

Україна є країною походження, транзиту та призначення в торгівлі чоловіками, жінками та дітьми. Зростає також проблема внутрішньої торгівлі людьми. За даними дослідження, проведеного на замовлення МОМ, з 1991 року понад 260 000 українців постраждали від торгівлі людьми, що робить Україну однією з основних країн походження постраждалих від сучасного рабства в Європі.

У зв'язку зі складним економічним становищем у країні, багато українських громадян, прагнучи отримати високооплачувану роботу, виїжджають за кордон. При цьому навіть не підозрюють про те, що легально влаштуватися в більшості країн Європи вкрай непросто. Безпечно зробити це можна через державні центри зайнятості або звернувшись до консульської установи країни призначення. Проте, частіше за все, люди покладаються на послуги напівлегальних посередників, які беруть на себе оформлення документів. У результаті відсутності належних знань про відповідальність за нелегальне перебування в країні або нелегальну працю робить трудових мігрантів уразливими для торговців людьми.

Ключові слова: торгівля людьми, Національний механізм взаємодії суб'єктів, Мінсоцполітика, ратифікація, державна політика у сфері протидії торгівлі людьми.

Постановка проблеми. Перед Україною постала проблема, що стосується вербування громадян України та втягнення у злочинну діяльність із перевезення й розповсюдження наркотичних речовин на території іноземних країн (Російська Федерація, Королівство Таїланд, Грецька Республіка тощо). На сьогоднішній день до правоохоронних органів звернулося більше 300 родичів ув'язнених осіб із заявами про визнання постраждалих осіб потерпілими.

Протягом 2020 року Мінсоцполітики встановлено статус особи, яка постраждала від торгівлі людьми, 185 громадянам. Серед осіб, яким встановлено зазначений статус, 53 жінок, 119 чоловіків та 13 дітей (3 хлопчиків та 10 дівчаток). Протягом зазначеного періоду 65 осіб постраждало від торгівлі людьми в Україні, 120 осіб – від торгівлі людьми за кордоном. За перше півріччя 2021 року виявлені 130 фактів торгівлі людьми, майже 100 кримінальних проваджень указаної категорії скеровані до суду (Конвенція про боротьбу з торгівлею людьми і з експлуатацією проституції третіми особами від 2 грудня 1949 р.).

За видами експлуатації 85 осіб постраждало від трудової експлуатації, 40 осіб втягнуто у злочинну діяльність, 37 осіб від сексуальної експлуатації, 17 осіб використано у збройних конфліктах, 3 осіб використано в порнобізнесі, 1 особу залучено до жебракування, 1 особа постраждала від змішаної експлуатації (трудова та сексуальна експлуатації), 1 дитину було продано третім особам.

У вітчизняному й зарубіжному політологічних дискурсах є чимало досліджень, які висвітлюють різні аспекти, пов'язані з торгівлею людьми, однак варто констатувати відсутність робіт, у яких комплексно проаналізовано концептуальні засади та інституційні механізми протидії глобальній проблемі торгівлі людьми. Дослідники зосереджують увагу переважно на національно-державному рівні окремих країн у контексті дотримання законності й правопорядку, охорони здоров'я та соціального забезпечення стосовно фактів, пов'язаних з торгівлею людьми (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*).

Незважаючи на те, що епоха держав із рабовласницьким устроєм давно залишилася в минулому, антилюдяні і злочинні дії сьогодні відбуваються абсолютно в усіх куточках світу. Тіньова злочинна сфера в багатьох державах набула масового характеру. Жертвами работоргівлі стають незахищені категорії людей. Починаючи з 2000 року, за допомогою

до громадських організацій звернулись понад 15 тисяч українців, які постраждали від торгівлі людьми.

31.01.2019 проведено чергове засідання робочої групи з протидії торгівлі людьми, на якому було порушене питання повернення громадян України, які перебувають у місцях позбавлення волі на території іноземних країн. Мінсоцполітики має позитивний досвід щодо повернення двох громадян України з місць позбавлення волі на території Бразилії.

Метою статті є вивчення літературних джерел щодо розвитку державної політики у сфері протидії торгівлі людьми.

Методи дослідження: системний аналіз об'єкта та предмета дослідження; поєднання історичного й логічного методів у дослідженні проблеми і способів її розв'язання; виокремлення підсистем складних об'єктів та їх системний аналіз; інтегральні підходи до вивчення проблеми торгівлі людьми; категоризація; типологічний підхід; метод мисленнєвого моделювання з використанням циклічно-вчинкового і компетентнісного підходів розвитку державної політики у сфері протидії торгівлі людьми.

Виклад основного матеріалу. З метою забезпечення належного реагування в межах компетенції на звернення громадян про факти торгівлі людьми, домашнього насильства, насильства за ознакою статі, насильства стосовно дітей створено державну установу Кол-центр Міністерства соціальної політики України з питань протидії торгівлі людьми, запобігання та протидії домашньому насильству, насильству за ознакою статі та насильству стосовно дітей (*Наказ Мінсоцполітики від 11.12.2018 № 1852, зареєстрований в Мін'юсті від 22.12.2018 за № 4058/5*).

Торгівля людьми – здійснення з метою експлуатації вербування, перевезення, передачі, приховування чи отримання людей шляхом погрози силою або її застосування чи інших форм примусу, викрадення, шахрайства, обману, зловживання владою чи вразливістю стану або шляхом підкупу у вигляді платежів чи вигод для одержання згоди особи, яка контролює іншу особу. Таке визначення торгівлі людьми надає «Протокол з попередження торгівлі людьми, особливо жінками і дітьми», який доповнює Конвенцію ООН про боротьбу з транснаціональною організованою злочинністю (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*).

Торгівля людьми набуває таких форм: вербування; перевезення; передача; продаж; усиновлення (удочеріння) у комерційних цілях, використання в порнобізнесі; використання у військових конфліктах; залучення до злочинної діяльності; трансплантація чи насильницьке

донорство; примус до заняття проституцією; рабство і ситуації, подібні до рабства; примусова праця; залучення в боргову кабалу; використання шантажу, погроз, насильства.

Україна докладає багато зусиль у сфері протидії торгівлі людьми, особливо в частині поширення Національного механізму взаємодії суб'єктів, які здійснюють заходи у сфері протидії торгівлі людьми. Мінсоцполітики згідно даної проблеми як національний координатор у сфері протидії торгівлі людьми, виконує такі функції (*Конвенція про права дитини 1989 р.*):

1) координація діяльності у сфері протидії торгівлі людьми міністерств та відомств;

2) методичне забезпечення та моніторинг діяльності місцевих органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування з питань протидії торгівлі людьми;

3) забезпечення співпраці з міжнародними організаціями та виконання міжнародних зобов'язань і завдань у сфері протидії торгівлі людьми;

4) розроблення проєктів нормативно-правових актів у сфері протидії торгівлі людьми у зв'язку з новими тенденціями та новими видами торгівлі людьми, які з'являються;

5) ідентифікація осіб, які постраждали від торгівлі людьми, та встановлення їм статусу особи, яка постраждала від торгівлі людьми;

6) здійснення виплати одноразової матеріальної допомоги постраждалим особам;

7) реалізація Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року;

8) організація проведення навчань для фахівців центральних та місцевих органів влади, які працюють у сфері протидії торгівлі людьми;

9) проведення інформаційних кампаній з протидії торгівлі людьми.

Основні аспекти розвитку державної політики у сфері протидії торгівлі людьми були здійсненні протягом таких років (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*):

1991 – Ратифікації Конвенції ООН про права дитини.

1998 – Криміналізація злочину торгівлі людьми в Україні (ст. 149 ККУ).

2004 – Ратифікація Протоколу про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками і дітьми, і покарання за неї, що доповнює Конвенцію ООН проти транснаціональної організованої злочинності.

2010 – Ратифікація Конвенції РЄ про заходи щодо протидії торгівлі людьми.

2011 – прийняття Закону України «Про протидію торгівлі людьми».

2012 – Ратифікація Конвенції Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації і сексуального насильства (Лансаротська Конвенція).

2018 – прийняття Закону України «Про внесення змін до Кримінального кодексу України щодо захисту дітей від сексуальних зловживань та сексуальної експлуатації».

2018 – прийняття Закону України «Про внесення змін до статті 149 Кримінального кодексу України (щодо приведення у відповідність до міжнародних стандартів)».

Розроблено та внесено на розгляд ВРУ проєкт Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення протидії торгівлі людьми та захисту постраждалих осіб» (реєстр. № 6125 від 23.02.2017). Підготовлено до другого читання Проєкт, актом якого передбачено (*Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок*):

1) приведення у відповідність визначення «торгівля людьми» до Протоколу про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками і дітьми, і покарання за неї, що доповнює Конвенцію ООН проти транснаціональної організованої злочинності торгівля людьми (розширюються види експлуатації людини на експлуатація проституції інших осіб, примусову працю або надання примусових послуг, рабство, перебування в підневільному стані, проведення дослідів над особою без її згоди або вилучення органів шляхом загрози силою або застосування сили чи інших форм примусу, викрадення);

2) здійснення центральними органами виконавчої влади заходів щодо убезпечення жінок, дівчат, чоловіків і хлопців з інвалідністю від сексуального насильства та експлуатації;

3) надання повноважень органам місцевого самоврядування у сфері протидії торгівлі людьми (стосовно оформлення документів для встановлення статусу особи, яка постраждала від торгівлі людьми);

4) урегулювання питання законного перебування на території України (до завершення їх реабілітації) іноземців або осіб без громадянства, які постраждали від торгівлі людьми на території України та отримали відповідний статус;

5) розширення мережі закладів, які надаватимуть допомогу особам, які постраждали від торгівлі людьми (включення до закладів допомоги центрів

соціально – психологічної допомоги, які на сьогоднішній день є найбільш пристосованими для надання соціальних послуг таким особам).

Зареєстровано у ВРУ проект Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо провадження господарської діяльності з посередництва у працевлаштуванні за кордоном» (реєстр. № 6275-д від 24.01.2018, внесений народним депутатом України І. Луценко).

Законопроектом передбачається встановити (Конвенція про Європол):

1) фінансові санкції за провадження діяльності щодо надання послуг із посередництва у працевлаштуванні за кордоном з порушеннями законодавства, а також адміністративну відповідальність за невиконання законних вимог відповідних посадових осіб щодо усунення зазначених порушень;

2) обов'язки суб'єктів господарювання, які надають послуги з посередництва у працевлаштуванні за кордоном;

3) обов'язки спеціально уповноваженого органу з питань ліцензування та органів ліцензування щодо врахування в діяльності ризиків потрапляння людини в ситуацію, пов'язану з торгівлею людьми;

4) обов'язки закордонних дипломатичних установ України щодо участі у здійсненні перевірки інформації стосовно спроможності та умов прийняття іноземними роботодавцями на роботу трудових мігрантів з України;

5) підстави для планових та позапланових перевірок суб'єктів господарської діяльності, які надають послуги з посередництва у працевлаштуванні за кордоном, а також інших суб'єктів, діяльність яких може призвести до торгівлі людьми;

6) підстави для прийняття рішення про анулювання ліцензії якщо порушення ліцензіатом ліцензійних умов створило ризик потрапляння людини в ситуацію, пов'язану з торгівлею людьми або якщо особи, які надають послуги з посередництва у працевлаштуванні за кордоном, є судимими за злочини пов'язані з торгівлею людьми.

Представимо основні досягнення Уряду України у сфері протидії торгівлі людьми протягом 2020 року (*Конвенція про боротьбу з торгівлею людьми і з експлуатацією проституції третіми особами від 2 грудня 1949 р.*):

1) посилено координацію міністерств і відомств щодо протидії торгівлі людьми;

2) проведено 9 засідань міжвідомчої робочої групи з протидії торгівлі людьми, що діє при Мінсоцполітики;

3) 24.07.2020 проведено засідання Міжвідомчої ради з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми. Основною темою засідання стали питання

протидії торгівлі людьми з метою трудової експлуатації та втягнення в незаконну діяльність, захист прав осіб, які постраждали від торгівлі людьми та яких було ув'язнено за кордоном;

4) у червні 2020 року Державним Департаментом США було оприлюднено Доповідь щодо боротьби з торгівлею людьми, згідно з якою Україну другий рік поспіль залишено у Другій групі;

5) проведено навчання для працівників дипломатичної служби, які готуються до роботи в закордонних дипломатичних установах України (22.03.2020), інспекторів з питань праці (01-02.10.2020), працівників Міжнародного аеропорту Київ (03-06.12.2020);

6) 30.05.2020, 15–16.11.2020 рр. проведено сесію стратегічного планування з протидії торгівлі людьми;

7) проведено моніторингові візити до Черкаської, Полтавської та Чернігівської областей;

8) підготовлено Державну доповідь про стан реалізації державної політики у сфері протидії торгівлі людьми за підсумками 2020 рр.;

9) виготовлено 5 соціальних відеороликів з протидії торгівлі людьми.

У межах проекту Національного механізму взаємодії суб'єктів, які здійснюють заходи в сфері протидії торгівлі людьми Координатором проектів ОБСЄ в Україні було розроблено онлайн курс «Запобігання торгівлі людьми». Основною метою є забезпечення викладання відповідного курсу в інститутах післядипломної педагогічної освіти на виконання Плану заходів Міністерства освіти і науки України щодо реалізації Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року (*Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок*).

Розглядаються особливості поняття торгівлі людьми, досліджуються масштабність проблеми, групи ризику, національне та міжнародне законодавство у цій сфері.

Цей курс призначений для керівників закладів загальної середньої освіти, заступників директорів з виховної роботи, педагогів-організаторів, класних керівників, соціальних педагогів, практичних психологів, педагогічних працівників інтернатних закладів, а також для всіх, хто вболіває за майбутнє зростаючого покоління України.

Розроблено проект постанови КМУ «Деякі питання надання послуг особам, які постраждали від торгівлі людьми, домашнього насильства, насильства за ознакою статі та насильства стосовно дітей», щодо утворення державного реабілітаційного центру для осіб, які постраждали

від торгівлі людьми (*Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок*).

Міністерством разом із Представництвом МОМ в Україні розроблено електронний курс із протидії торгівлі людьми для навчання посадових осіб, які відповідають за проведення процедури встановлення статусу особи, яка постраждала від торгівлі людьми, метою якого є приведення до єдиного стандарту надання освітньої послуги щодо навчання спеціалістів у межах поширення Національного механізму взаємодії суб'єктів, які здійснюють заходи у сфері протидії торгівлі людьми в Україні, через створення уніфікованого учбового матеріалу для кінцевих користувачів, а також методичного інструментарію для тренерів.

Протягом 2020 року проведено низку інформаційних кампаній з метою відзначення (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*):

1. Міжнародного дня захисту дітей.
2. Всесвітнього дня протидії торгівлі людьми (30 липня).
3. Європейського дня протидії торгівлі людьми (18 жовтня).
4. 16 днів проти насильства (25 листопада – 10 грудня).
5. Міжнародного дня боротьби за скасування рабства (02 грудня).

Також розроблено й підготовлено посібники в межах проєкту «Попередження торгівлі людьми шляхом розвитку соціальної роботи та мобілізації громад», що впроваджувався Представництвом МОМ в Україні спільно з Українським фондом «Благополуччя дітей» та Західно-українським ресурсним центром за фінансової підтримки Швейцарської Конфедерації, серед яких відзначено такі (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*):

1. Методичний посібник для виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми (7-11 клас).
2. Навчально-методичний посібник для системи післядипломної педагогічної освіти.
3. Методичні рекомендації щодо впровадження в загальноосвітніх школах-інтернатах програми виховної роботи з підлітками з питань протидії торгівлі людьми.
4. Програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми.
5. Упровадження програми виховної роботи з підлітками щодо питань протидії торгівлі людьми для учнів професійно-технічних навчальних закладів.

6. Творимо майбутнє відповідально й ощадливо: програма соціально-фінансової освіти й виховання для учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Нагадуємо, що небезпеку видно не одразу. Привабливі пропозиції з працевлаштування можуть виявитися пасткою торгівців людьми. Це означає, що зароблених коштів ви не отримаєте, вас можуть бити, залякувати та змушувати виконувати небажану роботу. Рекомендації щодо організації державної політики у сфері протидії торгівлі людьми (якщо знайдено роботу за кордоном, то варто переконалися, чи вона безпечна):

1) потрібно перевірити інформацію заздалегідь, користуватися в тому числі ресурсами Інтернету, наприклад: www.stoptrafficking.org, www.527.org.ua;

2) підписувати лише документи, складені зрозумілою мовою;

3) легальна праця можлива тільки з дійсною робочою візою або посвідкою на проживання;

4) не варто залишати свого паспорта в заставу та віддавати його роботодавцям або іншим особам;

5) варто знайти контакти найближчого посольства України;

6) тримати копії документів окремо від оригіналів, один примірник залишити своїм близьким (чоловіку, батькам, дітям та ін. родичам);

7) розказати близьким про деталі подорожі, підтримувати з ними постійний контакт;

8) домовитися про кодову фразу, яка повідомить рідним про перебування їх родича в небезпеці.

Висновки. Таким чином, *торгівля людьми* – це експлуатація людей із метою отримання вигоди. Як правило, жертви потрапляють у трудове, сексуальне або домашнє рабство. Торгівля людьми – найбільш активно прогресуюча злочинна діяльність, яка приносить щорічний прибуток близько 150 мільярдів доларів США. Особливо вразливими є ті особи, які через бідність або відсутність роботи мають намір покинути свій будинок у пошуках кращого життя.

У сучасному рабстві перебувають понад 20 мільйонів людей. У більшості випадків люди стають жертвами торгівлі людьми через обман чи шляхом примусу. Злочинці, як правило, це люди, яких жертви добре знають і довіряють їм. Коли люди стають об'єктами експлуатації, вони змушені працювати багато годин поспіль, або взагалі не отримуючи винагороди за свою працю, або отримуючи мізерну оплату. Крім того, жертви можуть нерідко піддаватися фізичному або психологічному

насилъству: загрозам, згвалтуванням, інше. Майже завжди в жертв забирають документи і примушують платити вигадані борги.

Отож, торгівля людьми – це глобальне явище, яке має місце прямо зараз у кожній без винятку країні.

ЛІТЕРАТУРА

Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women). Retrieved from http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_207.

Конвенція про боротьбу з торгівлею людьми і з експлуатацією проституції третіми особами від 2 грудня 1949 р. (Convention for the Suppression of the Traffic in Persons and of the Exploitation of the Prostitution of Others by December 2, 1949). Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_162

Конвенція про Європол (Europol Convention). Retrieved from <http://eulaw.ru/translation/2009/371>

Конвенція про права дитини 1989 р. (1989 Convention on the Rights of the Child). Retrieved from http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021

Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року (The concept of the State Social Program to Combat Trafficking in Human Beings for the period up to 2020). Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248548935>.

РЕЗЮМЕ

Кулава Катерина. Развитие государственной политики в сфере противодействия торговли людьми.

Украина – страна транзита и назначения в торговле мужчинами, женщинами и детьми. В связи со сложным экономическим положением в стране многие украинские граждане, стремясь получить высокооплачиваемую работу, выезжают за границу. При этом даже не подозревают, что легально устроиться в большинстве стран Европы крайне непросто. Безопасно сделать это можно через государственные центры занятости или обратившись в консульское учреждение страны назначения. Однако, чаще всего люди полагаются на услуги полулегальных посредников, которые берут на себя оформление документов. В результате, отсутствия надлежащих знаний об ответственности за нелегальное пребывание в стране или нелегальный труд делает трудовых мигрантов уязвимыми для торговцев людьми.

Ключевые слова: торговля людьми, Национальный механизм взаимодействия субъектов, Минсоцполитика, ратификация, государственная политика в сфере противодействия торговле людьми.

SUMMARY

Kulava Kateryna. Development of state policy in the field of combating human trafficking.

Ukraine is a country of origin, transit and destination in trafficking in men, women and children. The problem of domestic human trafficking is also growing. According to a study commissioned by IOM, more than 260,000 Ukrainians have been trafficked since 1991, making Ukraine one of the main countries of origin for modern-day slavery in Europe.

Due to the difficult economic situation in the country, many Ukrainian citizens go abroad in search of well-paid jobs. At the same time, they do not even suspect that it is extremely difficult to settle legally in most European countries. This can be done safely through public employment centers or by contacting the consulate of the destination

country. However, most often, people rely on the services of semi-legal intermediaries, who take over the paperwork. As a result, the lack of adequate knowledge about the responsibility for staying in the country or working illegally makes migrant workers vulnerable to traffickers.

More than 20 million people are in modern slavery. In most cases, people become victims of human trafficking through deception or coercion. Criminals are usually people whom the victims know well and trust. When people become exploited, they are forced to work for many hours in a row, either without receiving remuneration for their work at all, or receiving meager pay. In addition, victims can often be subjected to physical or psychological violence: threats, rape, and more. Documents are almost always confiscated from victims and forced to pay fictitious debts.

Key words: human trafficking, National Mechanism of Interaction of Entities, Ministry of Social Policy, ratification, state policy in the field of combating human trafficking.

УДК 791.7-572.083:373.24

Людмила Максименко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-8481-6925

Валерія Зайцева

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0385-6686

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/185-192

ІНОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Висвітлено, що сьогодні немає жодної сфери людського життя, де інноваційні технології не відігравали би провідну роль і не забезпечували основну складову їх прогресу й розвитку. Упровадження інноваційних підходів пріоритетним напрямом розвитку освітньої сфери. Уже сьогодні інновації конкретизуються в нових інформаційних, модульних і дистанційних формах навчання. Як наслідок, відбувається зміна ролі вихователя, інструктора з фізичної культури, яким, окрім високого рівня професіоналізму, необхідно бути готовим до діяльності в новій системі освітнього процесу. Для підвищення рухової активності необхідно використовувати сучасні педагогічні технології: комп'ютеризоване навчання, інтерактивні види й форми роботи, що збільшують пізнавальну самостійність освітян, вихованців та їх батьків, мотивують потребу розвитку інноваційної культури.

Ключові слова: інноваційні підходи, рухова активність, діти, заклади дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Ранній етап життя є важливим періодом для кожного з нас. У цей проміжок часу активно відбувається фізичний розвиток, формується стан здоров'я молодого організму. У цьому віці формуються рухові вміння та навички. Однак, статистичні дані вказують на негативну тенденцію зниження показників, що визначають стан здоров'я, фізичний розвиток, фізичну підготовленість дітей. Сьогодні виникає необхідність модернізації змісту освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти (ЗДО) з метою підвищення рівня рухової активності дошкільнят. Така потреба змін

викликана невітшними статистичними даними, зокрема, «серед дитячого населення майже 83 % мають в анамнезі хоча б один діагноз хвороби, а кожна третя дитина має відхилення у стані фізичного чи психічного здоров'я». Лише близько 17 % дітей є абсолютно здоровими (О. Богініч, 2013-2017; Т. Круцевич, 2012-2018; Л. Максименко, 2014-2019) (Петренко, 2018).

Аналіз актуальних досліджень. Постійний процес оновлення системи освіти, у тому числі й фізичної культури і спорту, вимагає впровадження сучасних інноваційних підходів для збільшення рухової активності (РА) та мотивації до занять фізичною культурою, а в подальшому – спортом. Наприклад, Г. Лахно (2013) пропонує використовувати комплекси спеціальних спортивних вправ з елементами баскетболу в супроводі віршів та спеціальних технічних пристроїв. Провідний фахівець Н. Пангелова (2013-2018) розробила та на практиці перевірила ефективність концепції формування гармонійно розвиненої особистості дитини у процесі фізичного виховання в закладах дошкільної освіти. В. Пасічник (2014) у дисертаційній роботі обґрунтувала позитивний вплив спеціальних занять фізичною культурою із застосуванням інтегрально-розвивальних м'ячів у дошкільних установах. А. Старченко (2015) рекомендує для якісної підготовки до школи використовувати фітбол-м'ячі у процесі занять фізичною культурою. А. Полякова в цьому ж році доводить ефективність інноваційних засобів фізичної культури і спорту. Н. Петренко (2018) визначала покращення мовленнєвої діяльності дітей 4-6 років елементами танців під час спеціальних занять. Л. Максименко (2019) для фізичної підготовки дітей старшого дошкільного віку пропонує використовувати елементи флорболу для зміцнення здоров'я.

Дослідження наукової інформації, що стосується питань удосконалення фізичної підготовки на ранніх етапах життя, указує на потребу урізноманітнення засобів фізичної культури та мотивації їх до занять з елементами спорту (Конох, 2014). Останнім часом велику популярність мають інноваційні підходи (Качан, 2017). Але питання впровадження інноваційних засобів в освітній процес у закладах дошкільної освіти недостатньо обґрунтоване, що й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – зробити теоретичний аналіз інноваційних підходів підвищення рівня рухової активності дітей у закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи: аналіз наукової і спеціальної літератури; педагогічний метод дослідження (спостереження).

Виклад основного матеріалу. У системі фізичної культури застосування елементів спортивних ігор серед дітей є доступним і популярним. Доступність і популярність спортивних ігор серед дітей дозволяє використовувати цей вид спорту в системі фізичної культури і спорту. Спостереження вказують, що діти охоче відвідують фізкультурно-оздоровчі гуртки, секції, факультативні заняття, виявляючи неабияку старанність у набутті рухових умінь і навичок. Систематичні фізкультурно-оздоровчі заняття та зацікавленість ними дітей дають можливість проводити з ними велику виховну роботу, використовуючи специфічні засоби фізичної культури. У сучасних умовах елементи спортивних ігор можна використовувати в таких формах: спортивні секції (навчально-тренувальний процес), гімнастика на початку дня, фізкультхвилинки під час занять, фізкультурні паузи, ігрові паузи протягом дня і в групах продовженого дня, заняття із елементами спортивних ігор в освітньому процесі тощо (Fetzer, 2014). Заняття з елементами спортивних ігор, як і інші форми занять, складаються з «підготовчої, основної та заключної частин». Важливо навчальний матеріал подавати в ігровій формі. Вступна частина складає 5-10 % загального часу заняття. Мета – психологічно і фізично налаштувати на роботу під час фізкультурно-оздоровчого заняття. У зміст цієї частини краще включати такі засоби: загальнорозвивальні фізичні вправи зі спеціальним спортивним інвентарем тощо. Основна частина – 80-85 % варіюється відповідно до мети заняття й може спрямовуватися на розвиток окремих м'язових груп, певних фізичних якостей, рухових умінь і навичок. Включає в себе розділи: «Загальна-фізична підготовка», «Спеціальна фізична підготовка», «Технічна підготовка», «Тактична підготовка». Заключна частина (5-10 %) має спрямованість на релаксацію, психорегуляцію дітей, нормалізацію роботи основних органів і систем організму та підведення підсумків ігрової діяльності дітей на занятті в цілому. Із засобів краще використовувати дихальні вправи, звукову гімнастику (Конох, 2014; *Методичний супровід застосування фізичних вправ спортивного характеру*, 2018).

В основі занять елементами спортивних танців лежать внутрішні умови навчання, «педагогічні технології» пов'язані з професійною майстерністю інструктора з фізичної культури, його компетентністю в психології, соціології, системному аналізі тощо. Тому, у роботі з дітьми доречно використовувати новітні підходи. Інформаційні ресурси дають матеріально не затратні можливості як інструкторам з фізичної культури, так і гравцям мати прямий доступ до власних спортивних результатів, електронних книг, посібників,

презентацій, схем послідовностей рухів тощо, одним словом дидактичний матеріал, що логічно доповнює процес фізичної культури. Звісно, вся сучасна інформація знаходиться в інформаційних ресурсах. Широкий доступ до них дає можливість користуватися необхідною інформацією під час фізкультурно-оздоровчих занять. Під час підготовки до фізкультурно-оздоровчих занять із елементами спортивних ігор можна застосовувати різноманітні інноваційні засоби.

Новітні технології створюють умови для оптимізації індивідуального підходу завдяки оперативному сприйняттю навчального матеріалу, який би відповідав інтересам і можливостям юних гравців. Підготовлені дидактичні матеріали використовуються під час занять залежно від теми заняття з елементами спортивних танців (рис. 1) (Качан, 2017):

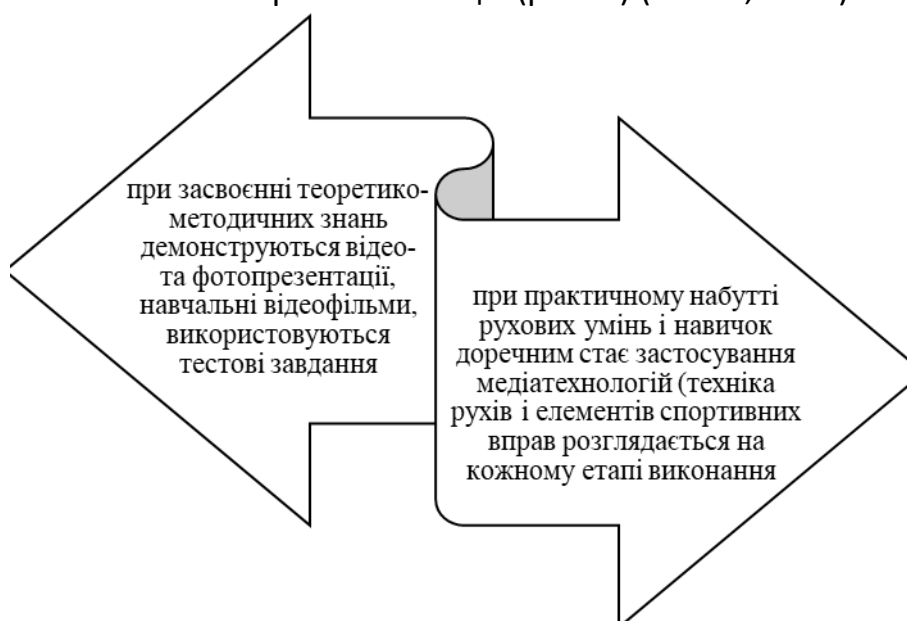


Рис. 1. Дидактичні матеріали для навчання елементів спортивних ігор

«Для розв’язання проблем наочності навчання через використання тримірної графіки, звуку, мультимедіа та відповідних інтерфейсів» використовується дистанційне керування за допомогою бездротового зв’язку Wi-Fi. Саме завдяки такій бездротовій передачі даних на відповідні пристрої (проектор, інтерактивна дошка, принтер, аудіосистема, радіомікрофон) значно збагачується арсенал засобів навчання інструктора та спрощується питання аналізу якості засвоєння навчального матеріалу.

Використання під час занять «комп’ютерних тестів і діагностичних комплексів» дає змогу фахівцю оперативно отримувати об’єктивну інформацію щодо рівня засвоєння навчального матеріалу й відповідного корегування до рівня фізичної підготовленості учасників. Це забезпечує індивідуальний підхід до конкретної дитини. Юним гравцям необхідно, щоб

після здачі нормативів (ця інформація важлива в даний момент) отримати загальну об'єктивну оцінку з наочною фіксацією рухових помилок. Головна особливість фізкультурно-оздоровчих занять з елементами спортивних ігор – постановка та аналіз техніко-тактичних дій дітей. Ураховуючи масштабне використання інновацій у підготовці підростаючого покоління, перед інструктором ставляться завдання не тільки якісного проведення фізкультурних занять із елементами спортивних ігор, а й здійснення науково-дослідної діяльності, що значно підвищує рівень професіоналізму у своїй діяльності. Інновації стали складовою освітнього процесу. Для ефективної модернізації дошкільної освіти та оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію й оновлення матеріально-технічної бази дошкільних організацій, надання вільного доступу до мережі Інтернет. Підготовка фахівців до сучасного фізкультурного заняття за допомогою «інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ)» є дієвим складовим елементом ефективного освітнього менеджменту (Качан, 2017; Fetzer, 2014).

Підсумовуючи сказане, переконані, що під час організації та проведення сучасного фізкультурно-оздоровчого заняття з елементами спортивних ігор необхідно використовувати ІКТ. Як результат, заняття з використанням ІКТ дозволяє наступне (рис. 2).

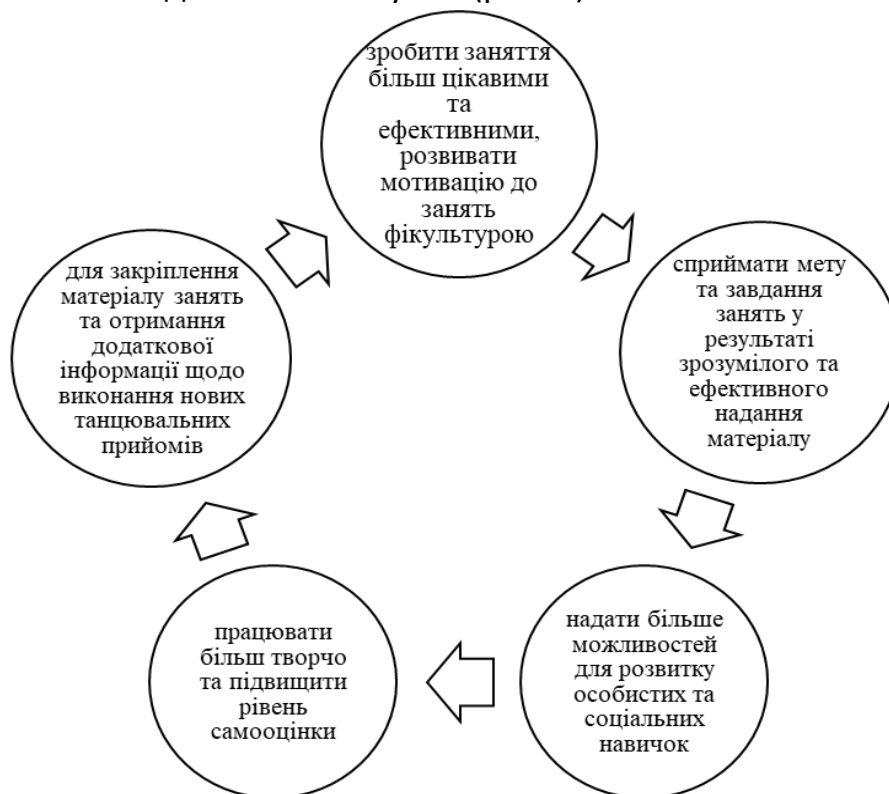


Рис. 2. Можливості, що дозволяють реалізувати ІКТ під час фізкультурно-оздоровчих занять у ЗДО

На нашу думку, завдяки використанню комп'ютерних технологій діти можуть отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання, зануритися в яскравий світ фізичної культури і спорту, що викликає позитивний емоційний стан, мотивує для подальшої спортивної діяльності. Таким чином, ІКТ під час фізкультурно-оздоровчих занять із елементами спортивних ігор підвищують ефективність організації контролю та обліку теоретичних знань і практичних умінь дітей у закладах дошкільної освіти, піднімають рейтинг інструктора й самої установи.

Висновки. Опрацювання спеціальних наукових джерел указує на необхідність практичної реалізації нових підходів для покращення рівня фізичної підготовленості у сфері фізичної культури і спорту. Організм дітей необхідно розглядати як цілісну систему, беручи до уваги на лише особливості фізичного розвитку, а й психічного в тому числі. Вік 5-6 років є важливим, оскільки формується організм як цілісна система, а наша задача створити сприятливі умови для гармонійного розвитку організму. Фізична культура і спорт у сучасному світі в переважній більшості розглядається як засіб оптимізації «фізичного стану людини, але не інтелектуального і соціально-психологічного розвитку», що зумовлює розподіл цілісного організму на фізичне і психічне. Запропоновані заняття з елементами спортивних ігор для юних гравців не замінює і не виключає обов'язкових занять фізичною культурою відповідно до державних програм виховання і розвитку дитини. Маємо на увазі впровадження в освітній процес фізкультурно-оздоровчих занять з елементами спортивних ігор. Такі заняття сприятимуть не лише формуванню та засвоєнню техніки основних рухів виконання під час спортивних ігор, але й покращенню функціональних можливостей, фізичній підготовленості дошкільнят.

Беручи до уваги морфологічні особливості організму на ранніх етапах життя, необхідно розробити річний макроцикл фізкультурно-оздоровчих занять з елементами спортивних ігор, щоб складався з теоретичної, загально-фізичної, спеціальної, технічної та тактичної підготовки. Відповідно, необхідно здійснити розподіл спеціальних засобів до кожного етапу. Під час організації і проведення фізкультурно-оздоровчих занять доцільно дотримуватися методичних принципів: постановка перед кожним заняттям виховних, розвивальних і оздоровчих завдань; повторення попередньо вивченого й подача нового матеріалу; особиста участь інструктора під час виконання фізичних і спортивних рухів; формування мотивації до спортивної ігрової діяльності; використання дидактичних прийомів для рухового, розумового, пізнавального, творчого розвитку у віці 5-6 років. Організаційними вимогами

повинні бути: спеціальне приміщення; санітарно-гігієнічні норми; дотримання правил техніки безпеки; педагогічно обґрунтоване розміщення інструктора і дітей; наочний матеріал. Методичне забезпечення: тематичні плани; перспективні плани; календарні плани; комплекси елементів спортивних ігор. Методичні прийоми: практичний; наочно-дієвий; ігровий; показ; бесіда; заохочення.

Перспективи подальших наукових розвідок будуть пов'язані з упровадженням фізкультурно-оздоровчих занять з елементами спортивних ігор в освітній процес закладів дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Качан, О. А. (2017). *Упровадження інноваційних технологій у фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність закладів освіти*. Слов'янськ: Витоки (Kachan, O. A. (2017). *Introduction of innovative technologies in physical culture and health and sports activities of educational institutions*. Slaviansk: Origins).
- Конох, О. Є. (2014). *Комплексне використання засобів спортивних ігор у підвищенні фізичного стану дітей 5-6 років* (автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.00). Дніпропетровськ (Konokh, O. E. (2014). *Integrated use of sports games to improve the physical condition of children 5-6 years* (PhD thesis abstract). Dnipropetrovsk).
- Методичний супровід застосування фізичних вправ спортивного характеру (елементів флорболу) для зміцнення здоров'я дітей 5-ти і 6-ти років* (2018). Л. М. Максименко, С. В. Дорошенко. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (*Methodological support of the use of physical exercises of sports nature (elements of floorball) to promote the health of children 5 and 6 years* (2018). L. M. Maksymenko, S. V. Doroshenko. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko).
- Петренко, Н. Б. (2018). *Вплив занять з елементами танцювальних вправ на когнітивні функції дітей 4-6 років з відхиленнями мовлення* (автореф. дис. ... канд. наук із фіз. виховання та спорту: 24.00.02). Київ (Petrenko, N. B. (2018). *The influence of classes with elements of dance exercises on the cognitive functions of children 4-6 years with speech disorders* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Fetzer, M. (2014). *Fun STEM lessons for preschoolers. Follow science, technology, engineering and math*. Retrieved from: <http://www.sheknows.com/parenting/articles/1032319/fun-stem-lessons-for-preschoolers>.

РЕЗЮМЕ

Максименко Людмила, Зайцева Валерия. Инновационные подходы повышения уровня двигательной активности детей в заведениях дошкольного образования.

Показано, что сегодня нет ни одной сферы человеческой жизни, где инновационные технологии не играли бы ведущей роли и не обеспечивали основную составляющую их прогресса и развития. Эти технологии становятся определяющими в работе учреждений дошкольного образования. Внедрение инновационных подходов приоритетным направлением развития образовательной сферы. Как следствие, происходит изменение роли воспитателя, инструктора по физической культуре, которым кроме высокого уровня профессионализма необходимо быть готовым к деятельности в новой системе образовательного

процесса. Для повышения двигательной активности необходимо использовать современные педагогические технологии: компьютеризированное обучение, интерактивные виды и формы работы, увеличивающие познавательную самостоятельность педагогов, воспитанников и родителей, мотивируют потребность развития инновационной культуры.

Ключевые слова: инновационные подходы, двигательная активность, дети, заведения дошкольного образования.

SUMMARY

Maksymenko Liudmila, Zaitseva Valeriia. Innovative approaches to increasing the level of motor activity of children in preschool education institutions.

Today there is not a single area of human life where innovative technologies would not play a leading role and would not provide the main component of their progress and development. These technologies are becoming decisive in the work in preschool education institutions. Introduction of innovative approaches is a priority in the development of the educational sphere. Already today, innovations are concretized in new information, modular and distance learning forms. As a result, there is a change in the role of the educator, physical culture instructor, who, in addition to a high level of professionalism, need to be ready to work in the new system of the educational process. To increase physical activity, it is necessary to use modern pedagogical technologies: computerized teaching, interactive types and forms of work that increase the cognitive independence of teachers, pupils and parents, motivate the need for the development of an innovative culture. The possibilities of using computer technologies in the educational process are inexhaustible.

Key words: innovative approaches, physical activity, children, preschool education institutions.

УДК 378. 112 (477)

Ольга Осередчук

Львівський національний університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-3192-3129

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/192-200

МЕТОДОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розглянуто різні тлумачення поняття «якість» та «якість освіти», «моніторинг». Розмежовано поняття «якість освіти», проаналізовано його як процес і як результат. Якість освіти представлено як сукупність властивостей, що обумовлює його здатність виконувати висунуті суспільством завдання щодо формування та розвитку особистості в аспектах її навченості й вихованості. З'ясовано, що для визначення якості освіти необхідно проводити її моніторинг. Залежно від цілей визначено три види моніторингу: інформаційний, базовий, проблемний моніторинг. Обґрунтовано наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти (системний, кваліметричний діяльнісний, програмно-цільовий, особистісний, компетентнісний та бенчмаркінговий підходи).

Ключові слова: якість, якість освіти, моніторинг, управлінські компоненти моніторингу якості освіти, види моніторингу, наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти.

Постановка проблеми. Останнім часом поняття якості, стосовно оцінки якості особистісного та суспільного життя, набуває актуальності в аспекті як економічної, управлінської, так і освітньої діяльності. У педагогічній теорії і практики започаткована категорія «*якість освіти*».

Аналіз актуальних досліджень. Теорію і практику освітньої складової моніторингу вивчають науковці П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шibaєва, моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою розглядають А. Галаган, В. Качерманьян, А. Савельєв, Л. Семушина, розглядають моніторинг у контексті підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої та вищої професійної освіти Г. Єльнікова, А. Орлов, використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти М. Гузаїров, І. Єлісєєв, розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на рівні закладу освіти, педагога, студента, учня І. Вавілова, Л. Виноградова, С. Горбатков, В. Лукманов, Т. Макарова, Е. Мухортова, Н. Нікітін.

Мета статті: з'ясувати сутність понять *якість освіти*, моніторинг якості освіти; виокремити методологічні підходи до вивчення 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 та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Проблема якості освіти набула актуальності, насамперед, у зарубіжній педагогіці та визнана наразі пріоритетною серед проблем ХХІ століття. Сутність поняття «*якість*» пов'язана з оцінкою процесу й результату створення та використання продукції й оцінкою послуг, тобто об'єктом дослідження і управління є *якість продукції та послуг*.

Учені розмежовують поняття «*якість освіти*», аналізуючи його як процес і як результат. З позицій процесу «*якість освіти*» розглядається як такий стан та його здібність, що задовольняють потреби людини, а також відповідають інтересам суспільства та держави. «*Якість освіти*» як результат діяльності закладу освіти вказує на відповідність рівня підготовки учнів вимогам чинних освітніх програм.

Якість освіти – це така сукупність властивостей, що обумовлює його здатність виконувати висунуті суспільством завдання щодо формування та

розвитку особистості в аспектах її навченості та вихованості. Розглянемо різні тлумачення поняття «якість». «Якість» з позиції управління – це рівень досягнення поставлених цілей, відповідність визначеним стандартам, ступінь задоволення очікувань споживача. «Якість» як філософська категорія визначає сутність об'єкта чи процесу. «Якість» у загальному вигляді – це відповідність певній меті; сукупність характеристик продукту або послуги; задоволення вимог споживача; відповідність предмета як результату праці деяким заданим стандартам (Сігаєва, 2016).

Освіта, здобута студентом (учнем), визнається якісною, якщо її результати відповідають операціонально-заданим цілям і спрогнозовані в зоні найближчого розвитку.

Якість освіти обумовлюється сукупністю *показників*, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності: зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, управління якістю освіти. Якість освіти варто розглядати як узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, у динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій.

Підвищення якості освіти – необхідна умова покращення життя суспільства, це основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, утвердження фундаментальних цінностей буття людини.

Для визначення якості освіти необхідно проводити її моніторинг. Моніторинг використовується в різних сферах суспільної діяльності та належить до різних галузей наукового знання. Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх мовою педагогіки, психології та управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він слугує головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням.

Моніторинг якості освіти є комплексним, системним та складним явищем, що передбачає оцінювання таких *складових*:

- ресурси, що вкладаються в освіту; освітній процес;
 - результати, що продукує освітня система, і зворотний зв'язок.
- Основними *показниками якості освіти* закладів вищої освіти є:
- особиста результативність студента;
 - загальна та якісна успішність;
 - якість навченості; успіхи в олімпіадах, конкурсах, конференціях;
 - вступ до магістратури, аспірантури.

Моніторинг якості освіти містить у собі багатий комплекс процедур, що дозволяє виявити динаміку розвитку системи в певний період. Через це він добре вписується в алгоритм маркетингу освітніх послуг, є його необхідною умовою та невід'ємним компонентом. За такої постановки питання моніторинг поряд з прогнозуванням виступає як один із найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення, а це дає змогу розглядати його як складову частину системи управління освітою. Отже, моніторинг якості освіти забезпечує інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації під час підготовки рекомендацій та прийняття управлінських рішень, підвищує їх обґрунтованість.

За своєю внутрішньою будовою моніторинг якості освіти поєднує такі важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінку й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збір і обробку інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив. Моніторинг ґрунтується на цих компонентах, але не заміняє жоден з них, оскільки не може бути ні контролем, ні експертизою, ні системою інформаційного забезпечення. Без функціонування в ЗВО таких напрямів діяльності організація моніторингу якості освіти неможлива (Сігаєва, 2016).

Залежно від цілей визначають *три види моніторингу. Інформаційний*, що передбачає накопичення, структурування та розповсюдження інформації.

Базовий моніторинг спрямований на виявлення нових проблем і загроз до того, як вони усвідомлені на рівні управління. За об'єктом моніторингу організовується постійне стеження за допомогою періодичного вимірювання показників (індикаторів).

Проблемний – з'ясування закономірностей, процесів, небезпек, тих проблем, які відомі й суттєві з погляду управління. Мета цього виду моніторингу – виявлення та оцінка нових небезпек, частина з яких носить глобальний характер. Цей вид моніторингу може бути розбитий на дві складові, залежно від видів управлінських задач. Реалізація цього моніторингу не обмежена за часом. Основна його особливість – динамічність, коли задачі якості інструментарію і всієї системи моніторингу повинні розв'язуватися в умовах ліміту часу (*Технологія проведення моніторингових досліджень*, 2013).

До ХХ століття поняття «методологія» ототожнювалося з поняттям «методика» й не мало самостійного визначення.

Л. Калініна (Калініна, 2017) зазначає, що в 1863 р. методика (методологія) розумілася як наука про методи (способи) вивчення наук. У сучасному науковому трактуванні методологію розглядають як: учення про наукові методи пізнання й перетворення світу; філософську та теоретичну основу; систему знань про зміст науки; систему методів для науково-дослідної діяльності тощо.

Методологія – система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему. Методологію управління визначають як схему управлінської діяльності, що припускає взаємозв'язане усвідомлення цілей, орієнтирів, а також засобів і способів їх досягнення.

Методологія визначає, які саме процедури доцільно задіяти. Засоби управління – інструменти, важелі управління. Це матеріалізовані аспекти, компоненти функцій управління, що припускають застосування конкретних методів управління. Обмеження – засоби державного захисту інтересів національних товаровиробників і споживачів, а також забезпечення державних інтересів і виконання міжнародних зобов'язань (Шелеметьєва, 2016).

Методологічна основа дослідження – сукупність ідей, принципів, методів, покладених в основу розв'язання певної проблеми – має такі рівні: *філософський* (система діалектичних методів, принципи єдності теорії й практики, гуманізму й демократизму освіти; філософських положень теорії наукового пізнання про активну роль особистості в перетворенні дійсності), *науковий* (системний, кваліметричний діяльнісний, програмно-цільовий, особистісний, компетентнісний та бенчмаркінговий підходи).

Під науковими підходами розуміють сукупність ідей, принципів, методів, покладених в основу розв'язання певної проблеми, які виступають своєрідними методологічними орієнтирами під час вивчення різноманітних педагогічних явищ та процесів (Гириловська, 2021).

Обґрунтуємо зазначені наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти.

Системний підхід під час розроблення й упровадження 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. За системного підходу об'єкт розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів однієї складної динамічної системи, що перебуває в стані постійних змін під впливом багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників, пов'язаних процесами перетворення входів на виходи (Тавлуй, 2011).

Ефективним у моніторингу якості освіти є *кваліметричний підхід*. Він забезпечує кількісну оцінку якості діяльності. Застосовується під час здійснення вимірювань у моніторингових процедурах (Єльнікова, 2004).

Діяльнісний підхід відіграє велику роль у моніторингу якості освіти.

Провідною ідеєю діяльнісного підходу є розгляд діяльності як процесу розв'язання поставлених завдань, викликаний прагненням людини досягти мети (Гириловська, 2021).

Програмно-цільовий підхід є одним із найбільш дієвих методів управління як на державному, так і на місцевому рівнях. Він реалізується через цільові програми й забезпечує прямий взаємозв'язок між розподілом бюджетних ресурсів та фактичними чи запланованими результатами їх використання відповідно до встановлених пріоритетів державної політики (Шелеметьєва, 2016).

Дотримання *особистісного підходу* в дослідженні передбачає створення відповідних умов для саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації учнів та подальшому формуванню загальних професійно важливих якостей, які сприяють становленню особистості майбутнього професіонала. З позиції особистісного підходу в центрі навчання перебуває особистість того, хто навчається: його цілі, мотиви, психологічні особливості тощо.

Компетентнісний підхід виступає підставою для оновлення всієї системи освіти, оскільки дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним і особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця (Гириловська, 2020).

Бенчмаркінговий підхід. За підтримки Європейської комісії у 2006-2010 рр. фінансувались дослідження з удосконалення бенчмаркінгу у сфері надання освітніх послуг ЗВО, у результаті якого бенчмаркінг було запропоновано трактувати в якості добровільного процесу самооцінки й самовдосконалення через систематичні і спільні порівняння практики та продуктивності з аналогічними організаціями (*A University Benchmarking Handbook. Benchmarking in European Higher Education*, 2010).

Процес бенчмаркінгу побудований таким чином, що його реалізації передуює виділення об'єктів бенчмаркінгу, які потрібно вдосконалити. Бенчмаркінг чітко визначає, який процес потребує змін, та пропонує конкретні заходи з його вдосконалення. Тобто, бенчмаркінг характеризується більшим рівнем цілеспрямованості процесів, ніж конкурентний аналіз, що є важливою перевагою.

Виходячи з вищезазначеного, І. Банзелюк пропонує розглядати *бенчмаркінг* як інструмент упровадження найкращого досвіду використання

ефективних практик функціонування організацій на базі внутрішнього та зовнішнього порівняння показників діяльності для підвищення рівня її конкурентоспроможності. Слід зазначити, що активне використання мережі Інтернет спричинило появу квазі-бенчмаркінгу, який відноситься до непрямого бенчмаркінгу через використання соціальних мереж, офіційних сайтів, публікацій ЗМІ та іншої інформації, що знаходиться у вільному доступі. Важливо, щоб персональний бенчмаркінг не впливав на преміювання та заохочення працівників, а був лише підґрунтям для розвитку персоналу та створення кадрової потужності. Також надзвичайно важливим є створення позитивного мікроклімату в колективі під час проведення бенчмаркінгу та конфіденційності отриманої інформації зі сторони керівництва та виконавців (Банзелюк, 2021).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Розглянуто різні тлумачення поняття «якість» та «якість освіти», «моніторинг». Розмежовано поняття «якість освіти», проаналізовано його як процес і як результат. Для визначення якості освіти необхідно проводити її моніторинг. У залежності від цілей визначено три види моніторингу: інформаційний, базовий, проблемний моніторинг. Обґрунтовано такі наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти: системний, кваліметричний, діяльнісний, програмно-цільовий, особистісний, компетентнісний та бенчмаркінговий.

Подальшого розгляду потребують наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти.

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).
- Гириловська, І. В. (2020). *Теорія і практика моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників: монографія*. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г. (Hurylovska, 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 (Hurylovska, I. V. (2021). *Theoretical and methodical bases of monitoring of quality of professional training of the future skilled workers* (DSc thesis). Kyiv).
- Ельникова, Г. В. (2004). *Основи адаптивного управління (тексти лекцій)*. Х.: Основа (Yelnykova, H.V. (2004). *Fundamentals of adaptive management (lecture texts)*. Kh.: Basis).

- Калініна, Л. (2017). Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*, 1-2, 8-17 (Kalinina, L. (2017). Scientific discourse of modern methodologies of organizational management mechanism in the field of education. *Native school*, 1-2, 8-17).
- Сіраєва, Л. Є. (2016). Сучасні підходи до якості освіти: теоретичний аспект. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 4, 213-229 (Sigaieva, L. E. (2016). Modern approaches to the quality of education: a theoretical aspect. *Vocational education: methodology, theory and technologies*, 4, 213-229).
- 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 systematic 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).
- Технологія проведення моніторингових досліджень (Із досвіду роботи)* (2013). Харків: Харківська академія неперервної освіти. URL: [http:// www.edu-post-diploma.kharkov.ua](http://www.edu-post-diploma.kharkov.ua) (*Technology of monitoring research (From experience)* (2013). Kharkiv: Kharkiv Academy of Continuing Education. URL: <http:// www.edu-post-diploma.kharkov.ua>).
- 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.)
- A *University Benchmarking Handbook. Benchmarking in European Higher Education*. European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). November 2010. URL: [https://www.checonsult. de/downloads/Handbook_Benchmarking_EBI_II.pdf](https://www.checonsult.de/downloads/Handbook_Benchmarking_EBI_II.pdf)

РЕЗЮМЕ

Осередчук Ольга. Методология изучения мониторинга качества образования.

В статье рассмотрены разные толкования понятия «качество» и «качество образования», «мониторинг». Разграничено понятие «качество образования», проанализировано его как процесс и как результат. Качество образования представлено как совокупность свойств, что обуславливает его способность выполнять выдвигаемые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности и воспитанности. Выяснено, что для определения качества образования необходимо проводить его мониторинг. В зависимости от целей определены три вида мониторинга: информационный, базовый, проблемный мониторинг. Обоснованы научные подходы к исследованию мониторинга качества образования (системный, квалитетический, деятельностный, программно-целевой, личностный, компетентностный и бенчмаркингový).

Ключевые слова: качество, качество образования, мониторинг, управленческие компоненты мониторинга качества образования, виды мониторинга, научные подходы к исследованию мониторинга качества образования.

SUMMARY

Oseredchuk Olga. Methodology of studying education quality monitoring.

The article considers different interpretations of the concept of "quality" and "quality of education", "monitoring". The concept of "quality of education" is distinguished, it is analyzed as a process and as a result. "Quality" is singled out as compliance with a specific goal; a set of characteristics of a product or service; satisfaction of consumer requirements; compliance of the

2subject as a result of work with some specified standards. The quality of education is presented as a set of properties that determines its ability to perform the tasks set by society for the formation and development of personality in terms of its education and upbringing.

To determine the quality of education, it is necessary to monitor it. Monitoring in education is considered as a category of pedagogical and managerial, because it does not copy the general provisions of information theory, but translates them into the language of pedagogy, psychology and management. Important management components of education quality monitoring are highlighted. Depending on the objectives, three types of monitoring are identified: information, basic, problem monitoring.

Scientific approaches to research of education quality monitoring (systems, qualimetric activity, program-target, personal, competence and benchmarking) are substantiated. It should be noted that active use of the Internet has led to the emergence of quasi-benchmarking, which refers to indirect benchmarking through the use of social networks, official websites, media publications and other information that is freely available.

Key words: *quality, quality of education, monitoring, managerial components of education quality monitoring, types of monitoring, scientific approaches to research of education quality monitoring.*

УДК 374.091

Пріма Раїса

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0002-3278-1900

Пріма Дмитро

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0002-2102-9932

Десятник Катерина

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0001-9804-2863

Рославець Руслана

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0003-4564-4208

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/200-209

ГУРТКОВА РОБОТА – ПРОСТІР ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Метою статті є висвітлення деяких аспектів щодо характеристики гурткової роботи як терену здоров'язбережувальної творчої діяльності в закладах позашкільної освіти. Для досягнення визначеної мети було використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, матеріали періодичних видань із теми дослідження, інтерпретаційно-аналітичний метод, узагальнення. Актуалізовано необхідність переосмислення місця та ролі позашкільної освіти, відкриваючи нові можливості для гурткової роботи як простору забезпечення збереження та зміцнення фізичного, морально-психологічного здоров'я й естетично-творчого розвитку дітей та молоді. У теоретичній площині, відповідно до поставленої мети, виявлено характерологічні ознаки освітньої діяльності в системі позашкільної освіти дітей, гурткової роботи як своєрідного простору, «сценічного майданчику», педагогічного явища, витвору таланту кожної особистості. Проаналізовано наукові позиції й уточнено сутність понять

«здоров'язбережувальна діяльність», «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність гуртківця».

Ключові слова: гурткова робота, заклад позашкільної освіти, здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбереження особистості, здоров'язбережувальна творча діяльність, здоров'язбережувальна компетентність, здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Сучасні умови життєдіяльності соціуму, агресивний поступ пандемії COVID-19, суттєво змінюючи весь світ, актуалізують проблему збереження здоров'я особистості й суспільства загалом. У таких умовах відбувається переосмислення цінностей і пріоритетів, переорієнтація змісту виховання підростаючого покоління, активізується індивідуальна траєкторія здоров'яспрямованої діяльності щодо формування особистості як регулятора і творця свого здоров'я, забезпечення й збереження для кожної дитини можливості розвивати себе, свої здібності, таланти в позашкільній здоров'язбережувальній творчій діяльності, зокрема в гуртковій роботі. При цьому ми виходимо з того, що заклади позашкільної освіти загалом є найбільш сприятливими виховними інституціями щодо соціально творчих дій, позаяк їх основна мета – створити такі умови, які допоможуть розвитку особистісної (фізичної і духовної), пізнавальної (у тому числі й інтелектуальної), а також креативної сфер дитини у вільний від школи час (Сущенко, 2011).

Потенціал позашкільної освіти щодо розвитку гармонійної всебічно розвинутої особистості та формування здоров'язбереження учнів у сучасному освітньому процесі актуалізується на тлі негативних тенденцій динаміки погіршення здоров'я дітей, що, зауважує Н. Хольченкова, пов'язується не лише з економічною нестабільністю, але й з розповсюдженням шкідливих звичок серед дітей, нехтуванням основними правилами здорового способу життя (Хольченкова, 2017, с. 314).

Отже, гостра потреба здоров'язбереження, соціальні вимоги сучасного суспільства до виховання всебічно розвинутої особистості зумовлюють переосмислення місця і ролі позашкільної освіти, відкриваючи нові можливості для гурткової роботи як простору забезпечення збереження та зміцнення фізичного, морально-психологічного здоров'я й естетично-творчого розвитку дітей та молоді. Однак, як показує практика, зазначені процеси утруднюються низьким рівнем належних знань дітей про здоров'я та здоровий спосіб життя, своєрідним каталізатором яких є культура здоров'я, здоров'язбереження особистості.

Аналіз актуальних досліджень (Т. Бережна, В. Горащук, С. Замрозович-Шадріна, В. Оржеховська, О. Цибульська та ін.) засвідчує

необхідність формування в дітей (підлітків та молоді) культури здоров'я, здоров'язбереження, ціннісного ставлення до здоров'я, здорового способу життя, запровадження в закладах загальної середньої освіти здоров'язбережувального виховання. У наукових розвідках (О. Багінська, О. Ващенко, С. Гаркуша та ін.) різноаспектно студіюються проблеми формування культури здоров'я в навчальній та позанавчальній діяльності. Теоретико-методичні засади позашкільної освіти, діяльність позашкільних закладів освіти презентовано в доробку вітчизняних учених і практиків (О. Биковська, В. Берека, В. Вербицький, Г. Пустовіт, Л. Яременко та ін.).

Метою статті є висвітлення деяких аспектів щодо характеристики гурткової роботи як терену здоров'язбережувальної творчої діяльності в закладах позашкільної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення визначеної мети було використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, матеріали періодичних видань із теми дослідження, інтерпретаційно-аналітичний метод, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Передусім відзначимо, що відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» позашкільна освіта розглядається як складова системи безперервної освіти, що спрямована на розвиток здібностей і обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб.

Освітня діяльність у системі позашкільної освіти дітей, за твердженням Л. Яременко, вирізняється свободою вибору напрямів, видів діяльності й можливістю зміни сфери діяльності; характеризується добровільністю, ініціативністю та активністю всіх учасників (дітей, батьків, педагогів), відсутністю суворої регламентації і жорстко визначеного результату, передбачаючи свободу темпів розвитку та творчого просування дитини; спрямована на розвиток творчих здібностей дітей, розвиває пізнавальної інтерес і дає право учням поєднувати різні напрями й форми занять; має неформальний і комфортний характер для всіх її учасників (Яременко, 2012, с. 52-53).

При цьому заняття улюбленою справою, цікавий активний насичений спосіб життя загартовує дітей не лише фізично, а й морально та духовно, що є особливо важливим для формування в них відповідального ставлення до власного здоров'я, здорових уподобань, інтересів, потреб та життєвих звичок. Відтак, в умовах сьогодення вкрай актуальною проблемою позашкільних закладів загалом, і зокрема гуртків, є збереження здоров'я у вихованців та формування здорового способу життя як цінності, оскільки здоров'я є тією

вершиною, на яку кожна людина сходить самостійно, а турбота про здоров'я є найважливішою працею вихователя: від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили...» (Сухомлинський, 1997, с. 637). Саме тому будь-які «недоробки» у формуванні в дитини відповідальності за власне здоров'я чи в пошукові ефективних шляхів його зміцнення спричиняють втрати здоров'я цілого покоління громадян як показника цивілізованості держави.

Відзначимо, що занурення дитини в особливо організований життєвий простір гуртка формує навички здорової свідомої поведінки, здатної забезпечити комфортність її перебування в закладі позашкільної освіти, а також розвиток діяльності, спрямованої на формування й реалізацію потреби в руховій активності, що закладена в дитині природою. Такою специфічною формою взаємоузгодженої діяльності суб'єктів, які перебувають та взаємодіють у просторі здоров'язбереження, є здоров'язбережувальна діяльність.

Щодо дефініції «здоров'язбережувальна діяльність», то, за твердженням М. Смірнова, вона характеризується як свідомо активність особистості, спрямована на збереження й поліпшення як свого здоров'я, так і здоров'я тих, хто нас оточує (Смирнов, 2002).

Конструктивною нам видається думка Н. Белікової щодо трактування здоров'язбережувальної діяльності як специфічної форми людської активності, яка спрямована на формування здорового способу життя і забезпечує повне біосоціальне функціонування індивіда, його фізичну й інтелектуальну працездатність, достатню адаптацію до природних впливів і мінливості зовнішнього середовища (Белікова, 2012, с. 11).

Не можна не погодитися з думкою вчених (Оржеховська та Єжова, 2010), що спосіб життя є джерелом здоров'я чи хвороб (с. 25). При цьому здоровий спосіб життя характеризується як особливий спосіб існування людини, що передбачає не лише дотримання правил здорового раціонального харчування, рухової активності тощо, але й постійний духовно-моральний саморозвиток особистості, самопізнання, знання основних духовних законів та принципів існування, що є запорукою успішної адаптації до життя й основою міцного здоров'я – складної гармонійної єдності фізичного, психічного, соціального та духовно-морального в людині (Оржеховська & Єжова, 2010, с. 70).

Здоровий спосіб життя, стверджує В. Нестеренко (2003), – це спосіб життєдіяльності людини, який вона усвідомлено обирає і відтворює самостійно в повсякденному бутті. При цьому показниками здорового способу

життя, на думку вченої, є: володіння раціональними методами врівноваження зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на здоров'я, фізичний і психічний стан – усвідомлене ставлення до потреб свого фізичного, психічного і соціального «Я» та реальних можливостей їх задоволення, навички раціональної організації щоденного буття, що забезпечують гармонійне функціонування та взаємодію всіх життєвих органів (Нестеренко, 2003, с. 7).

Суттєвою видається думка О. Омельченко (2007), згідно з якою здоровий спосіб життя трактується «як спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я на довгі роки» (с. 78).

У контексті порушеної проблеми вартує також уваги думка щодо розгляду здорового способу життя як поведінки, що сприяє задоволенню базових потреб і досягненню загального благополуччя: гарного самопочуття, гармонії внутрішнього стану, збалансованих стосунків із оточенням, інтелектуального та духовного розвитку (Успенська, 2009, с. 45).

У площині вищевикладеного гурткова робота є своєрідним простором, де не тільки викладаються знання, а й розкриваються, формуються та реалізуються особистісні особливості вихованців, де кожна дитина набуває досвіду творчого, конструктивного спілкування, реалізації особистих ідей і поглядів, спрямувань.

За образним висловом С. Пітко, гурткове заняття – це «сценічний майданчик», складне педагогічне явище, витвір таланту кожної особистості, де є змога щоразу показувати зразки засвоєння гуртківцями знань, умінь та навичок, зокрема у просторі здоров'язбереження. При цьому кожне гурткове заняття – це окрема вистава, де режисером є саме керівник гуртка, а гуртківці – актори, що творять це дійство, у міру можливості (Пітко, 2020, с. 10).

Гурток є середовищем, де народжується ініціатива, підтримуються різноманітні соціальні, культурні, технічні, еколого-валеологічні проєкти. Ключовою ідеєю гуртків при закладі позашкільної освіти, є створення умов для самореалізації, саморозвитку гуртківця, набуття ним необхідних соціальних, здоров'язбережувальних компетентностей, мотивації до пізнання себе та природи, заохочення до творчої діяльності (Бойчук, 2009).

Принагідно відзначимо, що здоров'язбережувальна компетентність, за Державним стандартом Базової і повної загальної середньої освіти, визначається як здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до

власного здоров'я та здоров'я інших людей (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>).

О. Ващенко дефініціює здоров'язбережувальну компетентність як комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, спрямованих на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих, на уроках та в позаурочній діяльності (Ващенко, 2012, с. 4).

Під здоров'язбережувальною компетентністю, за твердженням Н. Башавець, розуміється високий рівень майстерності виконання особистістю здоров'язбережувальної діяльності, що характеризується глибоким знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я, можливість вільного володіння здоров'язбережувальною діяльністю та відповідними компетентностями. Вона супроводжується переконаністю у важливості організації власних здоров'язбережувальних дій (Башавець, 2013, с. 121).

Екстраполюючи напрацювання науковців (Шаповалова, 2012а), вважаємо, що визначальною компетентністю керівника гуртка, має бути валеологічна (здоров'язбережувальна) компетентність, позаяк саме вона дозволяє крізь призму валеологічної доцільності та здоров'язбереження школярів (гуртківців) організовувати продуктивну освітню взаємодію й отримувати результати у вигляді сформованих учнівських життєвих компетентностей. Наскільки в гуртківців будуть сформовані пріоритети життя і здоров'я як вищі загальнолюдські цінності, настільки вони будуть визначальними в способі життя й діяльності дитини (Шаповалова, 2012а, с. 327-331).

Здоров'язбережувальна компетентність гуртківця закладу позашкільної освіти, як слушно відзначає Т. Шаповалова (ми солідарні з думкою вченої), – це інтегративна якість особистості дитини, яка складається з сукупності знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотивації, що мають екологозбережувальну спрямованість стосовно себе й навколишнього середовища, спонукають до дотримання здорового способу життя, потреби в засвоєнні способів збереження власного здоров'я, орієнтованих на самопізнання, самовиховання та самореалізацію (Шаповалова, 2012б).

Як показує практика, у процесі гурткових занять формування здоров'язбережувальної компетентності відбувається під час включення гуртківців в активну еколого-валеологічну творчу діяльність, організацію та участь у заходах екологічно-оздоровчого спрямування, участь у проведенні тижнів з безпеки життєдіяльності тощо, де відбувається активний розумовий, фізичний, естетичний виховний вплив на особистість.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, гурткова робота в умовах позашкільної освіти має значний потенціал щодо ефективної реалізації провідних ідей та цілей здоров'язбереження, розвитку в дітей здоров'язбережувальної компетентності, потреб у здоровому способі життя, ставлення до здоров'я як пріоритетної життєвої цінності. Ключовою ідеєю гурткової роботи в умовах закладу позашкільної освіти є створення умов для самореалізації, саморозвитку гуртківця, набуття ним необхідних соціальних, здоров'язбережувальних компетентностей, мотивації до пізнання себе, заохочення до творчої здоров'язбережувальної діяльності. *Перспективи подальших наукових розвідок* пов'язуємо з опрацюванням технологічного ресурсу забезпечення продуктивної гурткової роботи у площині здоров'язбереження.

ЛІТЕРАТУРА

- Башавець, Н. А. (2013). Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*, 1-2, 120-121 (Bashavets, N. A. (2013). Health-preserving competence of the future specialist as the basis of his culture. *Science and education*, 1-2, 120-121).
- Белікова, Н. О. (2012). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ (Belikova, N. O. (2012). *Theoretical and methodological bases of preparation of future experts in physical rehabilitation for health-preserving activity* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Бойчук, Ю. Д. (2009). Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 7, 26-30 (Boichuk, Yu. D. (2009). Competence approach to the formation of ecological and valeological culture of the future teacher. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 7, 26-30).
- Ващенко, О. М., Ермолова, В.М., Іванова, Л.І. (2012). *Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра: навч.-метод. посіб.* Кам'янець-Подільський: Абетка (Vashchenko, O. M., Yermolova, V. M., Ivanova, L. I. (2012). *Physical culture and health-improving activities in the mode of the school day of a junior schoolchild: teaching manual*. Kamenets-Podolsky: Alphabet).
- Нестеренко, В. В. (2003). *Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса (Nesterenko, V. V. (2003). *Preparing future teachers to teach preschoolers the skills of a healthy lifestyle* (PhD thesis abstract). South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa).
- Омельченко, О. В. (2007). *Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу* (дис. ... канд. пед. наук). Харків (Omelchenko, O. V. (2007). *Peculiarities of professional and pedagogical activity of a primary school teacher on the organization of a healthy educational process* (PhD thesis). Kharkiv).

- Оржеховська, В. М., Єжова, О. О. (2010). *Здоровий спосіб життя*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Orzhekhovska, V. M., Yezhova, O. O. (2010). *Healthy Lifestyle*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko).
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23.11.2011р, №1392 (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the State standard of basic and complete general secondary education" of 23.11.2011, №1392). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the State standard of basic and complete general secondary education" dated 23.11.2011, №1392. Access mode <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>).
- Смирнов, Н.К. (2002). *Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе*. М.: АПК и ПРО (Smirnov, N. K. (2002). *Health-saving educational technologies in the modern school*. М.: APK and PRO).
- Сухомлинський, В.О. (1997). *Вибрані твори* в 5-ти т. Вид. рад. шк. К., Т. 4 (Sukhomlynsky, V. O. (1997). *Selected works* in 5 volumes. К., Vol. 4).
- Хольченкова, Н. М. (2017). Роль та місце позашкільної освіти у формуванні здоров'язбереження учнів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*, Вип. 144, 314-319 (Kholchenkova, N. M. (2017). The role and place of extracurricular education in shaping the health of students. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko*, Issue 144, 314-319).
- Шаповалова, Т. Г. (2012а). Формування здоров'язберігаючої компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (20), 191-200 (Shapovalova, T. G. (2012a). Formation of health-preserving competence of students in out-of-school educational institution. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (20), 191-200).
- Шаповалова, Т. Г. (2012б). Здоров'язберігавальний компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу в ПНЗ. *Зб. наук. праць II Всеукр.наук.-практ. конференції*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, (сс. 327-331) (Shapovalova, T. G. (2012 b). Health-preserving competence approach to the educational process in out-of-school educational institution. *Proceeding of the II Ukrainian scientific-practical conference*. Kharkiv, (pp. 327-331)).
- Яременко, Л. А. (2012). Позашкільна освіта як навчальна, виховна і дозвілєва діяльність. *Вища освіта України*, 4, 52-58 (Yaremenko, L. A. (2012). Extracurricular education as an educational, upbringing and leisure activity. *Higher education in Ukraine*, 4, 52-58).

РЕЗЮМЕ

Прима Раиса, Прима Дмитрий, Десятник Екатерина, Рославец Руслана. Кружковая работа – пространство здоровья здоровьесберегающей творческой деятельности.

Целью статьи является освещение некоторых аспектов характеристики кружковой работы как территории здоровьесберегающей творческой деятельности в учреждениях внешкольного образования. Для достижения определенных целей были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов, материалы периодических изданий по теме исследования, интерпретационно-аналитический метод, обобщение. Актуализирована необходимость переосмысления места и роли внешкольного образования, открывая новые возможности для кружковой работы как пространства обеспечения

сохранения и укрепления физического, морально-психологического здоровья и эстетически-творческого развития детей и молодежи. В теоретической плоскости, в соответствии с поставленными целями, выявлены характерологические признаки образовательной деятельности в системе внешкольного образования детей, кружковой работы как своеобразного пространства, «сценической площадки», педагогического явления, произведения таланта каждой личности. Проанализированы научные позиции и уточнена сущность понятий «здоровьесберегающая деятельность», «здоровьесберегающая компетентность», «здоровьесберегающая компетентность кружковца».

Ключевые слова: кружковая работа, заведение внешкольного образования, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесбережение личности, здоровьесберегающая творческая деятельность, здоровьесберегающая компетентность, здоровый образ жизни.

SUMMARY

Prima Raisa, Prima Dmitry, Desiatnyk Katerina, Roslavets Ruslana. Circle work – health space of health-saving creative activities.

The purpose of the article is to highlight some aspects of the characteristics of circle work as a field of health-saving creative activity in out-of-school education institutions. To achieve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, legal documents, materials of periodicals on the research topic, interpretive and analytical method, generalization. The need to rethink the place and role of extracurricular education has been highlighted, opening new opportunities for circle work as a space to ensure preservation and strengthening of physical, moral and psychological health and aesthetic and creative development of children and youth. In the theoretical plane, in accordance with the goal, the characteristic features of educational activities in the system of out-of-school education of children, circle work as a kind of space, "stage", pedagogical phenomenon, the work of talent of each individual. It is revealed that activity in the system of out-of-school education of children is distinguished by the freedom to choose directions, types of activity and the possibility to change the sphere of activity; characterized by voluntariness, initiative and activity of all the participants (children, parents, teachers), lack of strict regulations and rigidly defined results, providing for freedom of pace of development and creative advancement of the child; aimed at developing children's creative abilities, develops cognitive interest and gives students the right to combine different areas and forms of classes; has an informal and comfortable character for all its participants. The scientific positions are analyzed and the essence of the concepts of "health-saving activity", "health-saving competence", "health-saving competence of a circle member" is specified. It is found that the defining competence of the circle leader should be valeological (health) competence, because it allows through the prism of valeological expediency and health of students (group members) to organize productive educational interaction and get results in the form of formed student life competences. To the extent that the circle members will form the priorities of life and health as the highest universal values, the more they will be decisive in the way of life and activity of the child.

The health-saving competence of an out-of-school education circle is an integrative quality of a child's personality, which consists of a set of knowledge about a person and his health, a healthy lifestyle; motivations that have an environmentally friendly focus on themselves and the environment, encourage a healthy lifestyle, the need to learn ways to maintain their own health, focused on self-knowledge, self-education and self-realization.

In the process of group classes formation of health competence occurs during the inclusion of circle members in ecological and valeological creative activities, organization and

participation in environmental and health activities, participation in safety weeks, etc., where there is an active mental, physical, aesthetic educational impact on the personality.

Key words: *group work, out-of-school education institution, health-saving activity, health-saving personality, health-saving creative activity, health-saving competence, healthy lifestyle.*

УДК 796.92.093.642

Олександр Руденко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3546-3024

Віта Ворона

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-4958-3019

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/209-217

АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ СТРІЛЬБИ БІАТЛОНІСТІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП НА ЧЕМПІОНАТІ СВІТУ 2021 РОКУ

Для внесення корективів у процес стрілецької підготовки існує необхідність систематично здійснювати аналіз змагальної діяльності біатлоністів, у тому числі і стрілецького компоненту. З цією метою досліджено показники швидкостріельності і результативності стрільби біатлоністів різних вікових груп на Чемпіонаті світу 2021 року. З'ясовано різницю між результатами стрільби біатлоністів юнацьких, юніорських і дорослих груп. Отримані результати можуть бути використані для створення модельних характеристик, індивідуальних програм змагальної діяльності, а також для розробки еталонних шкал швидкостріельності і результативності стрільби.

Ключові слова: *біатлоністи, швидкостріельність, результативність стрільби, аналіз показників, Чемпіонат світу з біатлону.*

Постановка проблеми. Біатлон (сучасний зимовий поєдинок; з латинської: *bis* – двойні + *athlon* – змагання, боротьба) – олімпійський вид спорту. Це один із найпопулярніших зимових видів спорту, який складається з пересування на лижах і стрільби з малокаліберної гвинтівки (*IBU disciplinary rules*, 2010).

Стрільба в біатлоні є складною руховою діяльністю, яка вимагає вмінь швидко приймати положення для стрільби і навичок виконання стрілецьких рухів як лежачи, так і стоячи (Зубрилов, 2013). Біатлоністи, на відміну від стрільців, під час виконання пострілу перебувають у специфічних умовах. Їм доводиться долати зовнішні та внутрішні перешкоди під час стрільби (Карленко та ін., 2019, с. 70). Крім того, біатлоніст повинен пристосовуватися до різних варіантів стрільби, мінімізуючи час перебування на рубежі (Augustin & Moravec, 2002). Своєчасний аналіз таких стрілецьких компонентів змагальної діяльності біатлоністів, як результативність (якість стрільби) і швидкостріельність (час перебування спортсмена на вогневому рубежі), дозволить вносити корективи у процес стрілецької підготовки, розробляти

модельні характеристики й індивідуальні програми змагальної діяльності (Кравченко та Карленко, 2020).

Аналіз актуальних досліджень. На необхідності систематично здійснювати аналіз змагальної діяльності біатлоністів, у тому числі і стрілецького компоненту, наголошується в роботах Пяткова, Павлюка, 2003; Ратова, 2015; Мулика, 2003, 2015; Зубрилов, 2010, 2013; Кравченко, Карленко, 2018.

Слід відмітити, що на погляд Мулика, 2015, резервом для покращення результату в біатлоні є підвищення швидкості прийняття положення для стрільби, якості стрільби та відходу з вогневого рубежу. Схожі твердження щодо необхідності вдосконалення стрілецької підготовки біатлоністів висловлюють (Астаф'єв, 2020; Гібадуллін 2006; Ворона, Ратов, 2008) та інші.

Ретроспективний аналіз результатів стрільби Чемпіонатів світу 2003-2006 і 2011-2014 років, проведений Романовою, Загурським і Гуца, 2016, виявив підвищення якості стрільби і швидкострільності, що свідчить про зростання рівня стрілецької підготовленості кваліфікованих біатлоністів.

Мета статті – проаналізувати показники швидкострільності й результативності стрільби біатлоністів різних вікових груп на Чемпіонаті світу 2021 року.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури та інформаційних джерел; аналіз протоколів стрільби Чемпіонату світу 2021 року з біатлону серед дорослих, юніорських і юнацьких груп; описовий статистичний аналіз; логічна обробка обсягу статистичних даних; математичний статистичний аналіз.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження проводився аналіз протоколів стрільби за допомогою даних офіційних сайтів www.biathlon.com.ua, www.Hora2000.com, www.biathlonworld.com. Більш докладна інформація надається в протоколах завдяки системі Hora2000. Hora2000 – це професійні електронні біатлонні установки з мішенями та їх системне обладнання. За допомогою цього системного обладнання фіксуються детальні параметри стрільби біатлоністів під час змагань.

В офіційному онлайн-доступі були проаналізовані розширені протоколи змагань. Ці протоколи надають інформацію про якість стрільби біатлоніста, час стрільби, зайняте місце та зайняте місце відповідно до часу стрільби. Таким чином, перш за все, були зібрані всі дані про параметри стрільби Чемпіонату світу з біатлону 2021 року юнацьких, юніорських та дорослих груп. Показники швидкострільності (загальний час (у сек.) перебування спортсмена на вогневому рубежі протягом гонки) і результативності стрільби (сумарна кількість штрафів за гонку; якість стрільби у %) розраховувалися окремо для спринту та індивідуальної гонки. Участь у цих змаганнях не залежить від відборів на попередніх

стартах. Параметри стрільби вивчалися за загальним часом стрільби не залежно від положення. Для оцінки параметрів стрільби були обрані офіційні протоколи стрільби Чемпіонату світу з біатлону 2021 року серед юнацьких, юніорських та дорослих груп.

Випробовувані були поділені за віковими групами та статтю. Вибірка даних Чемпіонату за 2021 рік склала 489 одиниць спостереження, серед них: у групі юніорів (вік 19-20 років) проаналізовано 186 (юніори $n = 111$; юніорки $n = 99$), у дорослій групі (вік 21-42 роки) 203 (чоловіки $n = 104$; жінки $n = 99$), у юнацькій групі (вік 17-18 років) 200 (юнаки $n = 111$; дівчата $n = 99$).

Статистичний аналіз параметрів стрільби груп дівчат, юніорок і дорослих жінок показав, що на Чемпіонаті світу у 2021 році середньостатистичні показники якості стрільби групи дівчат у спринті були на 1,5 % нижче за результати стрільби юніорської групи і на 3,1 % нижчі ніж у групі дорослих біатлоністок (табл. 1). Достовірність різниці в результатах підтверджено не було ($p > 0,05$).

Аналіз результатів швидкостріельності жіночих груп показав, що найбільшу кількість часу на стрільбу витрачали дівчата – на 9,3 сек. більше порівняно з юніорками ($p < 0,001$) і на 11,7 сек. – порівняно з групою дорослих біатлоністок ($p < 0,001$). У той самий час юніорська група демонструвала майже однаковий час стрільби з жіночою групою з різницею в 2 сек. ($p > 0,05$).

Таблиця 1

Середньостатистичні показники стрільби біатлоністок на Чемпіонаті світу 2021 року дисципліни «спринт»

Стрілецькі компоненти	Дівчата 1 $n=99$	Юніорки 2 $n=88$	Жінки 3 $n=99$	P (1-2)	P (1-3)	P (2-3)
Кількість штрафів, кола ($\bar{x} \pm \sigma$)	$2,8 \pm 1,87$	$2,6 \pm 1,53$	$2,5 \pm 1,54$	$>0,05$	$>0,05$	$>0,05$
Швидкостріельність, сек. ($\bar{x} \pm \sigma$)	$81,2 \pm 18,85$	$71,5 \pm 12,26$	$69,5 \pm 11,58$	$<0,001$	$<0,001$	$>0,05$
Якість (%)	71,9	73,4	75,0	$>0,05$	$>0,05$	$>0,05$

Аналогічно з групою дівчат найнижчі середньостатистичні результати показників стрільби зафіксовано в групі юнаків. Результативність стрільби в даній групі була на 8,6 % нижча, ніж у групі юніорів, і на 16,0 % – порівняно з групою дорослих чоловіків ($p < 0,001$) (табл. 2). Всі три чоловічі групи мали суттєві відмінності за показниками стрільби чого не скажеш про результати жіночої групи. Стосовно швидкостріельності, слід відмітити, що юнаки стріляли на 11,7 сек. повільніше за юніорів ($p < 0,001$) і на 15 сек. повільніше за дорослих біатлоністів ($p < 0,001$). У юніорській групі на стрільбу в середньому витрачалось на 3,3 сек. більше часу ніж у дорослій групі чоловіків ($p < 0,05$).

Таблиця 2

Середньостатистичні показники стрільби біатлоністів на Чемпіонатах світу 2021 року з дисципліни «спринт»

Стрілецькі компоненти	Юнаки 1 n=111	Юніори 2 n=98	Чоловіки 3 n=104	P (1-2)	P (1-3)	P (2-3)
Кількість штрафів, кола ($\bar{x} \pm \sigma$)	3,5 $\pm$ 1,76	2,6 $\pm$ 1,61	1,9 $\pm$ 1,76	<0,001	<0,001	<0,001
Швидкострільність, сек. ($\bar{x} \pm \sigma$)	76,9 $\pm$ 16,15	65,2 $\pm$ 11,43	61,9 $\pm$ 9,31	<0,001	<0,001	<0,05
Якість (%)	64,9	73,5	80,9	<0,001	<0,001	<0,001

В індивідуальній гонці Чемпіонату світу за результатами стрільби біатлоністок різних вікових груп зафіксовано суттєву достовірну різницю показників стрільби. Біатлоністки дорослої групи показали на 6,6 % вищу якість стрільби, ніж юніорки ($p < 0,001$) і на 14,6 % – ніж дівчата ($p < 0,001$) (табл. 3).

Таблиця 3

Середньостатистичні показники стрільби біатлоністок на Чемпіонатах світу 2021 року з дисципліни «індивідуальна гонка»

Стрілецькі компоненти	Дівчата 1 n=95	Юніорки 2 n=90	Жінки 3 n=93	P (1-2)	P (1-3)	P (2-3)
Кількість штрафів, кола ($\bar{x} \pm \sigma$)	6,3 $\pm$ 3,25	4,7 $\pm$ 2,62	3,3 $\pm$ 1,96	<0,001	<0,001	<0,001
Швидкострільність, сек. ($\bar{x} \pm \sigma$)	165,0 $\pm$ 37,56	147,6 $\pm$ 24,52	123,8 $\pm$ 12,96	<0,001	<0,001	<0,001
Якість (%)	68,6	76,4	83,2	<0,001	<0,001	<0,001

Аналіз швидкострільності показав, що дівчата стріляли найдовше. Так, у юнацькій групі біатлоністки стріляли в середньому на 17,4 сек. повільніше за юніорську групу ($p < 0,001$), а жінки – на 41,2 сек. швидше за юнацьку групу ($p < 0,001$). Юніорки також у середньому на 23,8 сек. стріляли довше ніж дорослі жінки ($p < 0,001$).

Результативність стрільби жіночих груп в індивідуальних і спринтерських гонках показана на рисунку 1.

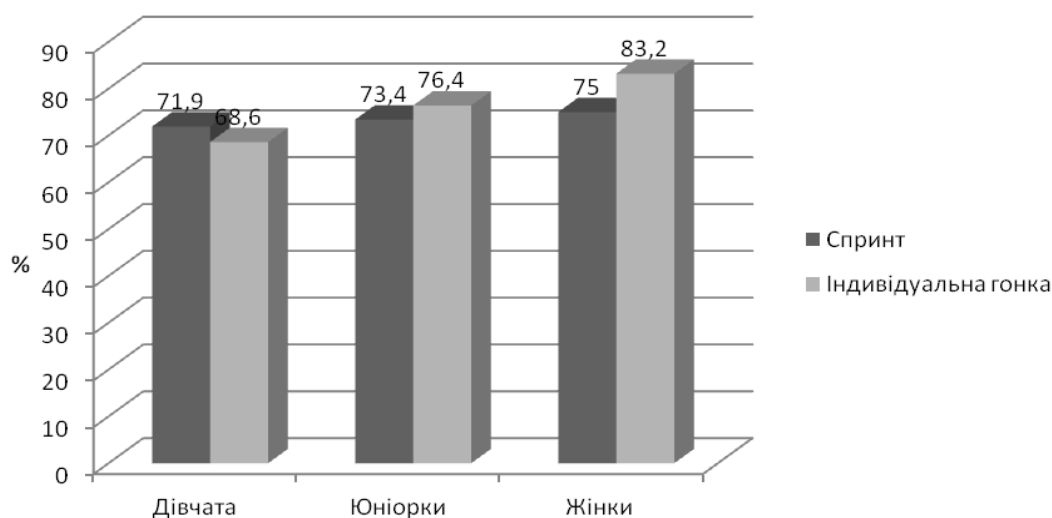


Рис. 1. Результативність стрільби жіночих груп в індивідуальних і спринтерських гонках на Чемпіонаті світу 2021 року

Після аналізу середньостатистичних результатів результативності стрільби в індивідуальній гонці чоловічих груп, виявлено достовірні відмінності за всіма віковими групами. Найякіснішу стрільбу продемонстрували чоловіки, які стріляли на 6,0 % краще за юніорів ($p < 0,001$) і на 18,9 % – за біатлоністів молодшої групи ($p < 0,001$) (табл. 4).

Таблиця 4

Середньостатистичні показники стрільби біатлоністів на Чемпіонатах світу 2021 року з дисципліни «індивідуальна гонка»

Стрілецькі компоненти	Юнаки 1 n=111	Юніори 2 n=98	Чоловіки 3 n=100	P (1-2)	P (1-3)	P (2-3)
Кількість штрафів, кола ($\bar{x} \pm \sigma$)	7,1 $\pm$ 3,53	4,5 $\pm$ 2,36	3,3 $\pm$ 1,98	<0,001	<0,001	<0,001
Швидкострільність, сек. ($\bar{x} \pm \sigma$)	156,5 $\pm$ 35,48	134,1 $\pm$ 19,20	120,3 $\pm$ 16,50	<0,001	<0,001	<0,001
Якість (%)	64,6	77,5	83,5	<0,001	<0,001	<0,001

Статистичний аналіз даних швидкострільності серед чоловічих груп показав, що в індивідуальній гонці група дорослих біатлоністів стріляла найшвидше. Чоловіки стріляли на 36,2 сек., а юніори – на 22,4 сек. швидше за юнаків ($p < 0,001$). Була також виявлена достовірна різниця результатів часу стрільби в 13,8 сек. між юніорами і дорослими біатлоністами ($p < 0,001$).

Результативність стрільби чоловічих груп в індивідуальних і спринтерських гонках показана на рис. 2.

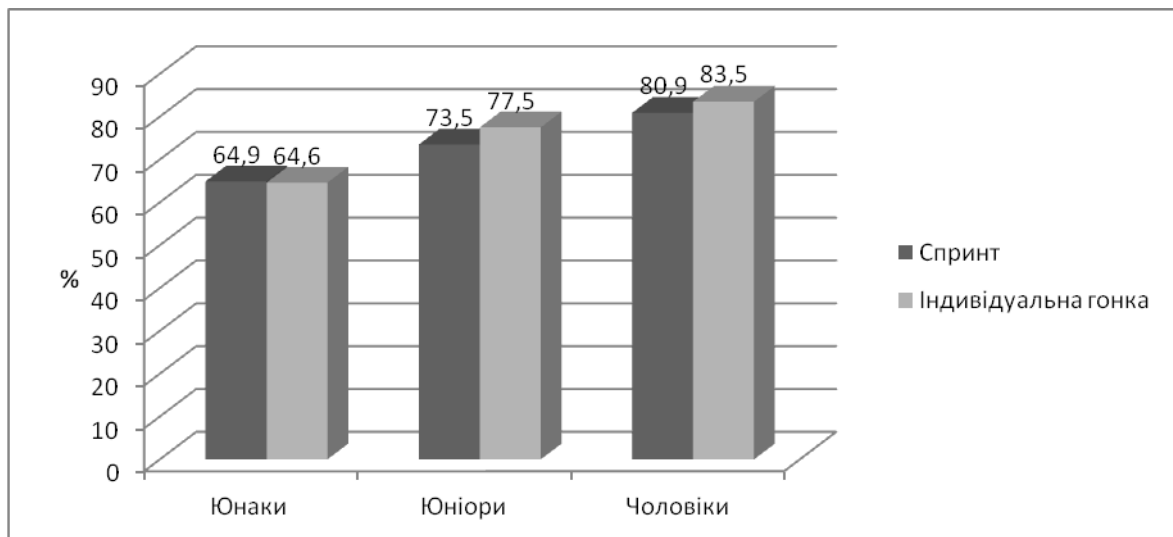


Рис. 2. Результативність стрільби чоловічих груп в індивідуальних і спринтерських гонках на Чемпіонаті світу 2021 року

Підсумовуючи результативність стрільби серед юнацьких, юніорських та жіночих груп, можна констатувати, що група дорослих жінок демонструє кращу якість стрільби ніж юніорки та дівчата молодіжної групи ($p < 0,05$; $p < 0,001$). Зафіксовано дані, які констатують, що якість стрільби у групі дівчат під час спринтерських змагань була вища, ніж у групі юнаків.

Швидкострільність у дорослих групах чоловіків і жінок є значно нижчою ніж в юніорських і юнацьких.

Висновки. Підсумовуючи результати якості стрільби на Чемпіонатах світу 2021 року юнацької, юніорської і дорослої груп жінок, можна констатувати, що група дорослих біатлоністок демонструє кращу якість стрільби, ніж юнацька та юніорська група в індивідуальній гонці ($p < 0,01$), а в спринті всі три групи стріляють у межах 71,9-75,0 %.

Аналізуючи результативність стрільби чоловічих груп, виявлено, що середній показник групи дорослих у спринті і індивідуальній гонці є найвищим ($p < 0,001$), а показник якості стрільби юніорів вище, ніж у юнаків ($p < 0,001$). Також спостерігається істотна різниця між показниками якості стрільби юнаків і юніорів ($p < 0,001$).

Результати швидкострільності групи жінок показали, що тривалість стрільби дорослої групи як у спринті, так і в індивідуальній гонці, є меншою ніж у дівчат та юніорок ($p < 0,001$). Також виявлено, що юніорська група стріляє швидше юнацької ($p < 0,001$). Підсумовуючи результати стрільби серед груп чоловіків різного віку, було виявлено, що в дорослій групі стрільба займає менше часу, ніж у юнацькій та юніорській групах біатлоністів ($p < 0,001$) в обох дисциплінах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою еталонних шкал стрільби біатлоністів різних вікових груп на Чемпіонаті світу.

ЛІТЕРАТУРА

- Астафьев, Н. В. (2020). *Совершенствование техники стрельбы биатлонистов на основе использования срочной информации о процессе прицеливания, получаемой при помощи тренажеров SCATT: учебное пособие*. Москва: ООО «Торговый дом «Советский спорт» (Astafiev, N.V. (2020). *Improving the shooting technique of biathletes based on the use of urgent information about the aiming process obtained with the help of SCATT simulators*. Moscow: Trade House Sovetsky Sport LLC).
- Астафьев, Н. В. (2008). *Уровень стрелковой подготовленности биатлонистов по показателю «процент попаданий», обеспечивающий высокий спортивный результат в международных соревнованиях*. Омск: Изд-во СибГУФКС (Astafiev, N.V. (2008). *The level of shooting readiness of biathletes in terms of the «percentage of hits», which ensures a high sports result in international competitions*. Omsk).
- Ворона, В., Ратов, А. (2008). Основные ошибки в технике стрельбы юных биатлонистов и их возможные последствия. *Physical education, sport and health culture in modern society*, 3, 201-204 (Vorona, V., Ratov, A. (2008). The main mistakes in the shooting technique of young biathletes and their possible consequences. *Physical education, sport and health culture in modern society*, 3, 201-204).
- Гибадуллин, И. Г. (2006). *Управление тренировочным процессом биатлонистов в системе многолетней подготовки* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Волгоград (Gibadullin, I. G. (2006). *Management of the training process of biathletes in the system of long-term training* (DSc thesis abstract). Volgograd).
- Зубрилов, Р. А. (2013). *Становление, развитие и совершенствование техники стрельбы в биатлоне: монография*. Москва: Советский спорт (Zubrilov, R. A.

- (2013). *Formation, development and improvement of shooting techniques in biathlon*. Moscow: Soviet sport).
- Зубрилов, Р. А. (2013). *Стрелковая подготовка биатлониста: монография*. Москва: Советский спорт (Zubrilov, R. A. (2013). *Shooting training of a biathlete*. Moscow: Soviet sport).
- Карленко, В. П., Кравченко, О. А., Холодова, О. С., Смірнова, З. Д., Хуртик, Д. В., Вінник, О. О., Єфанова, В. В. (2019). Змагальна діяльність біатлоністів високої кваліфікації як один із чинників підвищення їхньої технічної майстерності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2 (108), 66-87 (Karlenko, V. P., Kravchenko, O. A., Kholodova, O. S., Smirnova, Z. D., Khurtik, D. V., Vinnik, O. O., Efanova, V. V. (2019). Competitive activity of highly qualified biathletes as one of the factors to improve their technical skills. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 2 (108), 66-87).
- Кравченко, О., Карленко, В. (2020). Змагальна діяльність біатлоністів високої кваліфікації на сучасному етапі розвитку біатлону. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 3, 21-25 (Kravchenko, O., Karlenko, V. (2020). Competitive activity of highly qualified biathletes at the present stage of biathlon development. *Theory and Methods of Physical Education and Sports*, 3, 21-25).
- Кравченко, О., Карленко, В. (2018). Змагальна діяльність біатлоністів високої кваліфікації: проблеми та перспективи. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 4, 15-24 (Kravchenko, O., Karlenko, V. (2018). Competitive activity of highly qualified biathletes: problems and prospects. *Theory and Methods of Physical Education and Sports*, 4, 15-24).
- Мулик, В. В. (2015). Використання різних видів спеціальної підготовки юних біатлоністів протягом річного макроциклу. *Основи побудови тренувального процесу в циклічних видах спорту*, 42-47 (Mulik, V. V. (2015). The use of various types of special training for young biathletes during the annual macrocycle. *Fundamentals of building a training process in cyclic sports*, 42-47).
- Пятков, В., Павлюк, О. (2003). Аналіз стрілецької підготовки біатлоністів України. *Молода спортивна наука України*, 7(3), 195-199 (Piatkov, V., Pavliuk, O. (2003). Analysis of shooting training of biathletes of Ukraine. *Young sports science of Ukraine*, 7 (3), 195-199).
- Романова, Я. С., Загурський, Н. С., Гуца, С. Ю. (2016). Стрелковая подготовленность сильнейших биатлонистов мира. *Ученые записки университета Лесгафта*, 10 (140). Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/strelkovaya-podgotovlennost-silneyshih-biatlonistov-mira> (Romanova, Ya. S., Zagursky, N. S., Gushcha, S. Yu. (2016). Shooting training of the strongest biathletes in the world. *Scientific Notes of the University of Lesgaft*, 10 (140). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/strelkovaya-podgotovlennost-silneyshih-biatlonistov-mira>).
- Український біатлон (офіційний сайт). Режим доступу: <https://www.biathlon.com.ua/ua/> (Ukrainian biathlon (official site). Retrieved from: <https://www.biathlon.com.ua/ua/>).
- Augustin, M., Moravec, R. (2002). *Dependence of shooting accuracy in biathlon on parameters observed at the moment of shot*. Bratislava, 2 (32), 7-11.
- Biathlon Targets – Schießstände – Hora 2000 E*. Retrieved from: <https://www.hora2000.de/>.

IBU disciplinary rules (2010). *Adopted by the 1998 IBU Congress with amendments by the 2000, 2002, 2004, 2006, 2008 and 2010 Congresses. Competition Specifications – Skiing and Shooting*, 1-20.

International Biathlon Union. Retrieved from: <https://www.biathlonworld.com/>

РЕЗЮМЕ

Руденко Александр, Ворона Вита. Анализ показателей стрельбы биатлонистов различных возрастных групп на Чемпионате мира 2021 года.

Для внесения коррективов в процесс стрелковой подготовки существует необходимость систематически осуществлять анализ соревновательной деятельности биатлонистов, в том числе и стрелкового компонента. С этой целью исследованы показатели скорострельности и результативности стрельбы биатлонистов разных возрастов на Чемпионате мира 2021 года. Выявлена разница между результатами стрельбы биатлонистов юношеских, юниорских и взрослых групп. Полученные результаты могут быть использованы для создания модельных характеристик, индивидуальных соревновательных программ, а также для разработки эталонных шкал скорострельности и результативности стрельбы.

Ключевые слова: биатлонисты, скорострельность, результативность стрельбы, анализ показателей, Чемпионат мира по биатлону.

SUMMARY

Rudenko Alexander, Vorona Vita. Analysis of the firing indicators of biathlonists of various age groups at the 2021 World Championships.

To make adjustments to the process of shooting training, there is a need to systematically analyze the competitive activities of biathletes, including the shooting component. To this end, the indicators of speed and effectiveness of shooting biathletes of different ages at the World Championships were studied. Research methods such as analysis of scientific and methodological literature and information sources were used in the research process; analysis of shooting protocols of the Biathlon World Championships 2021 among adults, juniors and youth groups; descriptive statistical analysis; logical processing of statistical data; mathematical statistical analysis.

Extended competition protocols were analyzed in the official online access. These protocols provide information on the quality of the biathlete's shooting, shooting time, place taken and place according to the time of shooting. Thus, first of all, all the data on the shooting parameters of the 2021 Biathlon World Championships for youth, junior and adult groups were collected.

Summarizing the results of the quality of shooting at the 2021 World Championships for youth, junior and adult groups of women, it can be stated that the group of adult biathletes demonstrates better shooting quality than the youth and junior groups in individual race ($p < 0.01$), and in sprint all three groups shoot in the range of 71.9-75.0 %.

Analyzing the effectiveness of shooting in men's groups, it was found that the average group of adults in the sprint and individual race is the highest ($p < 0.001$), and the quality of shooting in juniors is higher than in boys ($p < 0.001$). There is also a significant difference between the quality of shooting of young men and juniors ($p < 0.001$). The results of the women's group's rate of fire have shown that the duration of the adult group's shooting in both the sprint and the individual race was shorter than that of girls and juniors ($p < 0.001$). It is also found that the junior group shoots faster than the youth ($p < 0.001$). Summarizing the results of shooting among groups of men of different ages, it is found that in the adult group shooting takes less time than in the youth and junior

groups of biathletes ($p < 0.001$) in both disciplines. Prospects for further research are related to the development of reference shooting scales for biathletes of different ages at the World Championships.

Key words: *biathletes, rate of fire, shooting efficiency, analysis of indicators, Biathlon World Championships.*

УДК 378.365

Павло Смоляк

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ORCID ID 0000-0003-0016-5561

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/217-225

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано проблему формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти та наголошено на цінності методу моделювання в її вирішенні. Представлено та обґрунтовано модель формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти, яка охоплює такі компоненти освітнього процесу: цільовий (мета, завдання), методологічний (підходи); змістовий (структурні елементи соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти, відповідні їм цінності), діагностичний (методика діагностики соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти); операційний (методи, форми, засоби, прийоми); етапи розгортання методики (послідовність застосування інструментарію); результат (сформованість соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти); контроль-корекційний. Наголошено на тому, що розроблена модель дає можливість вносити відповідні зміни у зміст чи методику формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти.

Ключові слова: *навички, соціальні навички, модель, метод моделювання, студенти аграрних закладів вищої освіти, формування соціальних навичок, компоненти освітнього процесу.*

Постановка проблеми. Під впливом, з одного боку, розгортання четвертої промислової революції, стрімкого процесу розвитку інформаційного суспільства, а з іншого, – змін клімату, повеней, засух, пандемій та економічних криз, впливає, що для АПК потрібні не тільки висококваліфіковані фахівці з вирішення означених проблем, а й особистості, здатні бути лідерами і вести за собою, відповідально підходити до виконання своєї роботи, постійно розвиватися, обирати цінності збереження довкілля, декарбонізації господарювання та екологобезпечного виробництва.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти формування соціальних навичок особистості розглядаються у працях педагогів-класиків, а саме: Я. А. Коменського, А. Дістерверга, Й. Г. Песталоцці, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Питання моделювання процесу

формування соціальної компетентності майбутніх фахівців різних галузей проаналізовано в дослідженнях О. Субіної, Р. Скірко, І. Зарубінської, О. Грибанової, І. Шпичко та інших. Однак, проблема формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти залишається поза увагою науковців.

Мета статті: обґрунтувати модель формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури; аналіз, синтез, систематизація й узагальнення; моделювання, з метою розробки методики формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою системного представлення методики формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти застосуємо метод моделювання. Це дозволить схематично, графічно зобразити процеси і явища педагогічної реальності, які підлягають вивченню. У науковій літературі акцентується, що метод моделювання є опосередкованим методом дослідження в педагогіці, коли безпосереднє вивчення ускладнене чи недоцільне (Лузан, 2012), саме в таких випадках застосовується модель як засіб вивчення. По суті, модель є двійником досліджуваного феномену.

Формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти детерміноване соціальною потребою глобального і національного рівня, а методика, як комплекс інструментів вирішення певної педагогічної проблеми, що включає методологічні підходи, зміст, форми, методи, прийоми, засоби, – є цілісною системою й охоплює всі компоненти освітнього процесу (див. рис. 1), а саме: цільовий (мета, завдання), методологічний (підходи); змістовий (структурні елементи соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти, відповідні їм цінності), діагностичний (методика діагностики соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти); операційний (методи, форми, засоби, прийоми формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти); етапи розгортання методики (послідовність застосування інструментарію); результат (сформованість соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти); контрольно-корекційний (діагностика та зіставлення результату з метою, можливість внесення змін у будь-який із компонентів моделі).

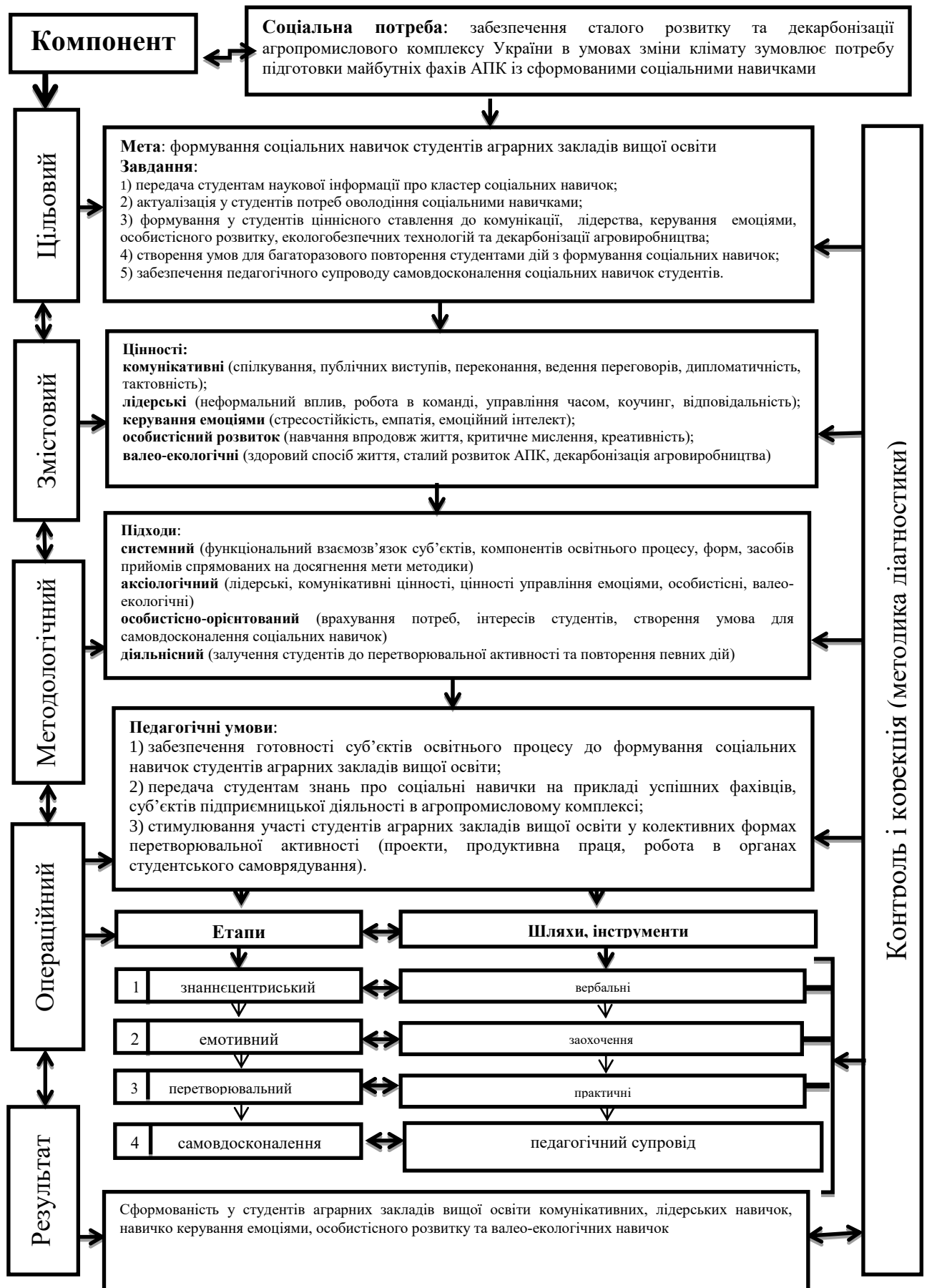


Рис. 1. Модель формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти

На глобальному і національному рівні існує нагальна соціальна потреба в підготовці кадрів для агропромислового комплексу України зі сформованими соціальними навичками, які є навичками надпрофесійними і потрібні людині не залежно від посади чи предмету роботи. Ці навички, як зазначалось вище, називаються ще «наскрізними», бо стосуються всіх професій. Це особливо актуально для агропромислового комплексу України – бюджетоформуючої галузі національної економіки.

Соціальна потреба визначає мету підготовки фахівців в аграрних закладах вищої освіти: підготовка студентів зі сформованими професійними здатностями, компетентностями в поєднанні з соціальними навичками (комунікативні, лідерські, керування емоціями, особистісний розвиток, валео-екологічні навички).

Мету деталізують завдання методики формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти, а саме: 1) передача студентам аграрних закладів вищої освіти наукової інформації про кластер соціальних навичок; 2) актуалізація у студентів аграрних закладів вищої освіти потреб оволодіння соціальними навичками успіху; 3) формування у студентів аграрних закладів вищої освіти ціннісного ставлення до комунікації, лідерства, керування емоціями, особистісного розвитку, екологобезпечних технологій та декарбонізації агровиробництва; 4) створення умов для багаторазового повторення відповідних дій із формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти; 5) забезпечення педагогічного супроводу самовдосконалення соціальних навичок студентів.

Зусилля суб'єктів освітнього процесу аграрних закладів вищої освіти спрямовувалися на реалізацію *змісту*, в основу якого покладено такі *цінності*: комунікативні (спілкування, публічних виступів, переконання, ведення переговорів, дипломатичність, тактовність); лідерські (неформальний вплив, робота в команді, управління часом, коучинг, відповідальність); керування емоціями (стресостійкість, емпатія, емоційний інтелект); особистісний розвиток (навчання впродовж життя, критичне мислення, креативність); валео-екологічні (здоровий спосіб життя, сталий розвиток АПК, декарбонізація агровиробництва).

Методика формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти реалізується із застосуванням таких методологічних підходів: системний (функціональний взаємозв'язок суб'єктів, компонентів освітнього процесу, форм, засобів, прийомів, спрямованих на досягнення мети методики); аксіологічний (лідерські, комунікативні цінності, цінності

управління емоціями, особистісні, валео-екологічні); особистісно-орієнтований (врахування потреб, інтересів студентів, створення умов для самовдосконалення соціальних навичок); діяльнісний (залучення студентів до перетворювальної активності та повторення певних дій).

Системний підхід у формуванні соціальних навичок студентів передбачає певний порядок розташування в методиці складових елементів, між якими існують зв'язки і залежності (Петришин, 2016). У нашій моделі (методиці) формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти в цілісній єдності представлені всі компоненти освітнього процесу (цільовий, змістовий, методологічний, операційний, результативний, контрольо-корекційний), визначені алгоритми застосування на відповідному етапі розгортання процесу реалізації методики, тобто шляхи й інструменти, що корелюють із забезпеченням формування відповідних структурних компонентів соціальних навичок (когнітивний, емотивний, конативний). На кожному з етапів реалізації методики визначена роль суб'єктів освітнього процесу.

Аксіологічний підхід передбачає формування соціальних навичок на основі інтеріоризації відповідних цінностей, а саме: лідерських, комунікативних, управління емоціями, особистісного розвитку, валео-екологічних. У контексті означеного підходу цінності трактуються як значущі для індивіда предмети і явища, життєві смисли, вибіркоче сприйняття дійсності (Антоненко та Безугла, 2017). Студент аграрного закладу вищої освіти добровільно обирає цінності, що лежать в основі соціальних навичок, засвоює їх, переводить у внутрішній план, а відтак, дані цінності стають якістьми душі вихованця і виявляються в побудові соціальних взаємин, поведінці і діяльності.

Особистісно орієнтований підхід до формування соціальних навичок студентів (Бондаревська, 1997) передбачає врахування у процесі педагогічного впливу на свідомість і поведінку особистості її нахилів та обдарувань, поглядів та переконань, інтересів і спрямованості, індивідуально-психологічних особливостей, специфіки майбутньої професійної діяльності. Студент аграрного закладу вищої освіти сприймається як суб'єкт, здатний перетворювати навколишню дійсність, мислити, аналізувати, інтеріоризувати відповідні знання, цінності й норми, що лежать в основі соціальної навички, вправлятися, діючи з позиції лідера, комунікуючи з соціальним оточенням, розпоряджаючись наявними ресурсами й часом. При цьому роль суб'єктів освітнього процесу у справі формування соціальних навичок студентів зводиться до створення умов

для самореалізації потенціалу особистості та забезпечення їй належного супроводу у формуванні тих чи інших психологічних утворень. У цілому, особистісно орієнтований підхід вимагає від учасників освітнього процесу сприймати одне одного як цінність і ціль, а не як об'єкт чи засіб.

Розробкою діяльнісного підходу у психолого-педагогічній науці займалися О. Леонтев (Леонтев), С. Рубінштейн (Рубинштейн), А. Петровський (Петровский), І. Бех (Бех). Вище перелічені дослідники вважають, що формування особистості відбувається в різних видах діяльності. Діяльнісний підхід у формуванні соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти передбачає їх залучення до різних видів перетворювальної активності. Даний підхід реалізується у процесі самовиховання, самовдосконалення студентами аграрних закладів вищої освіти соціальних навичок, коли індивід порівнює себе з «Я-ідеальним» – еталонним носієм соціальних навичок. Така трансформація можлива, коли вихованець стає активною стороною освітнього процесу, вносячи зміни у фізичну дійсність, покращує свої особистісні властивості (Ніколаєнко та Сопівник, 2016). Даний підхід передбачає на третьому і четвертому етапі розгортання операційного компоненту методики реалізацію педагогічної умови «стимулювання участі студентів аграрних закладів вищої освіти в колективних формах перетворювальної активності (проєкти, продуктивна праця, робота в органах студентського самоврядування)».

Операційний компонент нашої методики передбачав алгоритмічну реалізацію комплексу заходів, форм, методів і засобів формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти та забезпечення на кожному з етапів відповідних, виділених і описаних нами вище педагогічних умов. У процесі втілення знаньцентриського етапу впровадження алгоритму нашої методики нами забезпечувалася перша педагогічна умова, відбувалася підготовка суб'єктів освітнього процесу до формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти. Проводилися науково-методичні семінари «Школа молодого педагога» та «Семінар наставників академічних груп».

Емотивний етап реалізації операційного компоненту методики формування соціальних навичок студентів включав орієнтування студентів на перегляд відповідних художніх та документальних фільмів про відомих людей, лідерів агропромислової галузі, політиків, спортсменів, організаторів виробництва, активних фундаторів упровадження органічного землеробства, екологічно чистих технологій ведення агрогосподарства. У процесі реалізації даного етапу забезпечувалася друга

педагогічна умова – «передача студентам знань про соціальні навички на прикладі успішних фахівців, суб'єктів підприємницької діяльності в агропромисловому комплексі», вивчалися біографії відомих людей, пропонувалася добірка цікавої літератури. Зокрема, у Таврійському державному агротехнологічному університеті ми долучалися до щорічного представлення Десятки українських книг (І. Грицаєнко), де в бібліотеці представлялися новинки (<http://www.tsatu.edu.ua/desjatka-ukrajinskyh-knyh-novynky-oseni-u-biblioteci-video/>). Окрім цього, нами зініційовано створення Клубу аграрного та освітнього консалтингу націленого на вмотивування самовиховання соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти.

На етапі актуалізації потреб у саморозвитку лідерських якостей організовувалися змагання, які стали формою мотивації високих досягнень, гартування волевих якостей, прищеплення здатності працювати в команді, діяти в системі координат відповідальної залежності. Це особливо стосується командних видів. Зокрема, студенти експериментальних груп залучалися до участі у змаганнях з футболу, волейболу, настільного тенісу, силових видів, змішаних єдиноборств.

Третій етап операційного компоненту моделі формування соціальних навичок – «перетворювальний» – передбачав включення студентів аграрних закладів вищої освіти в різні види перетворювальної активності. На даному етапі втілювалася третя педагогічна умова – «стимулювання участі студентів аграрних закладів вищої освіти в колективних формах перетворювальної активності (проекти, продуктивна праця, робота в органах студентського самоврядування)», застосовувалися практичні методи, вправлення, ділові, рольові ігри, тренінгові вправи, кейс-метод у контексті семінарсько-практичних занять з «Лідерології», «Чистий четвер», заходи із самообслуговування, студентські куратори, Студентська республіка, студентські дебати «Агрокебети».

Четвертий етап операційного компоненту моделі – «самовдосконалення» – студент обираючи приклад для наслідування, власний ідеал «шліфує» соціальні навички. Головним на цьому етапі є метод педагогічного супроводу студента, прикладу, інтерактивні методи, тренінгові вправи. Суб'єкти освітнього процесу надають допомогу студентам в опануванні методами самовиховання: самоаналіз, самостимулювання, самонавіювання, самопримус, самоперевірка, «аналіз прожитого дня», порівняння себе з ідеалом.

Комплекс педагогічних інструментів методики формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти спрямовувався на досягнення мети. Цей результат передбачає сформованість у студентів таких соціальних навичок, як комунікативні, лідерські, керування емоціями, особистісного розвитку та валео-екологічні. Модель дає можливість вносити відповідні зміни у зміст чи методику формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, нами було розроблено модель формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти соціально зумовлена, включає педагогічні умови, характеризується системністю і послідовним розгортання у просторі і часі (етапність), охоплює всі компоненти освітнього процесу (зміст, методологічні основи, методи, форми, засоби, діагностику, кінцевий результат та можливість його корекції).

ЛІТЕРАТУРА

- Антоненко, Т.Л., Безугла, М.В. (2017). *Духовно-культурні цінності освіти студентської молоді: монографія*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України (Antonenko, T. L., Bezugla, M. V. (2017). *Spiritual and cultural values of education of student youth: monograph*. Kyiv: Institute of Gifted Child of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine).
- Бех, І.Д. (2008) *Виховання особистості: підручник*. Київ: Либідь (Bech, I. D. (2008). *Education of personality: a textbook*. Kyiv: Lybid).
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политздат (Leontiev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Politizdat).
- Лузан, П. Г., Сопівник, І. В., Виговська, С. В. (2012). *Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник*. К.:НАКККиМ (Luzan, P.H., Sopivnyk, I. V., Vyhovska, S.V. (2012). *Fundamentals of scientific and pedagogical research: a tutorial*. K.: NAKKKiM).
- Ніколаєнко, С. М., Сопівник, Р. В., Петрів, Г.В. та ін. (2016). *Програма виховання студента: «Фахівець, громадянин, патріот»: навч.-метод. посіб.* Київ: Ай Си Ес – Актив (Nikolaenko, S. M., Sopivnyk, R. V., Petriv, H.V. et al. (2016). *Student education program: "Specialist, citizen, patriot": teaching manual*. Kyiv: ICS-Aktyv).
- Петришин, Л.Й (2016). *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні*. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Т.Г.Шевченка» (Petryshyn, L.I. (2016). *System approach in modern pedagogical research in Ukraine*. Starobilsk).
- Рубенштейн, Д. (2021). *Бути лідером. Мудрість від тих, хто змінив правила гри*. Київ: Лабораторія (Rubinstein, D. (2021). *To be a leader. Wisdom from those who changed the rules of the game*. Kyiv: Laboratory).
- Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер (Rubinstein, S.L. (2000). *Foundations of General Psychology*. SPb.: Peter).
- Сидоренко, В.К. (2005). *Основы научных исследований*. К.: ЦП КОМПРИНТ (Sidorenko, V.K. (2005). *Basic research*. K.: Komprihn).

РЕЗЮМЕ

Смоляк Павел. Модель формирования социальных навыков студентов аграрных заведений высшего образования.

В статье актуализирована проблема формирования социальных навыков студентов аграрных учреждений высшего образования и отмечена ценность метода моделирования в ее решении. Представлена и обоснована модель формирования социальных навыков студентов аграрных учреждений высшего образования, которая включает следующие компоненты образовательного процесса: целевой (цель, задачи), методологический (подходы); содержательный (структурные элементы социальных навыков студентов аграрных заведений высшего образования, соответствующие им ценности), диагностический (методика диагностики социальных навыков студентов аграрных заведений высшего образования); операционный (методы, формы, средства, приёмы); этапы развертывания методики (последовательность применения инструментария); результат (сформированность социальных навыков студентов аграрных заведений высшего образования); контрольно-коррекционный. Отмечено, что разработанная модель дает возможность вносить соответствующие изменения в содержание или методику формирования социальных навыков студентов аграрных учреждений высшего образования.

Ключевые слова: навыки, социальные навыки, модель, метод моделирования, студенты аграрных заведений высшего образования, формирование социальных навыков, компоненты образовательного процесса.

SUMMARY

Smoliak Pavlo. Model of social skills formation in students of agricultural institutions of higher education.

The article actualizes the problem of social skills formation in students of agricultural institutions of higher education and value of the modeling method in its solution.

The model of social skills formation in students of agricultural institutions of higher education is presented and substantiated, which covers the following components of the educational process: target (goal, task), methodological (approaches); content (structural elements of social skills of students of agricultural institutions of higher education, corresponding values), diagnostic (methods of diagnosis of social skills of students of agricultural institutions of higher education); operating (methods, forms, means, methods); stages of deployment of the methodology (sequence of application of tools); result (formation of social skills in students of agricultural institutions of higher education); control and correction.

It is stated that the developed model makes it possible to make appropriate changes in the content or methodology of social skills formation in students of agricultural institutions of higher education.

Key words: quality, quality of education, monitoring, managerial components of education quality monitoring, types of monitoring, scientific approaches for research of education quality monitoring.

УДК 378.1+37.01

Іскендер Топчу

Державний педагогічний університет імені Іона Крянгеб м. Кишинів, Молдова

ORCID ID 0000-0002-7309-5894

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/226-237

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті описується методика формування комунікативних компетенцій учнів на заняттях з англійської мови.

Розглядаються ігрові технології, а саме: кластери, «Концептуальне колесо», «Інсерт», «Синквейн», «Товсті» й «тонкі» питання, «П'ятихвилинне есе», «Колаж», «Снігова куля». Також позначено, що доречним буде використання таких прагматичних матеріалів, як меню, оголошення, реклама, анкети, етикетки, афіші, квитки. Крім цього описано, що можна використовувати ігрові вправи «критичних випадків» і кейс-метод.

Мова йде про рекомендацію проводити уроки в ігрових формах, а саме: уроки-подорожі, телешоу, тренінги.

Розкривається значимість ігрових ситуацій з лялькою, з узагальненими персонажами, ігрових ситуацій у парах, у малих групах.

Також визначено, що формування комунікативної компетентності стимулюється наочністю, текстом, прослуханням або прочитанням, переглянутим фільмом, слайдами, вербально заданою ситуацією, використанням ІКТ.

Розглядається система ігрових вправ, що включає підсистему ігрових вправ для аудіювання, підсистему ігрових вправ для навчання говорінню, підсистему ігрових вправ для навчання читанню й підсистему ігрових вправ для навчання письму.

Ключові слова: *комунікативні компетенції учнів, ігрові ситуації, ігрові технології, система ігрових вправ, уроки англійської мови.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах досить гостро відчувається потреба в людях, які володіють культурою мовленнєвого спілкування й здатні вільно спілкуватись іноземною мовою. Інтернаціоналізація відносин у діловому світі підвищує вимоги до якості навчання іноземній мові в умовах загальноосвітньої школи і визначає необхідність пошуку шляхів удосконалення рівня іншомовної комунікативної культури учнів.

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що низька комунікативна культура учнів пояснюється, в основному тим, що засвоєння навчального матеріалу носить репродуктивний характер. Це суперечить основному призначенню іноземної мови як предметної області шкільного навчання – сприяти оволодінню учнями вміннями й навичками спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових життєвих сферах і ситуаціях. Саме школа є тим місцем, де повинні утворитися базові компоненти у сфері спілкування іноземною мовою, які надалі учні будуть

розвивати й удосконалювати відповідно до власних потреб. Основу іншомовної комунікативної компетенції суб'єкта створюють мовні знання, уміння і навички. Її розвиток також пов'язаний із формуванням соціокультурних і соціолінгвістичних уявлень учнів.

Головна мета навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти полягає у формуванні в учнів комунікативних умінь, які розвиваються, ґрунтуючись на мовних знаннях і навичках, як наслідок це приводить до становлення комунікативної компетенції учнів. Комунікативна компетенція розвивається залежно від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують адаптацію особистості до нового для неї соціуму, сприяючи її соціалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз досліджень показав, що проблема формування комунікативних компетенцій учнів була предметом досліджень низки вчених (Н. Анікєєва (Анікєєва, 2008), В. Семиченко (Семиченко, 2004), М. Мазо (Мазо, 2000), Г. Матушевська (Матушевська, 2000), А. Огретир (ENGIN, 2010).

Науковці (В. Грехньов (Грехньов, 2016), Л. Кондрашова (Кондрашова, 2001), Е. Маслико (Маслико, 2005), D. Certrude Nye (Certrude, 2006), Н. Скакун (Скакун, 2004) піднімали проблему ігрових ситуацій на уроках іноземної мови, однак спеціальних досліджень, присвячених питанню впровадження методики ігрових ситуацій у процес навчання іноземної мови, у сучасній дидактиці недостатньо.

Мета статті: описати методику формування комунікативних компетенцій учнів на заняттях з англійської мови.

Методи дослідження: аналіз, синтез і систематизація наукових джерел з метою виявлення стану розробленості проблеми, спостереження й узагальнення з метою дослідження практичного досвіду формування комунікативних компетенцій учнів на заняттях з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо докладніше запропоновану експериментальну методику формування комунікативної компетенції учнів в ігрових ситуаціях на уроках англійської мови.

У практичній роботі ми пропонуємо використовувати різні ігрові технології, наприклад:

Кластери. Кластером називають ви členовування смислових одиниць тексту, їх виділення, а також графічне оформлення в певному порядку.

Концептуальне колесо. Учні підбирають синоніми до слова, що знаходиться в основі понятійного «колеса», після чого вписують їх у сектори «колеса».

Інсерт. Прийом маркування тексту умовними позначками: «V» – те, що відомо; « – » – те, що суперечить уявленням учнів; «+» – те, що є новим; «?» – те, що викликає інтерес, бажання довідатися про написане більш докладно.

Синквейн. Створення синквейнів – малих поетичних форм, що складаються з п'яти рядків, націлює учня на відбір головного з великого обсягу інформації й передачі його в стислій художній формі.

«Товсті» й «тонкі» питання. Тонкі питання: *хто?, де?, коли?, що?, чи згодні ви?* тощо. Товсті питання: *Чому ви так думаєте? У чому відмінність?* тощо.

П'ятихвилинне есе. Перед учнями – два завдання: написати, що довідалися по темі; поставити запитання: «Що залишилося незрозумілим?».

Колаж – засіб створення образу іншомовної дійсності. Прийом передбачає послідовне нарощування на певне ключове поняття лексичного фону, що семантизується й засвоюється. Або колаж – це наочність, що містить ключове поняття, а довкола нього групуються поняття-супутники.

«Снігова куля». Учитель демонструє малюнок із зображенням якого-небудь об'єкта й пропонує учням по черзі описати його. Перший гравець складає речення, другий повинен повторити його й додати своє. Наступні гравці по черзі роблять те ж саме. Той, хто не може відновити в пам'яті всі речення, вибуває з гри.

Використання таких прагматичних матеріалів, як меню, оголошення, реклама, анкети, етикетки, афіші, квитки.

Ігрові вправи «*критичних випадків*»: мають на меті продемонструвати різницю між вербальним і невербальним спілкуванням. Учні пропонується опис ситуації, коли співрозмовники неправильно розуміють один одного через різницю в культурі й ментальності.

Кейс-метод. Учні читають текст в оригіналі чи професійний текст, можливо зі скороченнями, або з легкою адаптацією, після чого самостійно шукають рішення через внутрішнє монологічне мовлення іноземною мовою, потім відбувається аналіз прочитаних ситуацій шляхом монологу й діалогу, які можуть бути як підготовленими, так і спонтанними. Кейс-метод не є універсальним методом навчання англійської мови, але визначається як складний і ефективний. Він буде приносити результати, сполучаючись із іншими методами навчання англійської мови, оскільки самостійно не є гарантом обов'язкового нормативного знання мови.

Уроки-подорожі. Заочно можна подорожувати по різних країнах. Наприклад, для вивчення теми «Німецькомовні країни» було розроблено мультимедійну презентацію «Австрія» і «Швейцарія». Перед початком подорожі вчитель поставив перед учнями конкретні навчальні задачі. У результаті учні не просто знайомляться з країнознавчою інформацією й розглядають пам'ятки тієї чи іншої країни, а повинні, наприклад, виписати імена видатних людей, скласти пройдений маршрут, перелічити згадані музеї й пам'ятки тощо.

Телешоу. Лексичний матеріал, граматичні вправи, діалоги підібрані з певної теми, яку необхідно повторити, а побудова заняття відповідає правилам тієї або іншої телепрограми.

Тренінг – це навчання через взаємодію, у ході якого активність учасників вище, ніж активність ведучого. Тут поєднуються такі інтерактивні методи, як мозковий штурм, дискусія, рольова або ділова гра, метод кейсів, бесіда, робота в парах, групах тощо, а також моделювання практичних ситуацій, медитативні техніки, техніки мовлення. Тренінг, на відміну від традиційної форми навчання, орієнтований на питання й пошук, створення позитивної відкритої атмосфери довіри та доброзичливості. Ця діяльність активізує учасників, стимулює їхній інтерес до пізнання.

Гра з лялькою. Ігрові ситуації з лялькою різноманітні. Лялька втілює людські риси, а це допоможе мотивувати мовленнєве спілкування в процесі уроку іноземної мови. Гра з лялькою належить до рольових ігор, у таких іграх легко вибудовувати сюжети, а також відігравати їх. Ляльки належать до активного виду наочності. Рольові ігри з лялькою урізноманітнюють заняття, допоможуть спрямувати увагу дитини в необхідне русло, будуть стимулом для внутрішнього мовлення учнів, що посприяє комунікативній спрямованості уроку.

Ігрові ситуації в парах. Наведемо приклади таких ігрових ситуацій.

1. Події відбуваються в булочній. Дівчинка (хлопчик) хоче придбати булочку до закриття пекарні, але це не зовсім виходить.
2. Події відбуваються вдома. Учень (учениця) збирається рано на уроки, робить усі необхідні ранкові процедури, а потім, дивлячись на годинник, розуміє, що може спізнитися. Після цього швидко одягається, бере все необхідне й вибігає.

Ігрові ситуації в малих групах.

Клас необхідно поділити на групи (3 – 4 учня в кожній). Один із учнів кожної групи отримує картку з описом ситуації. Після цього дитина має за допомогою жестів і міміки показати ситуацію з картки. Інші учні за

допомогою загальних питань з'ясовують, що саме вона показує, місце й час ситуації.

Коли роботу в малих групах закінчено, учитель може запропонувати кільком групам об'єднатися у дві великі й продовжити гру-змагання між собою. Тепер одна група зображує мімікою й жестами сценку перед дітьми іншої групи. Група – глядач задає тільки загальні питання. Потім групи міняються ролями. Учитель спостерігає за роботою всіх учнів, допомагає, якщо це необхідно.

Ігрові ситуації з узагальненими персонажами. В ігрових ситуаціях можуть діяти такі узагальнені персонажі: турист, незнайомець, водій, однокласник і т. ін., або учень може відігравати ситуацію від свого імені, наприклад: «Уявіть ситуацію, що Ви не знаєте, який транспорт Вам необхідний. Як ви запитаете? І що Вам відповідатимуть перехожі?». Також можна звертатися до соціально-фіксованих ролей – поліцейського, лікаря, касира тощо. Такі ролі є більш типовими в аспекті «малокрокового діалогу». Учні можуть відтворювати ролі працівника магазину і покупця, касира, бібліотекаря і читача, туриста та ін. Також доречним буде таке завдання. Учні знайомляться з картинкою, серією картинок, відео, що передають якийсь сюжет. Після цього вони розігрують зображену ситуацію, складаючи діалоги.

Навчання діалогічного мовлення можливо стимулювати за допомогою *наочності*, тексту, що прослухали або прочитали, за допомогою переглянутого фільму, слайдів або вербально заданої ситуації. Учитель, наприклад, проєктує на екран слова батька, звернені до сина (або стимульовальні репліки), і тим самим пропонує включитися в бесіду. Учні мають підібрати реагуючі репліки так, щоб вони підходили за змістом і вийшов би діалог.

Така робота проводиться в парах. При цьому вчитель спостерігає за ходом виконання завдання в кожній парі, надає, якщо треба, допомогу. Наприкінці кілька пар представляють свої діалоги. Якщо є необхідність, перед початком такого завдання можна запропонувати учням зразок виконання, наприклад, за допомогою аудіозапису або особисто.

Діалогічне мовлення можна стимулювати за допомогою *друкованого тексту*, що легко драматизується. Після читання текстів діти розігрують діалоги.

Діалогічне мовлення також розвивається на основі *прослуханого тексту*.

Діалогічне мовлення стимулюється через перегляд фільму (мультфільму) або за допомогою організації бесіди між учнями та

вчителем, між двома учнями, а саме, що вони дізналися, що їм сподобалось у фільмі, про що він був.

Ефективною є *робота за малюнками з ускладненою нерозгорнутою ситуацією*. У такій роботі важливим є творчий підхід і можливість учнів самостійно висловлюватися, без зауважень і виправлень. У результаті невизначена ситуація з картинки може розкритися в різних текстових варіантах. Важливим є розвиток мовленнєвої діяльності на основі фантазії, домислу.

Дієвою формою ігрового спілкування є *імітаційна гра*, яка допомагає сформувати в учнів соціально-політичну зрілість, моральні знання, переконання, виховати ідеологічну стійкість. Так, наприклад, можна імітувати бесіду між представниками школярів різних країн.

Розглянемо більш детально *систему ігрових вправ* у послідовності від системи до груп вправ, наведемо приклади ігрових вправ із кожного комплексу вправ і схарактеризуємо їх відповідно до розробленої класифікації таких вправ.

Підсистема ігрових вправ для аудіювання складається з комплексу вправ для формування рецептивних навичок аудіювання, що включає три групи ігрових вправ:

- 1) для формування слуховимовних, лексичних і граматичних навичок аудіювання;
- 2) для підготовки до аудіювання текстів;
- 3) вправи в безпосередньому аудіюванні текстів;

Приклад 1. Ігрова вправа з комплексу для формування рецептивних навичок аудіювання (група ігрових вправ для формування лексичних навичок аудіювання).

Завдання. Let's play a game. I'll explain to you how to play it. Stand in a line in front of me. I'll name a member of a family. If Kid has got such a relative, step forward; if he hasn't, stand still. If you make mistake, step backward. The pupil, who will come up to me first, is the winner.

Учитель: a cousin, a brother, a father, ... etc.

Це ігрова вправа для формування лексичних навичок аудіювання, не комунікативна, рецептивна, з повним керуванням мовленнєвими діями учнів, без рольового компонента, з елементом змагання (на особисту першість), рухлива, без предметів.

Приклад 2. Ігрова вправа з комплексу для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання (група ігрових вправ у власне аудіюванні текстів).

Завдання: Children, I've got a letter today. It's from Bobby Brown. Bobby, his father and his mother, his grandmother, his baby-sister, his brother and their pet Rex live in New York. In his letter Bobby is telling you about his flat.

a) Listen to the first part of his letter carefully. Look at the plan of his flat. There's a mistake in it. Try and find the mistake. Who will be the first?

Ця ігрова вправа призначена для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання, комунікативна, рецептивна, з частковим керуванням мовленнєвими діями учнів, з елементом змагання, статична, без предметів.

Підсистема ігрових вправ для навчання говорінню складається з трьох комплексів:

– комплексу ігрових вправ для формування репродуктивних навичок говоріння, куди входять три групи ігрових вправ: для формування вимовних, лексичних і граматичних навичок говоріння;

– комплексу ігрових вправ для розвитку вмінь діалогічного мовлення, де знаходимо три групи ігрових вправ: на оволодіння діалогічною єдністю, мікродіалогом і на створення власного діалогу на рівні тексту;

– комплексу вправ для розвитку вмінь монологічного мовлення з ігровими вправами на об'єднання мовленнєвих зразків у надфразну єдність і на створення власного монологічного висловлювання.

Приклад 3. Ігрова вправа з комплексу для формування репродуктивних навичок говоріння (група ігрових вправ для формування граматичних навичок говоріння).

Завдання: Alice and Willie haven't met Ann. They want us to describe the girl to them. The poem will help us.

(На попередніх етапах учні вивчили вірш-опис дівчинки Енн. Повторюючи за вчителем вірш, учні повинні змінити займенник так, як показано у зразку).

Це ігрова вправа для формування мовленнєвих граматичних навичок говоріння на рівні фрази, умовно-комунікативна, репродуктивна, з повним керуванням мовленнєвими діями учнів, з рольовим компонентом (двом учням даються ролі Еліс і Віллі), без елемента змагання, статична, без предметів.

Приклад 4. Ігрова вправа для розвитку вмінь діалогічного мовлення (група ігрових вправ на оволодіння мікродіалогом).

Завдання. Today we are going to play a «birthday» game: everybody is either a birthday boy/girl or a guest. Stand in two lines. Pupils in Line One, you're guests. Wish the birthday boys/girls a happy birthday and give them your presents. Pupils in Line Two, you're birthday boys/girls. Express your admiration for the presents.

Вправа виконується в режимі одночасної роботи в парах з використанням прийому «шеренги, що рухаються». У кожного учня є «подарунок» – книга, малюнок, квітка тощо. Це ігрова вправа для розвитку вмінь діалогічного мовлення, умовно-комунікативна, репродуктивна, з частковим керуванням мовленнєвими діями учнів, з рольовим компонентом, без елемента змагання, рухлива, з предметами.

Приклад 5. Ігрова вправа з комплексу для розвитку вмінь монологічного мовлення (група ігрових вправ на створення власного монологу).

Завдання. Think of any month that has passed and describe the weather. Let your classmates guess what month you've described. The pupil, who will guess the month, becomes "It".

Слід зазначити, що ця вправа є комплексною, тому що вона одночасно сприяє як розвитку монологічного мовлення, так і аудіюванню, удосконалює вміння розуміти основну думку тексту. З цього погляду вправа рецептивна. За навчанням говорінню – це ігрова вправа для розвитку вмінь монологічного мовлення, комунікативна, з мінімальним керуванням мовленнєвими діями учнів, без рольового компонента, з елементом змагання (на особисту першість), статична, без предметів.

Підсистема ігрових вправ для навчання читанню складається з двох комплексів:

- комплексу ігрових вправ для формування навичок техніки читання, куди входять три групи ігрових вправ: на впізнання й розрізнення графем, на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей, на розуміння слів, словосполучень і речень;

- комплексу ігрових вправ для розвитку мовленнєвих умінь читання з двома групами ігрових вправ: для підготовки до читання текстів і для перевірки розуміння прочитаних текстів.

Приклад 6. Ігрова вправа з комплексу для формування навичок техніки читання (група ігрових вправ на встановлення й реалізацію графемно-фонемних відповідностей).

Завдання. Can you match the words in the first line with the words in the second line that rhyme? Who will be the first? Read the pairs of words aloud.

Run, see, hear, come, go, eat, eyes, mouse, tail.

Fail, so, fun, dear, meet, ties, mum, me, house.

Це ігрова вправа для формування техніки читання (на основі механізму аналогії), не комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням діями учнів, без рольового компонента, з елементом змагання (на особисту першість), без предметів.

Приклад 7. Ігрова вправа з комплексу для розвитку мовленнєвих умінь читання (група ігрових вправ для перевірки розуміння прочитаних текстів).

Підсистема ігрових вправ для навчання письма складається з двох комплексів:

– з комплексу ігрових вправ для формування навичок техніки письма, включає дві групи ігрових вправ: для формування графічних і орфографічних навичок письма;

– з комплексу ігрових вправ для розвитку вмінь писемного мовлення, куди входять дві групи ігрових вправ: на вдосконалення мовленнєвих лексичних і граматичних навичок письма на рівні речення й на створення власного писемного висловлювання.

Приклад 8. Ігрова вправа з комплексу для формування навичок техніки письма (група ігрових вправ для формування графічних навичок письма).

Завдання: Робота в командах. Знайдіть і допишіть «заховані» слова. Скажіть класу, що означають словосполучення. Прочитайте їх уголос.

Завдання:

Для команди 1

This is L...nd...n.

Made in...J...p...n.

The...ngl...sh K...ng.

Для команди 2

This is Fr...nk.

P...ng-pon...and b...xing.

Made in...ana...a.

(Вправа виконується на дошці у формі змагання двох команд, які посилають своїх представників дописувати заховані букви).

Це ігрова вправа для формування орфографічних навичок письма, не комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням діями учнів, з елементом змагання (на командну першість), рухлива, без предметів.

Приклад 9. Ігрова вправа з комплексу для розвитку мовленнєвих умінь письма (група ігрових вправ на створення власного писемного висловлювання надфразового рівня).

Завдання: Напишіть Піноккіо лист про свій учорашній день. Почніть ваш лист у такий спосіб:

Dear Pinnocchio,

You wanted to know about my working day. Yesterday I.....EtC.

(Вправа для домашнього завдання).

Це ігрова вправа для розвитку писемного мовлення, комунікативна, з мінімальним керуванням мовленнєвими діями учнів, з рольовим компонентом (наявність адресата писемного висловлювання), без елемента змагання, статична, без предметів.

Висновки. Таким чином, формувати комунікативні компетенції учнів на заняттях з англійської мови можливо через використання ігрових ситуацій. Ігрові форми навчання доречно використовувати в будь-якому віці, тому що вони є мотиваторами вивчення іноземної мови, активізаторами пізнавальної активності учнів, але найголовніше: саме ігрові ситуації створюють максимально природні умови для спілкування учнів.

ЛІТЕРАТУРА

- Dorry, C. N. (2006). *Cames for second language learning*. Ney York. McCrow-Hill Book Co.
- Engin, A., Seven, M., Turhan, V. (2010). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2). Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2814/37852>.
- Norman, D. (1986). *Communicative Ideas. An Approach with Classroom Activities*. London: Language Teaching Publications.
- Topcu, I. (2018). Game situation as a means of forming communicative competences in students. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, (19), 105-108. doi: 10.15330/msuc.2018.19.166-169
- Anikeieva, N. P. (2008). *Education by game*. Moscow.
- Grehnyov, V. S. (2016). *Philosophy of education*. Moscow.
- Mazo, M. V. (2000). *Pedagogical technology for the formation of communicative competence among students: Based on the study of foreign languages* (PhD thesis). Saratov. Retrieved from: <https://www.dissertat.com/content/pedagogicheskaya-tehnologiya-formirovaniya-kommunikativnoi-kompetentsii-u-studentov-na-mate>.
- Maslyiko E. A. (2005). *Handbook of a teacher of foreign languages*. Minsk.
- Matushevskaya, G. V. (2000). *Modern trends in the development of pedagogical competence of students of future teachers in French universities* (PhD thesis). Kazan.
- Kondrashova, L. V. (2001). *The problem of using training pedagogical technologies in teaching*. Kryvyi Rig. KDPU.
- Semichenko, V. A (2004). *Psychology of pedagogical activity: teaching manual*. Kyiv.
- Skakun, N. (2004). Phonetic games. *Primary Education*, 35, 30-31.

РЕЗЮМЕ

Топчу Искендер. Методика формирования коммуникативных компетенций учеников на занятиях по английскому языку.

В статье описывается методика формирования коммуникативных компетенций учащихся на занятиях английского языка.

Рассматриваются игровые технологии, а именно: кластеры, «Концептуальное колесо», «Инсерт», «Синквейн», «Толстые» и «тонкие» вопросы, «Пятиминутное эссе», «Коллаж», «Снежный ком». Также обозначено, что уместным будет использование таких прагматических материалов, как меню, объявления, реклама, анкеты, этикетки, афиши, билеты. Помимо этого описано, что можно использовать игровые упражнения «критических случаев» и кейс-метод.

Идёт речь о рекомендации проводить уроки в игровых формах, а именно: уроки-путешествия, телешоу, тренинги.

Раскрывается значимость игровых ситуаций с куклой, с обобщенными персонажами, игровых ситуаций в парах, в малых группах.

Также определено, что формирование коммуникативной компетентности стимулируется наглядностью, текстом, прослушанным или прочитанным, просмотренным фильмом, слайдами, вербально заданной ситуацией, использованием ИКТ.

Рассматривается система игровых упражнений, которая включает подсистему игровых упражнений для аудирования, подсистему игровых упражнений для обучения говорению, подсистему игровых упражнений для обучения чтению и подсистему игровых упражнений для обучения письму.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции учащихся, игровые ситуации, игровые технологии, система игровых упражнений, уроки английского языка.

SUMMARY

Topchu Iskender. Methodology for the formation of communicative competencies of students in the classroom of the English language.

The article describes the methodology for the formation of communicative competencies of students in the classroom of the English language. In order to form the communicative competencies of students, namely: clusters, "Conceptual wheel", "Insert", "Sinkwine", "Thick" and "thin" questions, "Five-minute essay", "Collage", "Snowball". It is also indicated that it would be appropriate to use such pragmatic materials as menus, announcements, advertisements, questionnaires, labels, posters, tickets. In addition, it is described that you can use the game exercises of "critical cases" and the case method.

We are talking about the recommendation to conduct lessons in game forms, namely: travel lessons, TV shows, trainings.

The significance of play situations with a doll, with generalized characters, play situations in pairs, in small groups is revealed.

It was also determined that formation of communicative competencies is stimulated by visualization, text, listened to or read, watched a film, slides, a verbally given situation, and the use of ICT.

The system of game exercises is considered, which includes a subsystem of game exercises for listening, namely for the formation of hearing, lexical and grammatical listening skills; to prepare for listening to texts; exercises in direct listening to texts.

The subsystem of game exercises for teaching speaking consists of a set of game exercises for the formation of reproductive speaking skills, which includes three groups of game exercises: for the formation of pronunciation, lexical and grammatical speaking skills; a set of game exercises for the development of dialogic speech skills, where we find three groups of game exercises: for mastering dialogical unity, microdialogue and for creating your own dialogue at the text level; a set of exercises for the development of monologue speech skills with game exercises for combining speech samples into a supraphrasal unity and for creating your own monologue statement.

As for the subsystem of game exercises for teaching reading, it consists of a set of game exercises for developing reading technique skills, which includes three groups of game exercises: recognizing and distinguishing graphemes, establishing and implementing grapheme-phonemic correspondences, understanding words, phrases and sentences, a set of game exercises for the development of verbal reading skills with two groups of game exercises: preparing for reading texts and for checking the comprehension of read texts.

The subsystem of game exercises for teaching writing consists of a set of game exercises for the formation of skills in writing technique, includes two groups of game exercises: for the formation of graphic and spelling writing skills; from a set of game

exercises for the development of writing skills, which includes two groups of game exercises: to improve speech lexical and grammatical writing skills at the sentence level and to create your own written utterance.

Key words: *communicative competencies of students, game situations, game technologies, a system of game exercises, English lessons.*

УДК 378.091.2-051:37.091.2

Сергій Яблоков

Маріупольський державний університет

ORCID ID 0000-0002-3018-1231

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/237-254

«ПЕРЕВЕРНУТЕ» НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена питанню впровадження інноваційних педагогічних технологій, а саме – особливостям використання змішаного навчання на прикладі технології «перевернутого» навчання англійської мови для спеціальних цілей. Автор розглядає історію створення цієї технології, аналізує погляди дослідників щодо визначення основних дефініцій. Визначено дидактичний потенціал та основні переваги застосування технології. Автор пропонує поєднувати технологію «перевернутого» навчання з іншими сучасними педагогічними технологіями та наводить приклади такого поєднання. У статті окреслені основні проблеми, які необхідно вирішити у практиці впровадження технології «перевернутого» навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: *англійська мова за професійним спрямуванням, змішане навчання, кейс-технологія, педагогічна технологія, «перевернуте» навчання.*

Постановка проблеми. Коли ми говоримо про навчання студентів іноземної (англійської) мови для спеціальних цілей у закладах вищої освіти на спеціальностях немовного профілю, ми розуміємо, що головною характерною рисою навчання іноземної мови є професійна орієнтованість цього процесу. Ця професійна орієнтованість ґрунтується як на врахуванні потреб тих, хто навчається, так і в опануванні іноземної мови, що диктується характерними особливостями фаху або спеціальності. Загальновідомо, що сфера іноземної мови для професійних цілей складається з таких компонентів, як: знання мови, комунікативні вміння та професійний зміст. Саме тому мета викладача полягає в розвитку мовних знань, що відбивають основи фаху тих, хто навчається, та розвитку комунікативних умінь, притаманних їх професійній діяльності. Зрозуміло та важливо також те, що фахівець певної галузі потребує рівня знань іноземної мови, достатнього для успішного здійснення своєї професійної діяльності, тому процес навчання англійської мови для спеціальних цілей має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Методика викладання англійської мови для спеціальних цілей характеризується абсолютними та змінними рисами. За ствердженням Т. Дадлі-Еванса (Т. Dudley-Evans), абсолютними показниками англійської мови для спеціальних цілей вважаються: спрямованість курсу на задоволення конкретних навчальних потреб студентів; використання методології та видів навчальної діяльності спеціальності, яка обслуговується; контекстне вивчення англійської мови. До змінних характеристик належать: професійна спеціалізація; методика вивчення мови; вік студентів; рівень володіння англійською мовою для загальних потреб; фаховий досвід і досвід використання англійської мови (Dudley-Evans, 2000).

У зв'язку з цим ми розуміємо, що неможливо, вивчаючи англійську мову для професійних цілей, досягти мети максимального наближення студента до його майбутньої професійної діяльності, якщо іноземна мова вивчається без зв'язку між навчальними курсами, без логічної послідовності матеріалу, який вивчається, без системного підходу до навчання та без застосування сучасних інноваційних технологій навчання.

Крім того, ні для кого не є новиною той факт, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) глибоко проникли в наше повсякденне життя і змінили нашу поведінку, спілкування, підходи до роботи та відпочинку, наш спосіб життя взагалі; сучасне суспільство характеризується віртуалізацією життєдіяльності та суспільних комунікацій. З огляду на значну кількість Інтернет інформації, можна констатувати, що нині викладач вже не є єдиним джерелом знань. Тому інтеграція традиційної класно-урочної та дистанційної форм навчання (як варіант неформальної освіти) у вигляді «змішаного навчання» («blended learning») може розглядатися як сучасна відповідь на виклики сьогодення в питанні реформування та вдосконалення навчального процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна технологія «перевернутого навчання»/«перевернутого класу» («flipped learning») є різновидом «змішаного навчання». Ураховуючи її позитивний вплив на ефективність та активізацію процесу навчання, ця технологія досліджується досить активно останніми роками; цієї технології присвячені доробки Т. Басалгіна, В. Бикова, О. Воронкіна, Л. Дідух, С. Литвинової, М. Хомутенко, М. Курвітс, Е. Мазура, О. Ремезова, С. Бейкер, Дж. Бергмана та ін.

Дж. Бергман, О. Єльнікова, М. Курвітс, Е. Попов, А. Самс та ін. зосередили увагу на чинниках впровадження цієї технології в навчально-виховний процес. Роботи Дж. Бергман, К. Бугайчук, М. Курвітс, В. Кухаренко та ін. присвячені загальнотеоретичним засадам упровадження технології

«перевернутого класу». Окремі аспекти реалізації цієї технології в закладах вищої освіти (ЗВО) були означені в дослідженнях Дж. Бергман, Д. Беррет, Є. Гільман, О. Зимовець, Х. Мог, В. Новікової, Дж. Овермаєр, В. Ярікова та ін.

Суттєвий позитивний вплив на навчальний процес та переваги впровадження технології «перевернутого навчання» під час викладання окремих дисциплін у ЗВО України знайшли відображення в працях О. Вольневич, Н. Приходькіної, І. П'янковської, С. Попадюк, О. Кузьмінської, В. Ковальчук, О. Малихіна, І. Столяренко, Т. Ярмольчук та ін. М. Варшауєр і П. Вітакер, Дж. Грейні, Х. Ханг, К. Волш та ін. присвятили праці дослідженню досвіду застосування технології «перевернутого навчання» під час викладання іноземних мов.

Наша стаття присвячена проблемі впровадження цієї технології в навчальний процес у ЗВО при вивченні англійської мови для спеціальних (професійних) цілей.

Мета статті. Послугуючись розвідками вищезазначених дослідників, вивчаючи проблему впровадження інноваційних технологій у навчанні англійської мови, ми визначили за мету нашої статті дослідити ефективність упровадження технології «перевернутого навчання» в поєднанні з іншими технологіями та окреслити проблеми, які потребують вирішення в означеному аспекті викладання англійської мови для спеціальних (професійних) цілей.

Методи дослідження. Під час роботи над статтею ми послуговувалися традиційними теоретичними та емпіричними методами дослідження проблеми: системний і порівняльний аналіз педагогічних, навчально-методичних і наукових джерел; вивчення педагогічного досвіду впровадження технології «перевернутого навчання» в навчанні іноземної мови; визначення проблем, які потребують розв'язання; наукове спостереження; аналіз та узагальнення отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Якщо простежити історію появи та подальшого застосування технології «перевернутого» навчання, можна виокремити такі етапи:

– 1998 рік: американські педагоги Б. Валвоорд і В. Дж. Андерсон наполягають на необхідності «переосмислення використання навчального часу». Вони запропонували готувати навчальний матеріал з природничих дисциплін заздалегідь у режимі он-лайн, для того, щоб вдома учні попрацювали з цим матеріалом і були краще готові до наступного заняття (Walvoord, 2009, с. 15);

– 2000 рік: викладачі університету Майамі М. Лей, Г. Платт і М. Треглія першими пропонують науковий термін для назви цієї концепції навчання. Для навчання студентів-економістів вони запропонували підхід «інвертованого класу» («inverted classroom»). Змінювався традиційний перерозподіл аудиторної та самостійної (вдома) роботи, ці види роботи змінювалися місцями. Це, звичайно, потребувало допомоги та підтримки з боку педагога у виконанні студентами самостійної роботи (Tolks, Schäfer, Raupach, 2016, с. 30);

– 2006 рік: основоположник міжнародної освітньої мережі «Академія Хана» Салман Хан починає знімати відео з поясненням матеріалу уроку і розміщувати цей матеріал на відохостингу YouTube;

– 2007 рік: до застосування цієї технології приєдналися вчителі природничих наук Вудландської школи в штаті Колорадо (США) Джонатан Бергман та Аарон Самс (пізніше вони написали книгу «Перевернуте навчання або як достукатися до кожного учня на уроці»). Вони також розміщували в Інтернеті зняті заздалегідь короткі відео-лекції. Завдання учнів було – переглянути ці відео вдома. Робота у класі включала виконання практичних (лабораторних) завдань та відповіді на запитання учнів. Спочатку ці відео-лекції були призначені для учнів, які були відсутні на занятті то пропустили вивчення нового матеріалу. Але, як з'ясувалося, учні, які були присутні на уроці, також виявили зацікавленість у перегляді даних відео-лекцій. Дж. Бергман та А. Самс обґрунтували технологію «перевернутого класу» як моделі змішаного навчання (Bergmann, Sams, 2012).

«Перевернута» навчальна взаємодія виявилася не тільки цікавою, а й ефективною, тому вже не лише американські дослідники, а й учені та педагоги-практики з інших країн починають вивчати її та застосовувати для викладання широкого кола навчальних дисциплін. Пізніше технологія «перевернутого» навчання була розвинена дослідниками С. Литвиною, А. Басал, Дж. Дей та Дж. Фолі, Р. Станнар та ін.

Технологія «перевернутого» навчання – достатньо молоде дидактичне явище, тому її розвиток і доопрацювання продовжуються, а це означає, що єдиної сталої моделі поки ще не існує, дослідники тримаються особистих поглядів і доробків з власного досвіду. Існують також різні термінологічні визначення: можна зустріти поняття «перевернутий клас» по відношенню до закладу середньої освіти, а поняття «інвертований клас» – до закладу вищої освіти. Для зручності сприйняття узагальнимо погляди науковців на визначення технології «перевернутого» навчання у вигляді таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Погляди науковців на визначення технології «перевернутого» навчання

Трактування	Дослідники
«Перевернуте навчання» – це така освітня модель, у якій традиційне представлення лекції перевтілюється в її обговорення, у якому розкриваються дискусійні питання, презентуються проєкти, виконуються практичні роботи тощо, а відео-лекція при такому підході є ключовим компонентом	(Кадемія, 2011, с. 112)
Перевернуте навчання – це педагогічний підхід, при якому процес викладання зміщується в індивідуальний позааудиторний простір, а груповий простір аудиторії перетворюється в динамічне інтерактивне освітнє середовище, де викладач скеровує студентів до засвоєння навчального матеріалу та його творчого застосування	Міжнародна організація «Flipped Learning Network» (Ремизова, 2014)
Перевернуте навчання розглядається як інноваційна методика, що забезпечує реалізацію активного навчання студентів, організованого викладачем під час аудиторних занять у процесі дискусійного обговорення самостійно вивченого вдома матеріалу. Саме така організація навчального процесу характеризує «інвертування» або «перевертання» структури заняття	(Bates, Galloway, 2012)
«Перевертання» аудиторії означає, що викладання як процес передачі знань, який традиційно відбувається у приміщенні закладу освіти, може бути організоване по-різному, в тому числі віддалено й асинхронно. У такий спосіб позааудиторний час відводиться на самостійне опрацювання студентами теоретичного (лекційного) матеріалу, а час в аудиторії – для його практичного засвоєння	(Prober, Heath, 2012)
Перевернуте навчання – це така організація курсу або окремого заняття, коли «студенти дистанційно вивчають теоретичний матеріал замість традиційного домашнього завдання, а потім в аудиторії виконують практичну роботу»	(Кухаренко, 2016, с. 124)
«Перевернутий клас» – це навчальний метод, що має два складники: інтерактивні групові заняття в аудиторії та опосередковане індивідуальне навчання з використанням комп'ютерних технологій поза її межами. Важливим аспектом моделі «перевернутий клас» є використання новітніх освітніх технологій та створення електронного освітнього середовища	(Bishop, Verleger, 2013, с. 32)
«Перевернутий клас» – це інноваційна педагогічна модель навчання. Така модель організації освітнього процесу дозволяє студентам до заняття в аудиторії вивчити новий теоретичний матеріал, а на занятті зосередитися на більш складних аспектах змісту курсу, активно брати участь в обговоренні проблемних питань, удосконалювати навички використання набутих знань у практичній груповій діяльності. Важливою характеристикою технології «перевернутого класу» є освітня інтеракція учасників освітнього процесу	(Critz, 2013, с. 210)

Продовження Таблиці 1

Перевернуте навчання – це методика викладання, яка передбачає засвоєння студентами лекційного матеріалу через електронні засоби, найчастіше у вигляді коротких відео-лекцій, дома, а робота на занятті присвячується виконанню практичних завдань на закріплення теми	(Durak, Özgül, 2017, с. 254)
Ефективність перевернутого навчання базується на новій таксономії Б. Блума про когнітивні процеси шести рівнів навчання: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінка, творчість. Будуючи навчальний процес за принципом перевернутого навчання, викладач може залишити два найнижчі рівні – запам'ятовування та розуміння – на самостійну роботу, і таким чином охопити роботою на занятті більш складні рівні: застосування, аналіз, оцінку й навіть рівень творчості. Така організація процесу навчання дозволяє студентам розвивати більшу автономію в навчанні й глибше усвідомлювати свою роль в процесі отримання освіти	(Oki, 2016, с. 63)

Незважаючи на новизну технології «перевернутого» навчання, дослідники виділяють кілька моделей щодо організації навчального процесу за цією технологією:

1. «Класична» модель «перевернутого» навчання передбачає попереднє ознайомлення студента з теоретичним матеріалом майбутнього заняття. Матеріали для підготовки можуть бути дані як у вигляді опорного конспекту лекцій або параграфа підручника, так і у вигляді слайдів, відео- та аудіо-документів. В аудиторії викладач організовує обговорення вивченого матеріалу, пояснює складні моменти, відповідає на запитання, використовує інтерактивні методи навчання.

2. «Просунута» модель також має два етапи – позааудиторний і аудиторний і передбачає поступове ускладнення рівня завдань і розширення видів діяльності. У процесі попередньої підготовки студенти самостійно здійснюють пошук інформації із заданої теми, читають статті, переглядають відео, у міні-групах або індивідуально готують тези, які вони будуть представляти в аудиторії, питання для дебатів або круглого столу. Результати роботи вони розміщують на спільній електронній платформі, щоб викладач та інші студенти мали змогу заздалегідь із ними ознайомитися і краще підготуватися до заняття. Таким чином, здійснюється моніторинг самостійної роботи кожного студента.

В аудиторії здійснюються презентація підготовлених тез, обговорення прочитаного матеріалу, аргументований аналіз роботи кожної групи, створення загальної концептуальної картини на основі

думок, коментарів, висловлених суджень, або мініколоквиум, у якому одна група робить презентацію, а інша організовує дебати.

3. «Системна» або «комбінована» модель передбачає, як впливає з її назви, комбінування перших двох моделей. Сутність цієї моделі полягає в зміні не місця виконання певного виду діяльності, а в перестановці ключових складників навчального процесу. Змінюється традиційна послідовність задіяних компетенцій (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Спочатку вивчається практичне застосування теорії або моделі і тільки потім її теоретичне обґрунтування.

У контексті підвищення практико-орієнтованості навчального процесу ця модель перевернутого навчання є педагогічним підходом, найбільш наближеним до реальності, бо в повсякденному і професійному житті дуже часто доводиться приймати рішення в умовах невизначеності або ризику. На дистанційному етапі студенти в міні-групах працюють із завданням або проблемною ситуацією, намагаються її оцінити, здійснюють пошук і аналіз інформації, необхідної для об'єктивної оцінки подій, пропонують варіанти рішень.

В аудиторії представляють знайдену інформацію і джерела, під керівництвом викладача аналізують завдання, порівнюють переваги й недоліки кожного із запропонованих рішень. Після цього знову йде дистанційний етап: студенти вивчають теоретичні основи питання, досвід діяльності із зазначеної проблеми. На заключному етапі в аудиторії підбиваються підсумки і закріплення вивченого матеріалу з теми; аналізується можливість застосувати цю модель щодо інших ситуацій (Рябуха та ін., 2020).

Зарубіжні педагоги-практики пропонують також такі типи «перевернутого» класу:

1) типовий перевернутий клас (Standard Inverted Classroom). Студенти отримують домашнє завдання, яке передбачає перегляд відео-лекцій, ознайомлення з матеріалами, що стосуються теми наступного заняття, під час якого на практиці застосовують отримані теоретичні знання, а викладачі мають додатковий час для індивідуальної роботи з кожним студентом;

2) орієнтований на дискусію перевернутий клас (Discussion-Oriented Flipped Classroom). Студенти отримують завдання переглянути певні відеоролики або матеріали Інтернет ресурсів, а викладач на занятті організовує обговорення одержаної інформації;

3) сфокусований на демонстрації перевернутий клас (Demonstration-Focused Flipped Classroom). Така форма буде ефективною для викладання

тих предметів, які вимагають демонстрації матеріалів, проведення наочних дослідів. Викладач демонструє необхідну діяльність, а студенти сприймають і аналізують її, а потім самостійно виконують поставлені завдання;

4) псевдоперевернутий клас (Faux-Flipped Classroom). Застосування цієї форми буде доцільним у випадку, якщо немає впевненості, що студенти самостійно готуватимуться вдома. Така модель дозволяє студентам дивитися відео на уроці а після цього виконувати відповідні завдання та, за потреби, одержувати індивідуальні консультації педагога;

5) груповий перевернутий клас (Group-Based Flipped Classroom). Ця модель спонукає студентів вчитися один в одного, у процесі інтерактивної взаємодії одержувати правильні відповіді, знаходити ефективні способи отримання інформації, шляхи проведення наукового дослідження тощо. Для застосування моделі студенти мають за власним бажанням або за рекомендацією викладача об'єднатися в групи, ознайомитися з відповідними матеріалами. А на заняттях працювати разом над певною науковою проблемою;

6) віртуальний перевернутий клас (Virtual Flipped Classroom) дозволяє організувати роботу студентів так, щоб весь процес навчання відбувався дистанційно: викладач пропонує студентам матеріал для перегляду, завантажує практичні завдання, консультує он-лайн, проводить тестування і виставляє підсумкові бали. Головне – розпочати вивчення відповідного матеріалу із самостійного опрацювання теорії, так, як це відбувається за принципами «Перевернутого класу»;

7) «перевернутий» викладач (Flipping The Teacher) передбачає, що не обов'язково всю роботу має виконувати викладач – готувати або шукати відеоматеріали, формувати практичні завдання, консультувати, перевіряти роботи. Певні види робіт можуть виконати студенти, а викладач спостерігатиме за тим, як буде організовано процес навчання, як буде представлена інформація і надаватиме, у разі необхідності, допомогу.

На думку керівників мережі «перевернутого навчання» («Flipped Learning Network»/FLN), для того, щоб бути ефективною, технологія «перевернутого» навчання має відповідати таким характеристикам:

1. Гнучке освітнє середовище (Flexible Environment). «Перевернуте» навчання дозволяє використовувати різні режими навчання. Отже, його реалізація передбачає можливість вибору студентами власної освітньої траєкторії – коли і де вони навчаються, а викладач може варіювати терміни навчання та способи оцінювання навчальних досягнень слухачів курсу залежно

від темпу та стратегії засвоєння його змісту: установлювати часові терміни, які дозволяють студентам ефективно взаємодіяти і засвоювати навчальний матеріал; за необхідності вносити корективи. розробляти й надавати студентам зрозумілі інструкції, інструменти спілкування і консультування.

2. Культура освітньої взаємодії (Learning Culture). У традиційній моделі викладач є первинним джерелом інформації, «перевернуте» ж навчання є студентоцентрованим. Така організація освітньої взаємодії змінює освітню інтеракцію, адже час в аудиторії відводиться на інтенсивне та поглиблене вивчення теми. У результаті студенти стають активними суб'єктами навчального процесу, свідомо опрацьовують навчальний матеріал, активно беруть участь у розвитку власної системи знань, умінь та навичок крізь призму індивідуальних когнітивних та професійних здібностей. Роль викладача полягає в організації такої взаємодії через диференціювання та зворотний зв'язок.

3. Упорядкований контент (Intentional Content). Технологія «перевернутого» навчання спрямована на підтримку концептуального розуміння змісту навчального курсу та його засвоєння. Отже, його реалізація передбачає розроблення й упорядкування педагогом якісних та доступних (як для розуміння, так і для користування) навчальних матеріалів, чітких методичних рекомендацій, використання зручних інструментів та електронних сервісів з метою активізації пізнавальної активності, розвитку академічних та соціальних компетентностей студентів.

4. Професіоналізм педагога (Professional Educator). У моделі «перевернутий клас» професіоналізм викладача є ключовим фактором забезпечення якості освітнього процесу. Це потребує вдумливого планування навчальної діяльності студентів, вибору стратегій освітньої взаємодії залежно від типу й мети заняття, добору відповідних групових та індивідуальних методів і засобів навчання, створення багаторівневих завдань і видів контролю знань тощо.

Безумно, знову ж таки зважаючи на новизну технології «перевернутого» навчання, можна говорити про її недоліки та труднощі, що виникають під час її впровадження. Але більшість дослідників і педагогів-практиків звертають увагу на її перевагах. Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дозволив нам окреслити ці переваги та узагальнити їх у вигляді таблиці (табл. 2) для більш зручного сприйняття.

Таблиця 2

Переваги застосування технології «перевернутого» навчання

<i>Переваги</i>	<i>Дослідники</i>
1. Технологія «перевернутого класу» сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні. Викладачі вже не є основним джерелом інформації. Вона допомагає студентам здобувати знання автономно, розвивати вміння самостійно планувати й ефективно організовувати свою навчальну діяльність і самим нести відповідальність за своє навчання. Акцент переноситься на процес пізнавальної діяльності, у ході якої студент сам відкриває для себе нові знання. Змінюється роль викладача, він стає наставником, консультантом, помічником. Успішність студентів, які навчалися за технологією «перевернутого класу», є вищою, порівняно з тими, хто навчався за традиційною моделлю	(Day, Foley, 2006)
2. Поява інтересу до предмету; зростання активності учнів; розвиток педагогіки співпраці; доступність інформаційно-комунікаційних технологій; неможливість списувати домашнє завдання; легкий доступ учнів до навчальних ресурсів у будь-який час; особистісний розвиток учнів; реалізація диференційованого підходу; використання популярних гаджетів та новітніх технологій; діагностика навчальних досягнень учнів за допомогою ІКТ	(Білоусова, Гордієнко, 2019)
3. З'являються нові інструменти для підтримки варіативної частини навчального плану спеціальності	(Persky, Pollack, 2010)
4. Викладач ефективно використовує час для індивідуальної роботи з кожним студентом одночасно, зосереджуючись на якості виконання практичних завдань кожним із них	(Ковтун, Крикун, 2019)
5. Зміна традиційних елементів позааудиторного та аудиторного етапів. У процесі такого навчання викладачі не демонструють теоретичну інформацію під час заняття, а забезпечують студентів цією інформацією для самостійного ознайомлення та вивчення за допомогою сучасних цифрових навчальних засобів. На практичному занятті створюється динамічне навчальне середовище	(Попадюк, Скуратівська, 2017, с. 151)
6. Відбувається поступове ускладнення рівня завдань та розширення видів діяльності, забезпечення зворотного зв'язку та активізація набутих знань	(Чоповська, 2017, с. 75)
7. Студенти мають можливість працювати у зручному для себе темпі, зупиняючи запис, повторюючи його та знаходячи необхідну додаткову інформацію чи роз'яснення в мережі Інтернет та довідниках	(П'янковська, 2016, с. 55)
8. «Перевернутий клас» сприяє інтенсивному обміну поглядами та ідеями всіх учасників навчально-виховного процесу, спонукає їх до активної взаємодії для досягнення освітніх цілей та забезпечує зворотній зв'язок між викладачем та студентами	(Столяренко, 2015, с. 140)
9. Зміна ролі викладача, який перетворюється з головного транслятора знань на помічника, консультанта, організатора і	(П'янковська, 2016, с. 55)

координатора різних видів діяльності студента. Роль студентів також змінюється: вони перестають бути просто спостерігачами, а самі відповідають за знання, спрямовують навчальний процес та шукають практичне застосування цим знанням. Відповідно, студенти стають відповідальнішими за власні результати навчання	
10. «Перевернутий клас» змінює процес традиційного оцінювання, заснованого на відтворенні знань та їх застосуванні в чітко визначеній академічній ситуації. Ця технологія дозволяє використовувати ширший арсенал форм контролю знань студентів залежно від завдань, що стоять перед ними	(Конопляник, Мельникова, 2019)
11. Підвищення ефективності аудиторних занять. Викладачі використовують аудиторний час для виконання практичних завдань, відтворення реальних комунікативних ситуацій, проведення рольових ігор, для інтерактивних і креативних видів діяльності, що включають когнітивні процеси вищого порядку та потребують практичного застосування набутих раніше знань	(П'янковська, 2016, с. 55)
12. Можливість відпрацювати пропущені з тієї чи іншої причини заняття	(Рябуха та ін., 2020)

Щодо використання технології «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей, у даному випадку технологія «перевернутого класу» може бути ефективною для проведення дискусій, дебатів, презентацій. Ефективним є занотовування важливих понять у контексті інтеракції чи монологу під час відповіді на поставлені питання, самостійне формулювання запитань щодо переглянутого. Окрім відео, корисними інструментами є підкасти, електронні книги, статті тощо (Андрейко, 2017).

Дана технологія може використовуватися у процесі вивчення певних розмовних тем професійної спрямованості, а також під час вивчення нової фахової лексики, під час роботи з фаховими текстами, фільмами з фахової тематики тощо.

Дослідники Л. Конопляник і К. Мельникова, використовуючи технологію «перевернутого» навчання під час викладання дисципліни «Фахова іноземна мова», вважають доцільним розподілити види навчальної діяльності таким чином:

1. Позааудиторна робота (самостійна робота студентів вдома перед заняттям): опрацювання вказаних викладачем матеріалів (інформація з підручника чи іншого джерела, прослуховування подкастів чи перегляд відео, скрінкастів; виконання завдань на розуміння у вигляді онлайн-тестів, опитувальників, вправ, ігор та письмових завдань; підготовка до словникового диктанту; підготовка презентацій, діалогів, рольових ігор; ведення блогів.

2. Аудиторна робота, що включає опитування студентів у вигляді тестових завдань, запитань та обговорення; презентації студентів та їх обговорення у групі, робота в парах та невеликих групах, дискусії, дебати, розв'язання практичних завдань та виконання дослідницьких завдань. Можна також використовувати завдання на розуміння вивченого матеріалу для контролю за діяльністю студентів, зосереджуючись на поглибленні знань студентів та використанні їх на практиці.

3. Домашнє завдання після аудиторного заняття, яке включає складні практичні завдання на закріплення пройденої теми, а також виконання творчих (навчально-дослідницьких) завдань (Конопляник та Мельникова, 2019).

Ми цілком погоджуємося з думкою А. Басала, який стверджує, що попередньо записані відео мають бути інтегровані з іншими видами діяльності під час аудиторного заняття для того, щоб навчання було успішним (Basal, 2012).

Крім того, технологія «перевернутого» навчання може бути інтегрована з іншими педагогічними технологіями, і в цьому її безумовна перевага. Ми пропонуємо поєднати «перевернуте» навчання з розробленими нами кейсами під час викладання англійської мови для спеціальних цілей для студентів немовних спеціальностей:

- спеціальність «Управління навчальним закладом (заклад середньої освіти)». Кейс: організація конкурсу на зайняття вакантної посади директора загальноосвітньої школи;

- спеціальність «Управління навчальним закладом (заклад середньої освіти)». Кейс: організація конкурсу на отримання гранту для створення закладу середньої освіти нового типу (гімназії, академії, нової української школи тощо);

- спеціальність «Право». Кейс: круглий стіл, присвячений порушенням прав людини в законодавчих актах часів СРСР;

- спеціальність «Фізична культура». Кейс: формування команди для естафети на етапі Кубка світу з біатлону. Проблема в тому, що за день до естафети стало відомо, що один із учасників естафети приймав допінг;

- спеціальність «Філологія (переклад включно)». Кейс: організація конкурсу на кращий переклад новели відомого англійського письменника;

- спеціальність «Туризм». Кейс: розробка плану екстреного повернення відпочиваючих, які опинилися в зоні стихійного лиха за кордоном;

- спеціальність «Екологія». Кейс: опитування – безпечне, здорове життя в екологічно чистих умовах, але без роботи, чи робота, але в місті з металургійними комбінатами.

Таким чином, можна констатувати, що технологія «перевернутого» навчання, як модель змішаного навчання, – це перехід від традиційної класно-урочної системи організації навчального процесу до сучасного особистісно-орієнтованого інноваційного навчання. Важливо зазначити той факт, що дана технологія – це не звичайна ротація аудиторної та позааудиторної (самостійної) роботи, оскільки в даному випадку викладач з транслятора знань перетворюється на активного суб'єкта засвоєння студентами цих знань. Особливого значення використання технології «перевернутого» навчання набуло саме під час дистанційного навчання студентів, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції.

Але використання дистанційного (або змішаного) навчання висвітлює значні перешкоди щодо впровадження сучасних технологій, зокрема «перевернутого» навчання. Виокремимо такі проблеми:

1. Пострадянській системі організації навчального процесу в закладах вищої освіти досі не вдалося досягти успіху в організації самостійної роботи студентів. Навички такої роботи в студентів дуже слабкі, м'яко кажучи. Уміння вчитися самостійно, уміння самостійно здобувати знання майже не сформовані в студентів. Можна без кінця перераховувати суб'єктивні та об'єктивні причини цього, але, на наш погляд, головна причина полягає в дуже простій закономірності – треба навчити студентів вчитися самостійно. Іншими словами, самостійна робота студентів повинна бути організованою – контролюваною та керованою. Вважаємо, що ефективного контролю та керування СРС неможливо буде досягти до тих пір, поки організація самостійної роботи студентів не стане оплачуваною частиною праці викладача.

2. Організація освітнього процесу з використанням технології «перевернутого» навчання вимагає з боку викладача колосальних часових витрат і додаткової підготовки у сфері інформаційних технологій. Крім знань про наявність різноманітних інформаційних інструментів, також важливий їх якісний аналіз і відбір тих, які відповідають поставленим освітнім завданням. Крім того, вже розроблений курс потребує постійної переробки й оновлення, оскільки багато матеріалів, наприклад, можуть просто зникнути з Інтернету або застаріти (Чоповська, 2017, с. 75).

Звідки знайти цей час – питання, яке залишається без відповіді. Горезвісна норма в 1548 годин (до слова, ця норма законодавчо не закріплена) на 1 ставку складається з навчальної, наукової, методичної, виховної та організаційної роботи. Майже кожен викладач виконує ті чи інші обов'язки (член вченої/методичної ради або комісії, член редакційної колегії журналу, член експертної ради або комісії, куратор тощо), працює

над дисертаційним дослідженням, науковими статтями, посібниками (підручниками, монографіями); розробляє навчально-методичне забезпечення навчальних курсів тощо. Всі ці види діяльності викладача плануються на рік у плані його роботи й часто значно перевищують ті 948 год., що залишилися після 600 год. навчальної роботи.

Крім часу, необхідного для організації освітнього процесу з використанням технології «перевернутого» навчання також вимагає уваги технічна сторона цього процесу – лише запис навчального матеріалу на відео самостійно потребує відповідного приміщення й апаратури, крім того, монтаж відео вимагає від викладача спеціальних навичок та знань у роботі з програмним забезпеченням.

3. Для ефективного впровадження технології «перевернутого» навчання потрібно ретельно розроблене методичне забезпечення. Важливою частиною цього методичного забезпечення є зміна процесу оцінювання навчальних досягнень студентів, розробка нових критеріїв оцінювання не лише відтворення отриманих знань, а й підходи студентів для самостійного пошуку інформації (включаючи якість знайденої інформації), якість комунікативної активності під час виконання практичних завдань на аудиторному занятті тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Інформаційно-комунікаційні технології, поряд із іншими інноваційними технологіями, Інтернет ресурси, програмне забезпечення навчального процесу, «цифровий світ» стали невід’ємною частиною освітнього процесу. Це можна та слід вітати, особливо у випадку навчання іноземних мов за професійним спрямуванням. Це легко зрозуміти – брак реальної комунікації, мовної практики, можна замінити «цифровим» освітнім середовищем, що дозволить студентам не просто одержувати знання, а й активно здобувати і генерувати їх.

Для ефективного впровадження «змішаного» навчання, технології «перевернутого» навчання зокрема, у подальшому слід звернути увагу на розв’язання вищезначених нами проблем, а саме: організація самостійної роботи студентів при використанні сучасних педагогічних технологій, час викладача для роботи над сучасними педагогічними технологіями, методичне забезпечення впровадження сучасних педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

Андрейко, Л. В. (2017). Технологія «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти, 11 лютого 2017 р. Київ–Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 9-11* (Andreiko, L. V. (2017). The

- technology of the «flipped class» in foreign language teaching. *Empirical researches for the reform of education in Ukraine: proceedings of the First International Scientific Conference of the Ukrainian Association of Educational Researchers, February 11, 2017, Kyiv-Drohobych: «Trek-LTD», 9-11).*
- Білоусова, Н. В., Гордієнко, Т. В. (2019). Застосування технології перевернутого навчання в роботі загальноосвітнього навчального закладу. *Молодий вчений, 5.2 (69.2), 102-105* (Belousova, N.V., Hordienko, T.V. (2019). Application of technology of translated education in work of a general educational institution. *Young Scientist, 5.2 (69.2), 102-105*).
- Кадемія, М. Ю. (2011). *Інноваційні технології навчання*. Львів: «СПОЛОМ» (Kademiia, M. Yu. (2011). *Innovative learning technologies*. Lviv: «SPOLOM»).
- Ковтун, О.А., Крикун, В.С. (2019). Методологія застосування технології «перевернутого навчання» (flipped Learning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 153-160* (Kovtun, O. A., Krykun, V. S. (2019). The methodology of application of the technology of «flipped Learning» in the process of training future foreign languages teachers. *Open educational e-environment of a modern university, 153-160*).
- Конопляник, Л., Мельникова, К. (2019). Використання технології «перевернутий клас» при навчанні фахової іноземної мови. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, 2 (15), 38-45* (Konoplianyk, L., Melnykova, K. (2019). The use of «flipped classroom» technology in teaching foreign language for specific purposes. *National Aviation University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology, 2 (15), 38-45*).
- Кухаренко, В. М. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ» (Kukhareno, V. M. (2016). *Theory and practice of blended learning*. Harkiv: «Miskdruk», NTU «HPI»).
- Попадюк, С. С., Скуратівська, М. О. (2017). Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі. *Педагогічні науки, 76 (3), 149-154* (Popadiuk, S. S., Skurativska, M. O. (2017). Methodological principles of using the educational concept of «flipped learning» in higher education institutions. *Pedagogical sciences, 76 (3), 149-154*).
- П'янківська, І. В. (2016). Застосування технології «переверненого навчання» у викладанні дисципліни «Лексичний менеджмент». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна», 60, 52–56.* (Piankovska, I. V. (2016). The use of the technology of «flipped learning» in teaching the subject “Lexical management”. *Scientific works of the «Ostroh Academy» National University. Series “Philological”, 60, 52-56*).
- Ремизова, Е. Г. (2014). *Реализация методики смешанного обучения по модели «перевернутый класс» на уроках информатики*. Режим доступа: <http://msk.ito.edu.ru/2014/section/229/94840/> (Remizova, E. G. (2014). *The implementation of the blended learning methodology according to the “flipped classroom” model at the computer science lessons*. Retrieved from: <http://msk.ito.edu.ru/2014/section/229/94840/>).
- Рябуха, Т. В., Гостіщева, Н. О., Кулікова, Л. А., Харченко, Т. І. (2020). «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2 (72), 100-106* (Riabukha, . V., Gostisheva, N. O., Kulikova, L. A., Kharchenko, T. I. (2020). “Flipped learning” as an innovative technology for teaching foreign languages in higher

- education institution. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary educational institutions*, 2 (72), 100-106).
- Столяренко, І. С. (2015). Особливості організації змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 138-147 (Stoliarenko, I. S. (2015). The peculiarities of the organization of blended learning in the training of future teachers of computer science. *Information technologies in education*, 24, 138-147).
- Чоповська, Л. В. (2017). Інтеграція технології «перевернутий клас» у викладанні іноземних мов в українських ВНЗ. *Педагогічні науки*, 5, 75-78 (Chopovska, L. V. (2017). Integration of the «flipped class» technology in teaching of foreign languages in Ukrainian universities. *Pedagogical sciences*, 5, 75-78).
- Basal, A. (2012). *The Use of Flipped Classroom in Foreign Language Teaching*. Paper presented at The 3rd Black Sea ELT conference: Technology: A Bridge to Language Learning, Samsun, Turkey. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Betul_Sayin/publication/257308725_Using_video-recording_method_in_listening_and_speaking_classes/links/0deec524e38242c047000000.pdf#page=8.
- Bates, S, Galloway R. (2012). *The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study*. Retrieved from: https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgalloway/Bates_Galloway.pdf.
- Bergmann, J, Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. First Edition Printed in the United States of America.
- Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *120th ASEE Annual Conference & Exposition; June 23–26, 2013*. Atlanta. Washington/DC: American Society for Engineering Education. Retrieved from: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>.
- Critz, C. M. (2013). *Using the Flipped Classroom in Graduate Nursing Education*. September/October 2013, 38, 5, 210-213.
- Day, J., Foley, J. (2006). *Evaluating web lectures: A case study from HCI*. Paper presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems, Montreal, Quebec, Canada. Retrieved from: <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1125451.1125493>.
- Definition of Flipped Learning*. Retrieved from: flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre Analysis: A Key to a Theory of ESP. *Iberica*, 2, 3-11. Retrieved from: <https://ru.scribd.com/document/52381309/Genre-analysis-a-key-to-a-theory-of-ESP>.
- Durak, Ü. S., Özgül, B. (2017). «Flipped learning». *Journal of Süleyman Demirel University. Institute of Social Sciences*, 26, 253-265.
- Flipped Learning Network: FLN's board members*. Aaron Sams, Jon Bergmann, Kristin Daniels, Brian Bennett, Helaine W. Marshall, Kari M. Arfstrom. Retrieved from: <http://flippedlearning.org>.
- Flipping your classroom. Learning and Innovation*. Retrieved from: <http://syded.wordpress.com/2012/09/15/top-10-dos-and-donts-when-flipping-your-classroom-edchat/>.
- Oki, Y. (2016). "Flipping a content-based ESL course: An action research report". *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper*, 14, 62-75.

- Persky, A. M., Pollack, G. M. (2010). Transforming a large-class lecture course to a smaller-group interactive course. *American journal of pharmaceutical education*, 74 (9), 170. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2996760/>.
- Prober, C. G., Heath, C. N. (2012). Lecture halls without lectures – a proposal for medical education. *English Journal of Medicine*, 366 (18), 1657-1659. DOI: 10.1056/NEJMp1202451.
- Tolks D, Schäfer C, Raupach T. (2016). Healthcare Professions. *GMS Journal for Medical Education*, 33 (3). DOI:10.3205/zma001045.
- Walvoord, B. E. (2009). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

РЕЗЮМЕ

Яблоков Сергей. «Перевернутое» обучение английскому языку профессиональной направленности.

Статья посвящена проблеме внедрения инновационных педагогических технологий, а именно – особенностям использования смешанного обучения, на примере технологии «перевернутого» обучения английскому языку для специальных целей. Автор рассматривает историю создания данной технологии, анализирует точки зрения ученых и преподавателей-практиков по поводу основных дефиниций технологии. В статье определены дидактический потенциал и основные преимущества применения данной технологии. Автор предлагает сочетать технологию «перевернутого» обучения с другими современными педагогическими технологиями и приводит примеры такого объединения. В статье обозначены основные проблемы, которые необходимо решить в практике внедрения технологии «перевернутого» обучения английскому языку профессиональной направленности.

Ключевые слова: английский язык профессиональной направленности, кейс-технология, педагогическая технология, «перевернутое» обучение, смешанное обучение.

SUMMARY

Yablokov Serhii. “Flipped” learning of the English language for professional purposes.

Today it is clear for everyone that a specialist in a certain field requires a level of knowledge of a foreign language that is sufficient for his successful professional activities. This fact leads us to understanding that the process of learning English for specific purposes should be as close as possible to the real professional activity of a future specialist.

Regarding this fact, we also come to understanding that, learning English for professional purposes, it is impossible to achieve the goal of bringing students as close as possible to their future professional activity, if a foreign language is learned without a connection between subjects, without a logical connection and sequence of the material learned, without a system approach to learning and without the use of modern innovative learning technologies.

Besides, information and communication technologies have deeply penetrated into our daily lives and changed the way of life in general. Regarding the significant amount of Internet information, we can state that today the teacher is no longer the only source of knowledge. Therefore, the integration of traditional classroom and distance forms of learning (as a variant of non-formal education) in the form of “blended learning” can be regarded as a modern response to today’s challenges in reforming and improving the educational process.

That is why we have determined for the goal of our paper to study the effectiveness of the use of the “flipped learning” technology in combination with other technologies and to outline the problems that need to be addressed in the aspect of learning English for specific (professional) purposes. The author studies the history of this technology, analyzes the views

of scientists and practitioners on the basic definitions of the technology. The article identifies the didactic potential and the main advantages of using this technology. The author also proposes to combine the technology of “flipped” learning with other modern pedagogical technologies (case-study, for instance) and gives some examples of such a combination.

Key words: *“blended learning”, case-study technology, English for specific (professional) purposes, “flipped learning”, pedagogical technology.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.016:[78:908]:37.091.313

Вікторія Гура

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7618-8113

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/255-265

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «МУЗИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО»

У статті розглянуто застосування інтегративного підходу до викладання курсу «Музичне краєзнавство» для студентів – майбутніх учителів музики. Музичне краєзнавство пропонується як дисципліна музично-теоретичного циклу, спрямована на всебічне пізнання музичної культури (її минулого та сьогодення), зокрема Сумщини. Акцентується увага на формуванні інтегративних знань та вмінь студентів: здатності орієнтуватися в сучасних процесах музичного життя, осмислювати й узагальнювати їх в історичній ретроспекції та сучасному музичному просторі, умінні працювати з архівними джерелами.

Ключові слова: музичне краєзнавство, інтеграція, інтегративний підхід, міжпредметна інтеграція, музикознавчий цикл, майбутні вчителі музики, фахова підготовка, краєзнавча освіта.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови українського суспільства, наукової сфери та освітньої галузі актуальності набувають питання проблеми краєзнавчої освіти.

Оскільки в закладах вищої освіти питома вага належить гуманітарній складовій, розвитку практичної діяльності, організації позааудиторної роботи тощо, правління національної спілки краєзнавців України вказує на необхідність активізації краєзнавчого руху саме в університетах «краєзнавча освіта є органічною складовою змісту освіти в закладах вищої освіти і є «заручницею» всіх процесів реформування вищої освіти» (Удод, 2018, с. 18).

Серед завдань педагогічних університетів є підготовка висококваліфікованих фахівців, готових до постійного оновлення та поглиблення знань, інформаційного зростання, формування навичок роботи з джерелами місцевої «мікроісторії». «Батьківщина – це, перш за все, рідний край, місця пам'яті, що пов'язані з мікроісторією, своєрідна основа піраміди в системі патріотичної локалізації громадян (село, місто, район, область, регіон, країна)» (Удод, 2018, с. 18).

Музичне краєзнавство – це комплексний напрям, який базується на міждисциплінарній інтеграції: історії музики, музичної культурології, етномистецтвознавства тощо. Основне завдання курсу – осмислення досягнень численних напрямів мистецької діяльності: композиторської творчості, музичної педагогіки, музикознавства.

Використання музично-краєзнавчого матеріалу в процесі підготовки майбутнього вчителя музики є досить актуальним та ефективним засобом виховання всебічнорозвиненої, гармонійної особистості, який допоможе студенту усвідомити себе носієм великої культурно-мистецької спадщини свого народу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему інтеграції в навчальному процесі досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Н. Гуральник, Н. Згурська, М. Махмутов, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Розумовський, О. Рудницька, О. Савченко, О. Щолокова, М. Якименко.

Інтеграцію різних видів мистецтв у практиці художньо-естетичного виховання особистості висвітлено у працях таких науковців, як: Ю. Борєв, В. Ванслов, М. Каган, М. Машенко, Л. Масол, В. Медушевський, Е. Печерська, О. Ростовський, Л. Шульга.

Проблема інтеграції мистецьких знань на основі міжпредметних зв'язків зосереджена у працях: Е. Абдулліна, Т. Крижанівської, Н. Миропольської, О. Мелік-Пашаєва, В. Неверова, Г. Савенкової.

Освітньо-виховні функції краєзнавства, його нерозривний зв'язок з освітньою галуззю досліджували видатні українські вчені та діячі української культури: Л. Гайда, Д. Багалій, М. Грушевський, О. Деміфенко, М. Дмитрієнко, М. Драгоманов, С. Захаров, М. Крачило, В. Прокопчук, П. Тронько, Ф. Шевченко, І. Франко, Д. Яворницький.

Питання краєзнавства розроблялися в працях: М. Етінгера, Т. Куперта, Є. Карпової, Н. Мещерякової, Б. Штейнпресса та інших. Саме вони заклали теоретико-практичні основи музичного краєзнавства як процесу вивчення сукупності усіх явищ музичної культури краю.

Потребують подальшого розвитку питання розробки ефективних методик підвищення якості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інтеграційної взаємодії дисциплін; *принципів*, якими потрібно керуватися вчителю під час відбору навчального змісту музичного краєзнавства; розробка *методів* та *форм*, їх недоліки та переваги, з метою впровадження важливих надбань у практику мистецької освіти та підготовки висококваліфікованих фахівців.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання інтегративного підходу до викладання курсу «Музичне краєзнавство» для студентів – майбутніх учителів музики, який спрямує їх на всебічне пізнання музичної культури, зокрема Сумщини, скерує на вироблення здатності орієнтуватися в сучасних процесах музичного життя, осмислювати й узагальнювати їх в

історичній ретроспекції та сучасному музичному просторі, вміння працювати з архівними матеріалами.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 2001 року, краєзнавство отримало офіційне визнання. Про це свідчать офіційні документи: Указ Президента України від 23.01.2001 р. «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні» (Указ Президента України від 23.01.2001 р. «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні»), «Програма розвитку краєзнавства», затверджена Кабінетом Міністрів України від 10.06.2002 року та ін. («Програма розвитку краєзнавства»).

Питання перспективи розвитку освітянського краєзнавства та його повноцінне використання у якості виховного потенціалу молоді у закладах вищої освіти, підіймалося на Всеукраїнській нараді з питань викладання навчального курсу «Основи краєзнавства» (за ініціативи Національної спілки краєзнавців України) (*Всеукраїнська нарада з питань викладання навчального курсу «Основи краєзнавства» у закладах вищої освіти*, с. 5).

У Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII основною метою вищої освіти встановлено підготовку «...конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» (*Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII*).

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (наказ МОН № 641 від 16.06.15 року) зазначається: «інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, поширення волонтерської діяльності, які накладаються на технологічну й комунікативну глобалізацію, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця, відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу» (*Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді*).

Серед принципів патріотичного виховання є *принцип національної спрямованості*, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави (там само).

Тому краєзнавство, зокрема музичне, є важливим науково-інтелектуальним інструментом, який впливає на формування та розвиток національно свідомого громадянина держави, патріота, компетентного спеціаліста з творчим та дослідницьким потенціалом.

Як засіб відродження національної культури музичне краєзнавство спроможне сформувати толерантне ставлення до розвитку вітчизняної культури, зацікавленість до вивчення культурних надбань, бажання займатися науково-дослідною роботою, виховати любов до рідного краю.

О. Рудницька зазначає, що освітній процес має поєднувати два основні підходи до вивчення мистецьких дисциплін: *предметний і інтегративний*. Предметний – для глибокого розуміння специфічних властивостей мистецтв, а інтегративний – для узагальнення різнопредметних елементів знань, взаємозв'язку й систематизації. Зміст предметного навчання мистецтва слід розглядати в інтегрованому контексті як спорідненість різних елементів знань, відображення реальності розмаїтою «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття і таким чином розвивати спеціальні здібності: музичні, образотворчі, акторські, хореографічні, сценічні тощо. Причому «предметно-інтегративна модель опанування мистецтв може бути імплементована в навчальний процес шляхом опанування спеціального курсу, який доповнюватиме традиційний» (*«Програма розвитку краєзнавства»*, с. 122).

«Музичне краєзнавство» – це спеціально розроблений новітній курс мистецтвознавчого циклу для студентів – майбутніх учителів музики, включений у перелік обов'язкових навчальних дисциплін, який спрямований на всебічне пізнання музичної культури краю, зокрема Сумщини, його минулого та сьогодення.

Музична культура кожного регіону України, зокрема Сумщини, містить колосальний матеріал для дидактичного використання в багатьох навчальних дисциплінах музично-теоретичної і практичної підготовки студентів, а також є потужним матеріалом для національно-патріотичного виховання студентів.

Завдання курсу «Музичне краєзнавство»: висвітлити головні етапи розвитку музичної культури Сумщини від давніх часів до сьогодення; виявити основні тенденції формування музичного середовища Сумщини в сучасний період; ознайомити студентів із музичною історією міста Суми та районних центрів області; визначити шляхи розвитку виконавського мистецтва, концертної діяльності в Сумському регіоні протягом XIX – XXI століть; узагальнити тенденції розвитку музичного мистецтва в

сучасний період; з'ясувати імена визначних особистостей у галузі культури та мистецтва, визначити їх роль у формуванні музичного середовища краю; сформувати у студентів дослідницькі вміння, самостійну пошукову діяльність у вивченні історії музичної культури.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: сучасні тенденції розвитку музичного мистецтва в Україні та Сумському регіоні; історичні умови формування Сумського музичного середовища та основні етапи становлення музичної культури Сумщини; закономірності та принципи формування музичного життя міста та області; напрями музичної діяльності Сумського регіону; видатних особистостей Сумщини в галузі музичного мистецтва; представників виконавської, музично-педагогічної, просвітницької діяльності Сумського регіону; визначальні риси музичного середовища районних центрів Сумської області; сучасні тенденції музичного розвитку Сумщини; пам'ятки музичної культури Сумщини. Уміти: працювати з науковими та архівними джерелами; осмислювати мистецькі події та їх історичне значення; систематизувати й узагальнювати матеріал; використовувати теоретичні знання в практичній діяльності.

Можливості мистецтва колосальні. У контексті сприйняття творів мистецтва, з опорою на «універсальність» мистецької освіти, передбачається розвиток *художньої інтеграції*, замість художньої однобічності (*«Програма розвитку краєзнавства»*, с. 120).

На думку О. Олексюк, формування в майбутніх учителів музики системи інтегрованих знань нової якості не можна досягти самопливом, слід цілеспрямовано формувати у процесі фахової підготовки (Олексюк та Ткач, 2004, с. 118).

Інтеграція – взаємопроникнення мистецтв, вироблення спільного підходу до їх вивчення, спосіб поліхудожнього пізнання мистецьких явищ (*«Програма розвитку краєзнавства»*, с. 130).

Розрізняють чимало видів інтеграції:

- внутрішньогалузеву;
- міжпредметну;
- транспредметну;
- мистецьку;
- художньо-творчу;
- пошуково-проектну;
- науково-мистецькознавчу;
- культурологічну та багато інших.

Інтеграція знань у галузі мистецької освіти може відбуватися на різних рівнях: теоретичному й емпіричному, міжпредметному і внутрішньопредметному, художньому та позахудожньому.

Відповідно до способів функціонування мистецтв виокремлюють такі основні аспекти (за О. Рудницькою):

- вивчення окремих видів мистецтв;
- використання прикладів взаємодії мистецтв (інтеграція мистецтв);
- розгляд художнього синтезу (інтеграція на рівні художнього синтезу).

При цьому провідним принципом у всіх зазначених аспектах є усвідомлення й засвоєння художньої мови, що активно впливає на уяву, асоціативне мислення, збагачення чуттєвої сфери.

Природне протиставлення поняття інтеграції – деференціація.

Деференціація – визначення відмінностей між окремими явищами, предметами, рисами особистості, видами мистецтва тощо («Програма розвитку краєзнавства», с. 129).

Завдяки використанню *міжпредметної інтеграції*, забезпеченню взаємопроникливості навчальних дисциплін різного змісту, виникає необхідність систематизувати знання студентів і спрямувати їх у єдине загально-культурологічне русло.

Принцип інтегративності охоплює цілий комплекс теоретичних та практичних знань та вмінь студента. Комплексні інтегровані знання, отримані студентами в процесі опанування змістом музично-теоретичних дисциплін, значно полегшать проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Наприклад, на уроці мистецтва у школі, вивчаючи «взаємозалежність музики і слова», у якості музичних прикладів, можна запропонувати школярам прослухати уривки творів М. Березовського. Вивчаючи «Музику мого народу» паралельно дослідити «Музику моїх земляків».

Упровадження інтегративних прийомів та методів навчання орієнтує викладача на використання комплексних засад: синтезу теоретико-практичного, слухового, виконавського компонентів всередині кожного виду діяльності; розширення сфери самостійно-пошукової роботи майбутніх учителів музики.

Інтеграція, за словами О. Лобач, «дозволяє опанувати особливе й загальне в кожному з видів мистецтв, забезпечує розкриття їхнього загального змісту, ґрунтованого на генетичній, морфологічній та функціональній єдності. Інтеграція на основі загального емоційного знаку здійснюється у процесі

реального переживання, сприймання, осмислення, інтерпретації, творчого вираження, закодованих у мистецтві» (Лобач, 2007, с. 137).

Під час викладання навчальної дисципліни «Музичне краєзнавство» педагог має можливості не тільки для інтегрування знань, а й основу для встановлення міжпредметних зв'язків. Навчальна дисципліна «Музичне краєзнавство» спирається на фундаментальні знання з філософії, історії зарубіжної культури та культури України, базується на *комплексній системі історико-музикознавчого циклу дисциплін* («Історія української музики», «Історія зарубіжної музики», «Історія виконавства», «Аналіз музичних форм» та ін.) та забезпечує підготовку фахівців до педагогічної творчої і концертної діяльності в різних галузях музичної культури і мистецтва (див. рис. 1).



Рис. 1. Міжпредметна інтеграція навчальної дисципліни «Музичне краєзнавство»

Розглянемо інтеграцію дисципліни «Музичне краєзнавство» з іншими навчальними дисциплінами, наприклад «Вокал».

На заняттях з постановки голосу студентам можна запропонувати підготувати повідомлення про відомих співаків Сумщини: Б. Гмирю (Сумщина Incognita. Музична епоха Бориса Гмирі); А. Мокренка; Є. Петренка та ін. У результаті ми можемо розширити загальний та художньо-естетичний кругозір студентів, сформувати інтерес до краєзнавчо-пошукової роботи, до поглибленого вивчення історії, культури, мистецтва, готовність сприймати нову інформацію, спираючись на кращі

зразки мистецтва рідного краю, виховати почуття гордості й пошани до славнозвісних земляків.

Виходячи з потреб навчальних дисциплін і наявності дидактичного матеріалу, ми пропонуємо такі напрями інтеграції «основного» та «привнесеного» змісту:

1) творчість композиторів, педагогів, хормейстерів, які народилися або перебували на Сумщині;

2) творчість співаків, керівників колективів, які народилися або гастролювали на Сумщині;

3) народні виконавці, кобзарі, лірники, фольклористи.

На основі краєзнавчого матеріалу, по кожному напрямку, ми пропонуємо інформаційні «блоки», наприклад:

1. Життєвий та творчий шлях відомих композиторів, які народилися на Сумщині: М. Березовський, Д. Бортнянський, Ю. Шапорін, А. Гусаківський, О. Стеблянко, Б. Гмиря та ін.

2. Факти перебування відомих музикантів на нашій землі: С. Рахманінов, П. Чайковський, Є. Петренко та ін.

Під час вивчення курсу «Музичне краєзнавство» пропонуємо розглянути в якості окремих тем: «М. Березовський – наш земляк», «П. Чайковський та Сумщина», «Лебединське літо В. Рахманінова», «Справжні скарби Лебединщини – люди мистецтва» або «Сумщина в іменах» (використовуючи при цьому назву будь-якого міста) на лекційних, семінарських або практичних заняттях.

Л. Халецька пропонує детально ознайомитися з авторською шкільною програмою «Музичне краєзнавство» (Полтавщина) та методичними рекомендаціями. Ця програма адресована керівникам факультативного курсу або гуртків, учителям музичного мистецтва, педагогам-організаторам, а також буде цікава широкому загалу поціновувачів мистецтва та патріотів Полтавського краю (Халецька, 2009, с. 3).

Матеріали музичного краєзнавства, зокрема регіональний музичний фольклор, можна використати студентам під час організації дитячих фольклорних ансамблів у подальшій педагогічній діяльності; як матеріал для розшифровування й аналізу народнопісенного фольклору на дисциплінах «Українська народна творчість», «Сольфеджіо», «Аналіз музичних форм» тощо (Гура, 2011, с. 30).

З метою поглиблення, узагальнення та систематизації знань про художньо-естетичні поняття, розвитку самопізнання, самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення, корисним для студентів буде

підготовка окремих проєктів, наприклад, на тему «Мистецька Сумщина». Популяризацією мистецької спадщини краю, формуванням культурних цінностей сучасного суспільства опікуються фахівці обласного науково-методичного центру культури і мистецтв (Юдін, 2010, с. 144). Керуючись консультаціями, порадами й рекомендаціями викладача, кожен студент може самостійно знайти інформацію про діячів мистецтва рідного краю, вивчити, записати музичні твори композиторів та виконавців рідного краю, упорядковувати диск із ними у форматі мр3, створити інформаційний довідник про діячів мистецтва та провести презентацію проєкту на основі краєзнавчого матеріалу, висловивши особистісне ставлення до мистецтва, пов'язати його з сьогоденням.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у системі фахової підготовки майбутніх учителів музики, інтегрований підхід закладає основу розвитку професіоналізму за рахунок синтезу загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних музичних знань та вмінь.

Спеціальний курс із музичного краєзнавства передбачає оволодіння цілого **комплексу інтегрованих знань** про сучасні тенденції розвитку музичного мистецтва в Україні та Сумському регіоні; історичні умови формування Сумського музичного середовища та основні етапи становлення музичної культури Сумщини; закономірності та принципи формування музичного життя міста та області; напрями музичної діяльності Сумського регіону; видатних особистостей Сумщини в галузі музичного мистецтва; сучасні тенденції музичного розвитку Сумщини тощо і вмінь: систематизувати та узагальнювати матеріал; працювати з науковими та архівними джерелами; осмислювати мистецькі події та їх історичне значення.

Навчальна дисципліна «Музичне краєзнавство» інтегрує різні проблематики цілого комплексу джерел: явищ музичної культури (регіону), яка дає змогу музиканту-краєзнавцю досліджувати архіви, матеріали музеїв, бібліотек, малодосліджені факти музичного регіонального краєзнавства.

Перспективні аспекти визначеної проблематики вбачаються в *регіоналістиці* як багатовекторного напрямку досліджень історії музики, музичної культурології, етномузикології.

ЛІТЕРАТУРА

Всеукраїнська нарада з питань викладання навчального курсу «Основи краєзнавства» у закладах вищої освіти. Матеріали та документи (2018). Київ (Ukrainian meeting on teaching the course "Fundamentals of Local Lore" in higher education institutions. Materials and documents (2018). Kyiv).

- Гура, В.В. (2011). Музична регіоналістика у системі освіти. *IX Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Концептуальні проблеми розвитку української культури у світлі підготовки і проведення 2012 року як року культури та відродження музеїв в Україні»: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 2-3 червня 2011 р. Том I. К.*, (сс. 29-31) (Hura, V.V. (2011). Musical regionalism in the education system. *IX Culturological Readings in Memory of Volodymyr Podkopaiev "Conceptual Problems of Ukrainian Culture Development in the Light of Preparation and Conduct of 2012 as the Year of Culture and Revival of Museums in Ukraine": Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Kyiv, June 2-3, 2011 Vol. I. K.*, (pp. 29-31)).
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (Law of Ukraine "On Higher Education" of 01.07.2014 № 1556-VII). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (The concept of national-patriotic education of children and youth). Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS24863>.
- Лобач, О.О. (2007). Інтеграція різних видів мистецтв через загальний емоційний знак. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання*, Вип. 32, 134-137 (Lobach, O.O. (2007). Integration of different arts through a common emotional sign. *Theoretical issues of culture, education and upbringing*, Vol. 32, 134-137).
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. К.: Знання України (Oleksiuk, O. M., Tkach, M. M. (2004). *Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the field of musical art*. K.: Knowledge of Ukraine).
- «Програма розвитку краєзнавства» від 10.06.2002 р. ("Local History Development Program" dated June 10, 2002). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/789-2002-%D0%BF#Text>.
- Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Rudnytska, O. P. (2005). *Pedagogy: general and artistic*. Ternopil: Textbook - Bogdan).
- Сумщина Incognita. Музична епоха Бориса Гмири (Sumy region of Incognita. The musical epoch of Boris Hmyria). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?V=DX0pFTjUHK0>
- Удод, О. А. (2018). Краєзнавча освіта у закладах вищої освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Матеріали та документи Всеукраїнської наради з питань викладання навчального курсу «Основи краєзнавства» у закладах вищої освіти*. Київ (Udod, O. A. (2018). Local lore education in higher education institutions of Ukraine: state, problems, prospects. *Materials and documents of the All-Ukrainian meeting on teaching the course "Fundamentals of local lore" in higher education institutions*. Kyiv).
- Указ Президента України від 23.01.2001 р. «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні» (Decree of the President of Ukraine of January 23, 2001 "On measures to support the local history movement in Ukraine"). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/35/2001#Text>

- Халецька, Л. Л. (2009). Методичні рекомендації щодо впровадження програми «Музичне краєзнавство». *Музичне краєзнавство Полтавщини: від витоків до сьогодення*. Полтава: ПОІППО (Khaletska, L. L. (2009). Methodological recommendations for the implementation of the program "Musical local lore". *Musical local lore of Poltava region: from the origins to the present*. Poltava: POIPPO).
- Юдін, М. М. (2010). Культурно-мистецька Сумщина: стан і перспективи розвитку. *VIII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національно-культурний простір України XXI ст.: стан і перспективи»: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 2-3 червня 2010 р.* К.: Наккім, (с. 143-147) (Yudin, M. M. (2010). Cultural and artistic Sumy region: state and prospects of development. *VIII Cultural Readings in Memory of Volodymyr Podkopaev "National and Cultural Space of Ukraine in the XXI Century: Status and Prospects": Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Kyiv, June 2-3, 2010*. K.: Nakkim, (pp. 143- 147)).

РЕЗЮМЕ

Гура Виктория. Применение интегративного подхода в процессе изучения курса «Музыкальное краеведение».

В статье поднимается вопрос о применении интегративного подхода в процессе преподавания курса «Музыкальное краеведение» для студентов – будущих учителей музыки. Музыкальное краеведение предлагается как дисциплина музыкально-теоретического цикла, направленная на всестороннее познание музыкальной культуры (ее прошлого и настоящего), в частности Сумщины. Акцентируется внимание на формировании интегративных знаний и умений студентов: способности ориентироваться в современных процессах музыкальной жизни, осмысливать и обобщать их в исторической ретроспекции и современном музыкальном пространстве, умении работать с архивными источниками.

Ключевые слова: музыкальное краеведение, интеграция, интегративный подход, межпредметная интеграция, музыковедческий цикл, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка, краеведческое образование.

SUMMARY

Hura Victoriia. Application of an integrative approach in the process of teaching the course "Musical local history".

The article raises the question of the use of an integrative approach in the process of teaching the course "Musical local history" for students – future musical art teachers. Musical local history is proposed as a discipline of a musical-theoretical cycle, aimed at a comprehensive knowledge of musical culture (its past and present), in particular Sumy region. Attention is focused on the formation of integrative knowledge and skills of students: the ability to navigate in modern processes of musical life, to comprehend and generalize them in historical retrospection and modern musical space, the ability to work with archival sources.

Key words: musical local history, integration, integrative approach, interdisciplinary integration, musicological cycle, future musical art teachers, professional training, local history education.

УДК 378.147

Ольга Єременко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9328-1726

DOI DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/266-274

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті з'ясовано теоретико-методичні засади інтегративного підходу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. Визначено, що інтегративний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання є сукупністю прийомів, процесом і результатом взаємодії його структурних складових, що виражається його теоретико-практичною підготовленістю, та сприяє розвитку всебічної особистості. Доведено, що інтегративний підхід в освітньому процесі дозволяє активізувати творчі здібності, реалізувати всі функції навчання (освітню, розвивальну та виховну), які перебувають у постійному взаємозв'язку. Зазначено, що інтегративний підхід – це своєрідна методологічна стратегія, спрямована на об'єднання всіх ланок освітнього процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання, вихід на більш високий рівень якості.

Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід, музичне мистецтво, майбутні вчителі музичного мистецтва, фортепіанне навчання.

Постановка проблеми. Сучасні заклади загальної середньої освіти потребують учителів, які мають високий рівень професійних знань і вмінь, творчі здібності, високу педагогічну культуру, духовне багатство, а також є самостійними. Означене зумовлює не лише необхідність суттєвого оновлення змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів, але й організації процесу такої підготовки в закладах вищої освіти.

Незаперечним, на наш погляд, є той факт, що для підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва необхідним є комплексний підхід у викладанні дисциплін предметної підготовки, установлення реальних міжпредметних зв'язків. Здебільшого, міжпредметні зв'язки в таких умовах здійснюються найчастіше на інтуїтивному рівні й мають формальний характер. А відтак, переконані, що інтегративний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є на часі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити провідні напрями дослідження проблеми інтегративного підходу в освіті, зокрема:

- методологічні засади інтеграції (С. Гончаренко, І. Козловська, Ю. Мальований);
- інтеграція змісту професійної освіти (Р. Гуревич, Я. Собко);

- інтеграційні процеси у професійно-технічних закладах освіти (Д. Коломієць);
- взаємозв'язок інтеграції та диференціації (В. Моргун);
- інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Жидецький);
- використання інтегративних методів для формування цілісної системи знань (О. Джулик);
- інтеграція загальнотехнічних і гуманітарних знань (Л. Сліпчишин);
- інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту знань (Л. Дольнікова).

Різні аспекти здійснення освітнього процесу в закладах вищої мистецької освіти на засадах інтегративного підходу вивчали такі вітчизняні вчені, як Н. Гуральник, Н. Згурська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.

Водночас, незважаючи на підвищений інтерес до проблеми впровадження інтегративного підходу в підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, узагальненого дослідження з цього питання досі не проведено.

Таким чином, **метою даної статті** є з'ясування теоретико-методичних засад інтегративного підходу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано низку взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів дослідження, як-от: аналіз, зіставлення, узагальнення, систематизація філософських, психолого-педагогічних наукових праць зарубіжних і вітчизняних учених із порушеної проблеми з метою визначення сутності основоположних понять дослідження та провідних основ підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу; ретроспективний аналіз, порівняння й узагальнення, вивчення досвіду роботи, аналіз документів (праксиметричні) – задля здійснення теоретичного аналізу проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Система підготовки вчителя музичного мистецтва, що існує нині, склалася під впливом консерваторських класів, де метою навчання є вузькоспеціальна підготовка студента до діяльності як викладача у спеціальних музичних закладах освіти, так і виконавця, концертмейстера або соліста.

Водночас метою музично-педагогічного факультету є підготовка вчителя загальноосвітньої школи, для якого наявність педагогічних і спеціальних здібностей, зокрема таких, як музичність, артистичність, креативність, володіння інструментом, диригентською технікою тощо, є

основою формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У нашому дослідженні професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміємо як діалектичну єдність професійних і особистісних характеристик, які уможливають успішне здійснення професійної музично-педагогічної діяльності відповідно до її цілей.

У контексті даної наукової розвідки зауважимо, що професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в інтегративній єдності педагогічних і спеціально-музичних знань і вмінь та визначається такими критеріями, як:

- уміння визначати цілі й завдання педагогічної діяльності;
- здатність здійснювати оптимальний вибір ефективних форм, методів і засобів досягнення поставленої мети;
- уміння контролювати та оцінювати власні педагогічні дії;
- музично-виконавські та музично-аналітичні вміння, музично-теоретичні знання.

Наголосимо також, що професійна діяльність учителя музичного мистецтва складається з сукупності складових і включає педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, виконавську, концертмейстерську, вокальну, лекторську та інші види діяльності. А відтак, кожному з названих видів діяльності відповідає певний комплекс знань і вмінь.

Вважаємо за доцільне зазначити, що складність і унікальність означеної професії вимагає тісного взаємозв'язку елементів, які входять до поняття «вчитель» і поняття «музикант», причому зауважимо, що кожне поняття є багатогранним. У такому контексті професію «вчитель музичного мистецтва» потрактуємо як комплекс взаємопов'язаних загальнопедагогічних і спеціальних (музичних) знань, умінь і здібностей, при чому такий взаємозв'язок діє лише за умови педагогічної спрямованості особистості.

На підставі спостережень та аналізу наукових джерел із досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що маючи достатній обсяг теоретичних знань, молодий учитель музичного мистецтва достатньо часто не має навичок застосування означених знань у практичній життєдіяльності. У зв'язку з цим багато авторитетних педагогів-музикантів (Л. Арчажнікова, Е. Абдулін, А. Базиков, Г. Ципін та ін.) зазначають, що в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва досі збереглося ставлення до викладання виконавчих дисциплін предметної підготовки (клас основного музичного інструменту, диригування, клас сольного співу

та ін.) як до деякої автономної області, що часто розглядається у відриві від загальних професійних завдань.

Вихід із такої ситуації бачиться у створенні такої системи професійної підготовки, яка би забезпечувала становлення компетентного, самостійного, затребуваного на ринку праці педагога-професіонала. Основною умовою цього процесу є професійно-педагогічна спрямованість викладання дисциплін, інтеграція педагогіки та музичного мистецтва.

На важливість інтеграції змісту освіти останнім часом у науковій педагогічній літературі звертається особлива увага. При цьому інтеграція розглядається не просто як певне чергове нововведення: вона виступає як об'єктивно необхідний початок організації реального педагогічного процесу. При цьому така інтеграція дозволяє вирішити багато проблем, пов'язаних, до прикладу, з багатопредметністю, збільшенням обсягу інформації та ін.

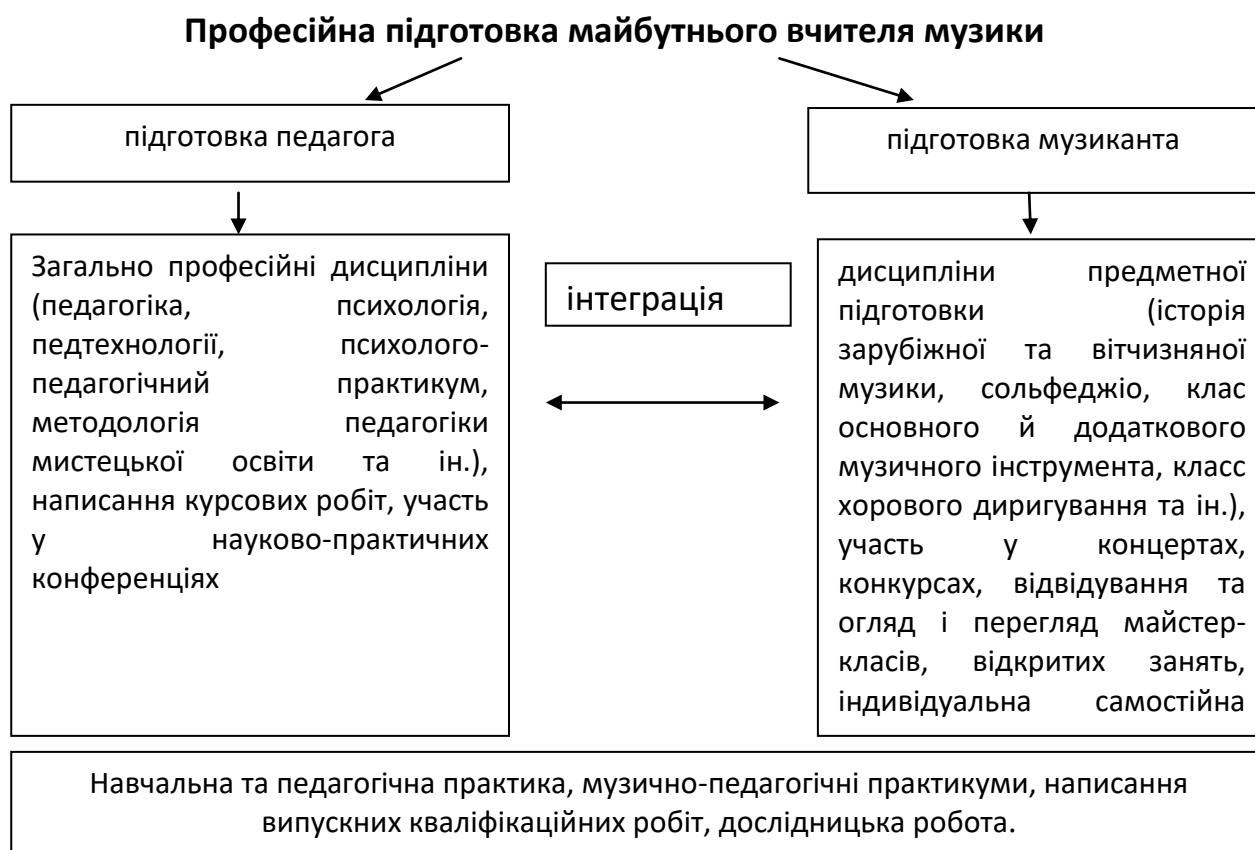
Незаперечним є той факт, що не будь-яке об'єднання навчальних предметів чи їх складових, і навіть галузей знання в межах однієї дисципліни, власне, є інтеграцією. Наголосимо, що необхідною умовою інтеграції є наявність основної ідеї, реалізація якої здатна забезпечити цілісність навчального курсу.

У результаті аналізу існуючих наукових розвідок можемо зазначити, що інтеграція є складним структурним педагогічним процесом, який виходить із необхідності:

- навчити студентів розглядати будь-які явища з різних позицій;
- розвинути в них уміння застосовувати знання з різних галузей під час вирішення конкретного творчого завдання;
- сформувати в майбутніх учителів уміння й навички самостійно проводити дослідження.

Переконані, що реалізація на практиці у процесі професійної підготовки принципу інтеграції може сприяти: по-перше, забезпеченню самовизначення й самореалізації спеціаліста в різних сферах професійної та суміжних із нею видів діяльності; по-друге, розвитку системного мислення; по-третє, створенню умов для цілісного розвитку особистості; по-четверте, встановленню тісніших зв'язків навчання з практичною діяльністю.

Визначення ролі й місця кожної музично-виконавської навчальної дисципліни в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням кваліфікаційної характеристики й навчальної програми передбачає визначення характеру та обсягу знань і вмінь, які мають бути засвоєні студентом під час вивчення дисципліни (Карташова, 2015).



Переконані, що у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва музична й педагогічна складові представлені нерозривно (учитель та музикант), тому і процес навчання студентів необхідно будувати на основі інтеграції цих складових. Для того, щоб підготувати майбутнього фахівця до професійної діяльності, необхідно змодельовувати такі умови навчання, які були б адекватні тим реальним умовам, у яких він проявлятиме себе як професіонал.

Модернізація системи освіти вимагає від сучасного педагога нових технологій і форм навчання. А відтак, вважаємо, що інтегративний підхід цілком відповідає вимогам часу, щоб професійно та всебічно розвивати студентів. Усе це впливає на самовдосконалення професійної освіти, та вчителів музичного мистецтва в тому числі, на потребу в їхній професійній підготовці, з творчим підходом до справи, з використанням нових технологій у своїх матеріалах. Звідси професіоналізм майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в їхній постійній самоосвіті, вільному володінні теоретичними вміннями й навичками, оскільки музика відрізняється тим, що в ній наявна емоційність, художні образи, звукові висловлювання, що дає можливість об'єднання їх у цілісну картину сприйняття.

Вітчизняна дослідниця Ж. Карташова стверджує, що інтегративний підхід у навчанні впливає на формування сучасного типу мислення. Його основними характеристиками є: глибина (інтегративні зв'язки уможливають

глибше проникнення у властивість явища, об'єкта, процесу); гнучкість (здатність до рухомості, зміни принципів розв'язання проблем); стійкість (свідомий, а не механічний пізнавальний процес, і як результат – формування фундаментальних знань); усвідомленість (можливість розуміти, узгоджувати нові знання з іншими, вже відомими) (Карташова, 2015).

З метою оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням викладених вище особливостей, на думку вченої, варто розробити такі методичні засади здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін:

- корекція навчальних планів і програм з урахуванням можливостей новітніх методик у галузі музичного мистецтва;
- оновлення змісту освітньо-професійних програм з урахуванням вимог сьогодення;
- орієнтування на музично-виконавські види діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (ілюстрація музичних творів, акомпанування солістам-вокалістам, солістам-інструменталістам, вокально-хоровим і хореографічним колективам);
- урахування індивідуальних особливостей, здібностей і запитів студентів;
- фундаменталізація змісту музично-виконавських знань, умінь і навичок як основи перспективного розвитку виконавських можливостей майбутнього вчителя музики;
- розроблення методичного забезпечення для інтеграції музично-виконавських знань, умінь і навичок студентів у процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти (Карташова, 2015, с. 82).

Інтеграція професійних знань, навичок і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі підготовки забезпечує їх варіативність, завдяки чому під час навчання є можливість урахування реального рівня творчих та інтелектуальних здібностей, а також пізнавальних інтересів студентів. З'ясування ролі й місця кожної навчальної дисципліни в освіті майбутніх учителів музичного мистецтва, ураховуючи кваліфікацію та навчальну програму, полягає у визначенні характеру й обсягу знань, умінь і навичок, які студент має набути у процесі вивчення означеної дисципліни.

Як вважають Т. Бешапошнікова та С. Школьник, нині система освіти зорієнтована на продуктивно розвивальний інтегрований підхід, який передбачає таке поєднання навчальних предметів, за якого відбувається складна внутрішня взаємодія та взаємопроникнення наукових знань. Однією з основних функцій інтегрованого підходу до освітнього процесу

педагогів-музикантів є формування загальної системи знань про музичне мистецтво (Бесшапошнікова та Школьник, 2015, с. 22).

Незаперечним є те, що в результаті традиційного розподілу навчальних предметів студенти отримують певні знання, але вони не відрізняються від тієї системності знань, понять і навичок, які можна отримати під час застосування інтегрованих форм навчання.

Без сумніву, інтеграція є процесом створення єдиного, нерозривного цілого, базується на основі поєднання в єдине ціле елементів різних навчальних предметів та потребує координації, узгодження навчальних програм споріднених дисциплін, ретельної розробки предметного взаємозв'язку.

Зауважимо, що інтегративний підхід у процесі фортепіанного навчання має змогу реалізовуватись у різних формах організації навчальної діяльності, як-от:

- 1) традиційних курсах навчальних дисциплін, які прагнуть до міжпредметних зв'язків;
- 2) комплексних курсах навчальних дисциплін;
- 3) інтегрованих, синтетичних курсах.

Т. Бесшапошнікова та С. Школьник наголошують, що прагнення до міжпредметних зв'язків у традиційних курсах проявляється в тенденції взаємодії дисциплін, перегляду їх змісту, мети й завдань. Комплексні курси навчання, у свою чергу, є поєднанням елементів різних дисциплін на основі певної цілісності за збереження сутнісної своєрідності складових елементів. А синтетичні, інтегровані курси навчання є результатом формування нового, синтетичного предмета. Означені курси, як засіб організації освітнього процесу, є складником теорії та практики міжпредметних зв'язків. Вони не відміняють традиційно-предметних, а співіснують та взаємодіють із ними, відображаючи єдність процесів інтеграції та диференціації (Бесшапошнікова та Школьник, 2015).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Здійснення принципу інтеграції у процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, на наш погляд, сприятиме забезпеченню самовизначення й самореалізації фахівця в різних сферах професійної та суміжної з нею діяльності, розвитку системного мислення професіонала, що дозволяє схоплювати явища в усіх їх взаємозв'язках, забезпеченню цілісного розвитку особистості, установленню тісніших зв'язків навчання з практичною діяльністю.

Інтегративний підхід у процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є сукупністю прийомів, процесом і результатом взаємодії його структурних складових, що виражається його теоретико-практичною підготовленістю, та сприяє розвитку всебічної особистості. Інтегративний підхід в освітньому процесі дозволяє активізувати творчі здібності, реалізувати всі функції навчання (освітню, розвивальну та виховну), які перебувають у постійному взаємозв'язку.

Інтегративний підхід у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечить ефективність матеріалу, що подається. Результатами інтегративного підходу можуть стати:

- систематизація знань;
- комплексне застосування знань і вмінь;
- посилення пізнавальної активності студентів;
- досягнення поставленої мети, результативності.

Інтегративний підхід – це своєрідна методологічна стратегія, спрямована на об'єднання всіх ланок освітнього процесу, вихід на більш високий рівень якості.

На подальше вивчення заслуговують питання розроблення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

- Карташова, Ж. (2015). Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 14, 78-86. (Kartashova, Zh. (2015). The methods objectivation of future music teacher special preparation under the instrumental performance disciplines integration. *Current issues of the humanities*, 14, 78-86).
- Бесшапошникова, Т. В., Школьник, С. Я. (2015). Реалізація інтегрованого підходу до підготовки вчителів музичного мистецтва. *Проблеми та перспективи розвитку освіти* (м. Київ, 17-18 квітня 2015 р.), сс. 21-24 (Besshaposhnikova, TV, Shkolnik, S. Ya. (2015). Implementation of an integrated approach to the training of music teachers. *Problems and prospects of education development* (Kyiv, April 17-18, 2015), p. 21-24).

РЕЗЮМЕ

Еременко Ольга. Подготовка будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианного обучения на основе интегративного подхода.

В статье выяснены теоретико-методические основы интегративного подхода в подготовке будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианного обучения. Установлено, что интегративный подход в подготовке будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианного обучения является совокупностью приемов, процессом и результатом взаимодействия его структурных составляющих, что выражается его теоретико-практической подготовленностью, и способствует развитию всесторонней личности. Доказано, что интегративный подход в образовательном процессе позволяет

активизировать творческие способности, реализовать все находящиеся в постоянной взаимосвязи функции обучения (образовательную, развивающую и воспитательную). Интегративный подход – это своеобразная методологическая стратегия, направленная на объединение всех звеньев образовательного процесса подготовки будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианного обучения, выход на более высокий уровень качества.

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, музыкальное искусство, будущие учителя музыкального искусства, фортепианное обучение.

SUMMARY

Yeremenko Olha. Training of future teachers of musical art in the process of piano learning on the basis of an integrative approach.

The article clarifies the theoretical and methodological principles of an integrative approach in the training of future musical art teachers in the process of piano learning. It is determined that the integrative approach in the training of future musical art teachers in the process of piano learning is a set of techniques, process and result of interaction of its structural components, which is expressed by its theoretical and practical training, and promotes the development of a comprehensive personality. It is proved that the integrative approach in the educational process allows to activate creative abilities, to realize all functions of training (educational, developing and upbringing) which are in constant interrelation.

Methodological foundations of realization of integration of musical-performing disciplines are developed: correction of curricula and programs taking into account possibilities of the newest techniques in the field of musical art; updating the content of educational and professional programs taking into account the requirements of today; orientation on musical-performing types of activity of the future teacher of musical art (illustration of musical works, accompaniment to soloists-vocalists, soloists-instrumentalists, vocal-choral and choreographic collectives); taking into account individual features, abilities and requests of students; fundamentalization of the content of musical-performing knowledge, skills and abilities as the basis of perspective development of performing abilities of the future musical art teacher; development of methodological support for the integration of musical-performance knowledge, skills and abilities of students in the process of professional training in the higher education institution.

Forms of organization of educational activity in which the integrative approach in the course of piano training is realized, are offered, such as:

- 1) traditional courses of disciplines that seek interdisciplinary links;*
- 2) comprehensive courses of academic disciplines;*
- 3) integrated, synthetic courses.*

It is noted that the integrative approach is a kind of a methodological strategy aimed at uniting all parts of the educational process of training future musical art teachers in the process of piano learning, reaching a higher level of quality.

It is determined that the integrative approach in piano teaching of future musical art teachers will ensure the effectiveness of the submitted material. The results of an integrative approach can be: systematization of knowledge; comprehensive application of knowledge and skills; strengthening the cognitive activity of students; achievement of the set goal, efficiency.

Key words: integration, integrative approach, musical art, future teachers of musical art, piano training.

ПІДПРИЄМНИЦЬКА АКТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти дослідження підприємницької активності, які виходять із основних концептуальних положень аналізу її мотиваційно-особистісної, поведінкової і соціокультурної складових. Конкретизовано прояви підприємницької активності на психічному, особистісному, поведінковому і соціальному рівнях. Визначено у структурі підприємницької активності вчителя початкової школи особистісного, соціального та професійного компонентів. Автором запропоновано напрями розвитку підприємницької активності на основі формули «Нової української школи». Відповідно до нашої концепції, підприємницька активність, як основна складова професійно-педагогічного підприємництва, передбачає високий рівень розвитку незалежності, творчості, інноваційності, орієнтації на постійне навчання. Подальші наукові пошуки автора пов'язані з розробкою освітніх програм семінарів-тренінгів щодо розвитку підприємницької активності вчителів початкової школи, що дозволить спостерігати динаміку процесу формування професійно-педагогічного підприємництва й деталізувати предмет дослідження.

Ключові слова: підприємництво, професійний розвиток, підприємницька активність, рівні підприємницької активності.

Постановка проблеми. Трансформація системи освіти в Україні відбувається в напрямі її подальшої модернізації відповідно до загальноєвропейських і світових стандартів, інтенсифікації, технізації та інформатизації освітнього процесу, що відображено в низці державних освітніх нормативно-правових документів: Закон України «Про освіту» (2017 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Концепція розвитку освіти України (2015 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), Концепція «Нової української школи» (2017 р.), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.) тощо. Цими документами розкривається важливість професійного розвитку вчителів, які здатні впроваджувати інноваційні підходи до організації освітнього процесу, мають високий рівень професіоналізму, творчості й особистої активності, виявляють прагнення до безперервного професійного зростання відповідно до потреб і вимог суспільства. Реалізація цих завдань потребує розвитку професійних компетентностей педагога, необхідних для успішної організації освітнього процесу, формування мотивації до педагогічної діяльності, ініціативність та підприємливість, виховання професійно значущих якостей, а також бажання та здатності навчатися впродовж життя. Водночас,

особливого значення набуває професійний розвиток вчителів початкових класів, оскільки, працюючи з молодшими школярами, вони завдяки своїй діяльності закладають фундамент подальшого становлення учнів, і від рівня професійного розвитку педагога, його готовності до самовиховання та саморозвитку залежить не лише якість освіти дітей, але й формування їх як особистостей, майбутніх фахівців, громадян України. Так, згідно з Державним стандартом початкової освіти (2018 р.), учитель початкових класів повинен володіти базовими знаннями та якостями, мати здатність до аналізу власної педагогічної діяльності, постійно вдосконалювати професійні вміння та навички, накопичувати та розвивати особистісні ресурси, використовувати педагогічні інновації, що і визначається підприємницькою активністю в структурі його професійного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасних наукових концептів підприємництва в педагогічній, соціологічній, економічній і психологічній літературі дає підстави констатувати, насамперед, спрямованість дослідницької уваги на проблеми загальної наукової інтерпретації підприємництва за умов формування і розвитку (Р. Кантільйон, Ж.-Б. Сей, А. Маршалл, П. Друкер, Р. Хізріч, К. Вернерід та ін.), означення підприємництва з позицій всебічного аналізу соціальних змін у контексті трансформаційного процесу (Е. Афонін, Є. Головаха, В. Пилипенко, Н. Паніна, В. Ворона, В. Хмелько та ін.), дослідження проблематики активації особистісного потенціалу людини, зокрема, в аспекті поведінкових вимірів підприємницької активності (Д. Мак-Клеланд, Г. Морнінгстар, О. Злобіна, Є. Сірий, О. Донченко, Ю. Пачковський та ін.), вивчення соціокультурного аспекту підвалин підприємницької активності (В. Боженко, А. Ручка, О. Бондаренко, Н. Комих та ін.). При цьому недостатньо дослідженою постає проблема вивчення підвалин та умов суспільних проявів підприємницької активності вчителя як складової його професійного розвитку. Вітчизняні науковці приділяють велику увагу дослідженню динаміки розвитку активності підприємницької діяльності. До науковців, які здійснювали детальний аналіз показників активності підприємницької діяльності, можна віднести таких учених, як О. Демешок, Г. Андрощук, І. Жияєв, Б. Чижевський та М. Шевченко, І. Мазур, В. Маргасова, Н. Тимошенко і Н. Менших, Е. Забарна, В. Геєць та багато інших.

Ураховуючи актуальність досліджуваної наукової проблематики та недостатнє її висвітлення в літературних джерелах доцільним є обрати таке завдання: проаналізувати сучасний стан підприємницької активності на основі дослідження її впливу на професійний розвиток учителя початкової школи.

Мета статті полягає в розкритті теоретичних аспектів підприємницької активності педагога як складової процесу формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи через дефінітивний аналіз наукових розвідок із проблем підприємництва.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети було використано такі методи дослідження: теоретичні: системно-аксіологічний, структурно-порівняльний, структурно-логічний, теоретичний аналіз педагогічної, фундаментально-філософської, управлінської літератури, нормативних документів, матеріали періодичних фахових і науково-метричних видань із теми дослідження; структурно-логічний аналіз та систематизація – із метою характеристики особливостей професійного розвитку вчителя початкової школи; зіставлення різних поглядів на проблему; узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні основи дослідження підприємницької активності мають виходити з основних концептуальних положень аналізу її мотиваційно-особистісної, поведінкової і соціокультурної складових. На сьогодні дискусійним залишається теоретико-методологічне співвіднесення окремих складових (й, відповідно, понять) підприємництва як цілісного феномену, зокрема, підприємництво, підприємницька поведінка, підприємницька активність, підприємницька ініціатива тощо. Окремі дослідники як ототожнюють ті чи інші складові підприємницького феномена, так і розводять їх як самосійні. Якщо не уточнювати засади, на яких відбувається таке ототожнення чи відокремлення, на наш погляд, це може містити в собі певні небезпеки, породжувати низку міфів та упереджень, призводити до зайвого подвоєння дефініцій, викривляти дослідницьке поле підприємництва.

Поряд із поняттям «підприємництва» в літературі існує ще один термін — «підприємницька активність» (Пономарев, 2014). Підприємництво в цьому випадку розглядається як форма активності індивіда. У науковій літературі виокремлюють такі його особливості: 1) розробка форми підприємницької активності відповідно до накопиченого соціального досвіду; 2) предметна спрямованість підприємницької діяльності; 3) суб'єктивна орієнтованість підприємницької діяльності на основі потреби й мотивації конкретного підприємця; 4) засвоєння діяльності здійснюється під час використання процесів усвідомлення внутрішніх мотивів і переході їх у зовнішні впливи. Багато в чому цей підхід пов'язаний із вивченням структури підприємницької діяльності, що, наприклад, було реалізовано в дослідженні Є. Климової,

яка виокремлює підприємницькі мотиви й психологічні ресурси підприємця як особистості з характерними якостями стратегічного мислення, ініціативи, працездатності. При цьому увага акцентується на таких основних мотивах: потреба у владі, прагнення до самостійності та самоактуалізації. Феномен підприємницької активності, на наш погляд, можна представити у вигляді двох складових: психологічної та процесуальної. Психологічна складова включає, насамперед, особистісні характеристики педагога, а процесуальна складова передбачає вирішення конкретних завдань. Конкретизація проявів підприємницької активності знаходить своє відображення на психічному, особистісному, поведінковому і соціальному рівнях (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Ознаки прояву підприємницької активності на різних рівнях
(за Ю. Р. Пачковським)**

Рівень активності	Ознаки прояву
Психічний	– сукупність психодинамічних ознак, що характеризують прагнення індивіда до діянь; – швидкість, енергійність та інтенсивність виконуваних людиною поведінкових актів та рухів; – темперамент і його зовнішні поведінкові прояви; – здібності і сенситивність людини; – вольова сфера; – динамічні ознаки прийому та обробки інформації
Особистісний	– спрямованість особистості; – мотиваційні основи діяльності та поведінки; – ставлення до себе, навколишніх, ситуації в цілому; – комплекс психологічних рис, необхідних для реалізації діяльності; – можливості особистості; – процеси, пов'язані з прийняттям рішення
Поведінковий	– кількісні і якісні параметри поведінкових дій; – інтенсивність взаємодії з іншими, навколишнім середовищем; – спосіб виконання дій; – спосіб залучення знарядь і ресурсів; – стратегія і тактика поведінки; – модель поведінки; – міра свободи (зв'язано(зв'язаності) дій; – нормативність у регулюванні поведінкових дій
Соціальний	– присутність лідерства; – особливості розподілу ролей, функцій, обов'язків у соціальних взаємодіях; – співвідношення формальних і неформальних структур; – спосіб впливу на інших людей; – ступінь структурованих відносин

Підприємницька активність здебільшого відображає внутрішні психологічні й соціальні складові активності, які базуються на цілях, мотивах, очікуваннях і намірах (Климова, 2004).

У структурі підприємницької активності вчителя початкової школи ми припускаємо існування декількох компонентів. Ці компоненти ми позначили як особистісний, соціальний та професійний, за результатами аналізу сучасних моделей підприємництва, які враховують не тільки параметри особистості, а й особливості взаємодії особистості з соціальним оточенням, професійний розвиток особистості, вплив способу життя та низку інших чинників. У підході, реалізованому Д. Мак-Клелландом, особистісна складова розкривається через поняття компетенції, які по суті являють собою базові властивості або якості особистості, що визначають успішність індивіда в певному виді діяльності або активності. Соціальний компонент забезпечує взаємодію вчителя та соціуму, сприяє формуванню соціальної ролі, що відповідає реалізації підприємницької активності в суспільстві. Професійний компонент включає досвід особистості, що надає їй можливості бути суб'єктом підприємницької діяльності.

Таким чином, першочерговим у понятті підприємницької активності є більш широкий контекст розуміння активності індивіда, спрямований на діяльну взаємодію та перетворення освітнього середовища. І саме такий підхід передбачає звернення до проблеми особистості, її ціннісно-мотиваційної сфери, до аналізу поведінкового та соціокультурного простору людської активності. Також слід зазначити, що саме це поняття втілює ідею щодо наявності підприємницького потенціалу в будь-якої людини на рівні факторів особистісної природи та їх продовження в конкретній реалізації поставлених цілей і завдань та системі соціальних зв'язків. На основі аналізу різних підходів до феномену підприємництва можна виокремити дві усталені традиції вивчення простору підприємництва. Сутність першої зводиться до осмислення предметної сторони діяльності вчителя за допомогою виокремлення критеріїв підприємництва, на основі яких описуються функції та характеристики її суб'єкта. Друга передбачає дослідження «внутрішнього моменту» підприємництва, а саме того, що дозволяє педагогу реалізовувати подібну активність. При цьому підприємництво розуміється не стільки як професія, скільки як специфічний спосіб життя, де підприємець виступає в ролі його носія як цілісна, неподільна особистісна система.

M.S. Lavaroni, D.E. Leisey наголошують, що для ефективного функціонування шкіл необхідна «нова модель функціонування», здатна

«випустити підприємницький дух учителя». Це сприятиме розробці програм, продуктів, послуг та/або технологій, які безпосередньо адаптовані до цілей та структури державних шкіл. Причому автори наголошують, що це особлива модель, яка відрізняється від моделей комерційних та некомерційних організацій. Автори вводять поняття «Edupreneurism» (внутрішньоорганізаційне підприємництво в освіті) та підкреслюють його значення для сфери освіти, яке полягає в підвищенні мотивації талановитих, ініціативних та активних учителів залишатися в професії та вдосконалювати процес навчання (Lavaroni, 2014). В американській практиці використовуються поняття «Edupreneur» (educator «освітянин» + entrepreneur «підприємець») (Lăcătu, 2016) та «Teacherpreneur» (teacher «учитель» + entrepreneur «підприємець») (Міньковська, 2017).

М. Lavaroni, D. Leisey визначають Edupreneur як «особу в державних школах, яка бере на себе відповідальність у створенні та розробці програми, продукту, послуги та/або технології для покращення навчання відповідно до заявлених цілей та підтримки цієї організації» (Lavaroni, 2014). Згідно з ресурсом Освітньої фундації Дж. Лукаса «Edutopia», Teacherpreneur (учитель-підприємець) об'єднує імідж інноваційного вчителя класу з ризикованим та підприємницьким лідером (Lavaroni, 2014). Це педагоги – професіонали і професіоналки, які викладають у школах, але також мають час, сили і бажання для реалізації власних підприємницьких ідей. Хтось із них створює онлайн-курси або позашкільні програми і майстер-класи, хтось фокусується на громадській або бізнес-діяльності, використовуючи грантові можливості, інші розробляють нові освітні технологічні рішення, змінюють стандарти або працюють із батьківством. Талановиті педагоги, незадоволені застарілими книгами й іншими освітніми продуктами, демонструють надзвичайне бажання і здатність розвивати свій соціальний бізнес – і змінювати не тільки освітні технології, але і будь-який інший аспект життя (Міньковська, 2017). І. Міньковська у своїй статті на офіційному сайті «Нової української школи» наводить аргументи, чому саме шкільні вчителі мають всі шанси ставати успішними підприємцями. Авторка говорить, що бути успішним освітянином настільки ж складно, як і бути успішним підприємцем. Адже ця професія вимагає такої ж комбінації якостей: відданості своїй справі, здатності імпровізувати й широти поглядів. Учителство так само має піклуватися не тільки про власний розвиток, але й про розвиток кожного зі своїх учнів і підприємства загалом – школи. І. Міньковська наводить такі тези:

1) як і успішні підприємці, успішні педагоги працюють не тільки задля фінансової стабільності, але й для того, щоб розв'язувати конкретні проблеми і впливати на те, куди і як рухається світ;

2) середньостатистичний учитель приймає 1 500 освітніх рішень за один шкільний день. Для багатьох дітей вчителі є медсестрами, нянями, кухарями і друзями одночасно. Звичайний український клас можна порівняти з корпоративним навчанням 30-ти нових співробітників. Відтак, мультизадачність і вміння розставляти пріоритети є обов'язковими характеристиками як успішного бізнесмена, так і успішного педагога;

3) шкільні педагоги є природними фандрейзерами. Вони вчаться залучати до своїх ініціатив батьківство, керівництво, місцеву владу й бізнес. Ніколи не бояться зробити запит і виголосити натхненну промову на підтримку свого проєкту;

4) учительство завжди знає, коли потрібно відкинути план уроку і почати імпровізувати. Одне дитяче запитання може повести урок у зовсім іншому напрямку. Увага цілого класу може бути втрачена, якщо одній дитині в певний момент стало нудно. Діти з інвалідністю. Зміни стандартів. Перекроювання бюджетів. Нові підручники. Педагоги вміють адаптуватися і роблять це дуже швидко;

5) усі ці навички й таланти притаманні не тільки іноземному вчителю, а й українському – у багатьох випадках навіть більшою мірою. Наші педагоги – за всієї поваги до інших професій – часто є найосвіченішими, найпрогресивнішими людьми в своїх регіонах, особливо в маленьких містах і селах, де школа є центром життя (Міньковська, 2017).

Отже, на нашу думку, можемо говорити про те, що сутність підприємництва в закладах загальної середньої освіти полягає в тому, що в школах створюються умови для прояву підприємницької активності освітнього персоналу, за рахунок чого відбувається продукування інноваційних підприємницьких ідей, їх реалізація та створення нових освітніх продуктів/послуг/процесів та інших інновацій, з метою підвищення якості освіти, розвитку освітньої організації, підвищення ефективності її діяльності та конкурентоздатності, підвищення задоволеності працею та відданості вчителів.

Підкреслюючи сьогоденну актуальність розвитку підприємництва, проаналізуємо роль підприємництва в реалізації Концепції «Нова українська школа». Формула «Нової української школи» складається з дев'яти ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.
5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.
6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.
8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.
9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби й технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу (Бібік, 2017).

Однією з важливих складових формули «Нової української школи» є позиція вмотивованого вчителя. «Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Велику увагу буде зосереджено на матеріальному стимулюванні» (*Нова українська школа*, 2017). Підприємницька активність учителя сприяє підвищенню мотивації праці, за рахунок, насамперед, задоволення потреб у самореалізації. Як наслідок, підвищується задоволеність роботою. Окрім того, упровадження підприємництва дозволяє залучити додаткові кошти і для матеріального стимулювання роботи педагогів. Відтак, учитель «Нової української школи» має свободу творчості й розвивається професійно. «Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність». Відповідно до нашої концепції, підприємницька активність, як основна складова професійно-педагогічного підприємництва, передбачає високий рівень розвитку незалежності, творчості, інноваційності, орієнтації на постійне навчання.

На нашу думку, учителю початкової школи необхідно розвивати підприємницьку активність за такими основними напрямками:

1) здатність адаптуватися до трансформаційних освітніх змін, що дозволить учителю бути гнучким і швидко пристосуватися до сучасного цифрового світу. Від успішної діяльності в період адаптації залежить зміцнення професійної мотивації, подальший професійний розвиток учителя початкової школи;

2) комунікація та постійна співпраця допоможе вчителю налагодити партнерські стосунки з усіма учасниками освітнього процесу. Сучасному вчителю початкової школи важливо знати та вміти користуватися і сучасними засобами комунікації (соціальні мережі, сайт школи, блог, електронна пошта, мобільні додатки тощо);

3) креативність як найбільш ефективний інструмент, який учитель може використовувати в освітньому процесі. Креативні вчителі здатні виробляти нові ідеї та унікальні способи залучення учнів до навчання, адже чим вищою є креативність вчителя, тим більше шансів для розвитку творчого потенціалу учнів;

4) лідерство сьогодні допоможе вчителю виконувати роль фасилітатора, наставника, консультанта, мотиватора, менеджера, агента змін, практикувати Classroom Management, заохочувати та вести до вершини успіху;

5) інноваційність допоможе вчителю бути інформаційно, медіа та ІКТ-грамотним, готовим спробувати нові речі, від нових освітніх додатків до навичок навчання й електронних пристроїв. Інноваційний засіб означає не тільки використовувати нові речі, але й зацікавлювати своїх учнів, створюючи зв'язки в реальному житті та розвивати творчий розум;

6) інтернет-репутація потрібна вчителю, щоб керувати своєю онлайн-репутацією. Учителю початкової школи важливо знати як виробляти та публікувати цінний контент, які соціальні мережі є безпечними та корисними для вчителів. У цю цифрову епоху важливо постійно оновлювати нові технології навчання, знаходити матеріали та ресурси для учнів, які будуть цікаві для них;

7) розуміння освітніх технологій потрібне вчителю не просто для того, щоб розуміти найновіші технології, але й також знати про особливості кліпового мислення учнів, які цифрові інструменти відповідають віковим особливостям, уподобанням ваших учнів, можливості критично мислити, бути інноваційними, адаптованими, щоб бути успішними не тільки в школі, а й у житті;

8) навчання впродовж життя є тією рушійною силою, що дозволить вчителю завжди бути професійно компетентним, успішним, позбавитися стереотипів, завжди бути в тренді, шукати нові методики та форми роботи з учнями, створювати освітній продукт, упроваджувати інновації в освітнє середовище та залишатися затребуваним, конкурентним фахівцем на ринку праці.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведене дослідження, що спирається на результати аналізу застосування категорії «підприємницька активність» у фаховій літературі, дозволяє розглядати дану дефініцію як складову професійного розвитку вчителя початкової школи. Через підприємницьку активність реалізуються мотиви, здібності людини, її творчий потенціал у конкретній площині реальної діяльності. У процесі професійного розвитку вчитель початкової школи оволодіває системою професійно-важливих якостей, складовими якої є комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості, що формують підприємливу особистість. Результатами підприємницької активності вчителя початкової школи є: організаційний розвиток, організаційна культура; рівень задоволеності працею, самоефективність. Таким чином, запропоновані напрями підприємницької активності допоможуть учителю початкової школи професійно розвиватися, бути успішним у XXI столітті, адже професійний розвиток – це процес, у результаті якого вчителю вдається не тільки зберегти, а й поліпшити якість своїх професійних навичок та вмінь.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці освітніх програм семінарів-тренінгів щодо розвитку підприємницької активності вчителів початкової школи, що дозволить спостерігати динаміку процесу формування професійно-педагогічного підприємництва й деталізувати предмет дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Бібік, Н. М. (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (Bibik, N. M. (2017) *New Ukrainian school: a guide for teachers*. Retrieved from: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>).
- Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "About education"*) (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519>.
- Климова, Е. К. (2004). *Психологические критерии успешности предпринимательской деятельности* (дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13). Калуга (Klimova, E. K. (2004). *Psychological criteria of success of business activity* (PhD thesis). Kaluga).
- Концепція нової української школи. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (*The concept of a*

- new Ukrainian school*. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Міньковська, І. *Шкільний вчитель = підприємець. Чи можливо це в Україні?* Режим доступу: <http://nus.org.ua/view/shkilnyj-vchytel-pidpryyemets-chy-mozhlyvo-tse-vukrayini> (Minkovska, I. *School teacher = entrepreneur. Is it possible in Ukraine?* Retrieved from: <http://nus.org.ua/view/shkilnyj-vchytel-pidpryyemets-chy-mozhlyvo-tse-vukrayini>).
- Пачковський, Ю. Ф. (2006). *Психологія підприємництва*. Київ (Pachkovsky, Y. F. (2006). *Psychology of Entrepreneurship*. Kyiv).
- Пономарев, О. Б. (2014) *Системная теория предпринимательства: моногр.* Калининград (Ponomarev, O. V. (2014). *System theory of entrepreneurship: monograph*. Kaliningrad).
- Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»* (Professional standard by professions "Primary school teacher of general secondary education", "Primary teacher (with a diploma of junior specialist") (2020). Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
- Lavaroni, C. W. (2014). *Bringing the Excitement of Entrepreneurism to the Public Schools*. Retrieved from: <http://www.edentrepreneurs.org/edupreneur.php>.
- Lăcătu, M. L. (2016). Entrepreneurship in education. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 2, 438-443.

РЕЗЮМЕ

Кинах Неля. Предпринимательская активность как составляющая профессионального развития учителя начальной школы.

В статье рассмотрены теоретические аспекты исследования предпринимательской активности, исходящие из основных концептуальных положений анализа ее мотивационно-личностной, поведенческой и социокультурной составляющих. Конкретизированы проявления предпринимательской активности на психическом, личностном, поведенческом и социальном уровнях. Определены в структуре предпринимательской активности учителя начальной школы личного, социального и профессионального компонентов. Автором предложены направления развития предпринимательской активности на основе формулы «Новой украинской школы». Согласно нашей концепции, предпринимательская активность как основная составляющая профессионально-педагогического предпринимательства предполагает высокий уровень развития независимости, творчества, инновационности, ориентации на постоянное обучение. Дальнейшие научные изыскания автора связаны с разработкой образовательных программ семинаров-тренингов по развитию предпринимательской активности учителей начальной школы, что позволит наблюдать динамику процесса формирования профессионально-педагогического предпринимательства и детализировать предмет исследования.

Ключевые слова: предпринимательство, профессиональное развитие, предпринимательская активность, уровни предпринимательской активности.

SUMMARY

Kinakh Nelia. Entrepreneurship activity as a component of professional development of a primary school teacher.

The article considers the theoretical aspects of the study of entrepreneurial activity, which are based on the main conceptual provisions of the analysis of its motivational-personal, behavioral and socio-cultural components. Manifestations of the entrepreneurial

activity on the mental, personal, behavioral and social levels are specified. Personal, social and professional components are defined in the structure of entrepreneurial activity of a primary school teacher. The purpose of the article is to reveal the theoretical aspects of entrepreneurial activity of a teacher as a component of the process of formation of professional and pedagogical entrepreneurship of a primary school teacher through a definitive analysis of scientific research on business problems. To achieve this goal the following research methods were used: theoretical: system-axiological, structural-comparative, structural-logical, theoretical analysis of pedagogical, fundamental-philosophical, management literature, normative documents, materials of periodical professional and scientific-metric publications on the research topic; structural-logical analysis and systematization – in order to characterize the features of professional development of primary school teachers; comparison of different views on the problem; generalization. The author proposes directions for the development of entrepreneurial activity on the basis of the formula of the “New Ukrainian School”. According to our concept, entrepreneurial activity, as the main component of professional and pedagogical entrepreneurship, involves a high level of development of independence, creativity, innovation, focus on lifelong learning. In the process of professional development, an elementary school teacher masters a system of professionally important qualities, the components of which are communicative, motivational, characterological, reflexive, educational, intellectual, psychophysiological properties that form an enterprising personality. Thus, the proposed areas of entrepreneurial activity will help primary school teachers to develop professionally, to be successful in the XXI century, because professional development is a process as a result of which teachers can not only maintain but also improve the quality of their professional skills and abilities. Further scientific research of the author is connected with development of the educational programs of seminars-trainings on the development of entrepreneurial activity of primary school teachers, which will allow to observe the dynamics of the process of formation of professional and pedagogical entrepreneurship and detail the subject of research.

Key words: entrepreneurship, professional development, entrepreneurial activity, levels of entrepreneurial activity.

УДК 378.147

Юлія Козаченко

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0001-9111-8220

Марія Лобатюк

Медичний інститут

ORCID ID 0000-0002-6128-5797

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/286-297

ВПЛИВ СТРЕСУ НА НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС СТУДЕНТІВ

У статті досліджено вплив стресу на навчальний процес студентів-медиків. Було виявлено, що онлайн форми навчання, тестові завдання, відсутність особистого контакту з викладачем є негативним аспектом у підготовці майбутніх медиків. Фізіологічною основою стресу є взаємодія нервової та ендокринної системи організму людини. Сучасна психологічна наука розмежовує поняття «фізіологічний стрес» та «психологічний стрес». З'ясовано, що тривалий стрес під час навчання наносить шкоду психологічному здоров'ю студента та негативно впливає на його успішність. Було

виявлено, що стрес є частиною студентського життя, однак правильно підібрані форми та методи навчання можуть знизити рівень стресу в студентів.

Ключові слова: стрес, студент, навчальний процес, студентське життя, вплив, студент-медик.

Постановка проблеми. Підготовка студентів-медиків є відповідальним завданням. Сукупність різних методів, форм та засобів навчання дозволяють урізноманітнити навчальний процес. Однак, сучасні технології не вирішують основних питань педагогіки. У зв'язку з проблемами, які виникли в останній час (пандемія, економічна нестабільність, безробіття), виникла нагальна потреба у зміні класичного уявлення про навчальний процес. Звичайно, все це має як позитивні, так і негативні наслідки.

Оскільки студент постійно навчається та має вдосконалювати свої знання крок за кроком, особливу увагу треба приділити підготовці майбутніх лікарів. У сучасних умовах – це є першочерговою задачею, бо, як показала ситуація, саме від лікарів залежить життя всього світу. Онлайн форма навчання, тестові завдання, відсутність особистого контакту з викладачем – все це є негативним аспектом у підготовці майбутніх медиків. Можна зазначити, що ці обставини є однією з причин, яка призводить до стресу. Стрес – проблема сучасного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «стрес» досліджували такі вчені, як О. Атаман, Л. Бейрам, Г. Гетьє, С. Рібейро, Я. Федерова, Ю. Щербатих та інші.

У сучасній літературі існує багато визначень поняття «стрес». Оскільки цей термін розглядається в кожній галузі науки, ми пропонуємо розглянути цей термін як соціальне явище, що має місце в педагогіці та справляє негативний вплив як на фізичне, так і на психологічне здоров'я студента.

Мета статті – визначити вплив стресу на навчальний процес студентів-медиків.

Під час дослідження застосувались такі **методи дослідження**, як спостереження, порівняння, аксіоматичний та гіпотетико-дедуктивний методи.

Виклад основного матеріалу. Для початку ми розглянемо медичні аспекти стресу. Стрес – це стан напруження неспецифічних адаптаційних механізмів, який виникає в разі дії на організм надмірних за силою або патогенних факторів. Клінічно стрес виявляє себе комплексом структурних, функціональних і біохімічних змін, що отримали назву загального адаптаційного синдрому. Термін «стрес» уперше ввів у вжиток Г. Сельє в 1936 р. (Атаман, 2010, с. 460).

У людей стрес може виникати під час взаємодії з соціумом. Метою стресу є не тільки реагування на руйнуючі чинники зовнішнього середовища, але й повертати організм до стабільних умов існування. Стрес є нормальним фізіологічним процесом для нашого організму і це означає, що в нас є фізіологічні шляхи боротьби з ним.

У медицині виділяють три стадії стресу: стадія тривоги, резистентності та виснаження. Розглянемо їх детальніше.

I. Стадія тривоги:

а. підстадія шоку характеризується короткочасним зменшенням резистентності до патогенного фактора;

б. підстадія контршоку, опірність організму спочатку поновлюється, а потім підвищується;

II. Стадія резистентності характеризується стійким і тривалим збільшенням опірності організму як до фактора, що викликав стрес, так і до інших патогенних агентів;

III. Стадія виснаження настає при дуже інтенсивній або тривалій дії патогенного фактора, а також в умовах функціональної слабкості адаптаційних механізмів (Атаман, 2010, с. 461).

Отже, можемо зробити висновок, що розподіл стану стресу на стадії пояснюється тривалістю та інтенсивністю негативного фактору, який має вплив на особистість. Фізіологічною основою стресу є дія гормонів в організмі людини. Виділення та взаємодія гормонів також відбувається в декілька етапів. Гормони, що виділяються під час стресу, визначають розвиток трьох послідовних фаз цієї реакції.

I. Гостра фаза. Гормони, що вивільнюються в цю фазу, забезпечують захист від падіння артеріального тиску і об'єму циркулюючої крові.

II. Підгостра фаза. Характеризується мобілізацією ресурсів для енергетичного й пластичного забезпечення систем, що здійснюють адаптацію. Цьому слугує перерозподіл зазначених ресурсів між активно функціонуючими органами (серце, головний мозок) і структурами, що перебувають у відносному спокої (скелетні м'язи, травний канал, лімфоїдна і жирова тканини).

III. Фаза довгострокової адаптації. Характеризується структурними змінами (гіпертрофією, гіперплазією) органів і тканин, що забезпечують адаптацію і перебувають у стані гіперфункції (Атаман, 2010, с. 462).

Отже, фізіологічною основою стресу є взаємодія нервової та ендокринної системи організму людини. На фізіологічному рівні можемо помітити, як змінюється стан людини залежно від чинників, які впливають

на організм. Однак, варто зазначити, що цей стан обов'язково залежить від психологічних передумов.

Тепер пропонуємо розглянути стрес як психологічний аспект нашого життя. Людина кожного дня зустрічається зі «стресорами», це можуть бути будь-які фактори, які порушують гомеостаз та збуджують вищі центри нервової регуляції, наслідком чого стає виділення гормонів. Виходячи з цього, будь-який психологічний тиск, збудження або пригнічення є стресом.

Основа стресу знаходиться не в психіці людини, це є фізіологічний процес захисту, який передбачає синхронну діяльність нервової та ендокринної систем організму. І реакція на стрес однаково виражена, як у дорослих, так і в дітей. Мозок людини, яка потрапила в небезпечні або некомфортні умови, автоматично починає виділяти імпульси, для того, щоб почала працювати симпатична нервова система разом з гормонами стресу, що буде викликати її захист. Для прикладу, коли на людину нападає собака, вона може швидше бігти, активніше дихати та гучно кричати. Схожа ситуація буде виникати і під час сильного психоемоційного навантаження. Для прикладу візьмемо іспит, під час якого активується робота мозку, а отже, студент намагається згадати все, що знає.

Стрес може мати негативні наслідки для здоров'я всіх систем організму людини. Він призводить до біохімічних та фізіологічних змін, наприклад, підвищеної втомлюваності, зниження імунітету або маси тіла. Також потрібно брати до уваги той факт, що особливо небезпечними є емоційний прояв стресової напруги, оскільки вони займають різні сторони психіки, емоційний фон та надають песимістичний відтінок. Під час тривалої дії стресу може розвиватися депресія, дратівливість, агресія, гнів та поява афективних станів.

Психологічний стрес обумовлений суб'єктивними та об'єктивними причинами. Розглянемо суб'єктивні причини на прикладі особистості студента (Більданова, 2015, с. 12):

- невідповідність очікувань та отриманого результату, що проявляється найчастіше в оцінюванні викладачем результатів навчання;
- стресове напруження, яке може з'явитися через нав'язані батьківські поради чи сценарії;
- стресові ситуації, які відбуваються внаслідок нестабільного емоційного стану студента, особливо на передодні та під час сесії;
- невідповідність он-лайн та реального світів;

- внутрішній стан та виникнення ситуацій, які пов'язані з неадекватним світоглядом та установками особистості (на песимізм, агресію чи закритість від людей);

- неможливість реалізувати власні нагальні потреби;

- неадекватна комунікація з однолітками, батьками та оточуючими;

- невірна реалізація умовних сигналів.

До об'єктивних причин розвитку стресу можна віднести:

- умови життєдіяльності студента;

- взаємини з оточуючими;

- економічні фактори (фінансовий стан та допомога батьків з кишеньковими грошима, чи є необхідність працювати або студент зосереджений тільки на навчанні);

- надзвичайні ситуації та обставини (серйозні захворювання, проблеми з батьками, категоричне несприйняття та нерозуміння проблем підлітка, проблеми в особистому житті).

Також стресорами можуть бути порушення режиму дня, зменшення кількості сну, нічні чергування чи підробіток, відсутність часу на приготуванні їжі, заміна фастфудом здорових сніданків/обідів/вечері. Можемо зробити висновок, що дуже часто підлітки не мають чіткого режиму дня, це пояснюється тим, що більшість студентів вже на середніх та старших курсах починають балансувати між роботою, навчанням та розвагами. При цьому може спостерігатися неуважність, збільшення помилок, низька продуктивність праці, швидка втомлюваність, конфліктність чи агресія.

Сучасна психологічна наука розмежовує поняття «фізіологічний стрес» та «психологічний стрес». Так, фізіологічний стрес – це стрес, що виникає як результат впливу зовнішніх факторів: температури, болю та голоду. Психологічний стрес – стан, який виникає, коли людина сприймає ситуацію, у якій перебуває, як складну, загрозливу, що викликає появу таких емоцій, як тривога, страх чи гнів (Федорова, 2013, с. 2).

Можемо зауважити, що фізіологічний стрес дуже часто пов'язаний із психологічними змінами, це пояснюється тим, що організм є єдиною системою і будь-який негативний фактор є каталізатором інших реакцій. Згадуючи про психологічний стрес, зазначимо, що існує інформаційний стрес. Він пов'язаний зі стресогенними впливами складових навчального процесу та його технічних, організаційних чи екологічних характеристик. Варто зауважити, що інформаційний стрес своїм джерелом може мати не

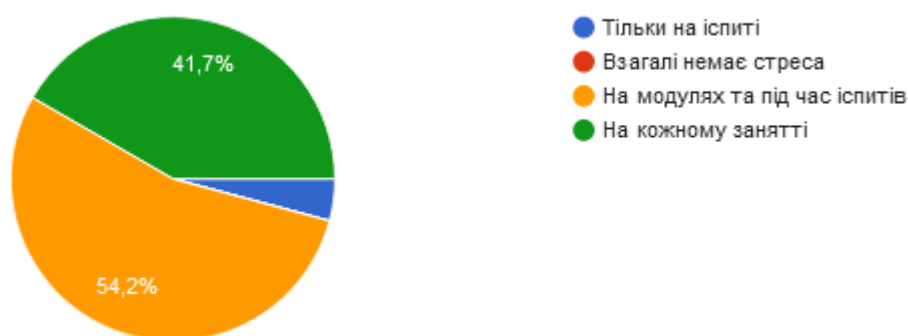
тільки навчальний процес, а базуватися на особливостях діяльності студента в інших сферах. Інформаційний потік такий великий, що мозок активно починає працювати, намагаючись «розкласти по полицкам» всю інформацію, яка надходить до мозку. Ці дії вже є стресом для мозку. При цьому задіюється, в основному, ліва півкуля. Права при цьому не працює, тим самим порушуючи рівновагу півкуль. Інформаційний стрес пробуджує в нас такі негативні емоції, як страх, тривога та дратівливість. Дуже поширеним сьогодні серед людей усіх країн та континентів є руховий стрес. У нормі людина щодня має проходити пішки десять тисяч кроків. Сучасні технології, багатогодинне просиджування в офісах, а саме за комп'ютерами, не дає людям такої можливості. Адже під час ходьби стимулюються активні точки стопи, посилюється кровопостачання всього тіла, а тому все це призводить до зорового стресу, бо люди постійно знаходяться перед екранами своїх гаджетів.

Отже, стрес може бути як позитивним, так і негативним явищем у житті людини, однак організм реагує завжди однаково. Тривалий негативний стрес може призводити до депресій, що в свою чергу може нанести шкоду не тільки психологічному, але й фізичному здоров'ю людини.

Пропонуємо розглянути явище стресу в педагогіці на прикладі студента-медика. Студенти постійно знаходяться в умовах контролю знань, а це означає, що вони піддаються стресу. Це відбувається через низку причин. По-перше, від успішності пройденого контролю залежить стипендія, а іноді і навчання в університеті, по-друге, у багатьох студентів є так званий «синдром відмінника», який також сприяє підвищенню тривожності. «Синдром відмінника» – спрощена назва такого явища, як невротичний перфекціонізм. Студент може встановлювати собі нереалістичні цілі й завдання, у процесі досягання яких він відчуває незадоволення або взагалі патологічний страх того, що в нього буде невдача чи він не впорається з сесією. Людина з «синдромом відмінника» боїться недосконалості, адже неідеальна – вона не гідна любові, поваги та загального признання його результатів. Отже, студент може займатися самовиснаженням і самоїдством, тому людина з «синдромом відмінника» буде постійно перебувати в стресі. Постійний стрес може проявлятися у студентів у вигляді конфліктності, поганих стосунків із викладачами та в групі, неефективної комунікації, що виливається у прояви агресії та недисциплінованості. У подальшому можуть проявлятися такі психологічні механізми захисту особистості, як агресія, бажання помсти, невизнання своїх вад, заперечення, ототожнення себе з іншою людиною (Мусатов, 2005, с. 5).

Таким чином, можна зробити висновок, що тривалий стрес під час навчання наносить шкоду психологічному здоров'ю студента та негативно впливає на його успішність. З переходом на дистанційне навчання кількість стресу в студентів зросло, адже не всім комфортно сприймати матеріал, сидячи перед екраном комп'ютера. Під час дистанційного навчання студентам доводиться більше працювати самотійно, приділяти більше уваги самоосвіті.

Ми провели опитування серед студентів 4 курсу медичного інституту, щоб виявити, який формат опитування є найбільш стресовим для них. В опитуванні взяли участь 40 студентів 4 курсу спеціальності «Медицина». Опитування показали, що найчастіше студенти піддаються стресу під час здачі іспитів та модулів. Результати опитування наведені в діаграмі 1.



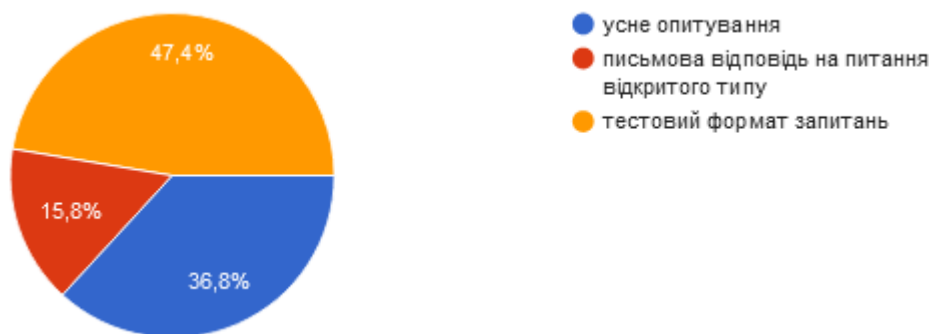
Діаграма 1. Відчуття стресу у студентів

Опитування показало, що в більшості студентів стрес впливає негативно на процес навчання: вони не можуть сконцентруватися, забувають або плутають слова та інформацію, іноді виникають проблеми з правильним висловлюванням своєї думки.

Суттєву увагу дослідники відводять екзаменаційному стресу як одній із основних причин прояву напруги у студентів закладів вищої освіти. Факторами, які призводять до його появи, вважають: порушення режиму сну, підвищення інтелектуального навантаження, емоційні переживання, зменшення інтенсивності рухової активності, а також такі особистісні фактори, як, наприклад, рівень тривожності. Сучасні науковці наголошують, що очікування екзамену і пов'язана з цим психологічна напруга проявляються у студентів у вигляді різноманітних форм: страх перед екзаменатором, переживання через очікування отримання негативної оцінки за екзамен тощо (Щербатих, 2012, с. 139).

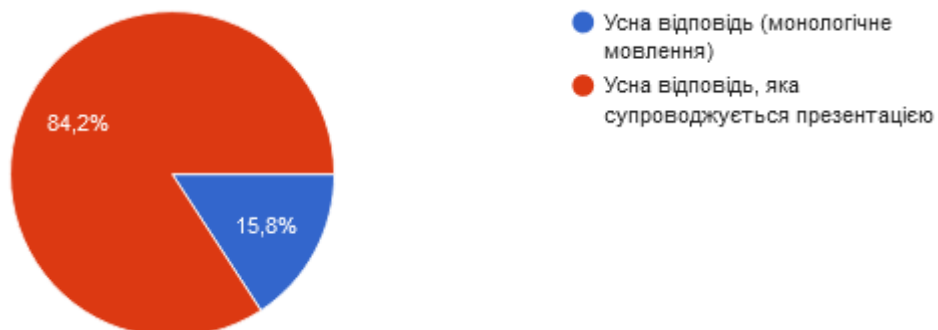
Наше опитування показало, що найбільш стресовим для студентів є тестовий формат опитування, адже він не передбачає можливості дати

розширену відповідь на питання. Окрім цього, зазвичай під час тестового опитування є обмежений час, а це означає, що у студента немає достатньо часу для обдумування відповіді. Під час проходження тестів більшість студентів відчують хвилювання, вони поспішають, відповідають, не встигаючи повністю прочитати тест, не приділяють достатньо уваги для того, щоб зрозуміти питання. Тому досить часто результати тестів є гіршими, ніж знання студента. Менш стресовим є усний варіант опитування, однак, більшість студентів під час усної відповіді відчують страх публічного виступу та тривогу. Результати опитування представлені в діаграмі 2.



Діаграма 2. Види опитувань студентів

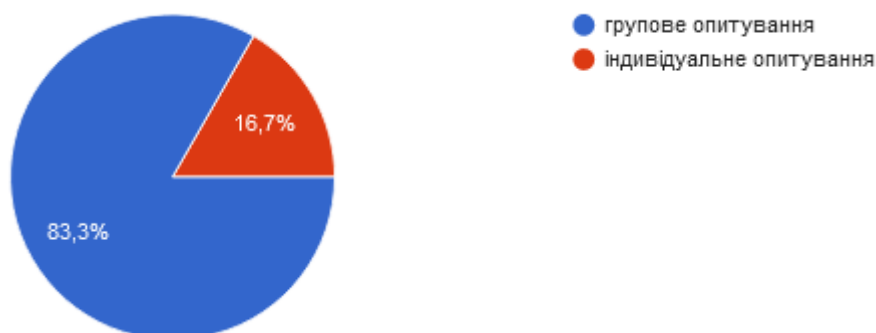
Найменш стресовим форматом відповіді для студентів є усна відповідь на заняттях у супроводі презентації. Під час такої відповіді у студента є можливість показати не тільки знання теми, а ще й додаткові схеми та таблиці, які сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу. Окрім цього, починає працювати візуальна та асоціативна пам'ять, що зменшує стресовість відповіді та допомагає розкрити повністю висвітлене питання. Також презентація є планом доповіді для студента, що допомагає зберігати послідовність та логічність відповіді. Результати опитування представлені в діаграмі 3.



Діаграма 3. Використання презентацій

Найменше стресу студенти отримують під час групового опитування. Це пов'язано з тим, що студент не відчуває страху публічного виступу, у нього є час поміркувати, порадитися з одногрупниками та зробити

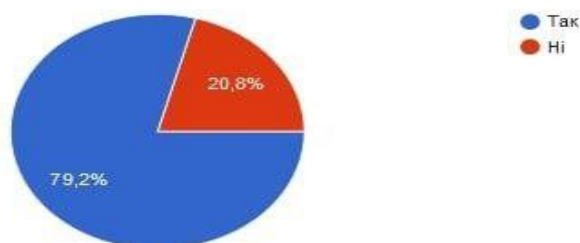
правильні висновки. Під час групового опитування студент набуває навичок аналізу, комунікації та вибору інформації. Групове опитування є одним із найменш стресових для студентів та найбільш результативних методик опитування, що дає можливість викладачу в ненапруженій атмосфері оцінити знання студента. Результати оцінювання представлені в діаграмі 4.



Діаграма 4. Групове та індивідуальне опитування

Для занять із клінічних дисциплін найбільше підходить контроль знань за допомогою ролевої гри. Студентам групи надаються ролі пацієнта та лікаря. Той студент, який має роль пацієнта, відповідає на запитання студента, який має роль лікаря згідно з задачею, яку дав викладач. Така методика оцінювання знань розвиває клінічне мислення, дає об'єктивну оцінку знань студентів та формує навички спілкування з пацієнтом. Ця методика знижує тривожність студентів, оскільки вони відчують себе лікарями, навчаються спілкуванню з пацієнтом та показують свої знання щодо окремої нозології. Результати опитування представлені в діаграмі 5.

Чи зменшує Вашу тривожність під час заняття рольова гра (на прикладі занять з клінічних дисциплін)?



Діаграма 5. Рольова гра

Ще одним із досить результативних методів опитування студентів є ситуаційні задачі та історії хвороби, які розглядаються групою під час заняття. Студенти мають змогу оцінити скарги, результати об'єктивного дослідження, лабораторних та інструментальних досліджень. Також вони обговорюють із викладачем та одногрупниками ці дослідження, кожен

студент має змогу поставити діагноз, який, на його думку, буде вірним та обґрунтувати його. Ця методика розвиває клінічне мислення та навички виступу перед публікою. Позитивним у цьому методі є те, що під час виконання таких вправ студент не відчуває себе під контролем, а може вільно висловлювати свої думки. Дана методика дає змогу викладачеві оцінити знання студентів не тільки з певної нозології, але і в принципі з предмету.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Можемо зазначити, що поняття «стрес» – це стан особистості, яка має психологічну чи фізіологічну передумову, носить негативний характер та може призводити до шоку, дезорієнтації, депресії та взагалі агресії. На прикладі студентів-медиків, ми дослідили вплив стресу на навчальний процес, можемо зазначити, що стрес є частиною студентського життя, однак він частіше носить негативний вплив на результат навчання. Опитування показало, що студентам легше пройти відкрите опитування, ніж тести. Екзамен завжди провокує відчуття страху та тривоги. Неможливо уявити хоч одного студента, який не хвилюється перед іспитом. Однак, викладач може знизити рівень стресу у студентів. По-перше, перед іспитом обов'язково потрібно провести консультацію, на якій він повинен чітко надати інструкції, пояснити, як і що буде проходити та відповісти на питання студентів. По-друге, викладач повинен налаштувати студентів на оптимізм. Під час поточного контролю студентам краще виступати з презентацією, що є опорою. Групові форми навчання дозволяють студентам взаємодіяти та об'єднуватися для отримання загального результату. Рольова гра – одна з найкращих форм, яка дозволяє вмотивовувати студентів, студенти відчувають себе в ролі справжніх лікарів, що є позитивним з боку майбутньої професії.

У подальших наукових розвідках плануємо дослідити дистанційне навчання як форму навчання студентів-медиків.

ЛІТЕРАТУРА

- Атаман, О. В. (2010). *Паталогічна фізіологія в запитаннях і в відповідях*. Вінниця: Нова Книга (Ataman, O.V. (2010). *Pathological physiology in questions and answers*. Vinnytsia: New Book).
- Більданова, В. Р. (2015). *Психологія стресу та методи його профілактики*. Москва: ЕІ КФУ (Bildanova, V. R. (2015). *Psychology of stress and methods of its prevention*. Moscow: EI KFU).
- Музюкіна, К. Р. (2018). *Психологічні виміри культури, економіки, управління: науковий журнал*. Львів: Львівська політехніка (Muzyukina, K. R. (2018). *Psychological dimensions of culture, economics, management: a scientific journal*. Lviv: Lviv Polytechnic).

- Мусатов, С. О. (2005). *Передумови кризових явищ у психології*. Дрогобич: Трек-ЛТД (Musatov, S. O. (2005). *Prerequisites for crisis phenomena in psychology*. Drogoibich: Track-LTD).
- Федорова, Я. В. (2013). *Стрес та його роль в навчальній діяльності студента*. Харків: РВВ КГУ (Fedorova, H. V. (2013). *Stress and its role in student learning*. Kharkiv: RVV KSU).
- Щербатих Ю.В. (2012). *Психологія стресу і методи корекції*. Санкт-Петербург: Пітер (Shcherbatykh Yu. V. (2012). *Psychology of stress and methods of correction*. St. Petersburg: Peter).

РЕЗЮМЕ

Козаченко Юлія, Лобатюк Марія. Влияние стресса на учебный процесс студентов.

В статье исследовано влияние стресса на учебный процесс студентов-медиков. Было обнаружено, что онлайн формы обучения, тестовые задания, отсутствие личного контакта с преподавателем является отрицательным аспектом в подготовке будущих медиков. Физиологической основой стресса есть взаимодействие нервной и эндокринной системы организма человека. Современная психологическая наука разграничивает понятия «физиологический стресс» и «психологический стресс». Выяснено, что длительный стресс при обучении наносит вред психологическому здоровью студента и негативно влияет на его успешность. Было обнаружено, что стресс является частью студенческой жизни, однако правильно подобранные формы и методы обучения могут снизить уровень стресса у студентов.

Ключевые слова: стресс, студент, учебный процесс, студенческая жизнь, влияние, студент-медик.

SUMMARY

Kozachenko Yuliia, Lobatiuk Mariia. The influence of stress on students' educational process.

The article examines the impact of stress on the educational process of medical students. It is found that online forms of learning, test tasks, lack of personal contact with the teacher is a negative aspect in the training of future physicians. The physiological basis of stress is the interaction of the nervous and endocrine systems of the human body. Modern psychological science distinguishes between "physiological stress" and "psychological stress". Prolonged stress during training has been found to damage a student's psychological health and negatively affect his or her academic performance. It has been found that stress is a part of student life, but the right forms and methods of learning can reduce stress in students. Training medical students is a responsible task. The combination of different methods, forms and means of teaching can diversify the learning process. Stress is a problem of a modern society. The purpose of the article is to determine the impact of stress on the educational process of medical students. Research methods such as observation, comparison, axiomatic and hypothetical-deductive methods were used during the research. We can say that the concept of "stress" is a state of personality that has a psychological or physiological precondition, is negative in nature and can lead to shock, disorientation, depression and aggression in general. On the example of medical students, we investigated the impact of stress on the learning process. We can say that stress is a part of student life, but it often has a negative impact on learning outcomes. The survey has shown that it is easier for students to pass an open-ended question than tests. The exam always provokes feelings of fear and anxiety. It is impossible to imagine at least one student who does not worry before the exam. However, the teacher can reduce the level of stress in students. First, before the exam, it is necessary to hold a consultation, where he must clearly provide instructions, explain how and what will take place and answer students' questions. Second, the teacher must set

students up for optimism. It is impossible to imagine at least one student who does not worry before the exam. However, the teacher can reduce the level of stress in students. First, before, it is necessary to hold a consultation, where he must clearly provide instructions, explain how and what will take place and answer students' questions. Second, the teacher must set students up for optimism. During the current control, it is better for students to give a presentation, which is a support.

Key words: *stress, student, educational process, student life, influence, medical student.*

UDC 371.124:377.112.4

Larysa Korzh-Usenko

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0001-9538-4147

Olena Sydorenko

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-6494-0451

Hanna Dovhopolova

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-3157-0973

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/297-319

DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN FREE UNIVERSITY: NATIONAL IDENTITY AND DIALOGUE OF CULTURES

The proposed article periodizes formation and development of the Ukrainian Free University, which has been a representative of Ukrainian higher education and science in Europe for 100 years. A set of factors influencing the preconditions of origin, features of formation and development of the institution in the Viennese, Prague and Munich periods is revealed. The authors consider the history of the Ukrainian Free University in the discourse of the genesis of the idea of free higher education as a component of reformist pedagogy and institutionalization of Ukrainian studies in the world scientific and educational space. It is proved that in accordance with European traditions, the academic environment of the Ukrainian Free University functioned on the basis of academic autonomy, in contrast to the higher education system in the Soviet Union, where university autonomy was ignored, freedom of teaching, learning and research were severely restricted (especially in socio-humanities). The innovative potential of the Ukrainian Free University, which contributed to the development of private higher education in the European countries, is revealed, the achievements and difficulties in the implementation of various activities of the institution are highlighted. Particular attention is paid to the analysis of the educational process organization, aimed at preserving the national identity of Ukrainian student youth and establishing cooperation between representatives of different academic communities in the context of intercultural interactions. In the process of research modern scientific approaches (systems, anthropocentric, culturological, interdisciplinary) and methods (general scientific – analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization; specific scientific – historiographical, textual, retrospective and synchronous analysis) were used.

Key words: *academic autonomy, dialogue of cultures, national identity, Ukrainian Free University, Ukrainian studies.*

Introduction. The 100th anniversary of the Ukrainian Free University (UFU), which is celebrated in 2021, is a good reason for reflection and summarizing the considerable experience gained by a recognized representative of Ukrainian higher education abroad. The functioning of UFU in the leading cultural and educational centers of Europe is associated with the relevant periods of the institution's history, which indicates the ability of Ukrainian intellectuals to preserve and develop national identity in the environment of other culture, as well as to establish constructive cooperation with representatives of another cultural model.

The purpose of research is to identify trends and features of development of the Ukrainian Free University (1921–2021), which involves the following research tasks: to periodize formation and development of the Ukrainian Free University; identify a set of factors that influenced the priorities of the institution and organization of the educational process at different historical stages; to reveal the forms of scientific cooperation of representatives of different academic circles in the context of intercultural dialogue. Particular attention is paid to the development of scientific schools in the field of Ukrainian studies, formation and cultivation of the national identity of Ukrainian student youth in the conditions of emigration and absence of statehood of Ukraine in Soviet times.

Analysis of the relevant research. The most informative sources of the selected problem are concentrated in the archival collections of Ukraine, Czech Republic, Germany. The work of Czech scholars "Documents of the History of Russian and Ukrainian Emigration in the Czechoslovak Republic (1918–1939)" is of great importance for the study of the cultural, educational and social life of emigrants from the Russian Empire and the USSR. Various aspects of UFU activity are the subject of research of Ukrainian, Czech, Slovak, American, German scientists (T. Berdnardzhova, G. Vaskovych, G. Vatsek, S. Vidnyanskyi, V. Vlasenko, R. Holiat, O. Danylenko, B. Erzhabkova, B. Zilynskyi, B. Kemin, A. Kipa, V. Kucher, Y. Makar, G. Marvan, V. Maruniak, I. Mirchuk, A. Muravkova, M. Mushynka, S. Narizhnyi, M. Nervlyi, U. Patske, N. Polonska-Vasylenko, L. Rudnytskyi, T. Sydorchuk, R. Smal-Stotskyi, V. Stoiko, O. Franko, P. Chasto, M. Shafoval, V. Yaniv, R. Yaremko, etc). Formation of the national identity in the Soviet period was studied by I. Ivanova, I. Martínez, D. Martynenko, E. Rodríguez, O. Pokhilko, and others.

Works of modern researchers are mostly focused on source issues, certain periods of the institution and prominent personalities from the academic environment of UFU. However, there is a lack of generalizing

scientific works, which present a holistic process of origin, formation and development of UFU. Most authors, interpreting UFU as a product of self-organization of emigrants, consider it in isolation from the historical background, social context and intercultural relationships of the representatives of intelligentsia.

First of all, it is necessary to take into account the genesis of the idea of free higher education in the line of reformist pedagogy, the institutionalization of Ukrainian studies in the early 20th century with the participation of leading scholars (B. Biernson, L. Beaulieu, M. Dragomanov, A. Jensen, K. Iracek, L. Leger, J. Lundel, F. Mikloshic, V. R. Morphi, A. Rambo, Sh. Senobos, G. Steffen, Y. Tretyak, I. Shyshmanov, V. Yagich, etc.), competition of intellectuals for realization of the idea of Ukrainian university. Intellectuals involved in the formation of UFU (D. Antonovych, I. Hanytskyi, I. Gorbachevskyi, M. Hrushevskyi, S. Dnistrianskyi, D. Doroshenko, O. Kolessa, S. Rudnytskyi, S. Smal-Stotskyi, V. Starosolskyi, etc.) were the generators and promoters of the idea of a free higher education institution with experience of teaching Ukrainian disciplines at Lviv and Chernivtsi universities, “secret Ukrainian universities” in St. Petersburg (1915–1917) and Lviv (1921–1925), in higher schools of Ukraine (1917–1921).

The aim of the article is to highlight formation and development periods of the Ukrainian Free University, to outline the specifics of UFU, the historical significance of the institution and its influence on the development of private higher education in the European countries.

Research methods The study was based on the systems, anthropocentric, culturological approaches, methods of analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization; historiographical, textual, retrospective and synchronous analysis.

Due to the historiographical analysis the degree of development of the selected problem and the expediency of the authors’ research were clarified. With the help of the method of retrospective analysis periodization of formation and development of UFU was conducted. Textological analysis of little-known sources made it possible to present more fully different directions and forms of activity of the institution in the appropriate temporal-spatial dimension. The appeal to systems, anthropocentric and culturological approaches helped to illuminate the history of UFU from the standpoint of opportunities for self-realization of the subjects of the educational process, combination of academic traditions and innovations, preservation of national identity and intercultural interaction. On the basis of the synchronous analysis

of the condition of higher education in the Soviet Union and in the countries of Europe the trends and features of the educational process organization in the investigated institution are revealed. Using the method of generalization, the specifics of UFU are outlined, the historical significance of the institution and its influence on the development of private higher education in the European countries are revealed.

Research results. In our opinion, UFU is the heir of the European traditions and academic innovations, tested in the system of higher education of Ukraine during the national state formation (1917–1921). Representatives of the national intelligentsia believed in the nation-building, cultural relay and social-renewing potential of the universities – “European in form and Ukrainian in spirit” – centers of youth formation with high level of civic maturity and responsibility for the fate of the country. Despite the world war and the economic crisis, there has been a boom in higher education in Ukraine. Together with a network of established specialized institutes and people popular universities, Ukrainian Academies (Pedagogical and Artistic), Ukrainian (Kiev, Kamenets, Poltava) and Russian universities (Katerynoslav, Simferopol) which established the practice of lowering the qualification for entrants and teachers famous for experience and scientific works, minimization of tuition fees for study, observance of academic freedom and autonomy, using of the native language, Ukrainian disciplines, departments of national minorities, involvement of students in meetings of faculties and academic councils (Korzh-Usenko, 2019, p. 28).

It is important to emphasize the significant role of the private and public initiative of the representatives of the national intelligentsia in the formation of UFU. The idea of opening the institution was expressed in July 1919 by Professor O. Kolessa at the meeting of the Ukrainian Scientific Society, which decided to establish the Institute of Ukrainian Culture in Prague or Vienna (Patzke et al., 2011, p. 10). The choice was made in favor of the Austrian capital, where numerous Ukrainian companies and publishing houses operated. UFU became a joint project of scientists, artists and students: “Union of Ukrainian Journalists and Writers” (chairman V. Kushnir), “Ukrainian Society of Supporters of Education” (chairman S. Dnistrianskyi) and Ukrainian Sociological Institute (led by M. Hrushevskyi). The plan was tested in the form of lectures by Ukrainian scientists and in October 1920, at the suggestion of D. Antonovych and M. Hrushevskyi, it was decided to make such statements systematic. The duties of the rector of the Ukrainian scientific courses were performed by Professor M. Hrushevskyi, the Deputy – D. Antonovych, the deans of the

Ukrainian Studies Department – Professor O. Kolessa, and the Social Sciences – Dr. V. Starosolskyi. Discussion of the model of the institution has caused a sharpening of discussions that have been taking place in the environment of national intelligencia for a long time (Korzh-Usenko & Sydorenko, 2019). Professor M. Hrushevskyi argued for a new type of open (extended, people, accessible) university, as a complex of autonomous institutions, without restrictions of the program, educational level of entrants, opportunities to attract competent specialists. Instead, O. Kolessa insisted on the combination of a non-state character with mandatory requirements for a classic European university: academic freedom, a clear content of education, the presence of secondary education for entrants and the scientific qualifications of teachers (Ulyanovskaya & Ulyanovskyi, 1993, p. VIII–VIII). Due to the victory of the position of O. Kolessa, the chairman of the academic section of the Union of Ukrainian Journalists and Writers, M. Hrushevskyi refused to participate in the project. These approaches of interpreting the idea of a “free university” have shown different educational paradigms: traditional academic and innovative anthropocentric, aimed at self-realization of the subjects of the educational process. M. Hrushevskyi insisted on the democratization of the high school, but as for O. Kolessa the priority was preparation of the national elite on the basis of established academic values, the acquisition of UFU status of equal status among other universities. The model of M. Hrushevskyi, close to the American one, was implemented by the Ukrainian Institute of Sociology in Vienna (since 1925 in Prague), which provided free choice of courses and project topics, choice of external form of education, etc.

In the “Statement on the Establishment of UFU” (1921), the purpose of the Ukrainian University defined “the expansion of higher education in all areas of human knowledge” due to the providing “while ensuring the full will of the view and the direction of thought”, which “will strength the prestige of the people before foreigners and is a clear manifestation of cultural independence and independence of cultural sovereignty of our nation ...” (*The life of the Ukrainian colony in Prague*, 1913, p. 1-2). The organizers provided the autonomous solution of scientific issues, inclusion of professors and associate professors in the professorial board, admitted to study with the right to take exams of all interested persons, regardless of the formal preparation, initiating the teaching of new courses, support the institution by “university fund”, to the leadership of which representatives of the “Union” and UFU were included. The founding document was signed by the representatives of the administration (Rector, Professor O. Kolessa, Professors I. Hanytskyi, S. Dnistrianskyi,

V. Starosolskyi), the leadership of the “Union of Ukrainian Journalists and Writers” (Dr. V. Kushnir, the famous poet O. Kandyba-Oles, Secretary A. Baranov) and student self-government (the chairman of the academic society “Sich” I. Fediv, delegates of the faculties M. Obrizkiv and B. Skoryk).

The grand opening of the University with the participation of the authorities, scientific communities, the public, foreign delegations and students took place on January 17, 1921. The Vienna Magistrate allowed UFU to work in the buildings of two schools. The Senate of the institution included the rector O. Kolessa, I. Hanytskyi, S. Dnistrianskyi, V. Starosolskyi and others (*The life of the Ukrainian colony in Prague*, 1913, p. 38-40). Instead of the planned three faculties, only two had to be opened: the Philosophical (Historical-Philological and Natural History Departments) and the Faculty of Law and Social Sciences. For the Faculty of Natural Sciences and Mathematics in the presence of scientific staff there was lack of profound material and technical base. The academics and professors were proud of the teaching staff of the UFU: of the chemist I. Gorbachevskyi, linguists O. Kolessa and S. Smal-Stotskyi, historian D. Doroshenko, art historian D. Antonovych, geographer S. Rudnytskyi, statistician F. Shcherbyna, lawyer S. Dnistrianskyi, V. Starosolskyi, S. Shelukhin. Some help was provided by the Ukrainian Society of Educational Supporters, by the renowned singer O. Myshuga, professors of the UFU I. Hanytskyi, O. Kolessa, V. Starosolskyi (Yanev, 1987, p. 17), but material problems slowed the development of the institution. The only academic issue of the Viennese period was the habilitation of I. Mirchuk (in the future, the rector of UFU).

In February 1921, the Ukrainian Academic Community in Prague appealed to the UFU with the proposal “to calm the spiritual hunger” of more than 1,000 Ukrainian students who lived in the Czech Republic (Ukrainian, p. VII), where for emigrants from the Russian Empire and the USSR favorable conditions were created. In May 1921, a delegation of O. Kolessa and S. Dnistrianskyi handed over to the President T. G. Masaryk – “a world of science and a glorious representative of free cultural thought”, a memorandum arguing the expediency of the transfer of the UFU: the commitment of the CHSR authorities to the emigrants and liberation desire of Ukrainian people, number of students, etc. (Mirchuk, 1948, p. VIII). In terms of the preconditions for Ukrainian-Czech cooperation, the release in Prague of the first uncensored edition of T. Shevchenko’s poetry (1876), banned in Russia, was significant. Ukrainian students at Prague University were inspired by T. Masaryk’s lectures, which justifying the idea of small people revival, often quoted J. Herder that “Ukraine will become one day the new Ellada for the world” (Bochkovskyi,

1930). Evenings in honor of T. Shevchenko and M. Lysenko, hosted in Prague and Vienna by a community of Ukrainian students and the "Sich Society", were visited by scholars and public figures, including T. Masaryk (Ukrainian, 1927, p. 85; *Concert in honor of T. Shevchenko and M. Lysenko in Vienna*, 1913, p. 101), who supported the cultural needs of Ukrainians in the parliament together with I. Gorbachevskyi, O. Kolessa, and S. Dnistrianskyi. The lawfulness of the requirements of the Ukrainian university was also defended by the "realist" Professor F. Drtina. In 1917 the Czech-Slovak National Council recognized the Central Council of the Ukrainian People's Republic, headed by M. Hrushevskyi, and demanded the creation of the Czech-Slovak Republic at the meeting of Czech legionaries at Kyiv University with the participation of T. Masaryk. As a former exile, the President of the Czech-Slovak Republic appealed to the governments of different countries to help migrant students to maintain a healthy social base and develop the national cultures of future democratic states of Eastern Europe (Valiavko, 2004).

Finally, under the orders of the Ministry of Foreign Affairs of the Czech Republic, the Department of Politics of the State Ministry of Schooling and Education and the President, decisions of the Academic Senate and faculties of Karl University, UFU was moved to Prague (Ukrainian, 1931, p. 69). The congratulations of the rector of Karl University, Professor B. Niemets, "Czech-Slovak, Bulgarian, Belarusian, Serbo-Croatian, Slavic and Ukrainian citizenship, Czech-Slovak authorities and the international organization and students" and the assistance of the international organization and students were shown by the congratulations of the event for the activation of intercultural interaction (Ukrainian, 1931, p. 20-22). At the same time the first rector of UFU O. Kolessa devoted the inaugural speech to the relations of the two Slavic nations, called the noble support of the Ukrainian University by the authorities and the community of the Czechoslovak Republic "a cultural act of historical significance, the weight of which goes far beyond the horizons of current events and contemporary horizons" (Ukrainian, 1931, p. 88-89). The culmination of the ceremony was the performance of Ukrainian, Czech and Slovak hymns, which has become a tradition.

"The Status of Ukrainian Free University" (October 5, 1921) focused on the normative documents of Europe, determined the procedure for the provision and management of the institution, outlined the rights and responsibilities of teachers and students, fixed the possibility of teaching in the buildings of Karl University, provided for the annual re-election of the rector (innovations in the practice of Ukrainian higher education), admission of

student representatives to the meetings of the professorial college, adaptation of the relationship between the academic corporation and students according to the model of Karl University. The structure of UFU included the Faculty of Philosophy (History, Philology and Natural and Mathematical Departments) and the Faculty of Law and Social and Economic Sciences; under favorable conditions other structural units were to be established. The purpose of UFU was to define “creative positive work” aimed at serving the science and culture of the native people through the teaching and scientific works in their native language, maintaining relations with the entire scientific and cultural world (Ulyanovskaya & Ulyanovskyi, 1993). The university community had set the task from the perspective of returning to Ukraine: to prepare young people for activities in various institutions and future governments; to organize scientific work and allow professors, associate professors and other scientists to continue their professional studies; to facilitate formation of a Ukrainian university or universities in their native land and be ready to transfer to their native territory. S. Narizhnyi stressed that UFU combines “purely scientific, school and extra-curricular” functions (Narizhnyi, 1923, p. 4). The appearance of UFU caused a resounding public resonance, concern over the effects of the massive “brain drain” abroad. On September 3, 1921, participants of the Inter-Party Congress of Political and Cultural Science Institutes in Lviv appealed to emigrant scientists to return to their homeland to join the secret Ukrainian University. In the letter of reply the Council assured that “formation of a UFU abroad is a powerful protest against the brutal and anti-cultural system that expelled Ukrainian youth and science from Lviv University” and from the higher schools of the USSR and confirmed its readiness to move the institution to Ukraine (Yanev, 1987, p. 23). Subsequently, the professors and students of the Ukrainian Free University in Prague provided significant support to the colleagues from the secret Ukrainian University in Lviv.

During the Prague period the personnel of the UFU was replenished by ministers and members of diplomatic missions of the Ukrainian state, political emigrants from Soviet Ukraine. Among them there were a philosopher D. Chyzhevskyi, economists S. Borodaievskyi and V. Tymoshenko, historians V. Bidnov, O. Lototskyi, O. Ogloblin, N. Polonska-Vasylenko, archaeologists I. Borkovskyi, O. Bochkovskyi, an art critic V. Shcherbakivskyi, a literary critic L. Biletskyi, a linguist P. Kovaliv, jurists O. Andrievskyi, L. Okinshevych, O. Shulgin, a geographer V. Kubiiovych, a geologist F. Shvets. “UFU Status” provided free education. Most students who studied at Karl University or other high schools in the republic received scholarships (Narizhnyi, 1942, p. 75).

Representatives of 25 nationalities were educated at UFU – citizens of 21 countries (Ukrainians, Byelorussians, Czechs, Slovaks, Germans, Latvians, Estonians, Lithuanians, Poles, Croats, Romanians, Hungarians, Dutch, Jews, Armenians, Georgians, Bulgarians, Moldavians, Russians, Tatars, etc.). The student warehouse, which included 874 individuals in 1923, declined sharply over time, primarily due to material hardship. Representatives of the intelligentsia made efforts to support the “victims of the national disaster”. Prominent educator and community activist Sofia Rusova at the International Women’s Councils Convention in Denmark (1924) appealed to the Red Cross for assistance of Ukrainian students in the Czech-Slovak Republic (Dzhus, 2013, p. 172). The problems of the academic youth were addressed to the members of the Ukrainian Women’s Community which included faculty members of UFU and Czech-Ukrainian Committee of Assistance to Ukrainian and Belarusian Students in Prague, distributing scholarships, holding boarding schools, assisting with medical studies, organizing student unions, in particular, the Ukrainian Student Cooperative in Prague. Active interaction in the Czech-Slovakian capital of the Ukrainian-Lithuanian Student Society testifies to the interaction of different academic environments.

The peculiarity of UFU was implementation of the educational process in Ukrainian, but sometimes lectures were given in Czech, Slovak, French, English, German; besides, classical languages were studied. The analysis of the programs shows the gradual diversification and increase in the scientific saturation of the content of education (Programs, CSAFU). The contribution of teachers to the development and implementation of a wide range of disciplines in Ukrainian studies, which with the exception of Ukrainian history and literature was not taught at other universities, was great. During the Prague period 41 programs of courses in Ukrainian historiography and source studies, history of Ukraine, Ukrainian language, history of Ukrainian art, Ukrainian law, theater, Ukrainian philosophy, church, pedagogy, ethnography, geography, which were distinguished by new scientific and methodical studies, were tested. Among the forms and methods of teaching, lectures, seminars with discussions, laboratory classes, excursions, various exercises predominated. Knowledge control was carried out through colloquiums and exams, to which sometimes Czech professors were invited. Young people at UFU treated the education as a conscientious patriotic duty, demonstrating motivation and high academic tone. Teachers paid attention to the methodological aspects of teaching the disciplines needed for future teachers and researchers. In order to develop critical thinking, it was necessary to participate actively in selected

seminars and workshops, where the results of research on specific issues were made public in the form of abstracts, controversies and discussions (Nevrlyi, 1992, p. 212). With particular enthusiasm students worked in the professors' seminars, which combined demanding and cordial attitude towards the students. The deepening of knowledge and research activities was facilitated by the involvement of students of different faculties and universities in the meetings of the circles and scientific societies on the basis of UFU, the publication of their results in the periodicals and scientific editions. Comparative analysis of the higher education development in the USSR and European countries shows that violations of the rights of academic freedom and autonomy, increased centralization, unification, Russification, ideologization in the Soviet higher education, the practice of mass repression did not contribute to the self-realization of the participants of the educational process and negatively affected science and education. That's why UFU became a unique alternative to Soviet universities.

To prepare a new generation of scientific and pedagogical staff, the Institute of Professor Fellows was established with a special foundation. Subsequently, this function was taken over by the Ministry of Education of the Republic. Among the fellows of UFU there were future professors (I. Borkovskyi, O. Bochkovskyi, O. Gaymanivskyi, S. Narizhnyi, V. Sichynskyi, F. Sliusarenko), associate professors (O. Baraniv, M. Dolnytskyi, V. Oreletskyi, D. Petrashivskyi, S. Rosokha, Yu. Rusov, S. Cherniavskyi, K. Chekhovych) who linked their careers with alma mater and other high schools. The Institute of Assistants has contributed to the improvement of teachers' qualifications. At the age of 23, the doctoral thesis at UFU was defended by the son of the famous poet O. Oles – Oleg Kandyba (Olzych), who headed the archeology department of the Czech National Museum, began a teaching career at the Ukrainian University, collaborated with Harvard, became an associate organizer of Ukrainian Scientific Society in the USA. Among the doctors protected at UFU there were scientists and public figures M. Antonovych, M. Arkas, M. Boiko, I. Budzhygan, P. Vergun, I. Vitvytskyi, M. Zalizniak, E. Kaminskyi, X. Kononenko, I. Loskyi, I. Mazepa, M. Mandryka, G. Melnyk, M. Mykhalchuk, P. Parkhomenko, V. Pachovskyi, E. Prykhodko, A. Ravych, E. Tomashivskyi, S. Turkevych-Lukianovych (Lisovska), P. Fedenko, L. Chykalenko and others (*From the activities*, 1942). However, due to the high competition, a number of doctors have moved to countries that have recognized diplomas of Ukrainian University (Slovakia, Yugoslavia, Canada, etc.). Many students worked in the educational

and public fields, in the administrative and banking sphere, in cooperation, in journalism.

The first honorary doctors of UFU were distinguished representatives of national culture and science: writers O. Kandyba-Oles, O. Kobylanska, B. Lepkyi, V. Stefanyk, composers V. Barvinskyi, O. Koshyts, scientists A. Voloshyn, I. Gorbachevskyi, D. Doroshenko, O. Kolessa. Among the scientific units of the UFU (physicians, chemists, engineers, naturalists) the Historical and Philological Society was prominent, because in the period of Prague it issued 5 collections of papers, declaimed 500 reports (Holiat, 1964). Thanks to the International Exchange Service, UFU publishing products were supplied to many libraries and scientific institutions of the world. During the first decade of UFU activity, teachers joined for work more than 20 congresses and they became organizers and participants of the representative Ukrainian scientific congresses in Prague (1926, 1932). According to S. Rusova's definition, the universal recognition of cultural work and respect for Ukrainian science was obtained through the efforts of the teachers of the UFU and the Pedagogical Institute in Prague (Sládek & Běloševská, 1989, p. 41). At the important events in the republic, UFU took an equal place with other universities (Zilynskyi, 1995). With sincere gratitude, UFU Academic Corporation held a solemn meeting on the occasion of the proclamation of the Czech-Slovak People's Republic and the President's anniversaries; teachers and students published collections of works dedicated to T. Masaryk. The monographs of the UFU professors O. Bochkovskyi (Bochkovskyi, 1930) and M. Omelchenko (heads of the Ukrainian Women's Union, the Association of Women with Higher Education and the publishing house "Czech-Ukrainian Book") are distinguished by their thoroughness. The last edition is riddled with the hope that T. Makarik's example (humanist, social reformer, native leader, supporter of the American model of the People's University) will inspire young people to conscientious work (Omelchenkova, 1931). Intensification of cooperation in the Czech-Ukrainian academic community contributed to the scientific and cultural activities. Considerable efforts have been made by UFU scientists to study Czech antiquities. Among the 89 editions of works by Ya. A. Komenskyi, which were found in various libraries in Europe and many researches by D. Chizhevskyi, the full text of the famous "Pansophie" was sensationally found (Vidnianskyi, 1994).

With the participation of UFU and the Ukrainian Public Committee, the Ukrainian High Drahomanov Pedagogical Institute with the Ukrainian Grammar School, the Ukrainian Studio of Plastic Arts, and the Ukrainian Academy of

Economics in Podebrady were founded. UFU professors have taught Ukrainian studies at Karl and Masaryk Universities and other colleges. Collaboration with the Kamenskyi University in Bratislava, the University of Philadelphia, the Slavic Institute in Prague, the Ukrainian Academy of Sciences in Kyiv, and T. Shevchenko Scientific Society in Lviv have been fruitful. UFU scientists (A. Artymovych, L. Biletskyi, O. Kolessa, O. Lototskyi, S. Smal-Stotsky, F. Steshko, V. Tymoshenko, D. Chyzhevskyi, etc.) and professors from Czech-Slovak Republic (J. Bidlo, T. Masaryk, Z. Neiedly, L. Niderle, G. Polivka, K. Khodunskyi, etc.) were elected full members of T. Shevchenko Ukrainian Scientific Society.

Public lectures about UFU faculty, open meetings of faculties and scientific societies with discussions, gathering hundreds of students facilitated public awareness of Ukraine. To enhance civic and aesthetic upbringing of youth, consolidation of the national intelligentsia and preservation of historical monuments, the unique Museum of the Liberation Struggle of Ukraine created with the participation of teachers and pupils of the UFU, which was of paramount importance (Mushynka, 2005). The Ukrainian Academic Committee headed by the Rector of UFU, recognized by the International Commission for Intellectual Cooperation in the League of Nations. The “Central Union of Ukrainian Students” (CUUS), led by UFU activists, united Ukrainian students from Europe and America and became a member of the International Student Confederation (Antonovych, 1976). The priorities for Ukrainian scholars and students were to support a new democratic Europe, to expose the inhumanity of totalitarian regimes, to develop Ukrainian culture and to broadcast reliable information about Ukraine to the world community. The community of Ukrainian students and the Ukrainian Women’s Union integrated into international structures defended the rights of young people without disregarding pressing social problems. The representatives of “Ukrainian Women Society” (N. Kucheriavenko-Kozytska and M. Antonovych – the listener of Karl University and UFU, Doctor of Philosophy) in the development of “Falcon” and “Plast” were very active. Student self-realization was facilitated by participation in various societies (general-student, professional, educational, artistic, ideological, cooperative, sports, etc.), especially actively – in “Prosvita”. The pearls of national holidays and cultural events (the Day of Catholicity of Ukraine, Shevchenko holidays, Mother’s Day, academy in honor of professors and prominent Ukrainian figures) were the speeches of the pupil of UFU, the first Ukrainian female composer, Dr. S. Turkevych-Lukianovych, Honorary Doctor of UFU V. Barvinskyi, the lecturer at the UFU, S. Dnistrianska, the

member of “Kobza” band under the head of V. Yemets created on the initiative of the University. Along with the interest in the Ukrainian folk song, the admiration of the Czech public caused the performance of the work “Jan Hus” (words by T. Shevchenko, music by M. Lysenko). The Apollo Militans’ evenings, organized under the leadership of Dr. O. Kandyba in an innovative style of heroic theater, have given rise to the awareness of civic duty. The intense life of Ukrainian youth is evidenced by the creativity of the representatives of the galaxy of Prague schools (poetic, artistic, composer, historical, archeological), successes in national and world level competitions in arts and sports. Thus, the triumph was the victory of the Ukrainian Academic Choir under the leadership of the first Ukrainian Women Coryphaeus P. Shchurovska-Rossinevych (the colleague of the famous O. Koshyts, an Honorary Doctor of UFU) at the Slavic Song Festival on the occasion of the 10-th anniversary of .

In the early 1930s, as a result of the economic crisis and the rapprochement of the Czech Republic with the Soviet Union and Poland, Ukrainian emigration rights were restricted, subsidies were cut, and the Dragomanov High Pedagogical Institute and the Ukrainian Academy of Economics were closed. The threat of liquidation of the Ukrainian Free University was offset by the efforts of I. Gorbachevskyi, who combined the functions of the Rector of the University and the President of the Czech-Slovak Academy of Sciences. At the same time the financial problems of the UFU were exacerbated, because the government subsidies accounted for a big portion of the budget. An important support was the presidential subsidy of T. Masaryk, the compensation by the authorities of the costs of publishing textbooks and the organization of scientific events, the activities of the Curatorium (the Chairman – Professor of Karl University Ya. Rypka) and the Support Fund of the Ukrainian University Science, headed by I. Gorbachevskyi. However, UFU faculty members were paid less salaries than their colleagues at Karl University. A worthy example of asceticism was the voluntary refusal of salaries by I. Gorbachevskyi and O. Kolessa, who have worked in other institutions, in favor to UFU [20, p. 134]. Under the influence of numerous appeals of Ukrainian societies in 1938–1939 the transformation of the UFU into a state university of the Carpathian Ukraine was initiated, but suspended since the beginning of the Second World War. After the occupation of Czechoslovakia by Hitler’s troops, subordination to the German curator led to total control, restriction of rights, temporary content of the study. Tragic in the history of the institution was 1945: with the advent of the Red Army, Rector A. Voloshyn, like most teachers, was imprisoned and other members

were even shot. Library, archive, bank account, Museum of liberation struggle were liquidated or exported to the USSR.

Escaping the persecution, a group of professors went west, hoping to save the alma mater. With the permission of the Bavarian and occupying American authorities, the institution began its work in the unadaptable buildings of the Displaced Camps in Augsburg, where a branch of the institution was established later. Subsequently, the Bavarian Ministry provided a school building for the needs of the institution. Professor V. Shcherbakivskyi was elected the Rector of UFU, who made considerable efforts to restore it. In the "Status" (1948) the national goal of the Ukrainian Free University was emphasized: "to support all branches of science, in particular those directly or indirectly related to the Ukrainian nation and to develop the foundations of Ukrainian culture as an integral part of human culture". At the end of the 1940s over 500 students studied at UFU and the number of professors reached 80 people, among whom there were scientists of the "new" wave of emigration: Yu. Boiko-Blohin, Yu. Burghardt-Klen, G. Vashchenko, M. Vietukhiv, V. Derzhavin, P. Zaitsev, O. Kulchytskyi, P. Kurinnyi, Y. Paneiko, Y. Shevelov-Sherekh, V. Yaniv. The assistants and associate professors mostly worked for the promising scientists who made up doctorates at UFU. The US organizations – UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration) and IRO (International Refugee Organization) provided one-off grants. The Ukrainian Cooperative "Unity" deducted interest on profits, the Bavarian government supported modest grants, which allowed to pay the professors for their work and to help the students partially. In order to preserve and develop academic traditions, the Ukrainian Free Academy of Sciences was founded, T. Shevchenko Scientific Society was reborn, Central Union of Ukrainian Students was restored, which aimed to promote the deepening of Ukrainian studies.

Ukrainian higher education in post-war West Germany was represented by a whole network of established or renovated institutions: Ukrainian Free University, Ukrainian Economic High School and the Theological and Pedagogical Academy in Munich, the Ukrainian Technical and Economic Institute in Regensburg (in Padebrad), the Institute of Live Languages in Augsburg. However, only three of these schools were succeeded in recognizing diplomas. According to N. Polonska-Vasylenko thoughts, UFU gave impetus to the establishment of free universities, in particular the Baltic University in Hamburg, the German Free University in Berlin (Polonska-Vasylenko, 1971, p. 17). Despite the better financial support of the Baltic University, the German

University in Prague, the International University for Displaced Persons of the UNRRA in Munich (where Ukrainians predominated in the student body), those institutions were active for a brief time.

Successful accreditation of UFU and obtaining the right to confer the degrees of Master, Doctor and Doctor of Habilitation contributed to the growth of the prestige of the institution. On September 16, 1950, the decree of the Bavarian Ministry of Education and Religion recognized the UFU as a private university with relevant academic rights, which was later confirmed by the Bavarian Higher Education Act of 1978 (Lopushanskyi, 2007). The recognition of these rights by the universities of Canada and the USA has affected the career prospects of doctoral students. However, due to currency reform, it was the mass emigration of teachers and students in order to find favorable conditions for self-realization and the UFU had to make adjustments to the organization of the educational process. Instead of lectures, consultations and seminars with small groups of students were more actively practiced, which subsequently led to a ten-year break in the implementation of the stationary form of education (1956–1966). In accordance with new challenges and due to the decisions of the Senate of UFU, it was established the Institutes of Distance Education (Correspondent Form of Study) in Sarsel (1948–1955), Literary Studies, Psychology and later – Socio-Economic, Black Sea Institute for the Study of Eastern Problems; Representative offices were opened in Canada, the USA and France, which operated until the 1990s. At the same time, the UFU has succeeded in maintaining the value of a well-known scientific community through the active participation of the professors in the work of numerous congresses and conferences in Germany and beyond increased cooperation with the academic world. The English-language collection “Ukraine and its People” (1949), edited by Professor I. Mirchuk, became a significant achievement.

With the advent of the law on the removal from school of all other institutions in the 1960s, the problem of finding a new building arose. Thanks to the creation of the Society for the Promotion of Ukrainian Science (Haus der Ukrainischen Wissenschaft) by Professors O. Kulchytskyi and Z. Sokoliuk, sponsored by UFU, T. Shevchenko Scientific Society and the Ukrainian Technical and Economic Institute, the institution had received residences and small but regular grants from the Federal Republic of Germany (until 1996) and the Free State of Bavaria (until 2006). Despite the restriction of the students' contingent, UFU continued to establish broad links with foreign centers of Ukrainian studies in the USA, Canada, France, Brazil, Australia, Argentina and

other countries, working in the following areas: study of the history, culture and economy of Ukraine; exploring its relationship with other people; providing higher university education to the new Ukrainian generation of researchers, policy makers and public figures; familiarizing the general public with objective information about Ukraine and its people (Korchemna, 2014, p. 159). At that time the institution's activities were focused on publishing scientific and teaching materials and doctoralizations of applicants, most of whom had previously studied at UFU and worked in high schools in North America. UFU professors have taught in different parts of the world: D. Chyzhevskyi at Harvard, Y. Rudnytskyi at the University of Manitoba, O. Pritsak in Hamburg and Paris, Y. Shevelov at Columbia University, R. Smal'-Stotskyi at the Market University, O. Andrushkiv at Seton Hall University, M. Vietukhiv at Columbia University, O. Gorbach at the Universities of Goettingen and Marburg. Professors J. Armstrong, G. Ibersberger, G. Kokh and P. Rorbakh were involved in lecturing at UFU (Kucher, 2006).

Classes have been renewed since 1965 (summer and winter courses in Ukrainian studies, pedagogical and language courses for G. Vaskovych and English courses in Oriental Studies organized jointly with the University of Michigan). As the most potential listeners were outside Europe, the lectures were limited to two summer months and the program of lectures to two senior (doctoral) semesters. In 1970, only 12 people received doctorates at the Faculty of Philosophy of the UFU (Polonska-Vasylenko, 1971, p. 25). Updating the need to form a new generation of university professors is linked to mass emigration and the death of scientists. This was compounded by UFU inability to provide grants to many emigrant applicants to prepare dissertation research. The lack of scientific and pedagogical staff was offset by the invitation of lecturers to teach special lecture courses, which coincided with the summer high school courses. UFU faculty members have published the results of their investigations in the University's Scientific Notes and Scientific Papers.

The activation of UFU was facilitated to the purchase of buildings for the needs of the institution with the support of Patriarch Joseph the Blind (1974). The academic community has positioned UFU as a school of self-government, state-building and real democracy. Representatives of different people who sought to eliminate national discrimination were worked there – Dr. N. Nakashidze (specialist from Caucasus), professor, Dr. Y. Stankevich (Belarusian Philology). According to Professor R. Smal'-Stotskyi definition, the historical importance of UFU to European and world science was that that it was the first university, which protest “the enslavement of academic liberties

and the deformation of scientific truth” (*Statement, minutes of meetings of the board of the Ukrainian Free University on its foundation*) and became a precursor of Free European University in Strasbourg. Kurt-Maria-Ruda argued that the professors and students of UFU accomplished a real spiritual feat and showed, despite all their difficulties, the ability of a free spirit when it confronted conscience with physical force (Yerzhabkova, 2011, p. 11). Scientific sessions and conferences in honor of the “great humanist and democrat, president-founder T. Masaryk” were systematic in nature at UFU, in particular organized together with the universities of Stuttgart, Erlangen, the Institute of Scientific Studies at Sorbonne, the evenings in honor of the prominent Czech Creators (Ya. A. Kamenskyi, B. Smetana, A. Dvorzhak, L. Janachek, J. Suk), Ukrainian-Czech art exhibitions (Yerzhabkova, 2011, p. 4).

Full university education was renewed in 1993. The current structure, objectives and prospects of the institution’s development are presented in UFU Concept, developed in 2000 (8), but it needs significant renewal. In the process of developing, the third faculty, Ukrainian Studies, was established. Now the structure of UFU includes the Institute of Ukrainian-German Relations Studies, the Institute of Market Economics and the Pedagogical Institute, which provides advanced training for teachers of Ukrainian studies. In accordance with an agreement between the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ukrainian Free University (1992), the legality of UFU diplomas in Ukraine was recognized. Ukrainian Free University is the only higher education institution in the world outside of Ukraine, which provides master and doctoral programs in Ukrainian. In the organization of the educational process, discussions play an important role in contributing to the development of autonomy of thought and the formation of students’ critical thinking. Considerable attention is given to comparative studies (in linguistics, cultural studies, political science, etc.).

UFU aims to form representatives of the national elite, “to educate a new generation of leaders and professional staff capable of building a healthy, just and economically viable civic society” (Calling, 2018). The intermediary role of the institution in the integration of Ukraine into the European and world scientific and educational space with the prospect of transformation into an international university is growing. In accordance with the agreements signed with a number of universities in Ukraine, training of teachers and other forms of scientific cooperation were intensified. If over the last decades the activities of the University have been focused on the training of scientific and pedagogical staff, now the course is devoting to the harmonization of

educational, scientific and publishing directions of work. UFU constantly updates the list of proposed disciplines, engages leading experts in various fields of knowledge and countries around the world, and deepens its international law program by incorporating new courses in human rights and European Union law. Taking into account developments in Germany and Ukraine (war, refugees), pedagogy and psychology courses are being expanded “with a focus on social pedagogy to prepare students to understand better the problems of refugees, displaced children and psychologically traumatized families” (Pryshliak, 2017). Among the wide range of events held at the university to familiarize students and the general public with the achievements of Ukrainian and world science and culture are traditional music concerts with classical and folk repertoire, scientific exhibitions and periodicals, artistic paintings of original masters. The original form of scientific activity at UFU at the present stage is “University Fridays” – a permanent seminar on current topics with the participation of well-known scientists, writers, artists, public figures, journalists, popular with the Ukrainian community in Munich. It is a good tradition to organize international scientific conferences on the occasion of the jubilees of the Ukrainian Free University, in which Ukrainian scientists from different countries of the world take part.

Conclusions. Among the set of factors that influenced formation and development of the Ukrainian Free University in different historical periods are geopolitical (loss or restoration of Ukrainian statehood, world wars, international relations), economic and socio-political (economic status of the host country, policy on national minorities, activity private and public initiative among emigrants), educational (reforms in higher education, changes in goals, functions, priorities, structure, content, forms and methods of teaching, flexibility of programs, intensification of academic migration and scientific cooperation). The subjective factor also should not be ignored, namely the authority and charisma of Ukrainian intelligencia, interpersonal relationships and ambitions of prominent scientists, the presence of different conceptual approaches to the prospects of UFU.

On the basis of a retrospective analysis of the dynamics of quantitative and qualitative characteristics of the University’s activities, the periodization of the establishment and development of the institution was carried out: the Viennese period (1920–1921), marked by the transformation of university courses into a full-high school; the Prague period (1921–1945) covers two stages: (1921–1930) – intensification of academic, scientific, publishing, cultural, educational and social fields of work with the support of the Czech

authorities; (1930–1945) – narrowing of the opportunities for self-realization of teachers and students, unsuccessful attempts to transfer the institution to the territory of Ukraine; the Munich period (1945 – to the present) includes the following stages: (1945–1965) – priority of publishing direction of work and correspondence form of study; (1965–1990) – enhancement of scientific and educational potential, intensification of the process of doctoralization of applicants; (1990 – present) – integration into the European and world scientific and educational space.

Designed as a local intellectual azimuth for emigrant students, after the abolition of Ukrainian departments in Lviv and Chernivtsi, the liquidation of Ukrainian university units in the Soviet Union, UFU became the only university to represent independent Ukrainian science, to provide continuity in the development of pre-Soviet scientific schools and to form the personality in the context of national culture. UFU has demonstrated the ability of the national intelligentsia to self-organization and creative self-fulfillment in extreme conditions, setting an example for other free universities in Europe and higher schools in exile. The academic community facilitated organization of communication between representatives of different peoples, generations, directions and beliefs, first of all, from countries where totalitarian regimes made it impossible for the creative self-realization of teachers and students.

The prospects of further research are seen in studying modern life of the UFU, which demonstrates its commitment to European democratic values, its ability to realize academic freedoms through a combination of educational traditions and innovations, open dialogue of languages and cultures, synthesis of national identity with a tolerance for different cultures and dissent, harmonization of trends for globalization, internalization and localization of high education.

REFERENCES

- Antonovych, M. (1976). *An outline of the history of the Central Union of the Ukrainian Students (1922-1945)*. Munich, New York, Toronto (in Ukrainian).
- Bochkovskyi, O.I. (1930). T. Masaryk: *The National Problem and the Ukrainian Question (Attempt at Characterization and Interpretation)*. Sub Legs: "Legiografie" (in Ukrainian).
- Book of incoming and outgoing documents. Central State Archives of Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU)*. Foundation 3859: Ukrainian Free University in Prague. Description 1. Case 139 (in Ukrainian).
- Bozhok, G. (1974). Competition performance of the Ukrainian Academic Choir in Prague. *The New Horizon: The Almanac. Literature, Art, Cultural Life, Vol. 5*, 252-256 (in Ukrainian).
- Calling (2018). *Ukrainian Free University*. Retrieved from: <https://www.ufu-muenchen.de/uk/university/goal> (in Ukrainian).

- Charter of the Ukrainian Free University. Rules of study at the Faculty of Philosophy. Rules of study at the Faculty of Law and Social and Economic Sciences. Associate Professors (Habilitation)* (1985). Munich: Ukrainian Free University (in Ukrainian).
- Concert in honor of T. Shevchenko and M. Lysenko in Vienna (1913). *Ukrainian Life*, vol. 5, 101 (in Ukrainian).
- Doss, H. (2000). *Zukunftsorientiertes Konzept: Struktur und Aufgaben der Ukrainischen Freien Universität (UFU)*. München: Ukrainische Freie Universität.
- Dzhus, O. (2013). *Shevchenkiana Sophia Rusova*. Ivano-Frankivsk: NAIR (in Ukrainian).
- From the activities of Ukrainian Free University in Prague for the second decade of its existence (1942). *Proceedings of the Ukrainian Free University in Prague, Vol. III*, 7-94 (in Ukrainian).
- Holiat, R. (1964). *Short history of the Ukrainian Free University*. New York.
- Korchemna, I. S. (2014). Archive of the Ukrainian Free University of Munich in the holdings of the Vernadsky National Library of Manuscripts Institute of History: structure, structure, scientific description. *Manuscript and Book Heritage of Ukraine, Vol. 18*, 158-168 (in Ukrainian).
- Korzh-Usenko, L. V. (2019). *Conceptual and organizational-pedagogical foundations of the development of the educational process in the higher school of Ukraine (1905–1920)* (DSc thesis abstract). Sumy (in Ukrainian).
- Korzh-Usenko, L. V. & Sydorenko, O. L. (2019). Ideas of free higher education: reflection in the intellectual space of Ukraine at the end of the XIX-th – the beginning of the XX-th century. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, vol. 208, num. 85, 27-31.
- Kucher, V. I. (2006). From the history of the Ukrainian Scientific Institute in Berlin and the Ukrainian Free University in Munich. *History of History and biographer of istics, Vol. 1*. Retrieved from: <http://www.nbuv.gov.ua/E-Journals/INB/2006-1/06kvinib.html> (in Ukrainian).
- Lopushanskyi, I. (2007). Ukrainian Free University (UVU) as the leading diaspora educational institution in the world. *Bulletin of the Tavriya Foundation, Vol. 4*. Retrieved from: <https://prosvita-ks.co.ua/visnik-tavriyskoyi-fundaciyi-vipusk-4/ivan-lopushinskiy-ukrayinskiy-vilniy-universitet-uvu-yak> (in Ukrainian).
- Mirchuk, I. (1948). Ukrainian Free University. *Scientific Collection of Ukrainian Free University, Vol. V, VII-XXVII* (in Ukrainian).
- Mushynka, M. (2005). *Museum of the Liberation Struggle of Ukraine in Prague and the Fate of its Funds: Historical and Archival Essays*. Kyiv (in Ukrainian).
- Narizhnyi, S. (1923). *Meeting of Ukrainian professors and representatives of Ukrainian student communities in Prague. Report on the general state and immediate tasks of the Ukrainian Free University*. Prague (in Ukrainian).
- Narizhnyi, S. (1942). *Ukrainian emigration. Cultural work of Ukrainian emigration between the two world wars*. (Part 1). Prague (in Ukrainian).
- Nevrlyi, M. (1992). UVU is the base of independent Ukrainian science in the free world (1921-1945). In *From the Scientific Society. Shevchenko at the Ukrainian Free University: Proceedings of the International Scientific Conference*, (pp. 209-212). Kyiv, Lviv, Presov, Munich, Paris, New York, Toronto, Sydney (in Ukrainian).
- Omelchenkova, M. (1931). *T. Y. Masaryk: 1850-1930*. Prague: Czech-Ukrainian book (in Ukrainian).
- Patzke, W., Shafoval, M. & Yaremko, R. (Eds.) (2011). *Universitas Libera Ucrainensis: 1921-2011*. Munich (in Ukrainian).

- Presentation Programs (UFU). Prague (1925-1928), (1932-1935), (1937-1939). Central State Archive of Foreign Ukrainians (CSAFU). Fund 12: Collection of documents of Ukrainian emigration organizations. Description 1. Case 70 (in Ukrainian).*
- Pokhilko, O., Ivanova, I. & Martynenko, D. (2020). National Identity Formation under Statelessness: Experience of Ukraine in Soviet Times. *Amazonia Investiga, Vol. 9, Num. 32, 70-80 (in English).*
- Polonska-Vasylenko, N. (1971). Ukrainian Free University (1921–1971). *Ukrainian Historian, vol. 1-2 (29-30), 17-27 (in Ukrainian).*
- Pryshliak, M. (2017). "The Ukrainian Free University is a European institution that shapes future leaders of Ukraine's integration into Europe". *Universe, Vol. 5-6, 25-28.* Retrieved from: <http://universum.lviv.ua/data/magarticles/files/2350.pdf> (in Ukrainian).
- Rusova, S. (1937). *My memories.* Lviv: Khortytsa Publishing House (in Ukrainian).
- Sládek, Z. & Běloševská, L. (1998). *Documents for Russian and Ukrainian émigrés in the Czech Republic (1918-1939).* Powder (in Czech).
- Smal-Stotskyi, R. (1991). Ukrainian Free University (Report on the occasion of its 30th anniversary, delivered in New York on January 24, 1951). *Freedom: Ukrainian Diary, Vol. XCVIII, Num. 105 (June 5) (in Ukrainian).*
- Statement, minutes of meetings of the board of the Ukrainian Free University on its foundation. Central State Archives of Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU). Foundation 4373: Union of Ukrainian Journalists and Writers in Vienna. Description 1. Case 3. (in Ukrainian).*
- The life of the Ukrainian colony in Prague (1913). *Ukrainian Life, Vol. 3, 85 (in Ukrainian).*
- Ukrainian V. (1927). *University of Prague, in the years 1921-1926.* Prague: Public Printing Office in Prague. (in Ukrainian).
- Ukrainian, V. (1931). *University of Prague, in the years 1926-1931.* Prague: Public Printing Office in Prague (in Ukrainian).
- Ulyanovskaya, S. & Ulyanovskiy, V. (1993). Ukrainian scientific and cultural emigration in Czechoslovakia between the two world wars. In D. Antonovich (Ed.), *Ukrainian culture.* Kyiv. Restored from: <http://litopys.org.ua/cultur/cult25.htm> (in Ukrainian).
- Valiavko, I. V. (2004). To Dmitry Chizhevsky's Intellectual Biography: The Prague Period (1924–1932). *Scientific Notes of the National University of Kyiv-Mohyla Academy, Vol. 25: Philosophy and Religious Studies, 83-88. (in Ukrainian).*
- Vidnianskyi, S. (1994). *Cultural-educational and scientific activity of Ukrainian emigration in Czechoslovakia: Ukrainian Free University (1921-1945).* Kyiv (in Ukrainian).
- Yanev, V. (1987). *Between Despair and Hope – An Exhibition of Ukrainian and Czech Artists at UVU 1979.* Munich: UVU Varia (in Ukrainian).
- Yerzhabkova, B. (2011). Tomasz Garrig Masaryk and the beginning of the Ukrainian Free University in Prague. In *Dialogue of cultures. Ukraine – Czech Republic – Germany.* (Book 2, pp. 188–209). Kremenchuk: Pro-Graphics (in Ukrainian).
- Zilynskyi, B. (1995). *To the history of the Ukrainian-Lithuanian Student Society in Prague. In Lithuania-Ukraine: History, Political Science, Cultural Studies: Proceedings of the International Scientific Conference, (pp. 232-235). Vilnius (in Ukrainian).*

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Елена, Довгополова Анна. Развитие Украинского Свободного Университета: национальная идентичность и диалог культур.

Предлагаемая статья описывает периоды становления и развития Украинского Свободного Университета, который в течение 100 лет является представителем украинского высшего образования и науки в Европе. Выявлен

комплекс факторов, которые влияли на предпосылки зарождения, особенности становления и развития учреждения в венский, пражский и мюнхенский периоды. Авторы рассматривают историю Украинского Свободного Университета в дискурсе генезиса идеи свободного высшего образования как составляющей реформаторской педагогики и институционализации украиноведения в мировом научно-образовательном пространстве. Доказано, что в соответствии с европейскими традициями академическая среда Украинского Свободного Университета функционировала на основе академической автономии, в отличие от системы высшего образования в Советском Союзе, где авторитет университета игнорировался, свобода преподавания, обучения и исследования были строго ограничены (особенно в социально-гуманитарных областях). Раскрывается инновационный потенциал Украинского Свободного Университета, который способствовал развитию частного высшего образования в европейских странах, освещаются достижения и трудности в осуществлении разнообразной деятельности учреждения. Особое внимание уделяется анализу организации учебного процесса, направленного на сохранение национальной идентичности украинской студенческой молодежи и налаживание сотрудничества между представителями различных академических сообществ в контексте межкультурных взаимодействий. В процессе исследования использовались современные научные подходы (системный, антропоцентрический, культурологический, междисциплинарный) и методы (общенаучные - анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение; конкретно-научные - историографический, текстовый, ретроспективный и синхронный анализ).

Ключевые слова: академическая автономия, диалог культур, национальная идентичность, Украинский свободный университет, украиноведение.

АНОТАЦІЯ

Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Олена, Довгополова Ганна. Розвиток Українського Вільного Університету: національна ідентичність та діалог культур.

Запропонована стаття описує періоди становлення та розвитку Українського Вільного Університету, який протягом 100 років є представником української вищої освіти та науки в Європі. Виявлено комплекс факторів, що впливали на передумови зародження, особливості становлення та розвитку установи у віденський, пражський та мюнхенський періоди. Автори розглядають історію Українського Вільного Університету в дискурсі генези ідеї безкоштовної вищої освіти як складової реформаторської педагогіки та інституціоналізації українознавства у світовому науково-освітньому просторі. Доведено, що відповідно до європейських традицій академічне середовище Українського Вільного Університету функціонувало на основі академічної автономії, на відміну від системи вищої освіти в Радянському Союзі, де авторитет університету ігнорувався, свобода викладання, навчання та дослідження були суворо обмежені (особливо в соціально-гуманітарних галузях). Розкривається інноваційний потенціал Українського Вільного Університету, який сприяв розвитку приватної вищої освіти в європейських країнах, висвітлюються досягнення та труднощі у здійсненні різноманітної діяльності закладу. Особлива увага приділяється аналізу організації навчального процесу, спрямованому на збереження національної ідентичності української студентської молоді та налагодження співпраці між представниками різних академічних громад у контексті міжкультурних взаємодій. У процесі дослідження використовувалися сучасні наукові підходи (системний, антропоцентричний, культурологічний, міждисциплінарний) та

методи (загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення; конкретно-наукові – історіографічний, текстовий, ретроспективний та синхронний аналіз).

Ключові слова: академічна автономія, діалог культур, національна ідентичність, Український вільний університет, українознавство.

УДК [37:069]:(477.8)-043.86

Вадим Кушнір

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID ID 0000-0002-9495-2752

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/319-329

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ WEB-ДИЗАЙНЕРІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мета статті – дослідити актуальні аспекти вдосконалення дизайн-освіти у зв'язку з поширенням тенденцій цифровізації та становленням ринкової економіки. Методи: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація. Результати: розкрито сутнісні характеристики функціонування дизайн-освіти; узагальнено емпіричні дані, отримані в результаті виконання емпіричних досліджень; констатовано перспективні напрями дизайну для підприємницької діяльності. Практичне значення статті полягає в наведенні емпіричних статистичних даних, що актуалізують необхідність підготовки веб-дизайнерів до підприємництва. Зроблено висновок щодо особливостей підприємницької діяльності в царині дизайну як процесу становлення самобутніх молодих творців інноваційних ідей і проєктів, авторів неординарних методик і технологій, винахідників нових способів і шляхів розвитку суспільства. Відповідно до кваліфікаційної характеристики професії уточнено основні професійні функції web-дизайнера.

Ключові слова: дизайн, web-дизайн, саморелізація дизайнера, підприємництво в дизайні, професійна підготовка web-дизайнера.

Постановка проблеми. Становлення дизайну як провідної галузі мистецтва й цивілізаційного поступу обумовлюється глобалізаційними викликами, соціокультурними запитами та здійснюється в економічній, науково-технічній та естетично-культурній сферах. В умовах діджиталізації найбільш затребуваними є фахівці, які успішно реалізують потенціал сучасних інтернет-технологій для виконання різноманітних професійних завдань. Особливе місце з-поміж таких спеціалістів займають web-дизайнери – творчі грамотні спеціалісти, глибоко обізнані з новітніми технологіями проєктування й оформлення інтернет-ресурсів, які володіють художньо-проєктною культурою, мають розвинене художньо-творче мислення, здатні розробляти та оформлювати об'єкти інформаційного середовища Інтернету високими споживчими властивостями й естетичними характеристиками. З огляду на постійно зростаючий попит web-дизайнерів, відсутність системи якісної

професійної підготовки таких фахівців у закладах освіти, послуги з проектування логічної структури web-сторінок, розроблення зручних рішень подачі інформації, художнього оформлення web-проектів надають відповідні дизайнерські студії і аматори-дизайнери (фрілансери). У зв'язку з цим постає необхідність пошуку нових підходів до вдосконалення дизайн-освіти та виявлення найбільш актуальних аспектів, що аргументують об'єктивну потребу підготовки майбутніх фахівців із графічного дизайну до підприємницької діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасному науково-освітньому інформаційному просторі проаналізовано різні аспекти професійної підготовки майбутніх дизайнерів в Україні та за кордоном, що відображено в працях С. Алексєєвої, Є. Антоновича, Л. Базиль, О. Генісаретського, В. Глазичева, І. Голода, Г. Гребенюка, В. Даниленка, А. Діжур, Т. Козак, Є. Лазарева, А. Максимової, Г. Мінервіна, В. Орлова, Л. Оружої, Л. Оршанського, В. Радкевич, І. Рижової, В. Тиценка, О. Фурса, С. Чирчика та ін. У контексті дослідження web-дизайну та підготовки таких фахівців автори здебільшого акцентують увагу на моделюванні віртуальної дійсності із допомогою комп'ютерної техніки (Дж. Берд, А. Гончаров, П. Макнейл, Я. Нільсен та ін.), розробленні концепцій пізнання й осмислення природи віртуальної реальності крізь призму сучасної культури (Д. Бородаєв, Д. Кірсанов, В. Луков, А. Останін та ін.). Відтак, природу web-дизайну позиціонують як різновид дизайну (Д. Бородаєв, А. Гончаров, В. Луков, А. Останін) або як інструмент інформаційних технологій (Д. Кірсанов, А. Лебедев, В. Парненко). Питання ж щодо особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців web-дизайну допоки лишається не дослідженим.

Мета статті: критично осмислити сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців графічного дизайну й виокремити актуальні аспекти її вдосконалення у зв'язку з тенденціями цифровізації та становлення ринкової економіки.

Методи дослідження: теоретико-методичний аналіз, логічне узагальнення й систематизація для з'ясування й конкретизації сутності веб-дизайну, виявлення актуальних аспектів професійної підготовки графічних дизайнерів і зокрема фахівців із проектування, розроблення ресурсів інформаційного середовища інтернету.

Виклад основного матеріалу. Динамічне зростання суспільного попиту на послуги з проектування структур унікальних веб-ресурсів із високими споживчими властивостями, зручним інтерфейсом та

естетичними ознаками (наприклад, на сайті www.work.ua наявно біля 172 вакансій графічних дизайнерів за останні 3 місяці 2021 року) актуалізувало потребу забезпечення якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців відповідних спеціальностей. Зазначимо, що в сучасному науковому дискурсі дизайн розуміють як вид мистецтва, що синтезує технічні прийоми (проєктування, конструювання) і декоративні ефекти; творчий метод, процес і результат художньо-технічного проєктування промислових виробів, їх комплексів і систем, орієнтований на досягнення найбільш повної відповідності створюваних об'єктів і середовища в цілому можливостям, утилітарним і естетичним потребам людини. Дослідження ринку дизайну в Україні за 2019-2021 рр. дозволило з'ясувати, що фахівець із графічного дизайну має зарплатню в середньому від 12 500 грн.

Отже, дизайн приносить додану вартість матеріальним і нематеріальним продуктам, але для розуміння цього впливу потрібно ґрунтуватися на перевірній методології, об'єктивних оцінках якості та впливу дизайну на економіку.

Фокус-групи та динаміка сплачених податків дизайнерами свідчить про збільшення об'єктів підприємництва. За офіційними даними Державної фіскальної служби України в м. Києві, Львові, Харкові, Одесі та Дніпрі зареєстровано 3 323 дизайнерських ФОПів і майже 500 компаній, для яких дизайн є основною сферою роботи. З-поміж них 70 % самозайнятих дизайнерів і понад третина дизайнерів в агенціях ще не оформили свій юридичний статус. На одного офіційно зареєстрованого самозайнятого дизайнера припадає два, які працюють без будь-якого юридичного статусу. Дизайнерам і замовникам зручно працювати за таких умов, адже це дозволяє уникнути паперової роботи і не сплачувати податків. Однак, на цьому основні вигоди від такого формату роботи закінчуються. У сфері дизайну роботодавці орієнтуються на кваліфіковані кадри, тобто креативних професіоналів, позаяк від їхнього рівня знань і компетентностей залежить якість дизайнерського продукту.

На основі аналізу сайтів вітчизняного ринку праці, опитувань роботодавців встановлено динаміку найбільш затребуваних особистісних якостей кваліфікованих робітників і, зокрема, WEB-дизайнерів, що графічно показано на рис. 1.



Рис. 1. Перелік основних компетентностей і найбільш затребуваних якостей WEB-дизайнерів на ринку праці (складено за вакансіями сайтів роботи в період за II пол. 2020-I пол. 2021 рр.)

З-поміж основних компетентностей і найбільш затребуваних якостей на ринку праці у 2021 році були такі: кваліфікованість у комп'ютерних дизайн-програмах; знання академічного рисунку та живопису; знання іноземної мови; креативність, іноваційність, генерування ідей; швидкість, своєчасне виконання роботи; відповідальність; готовність до особистого і професійного саморозвитку; комунікабельність, уміння працювати в команді; здатність до критичної оцінки особистих переваг і недоліків та їх сприйняття, стресостійкість; відсутність шкідливих звичок. Однак, найбільш часто згадуваними якостями та знаннями є кваліфікованість у комп'ютерних дизайн-програмах, саме основного інструментарію (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator). Також затребуваними є знання академічного рисунку та живопису. Проте, особливого значення набуває така якість, як готовність до особистого і професійного саморозвитку, оскільки WEB-дизайнеру необхідно бути конкурентноспроможним в умовах ринкової економіки.



Рис. 2. Пропозиція основних якостей web-дизайнерів на ринку праці (складено за матеріалами сайтів із пошуку роботи)

В умовах становлення ринкової економіки web-дизайн є цінним продуктом інтелектуально-творчої діяльності. Водночас рівень освіти більшості дизайнерів-практиків недостатній для розуміння ними потреб ринку, започаткування власної справи та успішного ведення бізнесу. Проте, з іншого боку, зростання популярності професії дизайнера, що засвідчено також збільшенням числа абітурієнтів у ЗВО та зростанням ліцензованих обсягів здобувачів освіти спеціальності 022 «Дизайн», є вагомим актуалітетом перегляду та забезпечення якісної професійної підготовки дизайнерів як конкурентоспроможних фахівців.

Безперечно, українська система дизайн-освіти зазнає кардинальних перетворень, зумовлених імплементацією законодавчих актів «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», концепції «Нова українська школа», що передбачають створення ефективних програм, зорієнтованих на підготовку економічно грамотних, підприємливих громадян, які зможуть розвивати ринкові відносини в країні, забезпечити створення нових робочих місць та підвищити свій матеріальний добробут. Згідно з листом Міністерства освіти і науки України від 05.06.2018 № 1/9-3772, у закладах вищої освіти розробляють і впроваджують у межах спеціалізації окремі освітні програми. При цьому підкреслимо, що освітня програма спеціалізації має забезпечувати якісну підготовку спеціалістів на виконання державного галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 «Дизайн».

Теоретико-методичний аналіз освітніх програм зі спеціальності 022 «Дизайн» Арт академії сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі, Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, Київського університету імені Бориса Грінченка, Київського національного університету технологій та дизайну, Київського університету культури, Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури та Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв дає змогу стверджувати, що особливістю професійної підготовки графічних і web-дизайнерів є формування в учнівської і студентської молоді готовності до створення нових проєктів віртуального і предметного оточення сучасної людини для поліпшення умов її праці; розроблення художньо-конструкторських (графічних) проєктів виробів виробничого і побутового призначення, оформлення інтер'єру приміщень, офісів; розроблення деталей зовнішнього оформлення виробів, інтер'єру; вивчення вимог замовників до проєктованих виробів і технічних можливостей їх виготовлення; підбір матеріалів для виготовлення виробів;

контроль за реалізацією задуму на етапах проектування, виготовлення, випробування та презентації готового виробу замовнику тощо.

Водночас, ознайомлення зі специфікою діяльності web-дизайнерів переконує, що до професійних обов'язків таких фахівців входить оцінка значущості створюваних виробів для кожного споживача окремо і для суспільства в цілому; надання консультативної допомоги підприємствам, організаціям і приватним особам. Це може бути викликане тим, що художнє бачення замовника і виконавця часом не збігаються, через що доводиться або переконувати в необхідності конкретного дизайнерського рішення, або враховувати побажання замовника.

Майбутнім дизайнерам важливо усвідомити, що становлення дизайну істотно сприяє економічному зростанню тільки в тих країнах, уряд яких підтримує сферу креативних індустрій. Кожний євро, інвестований у розвиток дизайну в країнах Європи, дає до 20 євро прибутку. Наприклад, сфера дизайну завдяки експортованим дизайнерським продуктам надає 71,7 млрд. фунтів стерлінгів додаткової вартості продукту в Британії й понад 38 млрд. євро – в Ірландії. В Україні, на жаль, ситуація щодо дизайну й економіки дещо інакша. Ключове джерело доходів дизайнерів – це короткострокові проекти вартістю до 1 тис. доларів. Річні обороти, переважно, не перевищують 2 млн. грн. та зростають завдяки збільшенню кількості дрібних проєктів. Зазвичай, дизайн-агенції працюють із більшими та дорожчими проєктами, ніж окремі самозайняті фрілансери, але є чимало дизайн-агенцій, чиї річні обороти перевищують 10 млн. грн.

Однією з причин недостатнього розвитку підприємництва у сфері дизайну на сучасному ринку вбачаємо низький рівень розвитку підприємницької компетентності дизайнерів. Якщо Web-дизайнер не розуміє сутності економічної моделі власного бізнесу, то невдовзі він втратить свої позиції внаслідок мінімальних перепон і коливання на ринку, а його бізнес припинить своє існування. Наявність численних помилок і недоліків у проєктуванні моделей організації бізнесу, створенні бізнес-планів означає, що дизайнери, які наважилися започаткувати власну справу й об'єднати у своїй кар'єрі дизайн і підприємництво, не розуміють потенційних загроз для бізнесу, а також не усвідомлюють сильних сторін дизайнерського підприємництва.

Зокрема, за даними тривалих, багаторічних досліджень встановлено, що тільки один із трьох самозайнятих дизайнерів розуміє економічну сутність дизайну, її механізми, процеси і принципи розвитку. У зв'язку з цим виникають інші проблемні моменти, на кшталт інтуїтивного

ціноутворення. Вартість подібних проєктів для різних замовників може істотно змінюватися залежно від їхньої купівельної платіжеспроможності. Підкреслимо, що в Україні і світі відсутня єдина, загальновизнана схема обрахунку вартості послуг і дизайнерських продуктів. Зважаючи на це, дизайнери часто встановлюють ціну на свої послуги і товари на власний розсуд. Відтак, закономірно, що власники бізнесу в сфері дизайну, а також окремі дизайнери часто не усвідомлюють чітких напрямів і механізмів розвитку власної справи (*Стан розвитку...*, 2020). Зважаючи на викладене вище, бажано, щоб саме заклади вищої освіти були основною ланкою підготовки конкурентоздатних фахівців для ринку дизайну.

Підкреслимо, що фахівці з дизайну не інформують замовника про алгоритм і витрати ресурсів для виконання завдання, а надають йому проєкт кінцевого рішення, який часто неоднозначно сприймається клієнтом. Так, за результатами опитування, дві третини (60,1 %) дизайнерів нарікають на непорозуміння із замовниками, через неосвіченість і відсутність об'єктивного уявлення про ціннісну значущість дизайну останніх. Утруднення в започаткуванні власної справи в галузі дизайну викликані також складністю ідентифікації рівня впливу лише дизайнерського рішення на досягнення цілей замовника. У зв'язку з цим виникає проблема визначення єдиних, загальновизнаних критеріїв якості результатів дизайнерської роботи, а також критеріїв відбору кращих альтернативних ідей спільно із замовником (Фурса, 2012).

Підготовка майбутніх фахівців до підприємництва в системі дизайн-освіти відкриває нові перспективи оволодіння найсучаснішими напрямками дизайну.

Особливої популярності набуває «універсальний дизайн», що передбачає створення безпечного і зручного простору для всіх громадян, незалежно від віку, ваги, фізичних обмежень, особливостей сприйняття тощо. Ключовою тенденційною особливістю універсального дизайну є концептуальна ідея створення його об'єктів – повага до прав людини і водночас, – до розмаїття. В Україні не більше 4 % архітектурних споруд є загальнодоступними для пересічних громадян. З-поміж них – всього декілька об'єктів, створених з урахуванням усіх семи принципів напряму універсального дизайну.

На думку західних експертів, найбільш популярними в найближчі 15 років стануть професії напряму «продакт-дизайнерів». Кар'єра такого фахівця, на думку В.Гріна (Senior Product Designer), є «еволюційним кроком у межах дизайн-галузі». Продакт-дизайнер – це «спеціаліст із

широким світоглядом, універсальною обізнаністю, багатьма зонами відповідальності й розмаїтим інструментарієм, що не обмежується створенням інтерфейсів» (Грін, 2020).

Не менш перспективним напрямом дизайн-освіти є підготовка віртуальних інтерактивних дизайнерів до кар'єрного зростання. Такі фахівці працюватимуть у сфері віртуальної і доповненої реальності – це ринок, який може набути значних обсягів (\$150 млрд. вже у 2021 році), охопивши всі сфери життєдіяльності людини: від охорони здоров'я – до архітектури. Дорін Лоренцо з UT Austin вважає, що більшість дизайнерів UI почнуть пробувати себе у VR та AR дизайні.

З огляду на динамічну цифровізацію і створення віртуальних продуктів (від чатбоксів – до 3D-проекцій на неймовірні середовища), «...ми скоро побачимо нове покоління дизайнерів віртуальної взаємодії», – припускає американська дизайнерка Івонн Лін з 4B Collective. Початки становлення перспективних нині напрямів «дизайн алгоритмів», «дизайн штучного інтелекту», «людино-орієнтований дизайн» пов'язуємо з проектуванням об'єктів (промислових зразків), проектуванням досвіду (додаючи дизайн взаємодії, візуальний дизайн та дизайн просторів). «Наступним кроком розвитку дизайну буде проектування поведінки системи: дизайн алгоритмів, які визначають поведінку автоматизованих або інтелектуальних систем», – вважає Гаррі Вест із Frog. Наприклад, розроблення алгоритму, що визначатиме механізм дії автономної машини, яка обиратиме правильне людино-центричне рішення в ситуації неминучого зіткнення. Зважаючи на це, актуальне завдання для дизайнерів наступного десятиліття зосереджуватиметься на утворенні корелятивних зв'язків між кодуванням алгоритмів і досвідом, який вони впроваджують.

Постіндустріальний дизайн, на переконання Маркус Вірзох із Artefact, потребує кардинальних змін у дизайнерських процесах, які використовуються для визначення об'єктів за межами їх безпосередньої форми і функції. «Постіндустріальним дизайнерам, – стверджує Вірзох, – важливо розмірковувати над ідеями загального користувацького досвіду, щоб реалізувати дослід, які поєднують фізичний та цифровий світи» (Вірзох, 2017). Креативний штучний інтелект і глобальний ринок уможливить індивідуальним дизайнерам доступ до об'єктів і речей, які раніше були доступні тільки для великих команд. Результатом цього стане сплеск спеціалізації, ефективності й незалежності дизайнерів. Відтак, фрілансери утворюють мережу цільових мікро-консультантів, які конкуруватимуть із більш традиційними фірмами.

Ринок дизайнерських послуг у XXI столітті став реальним сектором економіки, щорічний оборот якого, за оцінками експертів, перевищує суму в 15 млрд. доларів. При таких обсягах продажу він лишається закритим і неструктурованим. Вивчення практичних аспектів підприємництва в сфері дизайн-проєктування свідчить, що близько 25-35 % суб'єктів підприємництва перебувають у тіньовому секторі економіки, а значну частину ринку займають дизайнери-фрілансери. На кінець 2022 р. понад 70 тис. людей вважатимуть себе професіоналами в сфері дизайну в Україні. Унаслідок закритості ринку досить складно оцінити його реальний обсяг і тенденції розвитку. Однак, відстежити динаміку ринку дизайнерських послуг і перспективи сфери можливо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, актуальною тенденцією вдосконалення дизайн-освіти вбачаємо підготовку майбутніх web-дизайнерів до започаткування власної справи й успішного здійснення підприємництва в сфері дизайну. Результати досліджень засвідчили динамічне зростання підприємництва в Україні і водночас низьку вмотивованість дизайнерів до вияву підприємницької ініціативи, недостатній рівень сформованості в них готовності до підприємницької діяльності, що передбачено змістом професійної освіти, а також низьким рівнем забезпечення розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у мистецьких закладах освіти. Зроблено висновок, що підготовка до підприємництва в системі дизайну передбачає не лише набуття навичок художньо-естетичної діяльності і проєктування, а й формування спроможності майбутніх дизайнерів генерувати нові ідеї щодо забезпечення потреб суспільства в дизайнерських інноваційних проєктах, самореалізовуватися в галузі дизайну, що конкретизується такими якостями особистості, як ініціативність, творчість, здатність організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу; здатність до лідерства і управлінських дій, готовність ефективно самореалізовуватися в процесі організації і успішного розвитку власної справи, умінням аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та зіставляти їх із потребами ринку праці; складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності, розробляти прості моделі дій та приймати економічно й екологічно обґрунтовані рішення в динамічному світі; презентувати та поширювати інформацію про результати підприємницької діяльності.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо дослідження змісту, ефективних технологій, методик, методів і методичних прийомів, що

сприятимуть забезпеченню якісної підготовки майбутніх web-дизайнерів до підприємницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Bazyl, L., Orlov, V., Fursa, O., & Oruzha L. (2021). Development of entrepreneurial competence in design education. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 2 (37), 493-502. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i37.230672>
- Bazyl, L. Radkevych, O., Radkevych, V., & Orlov V. (2020). Interdisciplinary approach to the economic-legal socialization of specialists in modern labor market. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, [S.l.], v. 25, 208-218, ago. ISSN 2477-9555. Disponible en: <<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33523>>. Fecha de acceso: 20 ago. 2020 (Scopus)
- Orlov, V. (2017). Development of designer career orientations in the system of art education. *International Journal of Education & Development. Volume 3. Psychology*. Co-publ.: Publishing office: Accent Graphics Communications Hamilton, ON. (pp. 38-43).
- Orlov, V., Fursa, O. (2017). Formation designers' career orientations in the system of art education. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, Вип. 12, 12-18 (*Art education: content, technology, management*, Vol. 12, 12-18).
- Алексеева, С. (2020). Дизайн і підприємництво: сучасні проблеми та перспективи підготовки до підприємницької діяльності в системі дизайн-освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 15, 57-71 (Alekseeva, S. (2020). Design and entrepreneurship: modern problems and prospects of preparation for entrepreneurial activity in the system of design education. *Art education: content, technology, management*, 15, 57-71).
- Бойчук, А. В. (2013). *Пространство дизайна*. Харьков : Нове слово (Boichuk, A. V. (2013). *Design space*. Kharkiv: A new word).
- Віртосу, І. (2017). *7 відповідей про те, що таке універсальний дизайн* (Virtosu, I. (2017). *7 answers about what is universal design*).
- Грін, В. *Продакт-дизайнер vs продакт-менеджер: так у чому ж різниця?* (Grin, V. *Product Designer vs. Product Manager: So What's the Difference?*).
- Даниленко, В. Я. (2003). *Дизайн*. Харків: ХДАДМ (Danylenko, V. Ya. (2003). *Design*. Kharkiv: KhDADM).
- Орлов, В. (2017). Інтеграційний підхід до формування й розвитку професійної компетентності та кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*. Житомир, (сс. 277-282) (Orlov, V. (2017). An integrated approach to the formation and development of professional competence and career guidance of future designers. *Vocational education in the context of integration processes: theory and practice*. Zhytomyr, (pp. 277-282)).
- Оружа, Л. В. (2011). *Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі*. Київ (Oruzha, L. V. (2011). *Training of future design specialists in higher education institution*. Kyiv).
- Професія дизайнер: 7 напрямків, за якими майбутнє* (The profession of a designer: 7 areas in which the future).
- Рудий, В. (2019). *Дизайн в Україні: обсяги індустрії, скільки заробляють дизайнери та де навчаються – інфографіка* (Rudyi, V. (2019). *Design in Ukraine: volumes of industry, how much designers earn and where they study – infographics*).
- Стан розвитку дизайну в Україні*. Львів (The state of design development in Ukraine. Lviv).

Фурса, О. О. (2012). *Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)*. Луганськ (Fursa, O. O. (2012). *Trends in the development of design education in Ukraine (second half of the XX - early XXI century)*. Luhansk).

РЕЗЮМЕ

Кушнір Вадим. Актуальные аспекты образовательной подготовки web-дизайнеров к предпринимательской деятельности.

Цель статьи: исследовать актуальные аспекты совершенствования дизайн-образования в связи с распространением тенденций цифровизации и становлением рыночной экономики. Методы: теоретический анализ, обобщение, систематизация. Результаты: раскрыты сущностные характеристики функционирования дизайн-образования; обобщены эмпирические данные, полученные в результате выполнения многочисленных исследований; констатированы перспективные направления дизайна для предпринимательской деятельности. Практическое значение статьи заключается в наведении эмпирических статистических данных, которые актуализируют необходимость подготовки веб-дизайнеров к предпринимательству. Сделан вывод об особенностях предпринимательской деятельности в области дизайна как процесса становления самобытных молодых создателей инновационных идей и проектов, авторов неординарных методик и технологий, изобретателей новых способов и путей развития общества. Согласно квалификационной характеристики профессии уточнены основные профессиональные функции web-дизайнера.

Ключевые слова: дизайн, web-дизайн, самореализация дизайнера, предпринимательство в дизайне, профессиональная подготовка web-дизайнера.

SUMMARY

Kushnir Vadym. Current aspects of educational training of web-designers for entrepreneurship activity.

The purpose of the article is to critically comprehend the professional training of future specialists in graphic design and highlight the current aspects of its improvement in connection with the spread of digital trends and formation of a market economy. The necessity of preparing students of art institutions of professional higher and higher education to start their own business, which enables their self-realization and self-affirmation in the modern world. Results: the essential characteristics of the functioning of design education from the standpoint of preparing future web-designers for self-realization in a society of sustainable development are revealed; the leading directions of development of entrepreneurial competence of design education seekers are analyzed; the preconditions for effective preparation of future web-designers for entrepreneurship are determined; generalized empirical data obtained as a result of empirical research; perspective directions of design for business activity are stated. The practical significance of the article is to provide a program of a modular course, introduction of which will promote the development of entrepreneurial competence of future web-designers. The conclusion is made about the peculiarities of entrepreneurial activity in the field of design as a process of formation of original young creators of innovative ideas and projects, authors of extraordinary methods and technologies, inventors of new ways and ways of society development. According to the qualification characteristics of the profession, the main professional functions of a web-designer are specified.

Key words: design, web-design, self-realization of a designer, entrepreneurship in design, professional training of a web-designer.

УДК 929:37-055.2](477.52)(092)

Iryna Mykhailychenko

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-4394-3127

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

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/330-339

FACTORS OF PERSONALITY FORMATION OF L. KIRDISHCHEVA AS PROSPECTIVE PROFESSIONAL

The publication is devoted to the study of the factors of the personality formation of the teacher and manager L. Kirdishcheva. The peculiarities of the socio-political situation in Ukraine of the studied period are characterized. Memoirs of S. Pankova, biographical data of L. Kirdishcheva are analyzed, in order to identify the factors of the teacher's personality formation. Among them are defined: active life position of the family, civic position fostering, academic inclinations of the family, atmosphere of love and mutual respect, succession of generations.

Key words: *factors of formation, patriotism, family influence, academicism, personality formation.*

Introduction. Undoubtedly, formation of a human personality is a multifaceted process, which is influenced by many external and internal circumstances. The main factors, first of all, are the atmosphere of the family in which a person grows up, because the fundamental moral, cultural and ideological positions are laid in the family, starting from the birth of a child. The life-giving figures in the life of every person are father and mother. They form the core of life that leads a person in a unique way and helps to reveal personal potential.

Addressing the origins of the personality formation of the teacher, humanist, scientist Liudmyla Mykhailivna Kirdishcheva, we consider it appropriate to focus on the early years of her life, the history of her family and the influence of the family on her development and formation.

Analysis of relevant research. This publication is based on the memoirs of L. Kirdishcheva's sister, Candidate of Historical Sciences, head of the branch of the Museum of History – Historical and Memorial Museum of Mykhailo Hrushevskyy in Kyiv Svitlana Mykhailivna Pankova.

The purpose of the article is to single out and analyze the factors of L. Kirdishcheva's personality formation.

Research methods. In the process of research a set of general scientific methods was used: analysis, synthesis, systematization, generalization,

classification, which provided an opportunity to generalize the leading factors that contributed to the formation of the pedagogue's personality; retrospective analysis, which made it possible to identify the historical and social conditions of the formation of the pedagogue's personality; interviews, which allowed to collect and process the material of the publication.

Results. In the process of studying the chronology of Liudmyla Kirdishcheva's life, we singled out the stages of her formation as a person (I – 1955–1977 – personal formation and formation of worldviews – childhood, schooling, higher education at Kyiv State University named after T. Shevchenko (now – Taras Shevchenko National University of Kyiv); II – 1977–2005 – professional formation as a teacher and manager – work as a history teacher, deputy director for educational work, deputy director for humanitarian education and upbringing, deputy director for educational work; Chairman of the Board of Directors of pedagogical Establishment of Higher Education I-II levels of accreditation Central region of Ukraine; director of the Lebedyn Pedagogical School named after A.S. Makarenko; III – 2005–2017 – improvement of professional skills and abilities – teaching and managerial activity as the chairman of the board of directors of pedagogical Establishment of Higher Education I-II levels of accreditation Central region of Ukraine, Director of the Lebedyn Pedagogical School named after A.S. Makarenko and intensive public research – active participation in the Ukrainian Congresses of Teachers and Preschool Workers, in the work of education institutions and organizations – the opening of the Sumy Regional Center of Cultural and Educational Association of Humane Pedagogy led by L. Kirdishcheva). The first stage (1955–1977) includes preschool childhood (from 1955 to 1962), schooling (from 1962 to 1972) and university studies (from 1972 to 1977). The subject of study in this publication was preschool childhood and schooling.

In the context of the raised problem, we believe that in order to single out the factors of formation of L. Kirdishcheva's personality, it is expedient to turn to the analysis of the historical period in which her childhood and school years took place.

This period was characterized by serious changes in the state. Because of the resignation of M. Khrushchev from power (1953–1964 Khrushchev's thaw) and the arrival of a new leadership led by L. Brezhnev (Brezhnev's stagnation 1964–1986) markedly changed the direction of political life and ideological processes in the USSR (Petrykiv, 2016). It should be noted that Khrushchev's resignation was accompanied by calls for the widespread deployment of criticism and self-criticism, the struggle against bureaucracy and pomp, praise

and ostentatious noise, against fuss, haste, and arbitrary decisions. V. Baran claimed that the process of liberalization of society, begun by Khrushchev, quickly suffocated in the flow of conservatism, which flooded all spheres of life under the leadership of L. Brezhnev (Baran, 1999, p. 145).

Note that the era of “Brezhnev’s stagnation” is characterized by a deep systemic crisis of the Soviet system, which eventually led to the destruction of the economy and the political collapse of the USSR (Baran, 1999, p. 145). Educational changes of this period determine the expansion of the network of schools, introduction of compulsory general secondary education, productive development of pedagogical science, the gradual Russification and Sovietization (Pokhilko, 2017).

It was in such a difficult period for Soviet Ukraine that Liudmyla Mykhailivna Metlushenko (Kirdishcheva) was born on April 3, 1955 in the village of Bochky of Khorol district of Poltava region in the family of teachers – Mykhailo Leontiyovych and Sofia Antonivna Metlushenko.

In this study, we believe that it is appropriate to refer to the memories of relatives of L. Kirdishcheva, which will more thoroughly and comprehensively identify the factors of formation of her personality. One of L. Kirdishcheva's relatives was her sister Svitlana Pankova.

Therefore, she notes that there has always been an atmosphere of unity, mutual support and a positive attitude towards life in their family. In particular, the characteristic feature of his father, Mykhailo Leontiyovych, was humor and a smile. He was the backbone of the family, a loving, caring father who instilled in his three children love of life and an active attitude to life, which had the decisive impact on the personal and career growth of all children. Undoubtedly, parental upbringing contributed to the formation of holistic personalities with a clear position in life.

What is important, in our opinion, among other things, the father cared about formation of the civic position of his children as patriots of their country. Moreover, he demonstrated this attitude by his own example, when in 1944 he volunteered to go to the front to defend the homeland. The active civic position of the father was manifested even after returning from the front. He entered the Pedagogical Institute at the Faculty of History and dedicated his life to educating the younger generation as a history teacher. It can be stated that Mykhailo Leontiyovych started a family dynasty, because both daughters later followed their father’s footsteps and graduated from the Faculty of History, but Taras Shevchenko National University of Kyiv.

According to S. Pankova, there was a large library at home, which was taken care of by the father himself, instilling in children from an early age a love of books and a desire for knowledge. So, Liudmyla Mykhailivna grew up surrounded by books, watching her father study tirelessly, preparing for school. There was no need to force the girl to read in such an atmosphere, the book from an early age was an integral part of her life.

Her mother, Sofia Antonivna, was a mathematics teacher and a model of femininity for her daughters. Like all teachers in the late 1960s, she was distinguished by her wardrobe, a special charm, because a teacher must look elegant and be an example for her students. Sofia Antonivna studied at Poltava Pedagogical Institute, combining education with teaching and raising their own children.

Therefore, we can note that the academic nature of the family, their desire for intellectual pursuits were the factor that guided L. Kirdishchev on the pedagogical path and instilled a taste for self-development for life. After all, the younger children – Victor and Svitlana – were fully realized in the scientific field. Viktor Mykhailovych served as an officer of the Northern Fleet for a long time, was an extremely erudite man and a true patriot of Ukraine. Svitlana Mykhailivna – Candidate of Historical Sciences, museologist, participant of many international scientific congresses.

Describing the general atmosphere in the family, Svetlana Mikhailivna notes: “We grew up in love”. In our opinion, this short sentence is the quintessence and the key to understanding the origins of life inspiration and zeal with which L. Kirdishcheva worked, created, lived. The children grew up in an atmosphere of a family that survived and endured thanks to love and friendship.

It is fair to note that the Metlushenko family contributed in every possible way to the comprehensive development of children. This applied not only to study but also to leisure. Thus, among the brightest memories of childhood, S. Pankova notes family trips to the Dnieper city, in which his father was a guide. He conducted wonderful tours of the city for children, cultivating love for their homeland and an attraction to travel. The father, being a man of broad views, sought to develop in children the worldview of “citizen of the world”, to show that the range of their interests can go much further than their home village and school. While studying at school, Liudmyla Mikhailivna did not miss a single excursion, the geography of which is impressive: Poltava, Kyiv, Moscow, Sevastopol and others.

Along with this, one cannot ignore the fact that L. Kirdishcheva grew up in a rural family, and therefore, working on the land was well known to her. Among the household chores S. Pankova recalls: cleaning, picking fruit, but it was not a classic labor education. That is, we can note that the parents kept the balance: children were entrusted only with those chores that were not too difficult and contributed to the development of children. Moreover, mother, Sofia Antonivna, while working, was not engaged in farming and cooking. A grandmother took care of these matters, and other family members helped her as much as they could.

As already mentioned, grandmother, Hanna Panasivna, lived with the Metlushenko family, devoting her life to raising children and running a household. She left her job and became a nanny, educator, teacher, friend to children. Hanna Panasivna graduated from the church-parish school, as well as sewing courses. Thanks to her art, the whole family was always dressed as best as possible, and at a time when clothes were very standardized or even in short supply, L. Kirdishcheva and her family could wear new things.

According to S. Pankova's memoirs, Hanna Panasivna was an outstanding housewife, her pastries, especially pies, were known throughout the village. A grandmother taught the girls to do housework, and on all birthdays she baked a large, fragrant cake on which she wrote the name and age of the birthday boy or girl. She did not keep any cattle, there were only watermelons and tomatoes in the garden.

According to S. Pankova, the financial condition of the family was quite humble, as well as the vast majority of rural families in the 60s of last century. However, thanks to cohesion and mutual support, no one experienced financial problems. Many of mother's siblings often pampered the little ones.

"My mother's family is a great school, a great joy, a great memory of our childhood, and of all life in general", that is how S. Pankova describes her relationship with her maternal relatives. Her grandmother, Anna Verlamivna, was left with six children in the hungry postwar years, and managed to give them all a special or higher education: a doctor, an economist, a teacher. The youngest, Volodymyr, wrote his dissertation very early, had the highest state awards, worked in Moscow at the Research Institute of Applied Mathematics. As it turned out, he was actually doing space research. In summer, uncle's Moscow colleagues often visited Poltava region, and the little ones enjoyed communicating with them. Therefore, we note the unbridled desire of all relatives of L. Kirdishcheva to science, knowledge, self-development.

Thus, families from mother's and father's sides cultivated in children the best feelings, which, by the words of S. Pankova, can be called "family religion" or "family pietism". Relatives, like parents, did not say that it was necessary to love each other, support, help, they themselves lived like that, and the children next to them watched and admired, and also wanted to be like them.

Speaking about the influence on the formation of their personalities, S. Pankova notes that first of all such influence was exerted directly by parents, grandmothers, indirectly by each of the relatives. Together, they woven their particle into the children's souls, and they were all part of the family microcosm.

L. Kirdishcheva's childhood and youth occurred in the 50-60s of the twentieth century, when Ukraine was part of the USSR and the policy of the Communist Party was aimed at covert Russification of education in order to unite Ukrainians in the Soviet community, namely: formation of favorable conditions for study of Russian language and literature, increase in the number of schools with Russian as the language of instruction, falsification of courses in history, geography, literature of Ukraine; strengthening in education of international character. This policy of the party caused a number of negative consequences, in particular: the absence of education institutions with the Ukrainian language of instruction in the cities; the transition of the urban population to communicate in Russian; perception of the Ukrainian people of their own language as inferior; deformation of national consciousness, spiritual degradation of present and future generations of Ukrainians. Nevertheless, the Metlushenko family always respected the native language, spoke Ukrainian and instilled in children a sense of patriotism.

Describing L. Kirdishcheva's personal traits and habits as a child, S. Pankova notes that Liudmyla had an extraordinary passion for reading, she could not be separated from the book. Not surprisingly, from a young age, Liudmyla wrote poetry, her poetry was published in the local newspaper, moreover, she won the district competition of poets and received an award – a trip to Kyiv to meet with writers. The most vivid memory was a meeting with Volodymyr Sosiura's wife, Mariia, who told about their acquaintance, love, and read Sosiura's poems, which he dedicated to her.

During her high school years, Liudmyla was part of a group of leaders and had an undeniable authority among her classmates. The school years were marked not only by education, but also by amateur art, the sisters danced in an ensemble, often traveling with concerts. Liudmyla was involved in athletics, often participated in competitions, was active in the social life of the school.

According to S. Pankova, Liudmyla was a classical humanitarian, she dreamed of entering the Faculty of Journalism, however, her father's fascination with history had decisive influence on the choice of specialization, to give children a basic education was a matter of honor for him. The father personally brought them to Kyiv, sitting near the monument to Taras Shevchenko in front of the red building of the university, waiting for the children from the exams.

As already noted, in the described period, the Soviet leadership questioned the existence of the Ukrainian nation, tried to tear Ukrainians from their spiritual roots, to erode the national consciousness. The propaganda of the notion of the "Soviet people" by the ideologues of the CPSU in the 1970s contributed to the leveling of nations and hampered the formation of a politically conscious nation in Ukraine. Within the framework of this "theory" multiethnicity was allowed, but under the domination of the Russian language, culture, and Russian vision of the past. The Soviet school, under the pressure of the pseudo-scientific concept of the emergence of a new historical community of people – the Soviet people and the merging of nations – has lost its national identity. A departure from the national language and culture began, the needs of the national development of the people were generally ignored, knowledge, education and moral factors were devalued. Instead, consumer interests were easily asserted. The education and upbringing of students were mainly aimed at the formation of obedience as the main feature of professional decency (Mayboroda, 1992, pp. 123-150). But, despite the ambiguous attitude of the authorities to everything Ukrainian, Liudmyla chooses the specialization "History of Ukraine".

One of the family's distant relatives, Andrii Kalistratovych Butsyk, professor of Kyiv University, also had an extraordinary influence on this choice. Professor Butsyk, with whom father consulted before Liudmyla's admission, advised the history faculty.

Years of study of L. Kirdishcheva (1972-1977) at the Faculty of History of the Kyiv Order of Lenin State University named after Taras Shevchenko belong to the Soviet period of development of history, science and culture, led by L. Brezhnev. From the pages of the activist's autobiography and his characteristics at the place of study, it is known that since 1968 L. Kirdishcheva was a member of the Komsomol, in addition, she was a member of the circle on the history of the USSR. Therefore, within the framework of L. Kirdishcheva's activity, two reports were announced.

S. Pankova recalls how excited Liudmyla was when she was advised to change the topic of research from the history of the Cossacks to the history of the partisan movement in Ukraine. After all, this was the beginning of the 1970s, when Ukrainian patriots were thrown in jail, and on the day of Shevchenko's reburial it was forbidden to come close to his monument. The fact that Taras Shevchenko is highly respected in Ukraine was also recognized as a manifestation of nationalism. It was also seditious that many people in Ukraine spoke Ukrainian, which was considered a variation of Russian (Paliutin, 2007, p. 171). However, the creative potential of Liudmyla, her love for the history of her nation were manifested in the study of this topic in the history of Ukraine.

It is no coincidence that the well-known future pedagogue took part in the competition of student works on the history of the CPSU, as well as took an active part in the socio-political life of the course and faculty. Thus, the dean's office and the Komsomol organization of the historical faculty recommended L. Metlushenko (Kirdishcheva) to work as a teacher of history and social sciences at the Lebedyn Pedagogical School named after A.S. Makarenko (Personal file).

Later, the desire to find something new and interesting she managed to realize in pedagogy, philosophy, which she was fascinated by no less than history. L. Kirdishcheva always spoke with inspiration about her own plans, visited all museum creative projects with interest, and wanted to bring all the most interesting things to the walls of her native Lebedyn Pedagogical School named after A.S. Makarenko.

Liudmyla Mykhailivna was an extremely creative, inspired person, always striving to reach new heights in the profession, creativity, self-development. She was able to fully realize her gifts and talents, first of all, thanks to family support, the values that her parents and the family as a whole laid down from a young age.

Conclusions and prospects for further research. Thus, characterizing the environment in which Liudmyla Kirdishcheva grew up, we can note the defining influence of the family on the formation of her personality and worldview. Among the leading factors in the formation of L. Kirdishcheva as a future professional are: active life position of the family, formation of civic position, family academicism, atmosphere of love and mutual respect, succession of generations. The period under study coincided with a rather ambiguous stage in the development of the then Ukrainian SSR, when there were certain material-economic and cultural-educational problems in society. However, thanks to the unity of the family, their purposefulness and optimism, Liudmyla Mykhailivna Kirdishcheva always felt supported and got a good start in life.

Among further investigations, we consider it expedient to study in detail the period of study of L. Kirdishcheva at Kyiv State University (KSU) named after Taras Shevchenko (now Taras Shevchenko National University of Kyiv) (1972 – 1976).

REFERENCES

- Архів КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С. Макаренка». Од. зб. Особова справа. Кірдищевої Людмили Михайлівни (Archive of KZ SOR "Lebedyn Pedagogical Vocational College named after A.S. Makarenko". Od. zb. Personal file. Kirdishcheva Liudmyla Mikhailivna).
- Баран, В., Даниленко, В. (1999). *Україна в умовах системної кризи (1946 – 1980-ті рр.)*. К.: Видавничий дім «Альтернативи». <http://history.org.ua/LiberUA/966-7217-24-8/966-7217-24-8.pdf>, С. 145 (Baran, V., Danilenko, V. (1999). *Ukraine in the conditions of systemic crisis (1946 – 1980s)*. K.: Alternative Publishing House. <http://history.org.ua/LiberUA/966-7217-24-8/966-7217-24-8.pdf>, S. 145).
- Майборода, В. К. (1992). *Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985)*. К.: Либідь (Maiboroda, V. K. (1992). *Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917 – 1985)*. K.: Lybid).
- Палютін, М. П. (2007). *Україно-російські відносини: минуле і сучасність*. Х.: Курсор (Paliutin, M. P. (2007). *Ukrainian-Russian relations: past and present*. Kh.: Cursor).
- Петриків, В. І. (2016). *Розвиток змісту вищої історичної освіти в Україні (1945 – 1991 рр.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Дрогобич (Petrykiv, V. I. (2016). *Development of the content of higher historical education in Ukraine (1945 – 1991)* (PhD thesis). Drogobych).
- Похілько, О. В. (2017). *Педагогічна діяльність та творча спадщина Юрія Петровича Ступака (1911–1979)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Суми (Pokhylko, O. V. (2017). *Pedagogical activity and creative heritage of Yuri Petrovich Stupak (1911–1979)* (PhD thesis abstract). Sumy).

РЕЗЮМЕ

Михайличенко Ирина, Козлов Дмитрий, Козлова Елена. Факторы становления личности Л. Кирдищевой как будущего профессионала.

Публикация посвящена исследованию факторов становления личности педагога, управленца Л. Кирдищевой. Охарактеризованы особенности социально-политической ситуации в Украине исследуемого периода. Проанализированы воспоминания С. Панковой, биографические данные Л. Кирдищевой для выделения факторов становления личности педагога. Среди них определены: активная жизненная позиция семьи, воспитание гражданской позиции, академичность семьи, атмосфера любви и взаимоуважения, преемственность поколений.

Ключевые слова: факторы становления, патриотизм, влияние семьи, академичность, становление личности.

АНОТАЦІЯ

Михайличенко Ірина, Козлов Дмитро, Козлова Олена. Чинники становлення особистості Л. Кірдищевої як майбутнього професіонала.

Публікація присвячена дослідженню чинників становлення особистості педагога, управлінця Л. Кірдищевої. Було виокремлено етапи її становлення як особистості (I – етап особистісного становлення і формування світоглядних засад; II – етап професійного самоствердження як педагога та управлінця; III – етап удосконалення професійних навичок та вмінь. До першого етапу віднесено дошкільне

дитинство, навчання у школі та навчання в університеті. Саме цей період став предметом детального вивчення в даній публікації.

У контексті дослідження здійснено аналіз історичної доби, у якій проходило дитинство та шкільні роки Л. Кірдіщевої. З'ясовано, що означений період характеризувався зміною партійного керівництва та серйозними перетвореннями в державі. Усунення М. Хрущова від влади та прихід нового керівництва на чолі з Л. Брежнєвим помітно змінив напрям політичного та соціального життя тодішньої радянської України.

Схарактеризовано особливості соціально-політичної ситуації в Україні досліджуваного періоду. Підкреслено, що освітні зміни цього періоду визначають розширення мережі шкільних закладів, упровадження обов'язкової загальної середньої освіти, продуктивний розвиток педагогічної науки, поступові русифікація та радянізація.

Проаналізовано спогади С. Панькової, біографічні дані Л. Кірдіщевої, задля виокремлення чинників становлення особистості педагога. Серед них визначено: активну життєву позицію родини, виховання громадянської позиції, академічність родини, атмосферу любові та взаємоповаги, спадкоємність поколінь. Зазначено, що батько Л. Кірдіщевої прищеплював своїм трьом дітям любов до життя та активну життєву позицію, що справило визначальний вплив на особистісне та кар'єрне зростання всіх дітей. Він дбав про становлення громадянської позиції своїх дітей як патріотів своєї країни.

Відзначено, що академічність родини, їх прагнення до інтелектуальних занять були тим чинником, що скерував Л. Кірдіщеву на педагогічний шлях та на все життя прищепив смак до саморозвитку. Підкреслено, що вплив на формування особистості майбутнього педагога, справляли безпосередньо батьки, бабусі, опосередковано кожний із родичів.

Підкреслено визначальний вплив родини на формування особистості Л. Кірдіщевої та її світосприйняття. Серед провідних чинників становлення Л. Кірдіщевої як майбутнього професіонала визначено: активну життєву позицію родини, виховання громадянської позиції, академічність родини, атмосферу любові та взаємоповаги, спадкоємність поколінь.

Ключові слова: чинники становлення, патріотизм, вплив родини, академічність, становлення особистості.

УДК 371.124:811.161.2

Ірина Пахненко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5880-703X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/339-351

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІНГВОМЕТОДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО- ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті презентовано можливий зміст підготовки магістрантів (аспірантів) до організації науково-дослідної діяльності студентів-словесників: визначено коло знань майбутніх викладачів лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін, подано перелік професійних умінь, запропоновано низку завдань, що сприятимуть усвідомленню знань та формуванню вмінь випускників магістратури

(аспірантури), необхідних для забезпечення науково-дослідної компоненти професійної бакалаврської освіти. Під час розробки запропонованої системи роботи враховувався рівень лінгвістичної та методичної підготовки її адресата – здобувачів освіти другого та третього рівнів.

Ключові слова: *майбутні викладачі, лінгвістичні та лінгвометодичні дисципліни, науково-дослідна робота, студенти-словесники.*

Постановка проблеми. Науково-дослідна робота відіграє важливу роль у професійній підготовці сучасного вчителя-філолога, який спроможний знайти оптимальні шляхи й методи розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням різнобічної, гармонійно розвиненої, творчої особистості учнів. Сучасна дидактика й лінгвометодика вищої школи визначилися із завданнями, принципами, змістом, методами та формами організації цієї роботи, що, своєю чергою, актуалізує проблему готовності майбутніх викладачів лінгвістичних та лінгвометодичних кафедр (слухачів магістратури, аспірантури) до забезпечення науково-дослідної компоненти професійної освіти студентів-словесників. Підготовка магістрантів у цьому напрямі здійснюється в процесі вивчення ними курсу методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі (теоретичний аспект) та під час проходження виробничої педагогічної практики в закладах вищої освіти (практичний аспект). З огляду на це необхідно визначити мінімум базових лінгвометодичних знань і професійних умінь, необхідний майбутньому викладачеві для організації науково-дослідної діяльності студентів-словесників, та розробити систему завдань, спрямованих на закріплення цих знань та формування вмінь.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною базою розроблення зазначеного аспекту професійної підготовки майбутніх викладачів-лінгвістів стали праці С. Архангельського, Ю. Бабанського, Б. Гершунського, І. Єрмакової, А. Єршова, Г. Жильцова, В. Журавльова, В. Загвязинського, Ю. Козловського, В. Краєвського, В. Кременя, В. Крутова, Н. Кузьміної, Т. Ломакіної, О. Пехоти, П. Підкасистого, О. Співаковського та ін., де описуються різні компоненти системи організації науково-дослідної роботи студентів: зміст, структура, мета, функції НДРС, форми й методи організації цієї роботи; критерії НДРС тощо. Також аналізуються проблеми підвищення ефективності науково-дослідної праці, її пропаганди та популяризації, удосконалення методів НДРС, застосування інформаційних технологій у науково-дослідній роботі студентів, формування дослідницької компетентності вчителя тощо. Наголошується на тому, що здобувачі освіти бакалаврського рівня – «це не тільки студенти-дослідники, а й майбутні дослідники педагогічної дійсності, і... від того,

наскільки оперативно та інтенсивно вони володіють комплексом наукових і дослідницьких знань, умінь і навичок, залежить не тільки ефективність їхньої професійної підготовки, але й результативність майбутньої педагогічної діяльності» (Сущенко, 2013, с. 303-304).

Останніми десятиліттями видано низку підручників та навчальних посібників, де висвітлено питання методики, технології та організації науково-дослідницької діяльності студентів. Заслужують на увагу фундаментальні видання, авторами яких є Ю. Бабанський, В. Журавльов, В. Розов та ін. (редактор В. Журавльов); Г. Артемчук, В. Курило, М. Кочерган; М. Пилипчук, А. Григор'єв, В. Шостак; М. М. Свердан, М. Р. Свердан; В. Шейко, Н. Кушнарєнко.

Проблеми формування науково-дослідницької культури магістрантів педагогічної освіти аналізуються в працях О. Єгорової, С. Сисоевої, Є. Райхман, Н. Щербакової та ін. Проте питання методичної підготовки майбутніх викладачів лінгвістичних та лінгвометодичних кафедр до організації науково-дослідної роботи студентів-філологів у науковій літературі розглянуті недостатньо й тому потребують уваги.

Метою статті є презентація можливого змісту підготовки магістрантів (аспірантів) до організації науково-дослідної діяльності студентів-словесників. Ця підготовка здійснюється в процесі вивчення курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі».

Для досягнення поставленої мети використовувалися такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз літератури, спостереження за науково-дослідною діяльністю здобувачів освіти бакалаврського та магістерського рівнів, узагальнення методичного досвіду, описовий метод.

Виклад основного матеріалу. У контексті окресленої проблеми майбутні викладачі лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін повинні володіти певною системою знань, яка може мати таке наповнення.

1. Знання про завдання організації НДР майбутніх учителів-словесників: а) поглиблення й розширення знань із навчальних дисциплін, що входять до освітньо-професійної програми підготовки фахівців, творче засвоєння програмного матеріалу; б) інтенсифікація навчального процесу; в) формування наукового світогляду майбутніх учителів-словесників, оволодіння ними методикою та методами наукового (лінгвістичного й лінгвометодичного) дослідження; г) розвиток індивідуальних здібностей, схильності до наукової діяльності, ініціативи, творчого мислення студентів, їхніх умінь застосовувати теоретичні знання на практиці; д) формування в студентів умінь і навичок самостійної науково-дослідницької діяльності.

2. Знання про принципи організації НДРС: а) єдність навчальної, наукової та виховної роботи в системі професійної підготовки студента-словесника; б) комплексність в організації НДРС; в) взаємодія всіх напрямів, форм і методів наукової роботи; г) наступність між формами й методами науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників, між курсами, видами занять, дисциплінами, що входять до системи професійної підготовки філологів; д) поступове підвищення рівня складності й збільшення обсягу набутих у процесі наукової діяльності знань, умінь і навичок студентів; е) професіоналізація науково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів – її зв'язок із навчально-виховним процесом у закладах загальної середньої освіти.

3. Знання про зміст науково-дослідницької діяльності студентів: а) процес оволодіння майбутніми філологами загальними знаннями й уміннями організації наукового дослідження; б) індивідуальні або групові наукові (лінгвістичні та лінгвометодичні) дослідження студентів під керівництвом викладачів.

4. Знання про основні напрями науково-дослідної діяльності студентів: а) навчально-дослідницька робота, яка є складовою навчального процесу й пов'язана з виконанням студентами навчальних завдань; б) науково-дослідницька робота студентів, що здійснюється в позанавчальний час.

5. Знання про зміст і форми організації навчально-дослідницької роботи студентів на філологічних факультетах, яка регламентується навчальними планами та є обов'язковою для всіх здобувачів.

Майбутні викладачі повинні усвідомлювати, що процес професійної підготовки учителів-словесників надає достатні можливості для реалізації цієї роботи. Перш за все, це вивчення курсу «Основи наукових досліджень у галузі освіти», мета якого полягає в теоретичній і практичній підготовці студентів до науково-дослідницької діяльності (за спеціальністю). Для реалізації цієї мети вирішуються такі завдання: озброєння здобувачів освіти знаннями в галузі науково-дослідницької діяльності; формування в студентів науково-дослідницьких умінь і навичок; стимулювання наукової творчості здобувачів; формування мотивації дослідницької діяльності. У результаті вивчення навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень у галузі освіти» студент повинен знати: 1) загальні положення про наукове дослідження, його типи й етапи, про психологію та технологію наукової творчості, наукову доброчесність, етику вченого; 2) складники категоріального апарата лінгвістичних, літературознавчих і методичних

(педагогічних) досліджень; 3) методи наукових досліджень, класифікації наукових методів; 4) типи наукових і навчальних видань, структуру наукових документів, основні лінгвістичні, літературознавчі, методичні видання; джерела й методику пошуку літератури з теми наукового дослідження; 5) правила бібліографічного опису джерел і укладання списків літератури; 6) значення, правила, етапи аналізу наукової літератури з теми дослідження; способи фіксації змісту наукових джерел: план, тези, конспект, реферат, анотація, рецензія; 7) етапи проведення наукового дослідження з лінгвістики, літературознавства, методики викладання; 8) особливості навчально-наукових та наукових жанрів: курсових, кваліфікаційних (дипломних) робіт, статей, тез доповіді тощо; 9) основні риси наукового стилю мовлення (логічність, точність, аргументованість); систему мовних засобів (лексичних, морфологічних, синтаксичних) наукового стилю, найпоширеніші мовні та мовленнєві стандарти-кліше; поняття про цитату, правила цитування та посилань; 10) правила композиційно-логічної будови усної наукової доповіді та ведення наукової дискусії; 11) онлайн-сервіси перевірки текстів на плагіат; вимоги дотримання авторського права.

Результатом вивчення цієї навчальної дисципліни є сформовані вміння: 1) визначати категоріальний апарат наукового дослідження з лінгвістичних, літературознавчих, методичних (педагогічних) тем; 2) доцільно використовувати основні методи лінгвістичного дослідження; 3) вести пошук наукової літератури з використанням енциклопедичних видань, систематичних і алфавітних каталогів, статей у періодичних фахових виданнях, реферативних журналів, електронних ресурсів, Інтернету; 4) добирати необхідну інформацію з різних джерел, критично аналізувати, систематизувати її; 5) володіти способами фіксації змісту самостійно опрацьованих наукових джерел: уміти складати план, тези, конспект, реферат, анотацію, рецензію; 6) правильно здійснювати бібліографічний опис джерел згідно з вимогами державних стандартів, укладати списки використаної літератури; 7) збирати фактичний матеріал для написання наукових робіт із лінгвістики, літературознавства, методики (педагогіки); аналізувати, систематизувати його; 8) оформлювати результати наукових пошуків у вигляді типових для закладів вищої освіти наукових жанрів: курсових (дипломних) робіт, статей, тез доповідей тощо; 9) оформлювати результати проведеного дослідження з урахуванням особливостей наукового стилю мовлення, використовуючи при цьому систему мовних засобів наукового стилю, найпоширеніші мовні та мовленнєві стандарти-кліше,

дотримуючись правил цитування та посилань; редагувати написане; 10) використовувати комп'ютерні технології для оформлення рукопису наукової роботи; 11) виступати з доповіддю на тему дослідження, використовувати доцільні способи активізації уваги слухачів під час виголошення промови; 12) володіти правилами ведення наукової дискусії як діалогічного різновиду наукового мовлення.

Майбутнім викладачам необхідно усвідомлювати, що вивчення курсу «Основи наукових досліджень у галузі освіти» «повинно органічно сполучатись із дослідженням студентами конкретної тематики в навчальному процесі, що дозволяє поглибити й розширити їхні теоретичні знання, закріпити навички й уміння дослідницької роботи» (*Положення...*, 2004, с. 4).

Магістрантам (аспірантам) важливо також розуміти, що здійснення навчально-дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки студентів-філологів передбачає максимальне використання науково-дослідного потенціалу навчальних предметів, зміст яких «імпліцитно містить у собі основні методи науки» (Махмутов, 1981, с. 37), й основних форм організації навчання в закладах вищої освіти – лекцій, практичних і лабораторних занять, самостійної роботи студентів; спеціальних форм організації навчального процесу – спецкурсів і спецсемінарів. Отже, лекційні курси повинні висвітлювати актуальні проблеми сучасної лінгвістичної та лінгвометодичної науки й, за можливості, мати творчу спрямованість. Особливо значущими в контексті підготовки студентів до науково-дослідної роботи за спеціальністю є курси «Вступ до мовознавства» (питання про методи дослідження мови), «Загальне мовознавство» (розділ «Методи й прийоми лінгвістичного аналізу»), «Методика викладання української (російської) мови» (питання про методи дослідження в лінгвометодиці).

Практичні й значною мірою лабораторні заняття повинні містити завдання дослідницького характеру з елементами наукового пошуку. Крім того, доцільним є узгодження тематики лабораторних робіт із науковими дослідженнями, які здійснюються базовою кафедрою.

Важливим є планування спецсемінарів, завдання яких полягає в навчанні студентів самостійно здобувати наукові знання, у формуванні навичок науково-дослідницької роботи. Значний потенціал мають і індивідуальні навчально-дослідні завдання в системі вивчення різних дисциплін. Одним із видів ІНДЗ, що долучає студентів, особливо молодших курсів, до навчально-дослідницької роботи, є реферування наукових і науково-популярних джерел за конкретною темою. Реферати пишуть уже

студенти першого курсу під час вивчення пропедевтичної лінгвістичної дисципліни «Вступ до мовознавства»: це є обов'язковою вимогою підготовки зі спецпитання. Тому майбутні викладачі повинні володіти методикою спецпитання й усвідомлювати, що підготовлені студентами реферати (у контексті реалізації принципу наступності) можуть стати відповідним пунктом для написання на подальших етапах навчання курсових і дипломних робіт.

Сприяють формуванню вмінь дослідницького характеру різні види лінгвістичних практик – діалектологічна, соціолінгвістична: уміння анкетування, опитування, спостереження, збирання фактичного лінгвістичного матеріалу, оформлення карток, укладання картотеки, якісної та кількісної обробки даних тощо. Навчально-дослідна робота є однією зі складових і педагогічної практики, що передбачає планування й виконання студентами завдань із використанням різних методів дослідження – спостереження за навчальним процесом, вивчення й узагальнення досвіду творчо працюючих учителів, експерименту, аналізу його результатів тощо. Це «сприятиме становленню в майбутніх учителів якостей педагога-дослідника» (*Положення...*, 2004, с. 4).

Центральне місце в системі НДРС посідає підготовка й захист курсових і кваліфікаційних (дипломних) робіт, які пов'язані з проблематикою наукових досліджень базової кафедри. З вимогами до підготовки й написання цих робіт студенти знайомляться в процесі вивчення курсу «Основи наукових досліджень у галузі освіти». Бакалаври-словесники, які навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта», пишуть курсові роботи з мови, що вивчається, та методики її викладання в школі. У контексті реалізації принципу професіоналізації майбутнім викладачам мовознавчих дисциплін важливо усвідомлювати, що студентські наукові роботи з мови (як і спецсемінари), повинні мати педагогічне спрямування, що може відбиватися в тематиці робіт, характері фактичного матеріалу, в окремих аспектах дослідження – зіставленні академічної та шкільної лінгвістики, визначенні дидактичних наслідків проведеного лінгвістичного дослідження, формулюванні методичних рекомендацій тощо. Дуже часто кваліфікаційні бакалаврські роботи «продовжують» курсові проекти, що є реалізацією принципу наступності між формами й методами науково-дослідницької діяльності студентів.

6. Знання про зміст і форми організації науково-дослідницької діяльності студентів-словесників у позанавчальний час, яка передбачає їх участь у роботі наукових гуртків, проблемних груп, у конкурсах на кращу

студентську роботу з гуманітарних наук, у Всеукраїнській студентській олімпіаді, у роботі з держбюджетної тематики, у студентських наукових семінарах і конференціях, а також підготовку публікацій, самостійних або в співавторстві з викладачем. У цьому контексті майбутні викладачі повинні знати мету створення й функціонування наукових гуртків, проблемних груп, правила їх організації та діяльності; послідовність проведення конкурсу на кращу студентську роботу з гуманітарних наук, вимоги до роботи, яка подається на конкурс; етапи проведення Всеукраїнської студентської олімпіади; особливості організації роботи студентського наукового семінару й студентської наукової конференції. Цю інформацію слухачі магістратури й аспірантури можуть знайти в положеннях про організацію науково-дослідної роботи студентів, які розроблені в кожному закладі вищої освіти.

7. Знання про оцінювання НДР студентів. Навчально-дослідна робота студентів оцінюється відповідно до розроблених у закладі вищої освіти положень про поточний та підсумковий контроль якості знань, умінь і навичок студентів. За деякі види науково-дослідної роботи в позанавчальний час студенти можуть отримати додаткові рейтингові бали відповідно до положення про порядок визнання результатів навчання в неформальній та/або інформальній освіті. Отже, доцільно оцінювати: 1) підготовку наукової роботи для участі в університетському етапі конкурсу на кращу студентську роботу; 2) підготовку наукової роботи, яка посіла призове місце на всеукраїнському конкурсі; 3) наукове повідомлення на університетській, всеукраїнській або міжнародній конференції; 4) призове місце на олімпіаді університетського та всеукраїнського туру; 5) публікації (самостійні або в співавторстві з викладачем) у збірниках студентських наукових робіт і в спеціалізованих виданнях. До оцінювання необхідно підходити диференційовано залежно від рівня наукових досягнень і заходів, у яких брав участь студент.

На основі презентованих методичних знань формуються такі професійні вміння майбутніх викладачів лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін: 1) дотримуватися принципів організації науково-дослідної роботи студентів; 2) розробляти робочу програму навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень у галузі освіти», забезпечувати вивчення цього курсу; 3) співвідносити вивчення зазначеного курсу з дослідженням студентами конкретної тематики в навчальному процесі; 4) використовувати науково-дослідний потенціал змісту навчальних предметів та основних форм організації навчання в закладах вищої освіти:

лекцій, практичних і лабораторних занять, самостійної роботи студентів, спеціальних форм організації навчального процесу – спецкурсів і спецсемінарів; 5) організовувати роботу студентів над курсовим і кваліфікаційним (дипломним) дослідженням; 6) планувати й організовувати науково-дослідницьку діяльність студентів-словесників у позанавчальний час; 7) адекватно оцінювати науково-дослідну роботу студентів.

Усвідомленню запропонованих знань і формуванню зазначених умінь можуть сприяти певні завдання, у процесі розроблення яких ураховувався «рівень підготовки адресата, а саме: наявність у магістрантів знань з університетських лінгвістичних дисциплін, спеціальної методичної підготовки, яку вони отримали в процесі освоєння лінгвометодики за програмою бакалаврата, умінь самостійної пізнавально-практичної діяльності, розуміння значущості самоосвіти, наявність суб'єктного досвіду вивчення університетських курсів» (Пахненко, 2018, с. 203).

1. Проаналізуйте «Положення про науково-дослідну роботу студентів», затверджене в університеті, де ви навчаєтесь, і з'ясуйте, як ураховані в цьому документі принципи організації НДРС. Проілюструйте свої висновки прикладами.

2. Ознайомтеся з робочою програмою навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень у галузі освіти», розробленої на базовій кафедрі вашого університету. Проаналізуйте зміст цього курсу й простежте, як у програмі реалізується вимога органічного поєднання вивчення курсу з дослідженням студентами конкретної теми в навчальному процесі.

3. На основі навчальних посібників – збірників лабораторних робіт з української (російської) мови – складіть картотеку завдань дослідницького характеру з елементами наукового пошуку. Згрупуйте ці завдання за метою та методами дослідження мови, використання яких передбачає їх виконання.

4. Ознайомтеся з навчальними посібниками:

– Тематика та методичні поради до написання курсових робіт з української мови для викладачів і студентів філологічних факультетів педагогічних інститутів / упоряд. М. І. Пентиліук, В. О. Нагіна. Київ: РУМК, 1990. 52 с.;

– Курсова робота із сучасної української літературної мови: методичні рекомендації до виконання курсової роботи / укл. А. О. Євграфова. Суми: СДПУ, 2000. 32 с.;

– Методичні вказівки до написання курсових, дипломних і магістерських робіт для студентів філологічного факультету / укл. П. І. Білоусенко, Л. П. Бойко. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 64 с.

Використовуючи ці джерела, складіть фрагмент лекції, який висвітлює питання «Основні етапи виконання науково-лінгвістичних досліджень» (тема лекції – «Курсова й дипломна робота як кваліфікаційні дослідження. Методика їх підготовки», дисципліна – «Основи наукових досліджень у галузі освіти»).

5. Ознайомтеся з тематикою кваліфікаційних бакалаврських робіт із лінгвістики та лінгвометодики. Спираючись на свою професійну підготовку, визначте найактуальніші теми, аргументуйте свій вибір (*пропонується перелік тем бакалаврських робіт*).

6. Спираючись на свій досвід написання наукової роботи з лінгвістичних або лінгвометодичних дисциплін, складіть рекомендації для студентів до розробки теми вашого курсового/бакалаврського дослідження (на вибір) або однієї з поданих у попередньому завданні. Можна використати орієнтовну модель тексту-рекомендації, наведену нижче.

Запропонуйте 7-10 наукових джерел з теми, які студент повинен опрацювати обов'язково. Список літератури укладіть згідно з вимогами державного стандарту.

Модель тексту-рекомендації

Тема – ...

Під час виконання курсової (бакалаврської) роботи з цієї теми необхідно перш за все вивчити питання, що стосуються ...

Потрібно скласти чітке уявлення про те, що... Важливо усвідомити ... Доцільно звернути увагу на ... Потрібно з'ясувати... Нарешті, необхідно подумати над питанням...

Збираючи фактичний мовний матеріал, автор роботи повинен перш за все...

Під час обробки й систематизації матеріалу потрібно... Далі необхідно... Особливу увагу слід звернути на випадки, коли...

Робота може бути виконана за таким планом: ...

Обов'язковому опрацюванню підлягають такі наукові джерела: ...

7. Ознайомтеся з планами роботи студентських наукових гуртків, що функціонують на базовій кафедрі вашого університету.

Нижче наведена можлива проблематика лінгвістичних та лінгвометодичних наукових гуртків. Розробіть тематику засідань і календарний план роботи одного з них (на вибір).

Проблематика наукових гуртків

Мова сучасних засобів масової інформації.

Мова реклами.

Мова й культура.

Топоніми регіону.

Проблеми міжкультурної комунікації.

Новітня лексикографія.

Інноваційні технології навчання мови в загальноосвітніх закладах.

Позакласна робота з української (або іншої) мови в сучасній школі.

Лінгвістична (методична) спадщина.

Учені-філологи регіону.

Історія кафедри (факультету) в персоналіях.

8. Ознайомтеся з планами роботи студентських проблемних груп, що функціонують на базовій кафедрі. Спираючись на результати виконання першої частини попереднього завдання, зробіть висновок про наступність у роботі студентських наукових гуртків і проблемних груп.

9. Проаналізуйте конкурсні завдання з української (російської) мови II туру Всеукраїнської студентської олімпіади, яка проходила... (пропонуються олімпіадні завдання попередніх років із зазначенням дати й місця проведення олімпіади). Зробіть висновок про характер цих завдань. Перевірте рівень своєї лінгвістичної підготовки: виконайте завдання.

10. Складіть (підберіть) конкурсні завдання з української (російської) мови для I (університетського) туру Всеукраїнської студентської олімпіади. Зверніть увагу на те, що письмова робота розрахована на 2 академічні години й повинна включати 3-6 завдань (можна запропонувати на вибір із 10-15). Розробіть систему оцінювання завдань, запропонованих учасникам олімпіади.

11. Проаналізуйте зміст рубрик, присвячених підсумкам конкурсів, конференцій, зустрічей, у фахових журналах за останні 5 років, знайдіть матеріал про студентські наукові конференції, олімпіади, конкурси наукових і творчих робіт із мовознавства й лінгвометодики. Зафіксуйте інформацію, що вас зацікавила (особливу увагу зверніть на тематику робіт, доповідей, повідомлень).

12. Ознайомтеся зі збірниками матеріалів студентських наукових конференцій із лінгвістики, які були проведені на базі вашого університету або в інших закладах вищої освіти за останні 2-3 роки. Напишіть анотації статей, які вас зацікавили. Підготуйтеся до виступу з тематичним оглядом цих публікацій.

13. Ознайомтеся зі збірниками студентських і магістрантських наукових праць, які видаються в університеті або на факультеті, де ви навчаєтеся. Складіть перелік проблем, що розглядаються молодими науковцями в статтях із мовознавства й лінгвометодики.

14. Оберіть будь-яку лінгвістичну або лінгвометодичну дисципліну з тих, що входять до освітньо-професійної програми підготовки вчителя української мови та літератури або російської мови та зарубіжної літератури, проаналізуйте робочу програму цієї навчальної дисципліни,

розроблену на базовій кафедрі. Складіть перелік видів науково-дослідної роботи в позанавчальний час (із зазначенням кількості балів за кожний вид роботи), за які студент може отримати додаткові рейтингові бали з цієї дисципліни відповідно до положення про порядок визнання результатів навчання в неформальній та/або інформальній освіті.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Практика показала дієвість запропонованої системи роботи. Подальшого дослідження потребують питання підготовки майбутніх викладачів до запровадження нових форм організації науково-дослідної діяльності студентів-філологів в умовах змішаного та дистанційного навчання, до підвищення ефективності НДРС, до удосконалення методичного забезпечення НДРС у контексті сучасних вимог тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Махмутов, М. И. (1981). *Современный урок: Вопросы теории*. Москва: Педагогика (Makhmutov, M. I. (1981). *Modern lesson: Questions of theory*. Moscow: Pedagogy).
- Пахненко, И. И. (2018). К вопросу о характере учебных пособий для магистрантов лингвистических специальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (82), 200-211 (Pakhnenko, I. I. (2018). On the issue of textbooks for graduate students in linguistic specialties. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (82), 200-211).
- Положення про науково-дослідну роботу студентів* (2004). Укл. В. В. Бугаєнко. Суми: СумДПУ (*Regulations on research work of students* (2004). Ed. by V. V. Buhaienko. Sumy: Sumy State Pedagogical University).
- Сущенко, Л. О. (2013). Методика формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: результати дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (30), 301-309 (Sushchenko, L. O. (2013). Methods of forming research skills of future teachers in the process of professional training: results of the investigation. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (30), 301-309).

РЕЗЮМЕ

Пахненко Ирина. Подготовка будущих преподавателей лингвистических и лингвометодических дисциплин к организации научно-исследовательской работы студентов-филологов.

В статье описывается возможное содержание подготовки магистрантов (аспирантов) к организации научно-исследовательской деятельности студентов-словесников: определен круг знаний будущих преподавателей лингвистических и лингвометодических дисциплин, представлен перечень профессиональных умений, предложен ряд заданий, которые будут способствовать осознанию знаний и формированию умений выпускников магистратуры (аспирантуры), необходимых для обеспечения научно-исследовательского компонента профессионального бакалаврского образования. При разработке предложенной системы работы учитывался уровень лингвистической и методической подготовки её адресата – соискателей образования второго и третьего уровней.

Ключевые слова: будущие преподаватели, лингвистические и лингвометодические дисциплины, научно-исследовательская работа, студенты-словесники.

SUMMARY

Pakhnenko Irina. Preparation of future teachers of linguistic and linguistic-methodological disciplines for the organization of students-philologists' research work.

Research work plays an important role in the professional training of a modern teacher of philology, who is able to find optimal ways and methods of solving problems related to the formation of a diverse, harmoniously developed, creative personality of students. Modern didactics and linguistics of higher school have determined the tasks, principles, content, methods and forms of organization of this work, which, in turn, highlights the problem of readiness of future teachers of linguistic and linguistic-methodological departments (master's students, graduate students) to provide research components of professional education of students-philologists.

The purpose of the article is to present the possible content of the preparation of master's (graduate) students for the organization of research activities of future teachers-philologists. This training is carried out in the process of studying the course "Methods of teaching linguistic disciplines in higher school".

To achieve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis of the literature, observation of research activities of education applicants of the bachelor's and master's degree levels, generalization of methodological experience, descriptive method.

The article identifies the range of knowledge of future teachers of linguistic and linguistic-methodological disciplines, lists professional skills, offers a number of tasks that will promote awareness of knowledge and skills development of master's (graduate) students needed to provide research component of professional bachelor's education. Development of the proposed system of work took into account the level of linguistic and methodological training of its addressee, namely: future teachers' knowledge of university linguistic disciplines, special methodological training they received in mastering linguistics according to the undergraduate program, skills of independent cognitive-practical activity, understanding the importance of self-education, subjective experience in studying university courses.

Practice has shown the effectiveness of the proposed system of work. Further research is needed to prepare future teachers to introduce new forms of organization of research activities of students-philologists in blended and distance learning, to increase the effectiveness of R&D, to improve the methodological support of R&D in the context of modern requirements.

Key words: future teachers, linguistic and linguistic-methodological disciplines, research work, students-philologists.

УДК 378.147:004

Людмила Романишина

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
ORCID ID 0000-0002-6026-2614

Оксана Шквир

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
ORCID ID 0000-0003-0683-6557

Наталія Казакова

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
ORCID ID 0000-0003-1499-3448
DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/352-360

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Інформаційний етап розвитку сучасного суспільства зумовлює актуальність обраної теми. Метою статті є визначення ролі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. У ході дослідження використано такі методи дослідження, як аналіз психолого-педагогічної, наукової та навчально-методичної літератури; спостереження. Інформаційно-комунікаційна наповненість освітнього процесу підвищує роль природничої підготовки, формуючи у студентів цілісне природничо-наукове уявлення про навколишній світ. Під час підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей важливо сформувати фундаментальні вміння щодо застосування ІКТ для подальшого успішного використання їх у професійній діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), майбутні вчителі, освітній процес, природничі спеціальності, майбутня професійна діяльність.

Постановка проблеми. Освітніми завданнями на сучасному етапі суспільного розвитку є вдосконалення і змісту, і структури, і форм, і методів навчання. Упровадження новітніх інформаційно-освітніх технологій сприяє розвитку нетрадиційних форм, методів і засобів освітньої діяльності, що обумовлюються використанням комп'ютерної техніки. Актуальність теми зумовлена сучасним інформаційним етапом розвитку суспільства, характерними визначними реформаторськими освітніми тенденціями. Визначальним чинником інтеграції української освіти в світовий простір є розвиток і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на всіх етапах навчальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання вивчення інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі розкриваються в працях Н. Апатової (1994), І. Богданової (1999), О. Бойцун (2009), Н. Голівер (2005), Р. Гуревича (2004), М. Жалдака (2013), Н. Морзе (2003), Ю. Триуса й І. Герасименко (2012) та інших.

Використанню засобів ІКТ під час навчання природничих дисциплін присвячено роботи І. Безноско (2020), Н. Валько (2020), Т. Шроль (2017) та інші.

Мета статті – визначити роль ІКТ у природничій галузі та охарактеризувати їх вплив на підготовку майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Методи дослідження. Використано такі методи дослідження: *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної, наукової та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження); *емпіричні* (спостереження, бесіди зі студентами та викладачами).

Виклад основного матеріалу. Традиційний освітній процес поступається місцем новому, динамічному з постійними змінами глобальному інформаційно-педагогічному середовищу. Завдяки оновленим можливостям обсяг і структура знань типово урізноманітнюються кількісно та якісно. Сучасне навчання вимагає змін принципів освіти для забезпечення сталого професійного розвитку. Освітня система потребує оновлення способів навчальної роботи, додаючи до звичного типу занять ще й дистанційні. Професійне становлення особистості з поширенням інформатизації набуває нових особливостей завдяки новітнім технічним можливостям (Жалдак, 2013).

Динамізм інформаційного розвитку суспільства обумовлює ситуацію, за якої професійна праця сьогоденного молодого спеціаліста не визначена на цілий період його трудової діяльності, а, навпаки, потребує необхідності безперервної освіти, готовності до постійного підвищення власної професійної компетентності. Уміти адаптовуватися до змінних умов і технологій особливо актуально, бо під час навчання майбутнього фахівця відбуваються зміни програмних і апаратних засобів, виникають нові інформаційно-комунікаційні технології, змінюються й уточнюються змістові наповнення природничих дисциплін. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей потрібно не тільки формувати предметні знання та вміння, а також сприяти розвиткові таких особистісних якостей здобувачів вищої освіти, які дозволятимуть у майбутньому вирішувати непрості, креативні педагогічні завдання.

Інформаційні освітні технології – це такі педагогічні технології, що реалізуються завдяки використанню спеціальних програмних і технічних засобів (кіно-, аудіо-, відеозасоби, комп'ютери, мережі Інтернет) для роботи з інформацією (Бойцун, 2009).

Використання ІКТ не замінює «паперових» інформаційних носіїв, але дає можливість поєднувати процеси традиційного вивчення, закріплення та контролю засвоєння певного матеріалу з інформаційно-комунікаційним доповненням. ІКТ більшою мірою сприяють індивідуалізації процесу навчання природничих дисциплін, зменшуючи фронтальні типи робіт і примножуючи індивідуально-групові форми та методи навчання (Триус, 2012). Застосування ІКТ підвищує мотивацію до освітньої діяльності, розвиває креативне мислення, дозволяє оптимально розподілити навчальний час.

Практично в усіх університетах світу активно та стабільно використовують комплекси інтерактивних засобів навчання з обов'язковим застосуванням ІКТ, що значно підвищує рівень взаємодії між викладачем і студентами.

Комплексом інтерактивних апаратних засобів, потрібних для забезпечення інтерактивного навчання можна вважати комп'ютер, інтерактивну дошку, мультимедійний проєктор і пристрої зв'язку для передачі даних (Голівер, 2005).

Інтерактивні електронні дошки використовуються під час вивчення природничих дисциплін для відображення візуальної й інтерактивної інформації, для представлення результатів колективної співпраці.

За допомогою безпроводних планшетів майбутні вчителі природничих спеціальностей можуть брати участь у процесі обговорення на занятті, відповідаючи на запитання викладача та ставлячи власні питання. Так створюється суб'єкт-суб'єктний інтерактивний діалог, який покращує рівень сприйняття, розуміння і засвоєння нової інформації.

Під час підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей педагогічно доцільним та дидактично обґрунтованим вважається використання ІКТ тільки тоді, якщо викладач знає особливості комп'ютерних засобів навчання і має відповідні навички управління ними (Безноско, 2020).

Допоміжними засобами під час вивчення окремих природничих предметів є готові розроблені сайти, де містяться інформаційні матеріали певного спрямування. Наприклад, вивченню природничих дисциплін сприяють такі сайти:

- <http://sbio.info> – Перше біоспівтовариство;
- <http://bioword.narod.ru> – Біологічний словник ONLINE;
- <https://ring.org.ua/edr/uk/company/35182654> – Асоціація вчителів біології України;

- <http://pti.kiev.ua> – Сайт учителя біології Павленко Тетяни Іванівни;
- <http://www.geograf.com.ua/about-us> – Сайт «Географ»;
- <https://geografiamazonil2.jimdofree.com/> – Готуйся серйозно до географії;
- <https://phet.colorado.edu/uk/> – інтерактивні симуляції для природничих наук і математики.

В Інтернеті є велика кількість веб-енциклопедій, енциклопедичних словників із окремих предметних галузей і загальних. Найбільш відомі універсальні електронні енциклопедії: Вікіпедія (<http://uk.wikipedia.org>), Мегаенциклопедія Кирила та Мефодія (<http://www.megabook.ru>), Світова цифрова бібліотека (<http://www.wdl.org/ru>) та ін.

Нині існує багато засобів, які дозволяють належним чином організувати он-лайн навчальне середовище з мінімальною затратою часу та без використання платних послуг мережі Інтернет.

ІКТ удосконалюють систему природничої освіти, роблячи ефективнішим навчальний процес. Нині під час підготовки майбутніх учителів найбільшого розповсюдження мають такі комп'ютерні освітні програми, як електронні підручники, діагностично-тестові системи, бази даних, лабораторні комплекси, консультаційно-інформаційні системи, прикладні програми, що забезпечують повноцінне опрацювання інформації (Морзе, 2003).

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей якісно впливає на формування особистості в чотирьох основних аспектах:

- формування наукового світогляду та світорозуміння;
- формування комп'ютерної грамотності й інформаційної компетентності;
- формування вмінь практичного застосування програмних засобів під час розв'язання природничих завдань у професійній діяльності;
- формування та розвиток таких психічних процесів, як пам'ять, мислення, увага, уява, мотивація до роботи.

Під час підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей із використанням комп'ютерних засобів, змінюються умови традиційного спілкування, особливо при роботі з комп'ютерною технікою:

- підвищується активність учасників освітнього процесу, індивідуалізується їх пізнавальний процес;
- витісняється авторитарний стиль взаємодії викладача зі студентами;

- підвищується особистісний розвиток того, хто навчається, підтримується самостійність та ініціативність у його судженнях;

- значно посилюється вимогливість до точності змістових формулювань, логічності та послідовності викладу матеріалу, покращується рефлексивне значення, що є професійною характеристикою педагогічної діяльності й основою гностичного, конструктивного, організаторського, проєктувального і комунікативного компонентів фахових якостей учителя (за Н. В. Кузьміною) (*Структура педагогічних здібностей*).

Інформаційно-комунікаційні засоби дозволяють одночасно задіяти майже всі органи чуттів майбутніх учителів природничих спеціальностей, оскільки можуть поєднати друкований текст і графічне зображення, рухоме відео та статичні фотографії й аудіозаписи, навіть можуть створювати «віртуальну реальність» дійсного спілкування. Застосування ІКТ пришвидшує процес навчання майже втричі, а сам рівень запам'ятовування зростає на 30-40 % завдяки спільному використанню з тексту, зображень і звуку. Якісні програмні засоби мають реагувати на недосконалі вміння користувача й обирати стратегію, що дозволить виправити прогалини, тобто повторення, уповільнення темпу, перефразування, виправлення, звернення до довідкової інформації (Турчин, 2015).

Інтегративні можливості ІКТ і друкованих матеріалів природничих дисциплін дозволяють поєднувати в одному місці в один часовий проміжок різнотипову інформацію (текст, графіку, слайди, рух і звук), що не було звичним раніше в освітньому процесі. Така стереоскопічність у сприйнятті дійсності, розвитку пізнавального інтересу забезпечує інтенсифікацію й оптимізацію в розвитку інтелектуальних і творчих здібностей майбутніх учителів (Валько, 2020).

Он-лайн освітнє середовище дає можливість майбутнім учителям набути навичок оволодіння різноманітними інформаційно-комунікаційними технологіями, спонукає до пошуків нових методів вирішення поставлених цілей, самостійного нагромадження знань із наданого безмежного простору, розвиває вміння «фільтрувати» інформацію на «корисну» та «некорисну», розвиває інноваційність і творчість природничого мислення. А прагнення студентів до самоосвіти, уміння аналізувати, самовдосконалюватися та створювати щось нове є запорукою подальшого професійного успіху.

Корективи в методиках і технологіях викладання природничих дисциплін, спричинені впровадженням ІКТ, можуть істотно змінити освітній процес у цілому. Об'єктом дидактики традиційно вважається

процес навчання як передача соціального досвіду, знань, умінь і навичок, а нині це можна характеризувати як педагогічну взаємодію, що дозволяє розвивати й реалізувати інтелектуальний потенціал студента відповідно до сучасного рівня інформатизації суспільства.

Зміст освіти, що зазнав змін, міститься вже не тільки в підручниках і посібниках, а й у мультимедійному, мобільному, динамічному електронному інформаційному середовищі (Голівер, 2005). Навчальні природничі курси варто збагатити такими елементами:

- завдання для набуття навичок самостійної та самоосвітньої діяльності;
- вправи щодо формування знань про структуру та різні варіанти вирішення природничих проблем;
- дослідницькі завдання для формування знань, умінь і навичок щодо основних пізнавальних методів природничих досліджень;
- розвиток природничо-наукового мислення та творчого потенціалу особистості;
- моделювання практичних середовищ застосування набутого інформаційного досвіду.

У навчальному процесі комп'ютер є і об'єктом вивчення, і засобом навчання, розвитку та діагностики засвоєних знань. ІКТ є предметом самостійних наукових досліджень майбутніх учителів (Гуревич, 2004). Поглиблення знань, умінь і навичок призводить до усвідомлення сучасних можливостей комп'ютерних технологій, формуючи вміння використовувати їх для розв'язання різноманітних завдань, оскільки ІКТ являються потужним засобом підвищення ефективності організації освітнього процесу.

Використання ІКТ змінює мету та зміст освіти, оновлюючи методи й організаційні форми навчання. Інформаційно-комунікаційна наповненість освітнього змісту пов'язана, насамперед, із підвищенням ролі природничої підготовки, формуванням у студентів послідовного та цілісного природничо-наукового уявлення про навколишній світ. Необхідно предметно формувати у студентів інформаційно-комунікаційну компетентність, щоб озброїти майбутніх спеціалістів загальними навичками використання електронної наочності (Пшенична, 2019, с. 74).

Підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей до застосування ІКТ відбувається таким чином:

- 1) студенти вивчають інформатичні дисципліни, які забезпечують загальноосвітню та професійну підготовку щодо використання комп'ютерних технологій;

2) розширюється сфера застосування ІКТ у різних аспектах навчальної діяльності, що вимагає зміни предметного змісту всіх природничих навчальних дисциплін;

3) усе більше використовуються ІКТ під час практичних занять, що сприяє активному оволодінню науковою картиною світу, розвитку творчого мислення та формуванню планетарної свідомості.

ІКТ мають зараз провідну роль у системі фахової підготовки вчителя природничих спеціальностей, тому практичні навички їх застосування повинні бути такими, щоб майбутній учитель сучасної школи був ініціатором щодо використання ІКТ під час вивчення природничих дисциплін, грамотним користувачем мережі Інтернет і розробником власних освітніх інформаційних ресурсів.

Упровадження ІКТ в освіту створює передумови для інтенсифікації навчального процесу, дає можливість широко застосовувати на практиці саме такі педагогічні розробки, які сприяють переходу від механічного засвоєння знань до набуття вмінь самостійно опановувати нову інформацію. ІКТ стимулюють до розкриття та розвитку особистісних якостей майбутніх учителів. Проте застосування таких технологій у навчальному процесі буде оптимально ефективним тільки тоді, коли майбутні фахівці природничих спеціальностей матимуть сформоване бачення щодо місця та ролі ІКТ у освітній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей має відбуватися відповідно до сучасних вимог інформатизації освіти, що можливо реалізувати на основі системного та цілісного підходу до навчання. Під час добору змісту предметної підготовки студентів природничих спеціальностей у ЗВО необхідно застосовувати такі технології, які будуть необхідними в майбутній професійній діяльності. Саме засоби ІКТ дають можливість активізувати й оптимізувати освітню діяльність, поглиблюючи розуміння навчального матеріалу, забезпечуючи належний рівень підготовки до використання ІКТ у майбутній педагогічній діяльності.

Під час підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей щодо застосування ІКТ необхідно закласти фундаментальні вміння для подальшого самостійного вивчення їх можливостей та успішного використання в професійній роботі. Перспективи подальших досліджень полягають у пошуках ефективних шляхів для опанування та практичного використання ІКТ у освітній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Безноско, І. (2020). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців природничо-математичних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 28, 144-148 (Beznosko, I. (2020). The use of information and communication technologies in the process of training specialists in natural and mathematical specialties. *Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko*, 28, 144-148).
- Бойцун, О. Б. (2009). Технологія підготовки студентів коледжу технічного профілю до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Boitsun, O. B. (2009). *Technology of preparation of college students of technical profile for application of information technologies in professional activity* (PhD thesis). Vinnytsia).
- Валько, Н. В. (2020). Система підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування STEM технологій у професійній діяльності (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Valko, N. V. (2020). *System of preparation of future teachers of natural and mathematical disciplines for application of STEM technologies in professional activity* (DSc thesis abstract). Zaporizhzhia).
- Голівер, Н. О. (2005). Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Кривий Ріг (Holiver, N. O. (2005). *Didactic conditions for the use of computer technology in the process of teaching students of higher technical educational institutions* (DSc thesis). Kryvyi Rih).
- Гуревич, Р. С. (2004). Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця: ДОВ «Вінниця» (Hurevych, R. S. (2004). *Information and telecommunication technologies in the educational process and scientific research: textbook for students of ped. Universities and students of institutes of postgraduate education*. Vinnytsia: Vinnytsia LLC.)
- Жалдак, М. І. (2013). Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 8-15 (Zhaldak, M. I. (2013). Problems of informatization of the educational process in secondary and higher educational institutions. *Computer at school and family*, 8-15).
- Морзе, Н. В. (2003). Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Київ (Morse, N. V. (2003). *The system of methodical training of future teachers of computer science in pedagogical universities* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Пшенична, Л. (2019). Новий учитель Нової Української Школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (85), 61-83 (Pshenychna, L. (2019). New teacher of the New Ukrainian School. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (85), 61-83).
- Структура педагогічних здібностей. Режим доступу: https://pidru4niki.com/16900527/psihologiya/struktura_pedagogichnih_zdibnostey (The structure of pedagogical abilities. Retrieved from: https://pidru4niki.com/16900527/psihologiya/struktura_pedagogichnih_zdibnostey).

- Триус, Ю. В., Герасименко, І. В. (2012). Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць*, 3, 299-308 (Tryus, Yu. V., Herasymenko, I. V. (2012). Blended learning as an innovative educational technology in higher education. *Theory and methods of e-learning*, 3, 299-308).
- Турчин, Т. М. (2015). *Педагогіка мистецтва: навч. посіб.* Чернігів: Десна Поліграф (Turchin, T. M. (2015). *Pedagogy of art: textbook*. Chernihiv: Desna Polygraph).
- Шроль, Т. С. (2017). *Формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики* (дис. ... канд. пед. наук 13.00.04). Київ (Shrol, T. S. (2017). *Formation of ICT competence of future teachers of mathematics* (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Романишина Людмила, Шквир Оксана, Козакова Наталья. Информационно-коммуникационные технологии в подготовке будущих учителей естественных специальностей.

Информационный этап развития современного общества обуславливает актуальность выбранной темы. Целью статьи является определение роли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в подготовке будущих учителей естественных специальностей. В ходе исследования использованы такие методы исследования, как анализ психолого-педагогической, научной и учебно-методической литературы; наблюдение. Информационно-коммуникационная наполненность образовательного процесса повышает роль естественной подготовки, формируя у студентов целостное естественнонаучное представление об окружающем мире. При подготовке будущих учителей естественных специальностей важно сформировать фундаментальные умения по применению ИКТ для дальнейшего успешного использования в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), будущие учителя, образовательный процесс, естественные специальности, будущая профессиональная деятельность.

SUMMARY

Romanyshyna Liudmyla, Shkvyr Oksana, Kozakova Nataliia. Information and communication technologies in the training of future teachers of natural sciences.

The information stage of development of a modern society determines the relevance of the chosen topic. The purpose of the article is to determine the role of information and communication technologies (ICT) in the training of future teachers of natural sciences. In the course of the research such research methods were used as the analysis of psychological-pedagogical, scientific and educational-methodological literature; observation. The information and communication content of the educational process increases the role of natural science training, forming in students a holistic natural-scientific view of the world around them. In training future teachers of natural sciences, it is important to develop fundamental skills in the use of ICT for their further successful use in professional activities.

Key words: information and communication technologies (ICT), future teachers, educational process, natural specialties, future professional activity.

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ПАРТЕРНОГО ТРЕНАЖУ

У статті експериментально перевірено вплив партерного тренажу на розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії та доведено його ефективність. Застосування широкого спектру методів наукового дослідження (загальнонаукові, конкретнонаукові, емпіричні) дозволило з'ясувати базові поняття досліджуваного феномену (партерний тренаж, фізичні якості майбутніх фахівців хореографії) й висвітлити позитивну динаміку в розвитку фізичних якостей (виворотність, сила, швидкість, гнучкість, балетний крок, баллон) майбутніх фахівців хореографії засобами партерного тренажу. Доведено значимість введення до змісту підготовки майбутніх фахівців хореографії за спеціальністю 024 Хореографія першого (бакалаврського) рівня вищої освіти навчальної дисципліни «Партерний тренаж».

Ключові слова: тренаж, партер, партерний тренаж, хореографія, майбутні фахівці хореографії, фізичні якості, розвиток, фізичні якості майбутніх фахівців хореографії.

Постановка проблеми. В умовах повної комп'ютеризації в системі вищої освіти, серед студентської молоді виникає проблема дефіциту рухової активності. Означений процес характеризує також і підготовку майбутніх фахівців хореографії, навчання яких останнім часом відбувається в умовах дистанційного формату. Саме тому рівень здоров'я та фізичної підготовки студентів-хореографів викликає занепокоєння. Оптимізація хореографічного виховання та освіти, як спеціалізованого, цілеспрямованого, керованого педагогічного процесу, зумовлює викладачів хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти до пошуку нових підходів у розвитку фізичних якостей студентів хореографів. Досконалу хореографічну підготовку, розвиток фізичних якостей, формування рухових навичок необхідних для успішного засвоєння класичного, народно-сценічного, сучасного, бального танців забезпечує партерний тренаж.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми хореографічної освіти в Україні порушують вітчизняні дослідники (Л. Андрощук, Т. Благова, С. Куценко, Г. Ніколаї), які фокусують увагу на теоретико-методологічній та практичній підготовці майбутніх фахівців хореографії. Ціннісне значення в осмисленні досліджуваної проблеми мають праці вчених, які звертаються до питань партерної гімнастики в підготовці фахівців хореографії (А. Вавилін, Т. Калашник, В. Сосіна, В. Якушева та ін.).

Набувають фундаментальності розвідки щодо партерного тренажу та його вагомості в підготовці майбутніх фахівців хореографії (С. Акімова, В. Ленишин, Н. Захарчук та ін.). Проте, аналіз наукової думки надає підстави стверджувати, що експериментальна перевірка впливу партерного тренажу на розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії не стала предметом цілісного дослідження.

Мета статті – експериментально перевірити вплив партерного тренажу на розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії та довести його ефективність.

Методи дослідження. Для реалізації та досягнення поставленої мети нами було використано комплекс методів, зокрема загальнонаукових: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, які застосовувалися для з'ясування стану розробленості проблеми, характеристики партерного тренажу загалом; конкретнонаукових: термінологічний аналіз, що використовувався під час визначення базових понять нашого дослідження; емпіричних: педагогічний експеримент – задля з'ясування ефективності партерного тренажу в підготовці майбутніх фахівців хореографії; засоби математичної статистики в обробленні та оцінюванні результатів апробації.

Виклад основного матеріалу. Застосування загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) та конкретно наукових (історико-генетичний аналіз) методів наукового дослідження надає підстави констатувати, що партерний тренаж було створено за ініціативи вихованця російської балетної школи Борисом Князевим у середині ХХ ст. Згодом, інноваційний танцювальний напрям набув широкого загалу, зокрема на території Америки, Австрії, Німеччини, де викладачі-хореографії запроваджували заняття партерним тренажем не тільки у спеціальних танцювальних студіях, а і в професійних закладах освіти, а саме: балетних академіях, академіях танцю, університетах танцю, вищих мистецьких школах (Сосіна, 2013). Термінологічний аналіз дозволив охарактеризувати партерний тренаж як комплекс вправ екзерсису класичного танцю, спосіб виконання яких відбувається на підлозі в положенні лежачи на спині, на животі, на боці (Ветлугіна, 1978; Сосіна, 2019).

Зважаючи на стрімкий розвиток вищої хореографічної освіти в Україні, а також розроблені та введені в дію Стандарт вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (№ 358 від 04.03.2020 р.) і Стандарт вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (№ 359 від 04.03.2020 р.), викладацьким складом кафедри хореографії та музично-

інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка було запропоновано та імplementовано в зміст підготовки майбутніх фахівців хореографії навчальну дисципліну «Партерний тренаж».

Зауважимо, що вказана дисципліна є вибірковою за освітньо-професійною програмою Хореографія та передбачає не тільки отримання спеціальних знань та вмінь, а й дозволяє забезпечити індивідуальну траєкторію здобувачів вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Відзначимо, що навчальна дисципліна передбачає оволодіння методикою виконання партерного тренажу (за Б. Князева); опанування методики виконання партерної гімнастики, удосконалення вмінь і навичок практичного виконання екзерсису класичного танцю.

Стверджуємо, що вправи партерного тренажу, перш за все, впливають на розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії, що підтверджується експериментальною перевіркою. Так, наше дослідження проводилося на базі кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми). У дослідженні брали участь 16 студентів першого курсу (скорочений термін навчання) спеціальності 024 Хореографія галузі знань 02 Культура і мистецтво зазначеного закладу вищої освіти.

Наголосимо, що всі учасники експерименту мають диплом молодшого спеціаліста. Однак, зміст навчального плану за попередньо отриманим документом про освіту не передбачав вивчення дисципліни «Партерний тренаж». Можемо констатувати, що для респондентів означений курс запропоновано вперше. Крім того, з аналогами «Партерного тренажу» («Гімнастика», «Балетна гімнастика», «Тренаж у хореографії» тощо) ніхто з учасників не знайомився.

Оскільки навчальна дисципліна «Партерний тренаж» не є складовою циклу професійної підготовки, а являє собою навчальну дисципліну за вибором студентів, констатуємо, що 8 студентів (учасники експерименту) обрали її для вивчення. Натомість 8 студентів віддали перевагу теоретичній навчальній дисципліні «Народний костюм та сценічне оформлення танцю».

Ми спостерігали за студентами протягом першого семестру 2020–2021 навчального року. Відзначимо, що заняття з партерного тренажу проводилися два рази на тиждень та передбачали по дві академічні години. Загалом, кожне заняття з партерного тренажу складалося з трьох частин, сутнісні характеристики яких висвітлено та узагальнено нами в табл. 1.

Таблиця 1

Частини заняття партерного тренажу

Назва частини заняття партерного тренажу	Значення частини заняття партерного тренажу	Змістове наповнення кожної з частин заняття партерного тренажу
Підготовча	Стимулює студентів до організованої роботи на занятті, упорядковує їхні дії, установлює контакт між учасниками освітнього процесу. Організм студентів готується до виконання основної частини на занятті. Метою викладача – досягнення необхідного емоційного стану студентів, активізувати їхню увагу, активність, працездатність. Підготовча частина має оздоровчий потенціал, що націлений на роботу органів дихання, серцево-судинної системи тощо	Характеризується стройовими і порядковими вправами, швидкою ходьбою, бігом, різноманітними стрибками на місці та в русі, вправами на швидкість, вправами на розслаблення, силу, координацію тощо. Усі вправи підготовчої частини відповідають віковим особливостям та фізичним можливостям студентів
Основна	Вирішуються завдання, які визначають процес навчання студентів, зокрема: оволодіння загальними та спеціальними компетенціями, що передбачені програмою навчальної дисципліни; навчання вірному застосуванню засвоєних умінь і навичок у різноманітних умовах; тренування серцево-судинного та дихального апарату, суглобово-м'язового корсету студентів; подальший розвиток і вдосконалення природних фізичних даних і корекція окремих недоліків	Партерний екзерсис за методикою Бориса Князева (Plie. Battement tendu. Battement tendu jete. Rond de jambe. Battement fondu. Battement frappe. Rond de jambe en l'air. Petit battement sur le cou-de-pied. Adagio: battement releve lend, battement developpe. Grand battement jete. Port-de-bras. Arabesque. Партерна гімнастика (Вправи для зміцнення опорно-рухового та м'язового апарату. Вправи для розтяжки та зміцнення гомілок і стоп. Вправи для розтяжки та зміцнення внутрішньої сторони стегна, ніг. Вправи на розтяжку правого, лівого, поперечного шпагатів)
Заключна	Тривалість означеної частини становить 8–10 хв. та передбачає завершення роботи поступовим зниженням навантаження на організм, приведення останнього	Відзначається вправами на витягування, розслаблення, стиснення, які впливають на зниження активності роботи органів кровообігу та дихання

	в спокійний стан, що дозволяє студентам легко переключитися на подальшу творчу роботу чи відпочинок	

Для реалізації педагогічного експерименту було відібрано п'ять критеріїв, які, на нашу думку, є провідними в підготовці майбутніх фахівців хореографії, зокрема виворотність, гнучкість, сила м'язів, танцювальний крок, стрибок. Констатуємо, що запропоновані критерії ми об'єднуємо в єдиний термін – «фізичні якості майбутніх фахівців хореографії». Як наслідок, під фізичними якість майбутніх фахівців хореографії ми розуміємо розвинуті у процесі цілеспрямованої хореографічної діяльності задатки, зокрема виворотність, сила, швидкість, гнучкість, балетний крок, баллон тощо, які визначають можливості танцівників успішно виконувати віртуозну техніку та демонструвати виконавську майстерність (Калашник, 2018; Ткаченко, 2018).

Зауважимо, що всі запропоновані нами вправи партерного тренажу були націлені на розвиток та вдосконалення фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії. Більш того, вправи партерного тренажу позитивно впливають на зміцнення опорно-рухового та м'язового апарату студентів-хореографів, покращують їхній емоційний стан, забезпечують необхідними компетенціями для віртуозної виконавської техніки.

Вважаємо за доцільне обґрунтувати обрані нами критерії, які стали основоположними в запропонованій та перевірній нами методиці. Зауважимо, що для занять хореографією важливо мати пропорційну статуру і правильну поставу. Саме в поставі бувають помітні різні відхилення, як-от: асиметрія лопаток (незначний сколіоз), сутулість (кіфоз) тощо. Як відхилення в поставі розглядаються О-подібні та Х-подібні ноги. У Х-подібних ногах внутрішні зв'язки довші, а зовнішні – коротші. Натомість, в О-подібних ногах внутрішні зв'язки колін скорочені і стегна віддалені один від одного. Деякі форми О-подібних і Х-подібних ніг піддаються виправленню шляхом застосування спеціальних тренувальних вправ, зокрема вправ партерного тренажу (Айунц, 2008).

Серед фізичних якостей, які є запорукою успішної підготовки майбутніх фахівців хореографії ми виокремлюємо виворотність ніг. На жаль, досить часто викладачі хореографічних дисциплін зіштовхуються з проблемою не виворотних ніг у своїх вихованців. Запропонована нами навчальна дисципліна «Партерний тренаж», зокрема її змістове наповнення, впливає на розвиток як природної виворотності, так і

допомагає в її набутті. Створює в танці красу лінії, широту і свободу рухів балетний крок, амплітуда якого сприяє висоті стрибка. Водночас, стрибок додає танцю легкість та повітряність. Він є важливою складовою будь-якого виду танцю. Висота стрибка залежить від сили м'язів, узгодженості роботи всіх частин тіла, і, зокрема, еластичності суглобів: тазостегнового, колінного, гомілковостопного, а також від рухливості ступні та пальців.

Одним із головних професійних критеріїв майбутніх фахівців хореографії є гнучкість тіла. Остання забезпечує пластичність рухів. Гнучкість додає танцю виразність, впливає на створення сценічного образу. Зауважимо, що гнучкість корпусу залежить від гнучкості хребта. Отже, зважаючи на обрані нами критерії, констатуємо, що партерний тренаж або вправи на підлозі не тільки підвищують гнучкість суглобів, поліпшують еластичність м'язів і зв'язок, а й готують тіло виконавців до подальших вправ біля станка та на середині зали (Якушева, 2018).

Зважаючи на вище викладений матеріал, вважаємо за належне більш детально висвітлити хід нашого експерименту, який складався з двох етапів, а саме: констатувального та формувального. Так, на констатувальному етапі (КЕ) дослідження (вересень 2020 року) нами було протестовано всіх студентів (16 осіб) на наявність провідних у хореографічній підготовці критеріїв (фізичних професійних даних), зокрема: виворотність, гнучкість, сила м'язів, танцювальний крок, стрибок. Зауважимо, зміст підготовки 50 % респондентів (8 осіб) містив запропоновану нами вибірково навчальну дисципліну «Партерний тренаж». Натомість, 50 % (8 осіб) опановували теоретичну вибірково дисципліну «Народний костюм та сценічне оформлення танцю».

Використовуючи п'ятибальну шкалу оцінювання, усі учасники експерименту отримали відповідні бали. Аналогічне тестування респондентів було проведено під час формувального етапу (ФЕ) експерименту (січень 2021 року). Результати оцінювання відображено в таблиці 2 «Діагностична карта показників фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії» (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Діагностична карта показників фізичних якостей
майбутніх фахівців хореографії**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Виворотність		Гнучкість		Сила м'язів		Танцювальний крок		Стрибок	
		КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
Вибіркова навчальна дисципліна «Партерний тренаж»											
1	Гончаренко Артем	2	4	3	5	3	5	3	5	2	5

2	Холод Валерія	3	5	2	5	2	4	3	5	2	4
3	Каплійова Дар'я	3	5	3	5	2	4	3	5	2	5
4	Мачула Назар	3	5	2	4	2	5	4	5	3	5
5	Кропивка Анна	4	5	3	5	4	5	3	5	3	4
6	Мірошниченко Анастасія	3	5	4	5	2	4	3	5	2	5
7	Пузина Валерія	3	5	2	5	3	5	2	4	3	5
8	Токарев Антон	3	4	2	5	3	5	3	5	2	5
«Народний костюм та сценічне оформлення танцю»											
1	Бондаренко Світлана	4	4	3	3	2	3	4	4	3	3
2	Гончарова Анна	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3
3	Гриценко Світлана	2	3	4	4	3	3	2	2	3	4
4	Єпіфанов Іван	2	2	3	3	2	3	4	4	3	3
5	Петрусенко Оксана	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2
6	Покуль Владислав	3	3	2	2	3	4	2	3	3	3
7	Сіра Анастасія	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3
8	Шабельський Віталій	2	3	3	3	2	2	3	3	4	4

На основі порівняльно-зіставного аналізу й узагальнення результатів табл. 2 можемо стверджувати, що в респондентів експериментальної групи (студенти, які опановували вибірковою навчальною дисципліною «Партерний тренаж», яка і склала основу запропонованої нами експериментальної методики) значно покращилися показники фізичних якостей, зокрема виворотність, гнучкість, сила м'язів, танцювальний крок, стрибок. Доведено, що зафіксовані нами показники на початку констатувального етапу педагогічного експерименту до моменту фіксування на формувальному етапі збільшилися у два рази. Натомість, показники професійного росту студентів, які віддали перевагу теоретичній вибірковій дисципліні «Народний костюм та сценічне оформлення танцю», залишилися незмінними.

Таким чином, ми можемо констатувати, що незважаючи на короткотривалість дослідження (п'ять місяців), у результаті систематичного виконання вправ партерного тренажу в студентів-хореографів уже після перших занять спостерігається зміцнення м'язового апарату, а також укріплення та одночасне розтягування зв'язок і сухожилів. Набувають еластичності і суглоби. Більш того, вправи партерного тренажу сприяють виворотності в тазостегнових та гомілковостопних суглобах, сприяють розвитку підколінних зв'язок тощо.

На особливу увагу заслуговують показники гнучкості, яка є невід'ємним складником хореографічної підготовки майбутніх фахівців хореографії. Так,

вправи партерного тренажу досить ефективно впливають на розвиток гнучкості. У результаті занять партерним тренажем у всіх учасників експериментальної групи зафіксовано збільшення показника гнучкості, яка в цілому помітно вплинула на пластику тіла студентів (Вавилін, 2020).

Наголосимо на вагомості показників, які вплинули на розвиток стрибка. Зауважимо, що стрибки є невід'ємною складовою заняття не тільки класичного танцю, але й народно-сценічного, сучасного, спортивно-бального тощо. Аналізуючи показники стрибка, які зафіксовано в табл. 2, можемо стверджувати, що вправи партерного тренажу цілком ефективні в розвиткові баллону та елевації, що є запорукою успішного стрибка.

Паралельно з діагностикою показників росту майбутніх фахівців хореографії, протягом першого семестру 2020–2021 навчального року, за допомогою методу спостереження за учасниками експерименту, нами було виявлено рівень інтересу студентів-хореографів до занять партерним тренажем. Доведено, що на початку навчального року (вересень 2020 р.) спостерігався підвищений інтерес до занять партерним тренажем. Проте, вже через кілька занять ми помітили різке зниження зацікавленості в респондентів. Зниження рівня зацікавленості заняттями партерним тренажем ми пояснюємо труднощами, які виникають у майбутніх фахівців хореографії.

Так, бажання танцювати, виконувати певні вправи партерного тренажу не завжди співпадали з фізичними можливостями самих респондентів. Вправи на розтягування, які пов'язані з больовими відчуттями, фізичні вправи, труднощі виконання яких пояснюються слабкою фізичною формою майбутніх фахівців хореографії та недостатньо міцними м'язами, які формуються у процесі занять класичним танцем, народно-сценічним тощо. Однак, набуваючи у процесі занять партерним тренажем спеціальних умінь і навичок, а також фіксація перших позитивних результатів, надають підстави зауважити на підвищенні інтересу до запропонованої нами нової навчальної дисципліни.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті застосування комплексу методів наукового дослідження (загальнонаукові, конкретнонаукові, емпіричні) експериментально перевірено ефективність занять партерним тренажем на розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії. Доведено, що комплекс вправ екзерсису класичного танцю, виконання яких відбувається на підлозі в положенні лежачи на спині, на животі, на боці, характеризуються як партерний тренаж, котрий забезпечує розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії. Останні трактуються як розвинуті у процесі цілеспрямованої хореографічної

діяльності задатки (виворотність, сила, швидкість, гнучкість, балетний крок, баллон), які визначають можливості танцівників демонструвати виконавську майстерність та віртуозну техніку.

Конкретизовано, що в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка навчальна дисципліна «Партерний тренаж» є вибірковою і включена до змісту підготовки майбутніх фахівців хореографії за спеціальністю 024 Хореографія першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Констатовано, що заняття з партерного тренажу характеризується трьома частинами, зокрема підготовчою, основною та заключною, змістове наповнення яких складає особливу цінність у розвитку фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії.

Установлено, що проведений у два етапи (констатувальний та формувальний) педагогічний експеримент довів ефективність запропонованої навчальної дисципліни «Партерний тренаж», зокрема її змістового наповнення на розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії. Результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку в експериментальній групі щодо зростання показників усіх обраних критеріїв (виворотність, гнучкість, сила м'язів, танцювальний крок, стрибок).

Таким чином, на основі проведеного експериментального дослідження цілком доречним і виправданим є введення до змісту підготовки майбутніх фахівців хореографії за спеціальністю 024 Хореографія першого (бакалаврського) рівня вищої освіти навчальної дисципліни «Партерний тренаж».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії засобами партерного тренажу й засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, методика виконання вправ партерного тренажу, терапевтичні можливості партерного тренажу.

ЛІТЕРАТУРА

- Айунц, Г. (2008). *Гімнастика. Методичні матеріали до теоретичної підготовки студентів факультету фізичного виховання і спорту*. Житомир (Aiunts, H. *Gymnastics. Methodological materials for theoretical training of students of the Faculty of Physical Education and Sports*. Zhytomyr).
- Вавилін, А. (2020). *Партерна гімнастика як інструмент формування здоров'язберігаючої компетентності юного танцюриста*. Режим доступу: https://arabesknbdn.at.ua/index/parterna_gimnastika/0-15 (Vavulin, A. *Ground floor gymnastics as a tool for building the health competence of a young dancer*. Retrieved from: https://arabesknbdn.at.ua/index/parterna_gimnastika/0-15).
- Ветлугіна, Н. (1978). *Музичний розвиток дитини*. Київ (Vetlughina, N. *Music development of the child*. Kyiv).

- Калашник, Т. (2018). *Партерна гімнастика*. Донецьк (Kalashnyk, T. *Ground floor gymnastics*. Donetsk).
- Сосіна, В. (2013). *Методика проведення тренажу і партерного тренажу*. Львів (Sosina, V. *Methodology of ground floor training*. Lviv).
- Сосіна, В. (2019). Базові засоби гімнастики та акробатики та їх значення у підготовці танцюристів. *Кінезіологія танцю та техніко-естетичних видів спорту*, 81-89 (Sosina, V. Basic means of gymnastics and acrobatics and their importance in the training of dancers. *Kinesiology of dance and technical-aesthetic sports*, 81-89).
- Ткаченко, І. (2018). *Естетична гімнастика в хореографії: історія, теорія, практика*. Суми: ФОП «Цьома С. П.» (Tkachenko, I. (2018). *Aesthetic gymnastics in choreography: history, theory, practice*. Sumy: FOP «Tsoma S. P.»).
- Якушева, В. (2018). *Партерна гімнастика. Вправи на виворотність*. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/urok-z-horeografii-dla-ucniv-4-a-klasu-tema-parterna-gimnastika-vpravi-na-vivorotnist-98180.html> (Yakusheva, V. (2018). *Ground floor gymnastics. Exercises for reversibility*. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/urok-z-horeografii-dla-ucniv-4-a-klasu-tema-parterna-gimnastika-vpravi-na-vivorotnist-98180.html>).

РЕЗЮМЕ

Ткаченко Ирина. Развитие физических качеств будущих специалистов хореографии средствами партерного тренажа.

В статье экспериментально проверено влияние партерного тренажа на развитие физических качеств будущих специалистов хореографии и доказана его эффективность. Применение широкого спектра методов научного исследования (общенаучные, конкретнонаучные, эмпирические) позволили выяснить базовые понятия изучаемого феномена (партерный тренаж, физические качества будущих специалистов хореографии) и осветить положительную динамику в развитии физических качеств (выворотность, сила, скорость, гибкость, балетный шаг, баллон) будущих специалистов хореографии средствами партерного тренажа. Доказана значимость введения в содержание подготовки будущих специалистов хореографии по специальности 024 Хореография первого (бакалаврского) уровня высшего образования учебной дисциплине «Партерный тренаж».

Ключевые слова: тренаж, партер, партерный тренаж, хореография, будущие специалисты хореографии, физические качества, развитие, физические качества будущих специалистов хореографии.

SUMMARY

Tkachenko Iryna. Development of future choreography specialists' physical qualities by means of ground floor training.

The article experimentally tests the influence of ground floor training on the development of physical qualities of future choreographers and proves its effectiveness. The use of a wide range of research methods (general, specific, empirical) allowed to clarify the basic concepts of the phenomenon under study.

It is proved that the set of exercises of classical dance, which is performed on the floor in a supine position, on the abdomen, on the side, is characterized as a ground floor training, which ensures development of future choreographers' physical qualities. At the same time, the physical qualities of future choreographers are understood as developed in the process of purposeful choreographic activities talents (inversion, strength, speed, flexibility, ballet step, balloon), which determine the ability of dancers to demonstrate performance skills and virtuoso technique.

It is established that in Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko the discipline "Ground floor training" is elective and is included in the content of training of future choreography specialists in specialty 024 Choreography of the first (bachelor's) level of higher education. It is stated that the lessons in ground floor training are characterized by three parts, including preparatory, basic and final, the content of which is of particular value in the development of physical qualities of future choreographers.

Conducted in two stages (ascertaining and molding) pedagogical experiment proved the effectiveness of the proposed discipline "Ground floor training", in particular its content for the development of physical qualities of future choreographers. The results of the molding experiment showed a positive dynamics in the development of physical qualities (inversion, strength, speed, flexibility, ballet step, balloon) of future choreographers by means of ground floor training.

Key words: *training, ground floor, ground floor training, choreography, future choreography specialists, physical qualities, development, physical qualities of future choreography specialists.*

УДК 378.018.8:630*2-051]:005.336.2

Василь Хрик

Білоцерківський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0003-1912-3476

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/371-380

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті розглянуто педагогічні аспекти формування дослідницької компетентності в майбутніх фахівців лісового господарства. Розкрито значення компетентнісного підходу у вищій освіті, переваги над іншими підходами, обґрунтування важливості формування дослідницької компетентності в майбутніх фахівців лісового господарства. Виявлено протиріччя між нинішнім процесом формування дослідницької компетентності в майбутніх фахівців лісового господарства і вимогами, що ставляться до сучасного освітнього процесу. Доведено, що розгляд цього питання з погляду компетентнісного підходу може вирішити виявлені протиріччя. Запропоновано впроваджувати дослідницьку діяльність у процес підготовки майбутніх фахівців лісового господарства.

Ключові слова: *компетентність, компетентнісний підхід, вища освіта, дослідницька компетентність, дослідницька діяльність, підготовка, фахівці лісового господарства, професійна діяльність.*

Постановка проблеми. В умовах формування в сучасному суспільстві нових соціально-економічних відносин необхідно розглядати ЗВО як виконавця соціального замовлення на підготовку адекватних сучасним технологіям і вимогам соціальної мобільності кадрів для галузей промисловості і сфери послуг, для забезпечення відтворення й розвитку інноваційного потенціалу в економіці.

Глибокі структурні зміни, що відбуваються в сучасному світі, потребують розвитку нових підходів до здійснення професійної підготовки фахівців. Це зумовлює постійну модернізацію системи вищої освіти,

головною метою якої є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє професійними навичками та орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності, задоволення потреб людини в отриманні відповідної освіти. У зв'язку з цим в освіті значна увага приділяється реалізації компетентнісного підходу, орієнтованого на формування професійних компетентностей.

Підготовка майбутнього фахівців лісового господарства на теренах України розпочалася порівняно недавно. У процесі професійної підготовки фахівці вивчають понад 50 гуманітарних, соціально-економічних та природничо-наукових, фахових (професійно-орієнтованих) та практично спрямованих дисциплін. Максимально визначена кількість академічних годин для набуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр лісового господарства, складає 7200 годин, або 240 кредитів згідно стандартів кредитно-модульної рейтингової системи.

Згідно стандарту вищої освіти України 205 «Лісове господарство» освітнього ступеня бакалавр, що випускник повинен мати здатність до підготовки та проведення соціологічних і соціально-педагогічних досліджень. Виходячи з цієї здатності він повинен використовувати теоретичні знання філософії, лідерства із застосуванням теорії математичної статистики, уміти розробляти програми екологічних та лісівничих досліджень та здійснювати їх практичну реалізацію такими лісівничо-таксаційними методами, як: вибіркове опитування, аналіз документів, спостереження і експеримент (*Стандарт вищої освіти України*).

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці зазначено, що бакалавр лісового господарства за умов набуття відповідного досвіду може адаптуватися до такого напрямку суміжної професійної діяльності, як дослідницька.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, зокрема формуванню в них дослідницької компетентності присвячено роботи науковців (С. Амеліна, І. Вдовенко, С. Виговська, О. Голікова, О. Гридчук, Б. Кіндюк, І. Коляджин, Л. Макодзей, Н. Стрижак, М. Ткач, П. Третяк, І. Фурсенко, А. Юрченко, О. Якименко). Науковці зазначають, що для успішного формування вмінь дослідника в майбутніх бакалаврів лісового господарства впродовж навчання

пропоновано застосовувати компетентнісний підхід, який відповідає потребам суспільства та вимогам Болонської декларації щодо підготовки фахівців різних галузей знань.

Метою дослідження є аналіз професійної підготовки щодо формування у фахівців спеціальності 205 «Лісове господарство» дослідницької компетентності.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури для розкриття значення компетентнісного підходу в вищій освіті, його переваг над іншими підходами, обґрунтування важливості формування дослідницької компетентності в майбутніх фахівців лісового господарства.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід передбачає, що випускник має володіти певними компетентностями. Зокрема, у словниках «компетентність» (лат. *competentia* – узгодженість, поєднання) розглядається як коло питань, у яких певна людина володіє досвідом, або добре обізнана: 1) коло повноважень (прав і обов'язків) будь-якої організації, закладу чи посадової особи; коло питань, у яких дана особа має певні знання, досвід (Кудрицький 1988, с. 112); 2) коло питань, у яких хтось добре обізнаний (Ожегов, 1988, с. 234).

Водночас, науковці по-різному розуміють зміст поняття «компетентність». Так, Ю. Ємельянова переконана, що це – «рівень навченості соціальним та індивідуальним формам активності, яка дозволяє індивіду в межах своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві» (Ємельянова, 1987, с. 81-87).

Згідно з визначенням Г. Селевко, компетентність – це «...результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами й засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні навколишнього середовища» (Селевко, 2004, с. 11, 138-143). Подібні думки знаходимо в інших дослідників: «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які ставляться відносно певного кола предметів і процесів, і які необхідні, щоб якісно та продуктивно діяти...», «...готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння й навички, а також способи діяльності для вирішення практичних і теоретичних завдань» (Хуторський, 2003, с. 13, 61); «...загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, які набуті під час навчання» (Шишов, 1999, с. 14, 30); «професійно-статусна можливість

здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у професійній діяльності» (Горб, 2004, с. 3, 23).

Дослідники, переважно, визнають, що поняття «компетентність» з'явилося у вітчизняному педагогічному лексиконі не в результаті саморозвитку, а запозичене із зарубіжної педагогічної літератури.

Звернемося до міжнародного досвіду визначення професійної компетентності. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнень та освіти тлумачить компетентність як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність» (Овчарук, 2003, с. 6, 20). Подібні думки висловлює в своєму дослідженні автор компетентнісного підходу в англійській освіті Дж. Равен. Учений пов'язує зміст професійної компетентності зі специфічною здатністю людини ефективно виконувати конкретну діяльність у певній предметній галузі (вузькоспеціальні знання; предметні навички; способи мислення; відповідальність за свої дії) (Равен, 1999).

У державних стандартах європейської професійної освіти компетентність охоплює: 1) задані навички (можливість виконувати певні індивідуальні завдання); 2) використання знань та вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи; 3) здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів; 4) здатність знаходити вирішення в нестандартних ситуаціях; 5) здатність застосовувати знання і вміння в нових умовах виробничої діяльності (Гончаренко та ін., с. 4, 96).

Варто додати, що в дослідженнях З. Бездухова, В. Манька, Т. Орді, М. Сирятова, А. Тубельського, М. Холстед, С. Шишова компетентність тим чи іншим чином пов'язується з умінями в дослідницькій діяльності.

На сьогодні розвинута дослідницька компетентність розглядається не як вузькоспеціальна особистісна особливість, що вимагається з невеликої професійної групи науковців, а як невід'ємна характеристика особистості, що входить у структуру уявлень про професіоналізм та компетентність у будь-якій сфері культури. І навіть ширше – як стиль життя сучасної людини (Овчарук, 2003, с. 6, 13).

У сучасних умовах інтерес психологів і педагогів до проблем дослідницької компетентності зростає. Проводяться спеціальні фундаментальні дослідження загальних основ психології дослідницької діяльності (А. Подд'яков), розробляється проблематика діагностики та розвитку дослідницьких здібностей (А. Савенков). Особливо інтенсивно здійснюються дослідження в галузі педагогічної психології та педагогіки,

де дослідницька компетентність розглядається як один із ефективних інструментів, що дозволяє трансформувати процес розвитку особистості в процес саморозвитку (Т. Єгорова, М. Кларін, А. Леонтович, А. Обухів, А. Подд'яков, А. Савенков), а натомість зі спеціальності лісове господарство такі дослідження відсутні.

Оскільки в житті сучасної людини роль і значення дослідницької компетентності зростає, повинна збільшуватися і частка дослідницьких методів навчання у вищій освіті. Один із аспектів, що вказує на це, – поява і активне використання в сучасній педагогіці спеціальних термінів – «дослідницьке навчання», «дослідницький принцип», «дослідницький метод» та ін. Водночас інтерес до них посилюється, що досить чітко проявляється у вітчизняній теорії навчання і сучасній освітній практиці.

Внесення елементів дослідження в навчання сприяє формуванню у здобувачів активності, ініціативності, допитливості і розвиває їх мислення, заохочує потребу в самостійних пошуках і «відкриттях», задовольняє їх «дослідницький рефлекс». А отже, сучасній освіті необхідне вже не просте фрагментарне включення методів дослідницького навчання в освітню практику, а цілеспрямована робота з формування дослідницької компетентності та розвитку способів дослідницької діяльності.

Розглядаючи дослідницьку діяльність у контексті вдосконалення вищої освіти, О. Соколова підкреслює, що в даний час дослідницький та особистісний підходи є головними напрямками вдосконалення вищої освіти. Під їх впливом навчання у ЗВО набуває нових ознак:

- стає процесом, що розвиває особистість фахівця, побудованим на творчій активності здобувача;
- набуває прогностичної спрямованості, націленості в майбутнє;
- стає дослідницьким процесом по своїй суті, формує наукове мислення здобувачів;
- передбачає творчий характер спільної діяльності викладача і здобувачів;
- орієнтує майбутнього фахівця на дослідження себе, своїх можливостей і здібностей;
- вимагає науково-методичного забезпечення (Попов, 2008, с. 9).

Названі характеристики знаходять своє відображення у змінах соціальних, моральних норм і відносин у суспільстві, духовно-моральному та ідеологічному світогляді людей, їх національно-культурній, громадянській та економічній свідомості. Вони зачіпають, у першу чергу, інститут освіти, що є однією з наукомістких сфер духовного відтворення. Як

зазначають А. Асмолов, Т. Ягодін, освіта відповідає своєму істинному призначенню тільки тоді, коли вона створює умови для розвитку особистостей, здатних звільнитися від впливів функціональної заданості. Усвідомлення цієї парадигми вимагає переосмислення основних принципів організації освітнього процесу, подолання стереотипів традиційної педагогічної свідомості (Асмолов та Ягодин, 1992, с. 1, 6-13).

Аналізуючи дослідницьку спрямованість вищої освіти, слід, безумовно, урахувати специфіку підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в контексті змін і змісту соціально-педагогічної діяльності.

Незважаючи на активний інтерес науковців до проблеми формування дослідницької компетентності, у теорії і практиці лісового господарства це питання залишається недостатньо вивченим. Можна констатувати, що в нинішній час при різноманітті підходів відсутнє єдине розуміння сутності дослідницької компетентності, процесу її формування.

Однак, узагальнення різних підходів дозволяє подати дослідницьку компетентність як особливу форму отриманих знань, умінь, освіченості в цілому, які призводять до особистісної самореалізації, унаслідок чого професійний ріст стає високо мотивованим, що дозволяє в максимально реалізувати особистісний потенціал, усвідомити значимість своєї діяльності для себе й оточуючих.

Однією з головних цілей формування дослідницької компетентності є набуття здобувачами функціональних навичок наукового дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвитку здатності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції здобувача в освітньому процесі на основі засвоєння суб'єктивно нових самостійно набутих знань, які є новими й особистісно значимими для конкретної людини.

Аналіз робіт А. Леонтовича, А. Обухова, Н. Подд'якова, А. Савенкова дозволяє сформулювати основні психолого-педагогічні вимоги до дослідницької компетентності майбутніх фахівців лісового господарства:

- відповідність нормам наукового дослідження – саме в науці сформувалися норми організації та здійснення дослідження як свідомої культурної діяльності; тільки за умови дотримання цієї вимоги можна вести мову про передачу культури дослідження;

- спрямованість на розвиток особистості здобувачів; природний для науки процес отримання в ході досліджень об'єктивно нового знання не може бути пріоритетним; дослідницькі завдання та методики неодмінно мають бути адаптовані до рівня підготовки здобувачів;

– націленість на розвиток дослідницької позиції – вироблення власного ставлення до об'єкта дослідження й одержаних результатів, що дозволяє здобувачу стати суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності.

Дослідницька компетентність в освітньому процесі не може розвиватися без створення спеціальних умов. Вона може бути зведена або до індивідуальних репродуктивних навчальних форм (занотовування, написання доповідей), або стати власне науковою, спрямованою на отримання об'єктивно нового знання, а тому є об'ємною і вузькоспеціалізованою.

Таким чином, з одного боку, дослідницька діяльність є актом навчання, з іншого боку, у дослідницькій діяльності активізуються функції, що мають вихід на особистісний розвиток здобувачів.

Основна особливість дослідницької компетентності, на відміну від багатьох інших професійних компетентностей, полягає в тому, що під час її реалізації не тільки формується система знань, розвиваються розумові операції, навички цілеспрямованості, планування, рефлексії, але й здійснюється набуття здобувачами норм, цінностей і традицій дослідницької діяльності як частини культури сучасної цивілізації.

Дослідницька діяльність здобувача в освітньому просторі ЗВО здійснюється за такими напрямками:

– задає спосіб набуття здобувачами культурної ідентичності в соціальному і професійному просторі (сприйняття норм, входження в традиції, набуття ідеалів і авторитетів в галузі дослідницької діяльності, становлення суб'єктом культурної інтелектуальної спільноти);

– характеризується великим спектром можливих траєкторій професійного розвитку та є ефективним засобом цього розвитку;

– виступає як засіб індивідуалізації освіти, набуття особистісного сенсу і способу життя здобувачів, набуття цінностей і смислів дослідження, становлення суб'єктної позиції в процесі життєдіяльності.

Аналіз літератури дозволяє виявити й охарактеризувати також і функції дослідницької компетентності здобувачів:

– особистісно-розвивальну (розвиток пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, освоєння способів інтелектуального саморозвитку та самовдосконалення майбутніх фахівців у освітньому процесі ЗВО);

- науково-методологічну (формування цілісного уявлення про сучасну наукову картину світу і техносферу; оволодіння сучасними методами наукового пізнання; формування наукового стилю мислення);
- культурологічну (входження в світ культури через культуру і традиції наукового співтовариства; долучення до культури наукових шкіл, до культури дослідницької діяльності; залучення в широкий соціокультурний контекст розвитку сучасної науки і техніки);
- ціннісно-орієнтаційну (здатність усвідомлювати цінність власної дослідницької діяльності як умови реалізації особистісного сенсу в навчанні, засіб подолання відчуження особистості від освіти; самореалізації у професійній діяльності) (Гончаренко, 2010).

Таким чином, стає очевидною необхідність компетентнісного підходу в напрямі формування дослідницької компетентності в майбутніх фахівців лісового господарства для її реалізації в навчальній та професійній діяльності.

Висновки. У результаті аналізу наукових джерел нами виявлено деякі протиріччя між нинішнім процесом формування дослідницької компетентності в майбутніх фахівців лісового господарства і вимогами, що ставляться до сучасного освітнього процесу. Розгляд цього питання з погляду компетентнісного підходу, на нашу думку, може вирішити виявлені протиріччя. Для цього нами запропоновано впроваджувати дослідницьку діяльність у процес підготовки майбутніх фахівців лісового господарства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в діагностиці сформованості дослідницької компетентності в майбутніх фахівців лісового господарства.

ЛІТЕРАТУРА

- Асмолов, А. Г., Ягодин, Т. А. (1992). Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития). *Вопросы психологии*, 1, 6-13 (Asmolov, A. G., Yagodin, T. A. (1992). Education as an expansion of personality development opportunities (from selection diagnostics to development diagnostics). *Questions of psychology*, 1, 6-13).
- Гончаренко, О. В. (2010). Педагогічне забезпечення формування дослідницької компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки у ВУЗі (дис. ... канд. пед. наук) (Honcharenko, O. V. (2010). *Pedagogical support for the formation of research competence of future managers in the process of professional training at the university* (DSc thesis).
- Горб, В. Г. (2004). Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения. *Стандартный мониторинг в образовании*, 2, 22-31 (Horb, V. H. (2004). The main educational program of the university: problems and solutions. *Standards and monitoring in education*, 2, 22-31).

- Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика* (2002). Хмельницький (*State standards of vocational education: theory and methodology* (2002). Khmelnytsky).
- Емельянова, Ю. Н. (1987). Обучение общению в учебно-тренировочной группе. *Психологический журнал*, 8.2, 81-87 (Emelianova, Yu. N. (1987). Learning to communicate in a training group. *Psychological Journal*, 8.2, 81-87).
- Овчарук, О. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні*, 13-41 (Ovcharuk, O. (2003). Competences as a key to updating the content of education. *Education reform strategy in Ukraine*, 13-41).
- Ожегов, С. И. (1988). *Словарь русского языка* (Ozhegov, S. I. (1988). *Dictionary of the Russian language*).
- Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти – бакалавр галузі знань – 20 Аграрні науки та продовольство спеціальності – 205 Лісове господарство* (2018). Київ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/205-lisove-gospodarstvo-bakalavr.pdf>. (*Standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) level of education of the degree of higher education – bachelor of knowledge – 20 Agricultural sciences and food specialty – 205 Forestry* (2018). Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/205-lisove-gospodarstvo-bakalavr.pdf>).
- Попов, Н. (2008). Фундаментализация подготовки специалистов в условиях университетского образования. *Высшее образование в России*, 9, 32-33 (Popov, N. (2008). Fundamentalization of training in the conditions of university education. *Higher education in Russia*, 9, 32-33).
- Равен, Дж. (1999). *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы* (Raven, J. (1999). *Pedagogical testing: problems, misconceptions, prospects*).
- Селевко, Г. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138-143 (Selevko, H. (2004). Competences and their classification. *Public education*, 4, 138-143).
- Украинский Советский Энциклопедический Словарь* (1988). Киев (*Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary* (1988). Kyiv).
- Хуторский, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64 (Khutorskyi, A. V. (2003). Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. *Public education*, 2, 58-64).
- Шишов, С. Е. (1999). Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандартный мониторинг в образовании*, 2, 30-34 (Shyshov, S. E. (1999). The concept of competence in the context of the quality of education. *Standards and monitoring in education*, 2, 30-34).

РЕЗЮМЕ

Хрик Василий. Педагогические аспекты формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов лесного хозяйства.

В статье рассмотрены педагогические аспекты формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов лесного хозяйства. Раскрыто значение компетентностного подхода в высшем образовании, превосходства над другими подходами, обоснование важности формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов лесного хозяйства.

Выявлено противоречие между нынешним процессом формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов лесного хозяйства и требованиями, предъявляемыми к современному образовательному процессу. Доказано, что рассмотрение этого вопроса с точки зрения компетентностного подхода может решить выявленные противоречия. Предложено внедрять исследовательскую деятельность в процесс подготовки будущих специалистов лесного хозяйства.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, высшее образование, исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, подготовка, специалисты лесного хозяйства, профессиональная деятельность.

SUMMARY

Khryk Vasyl. Pedagogical aspects of research competence formation in future forestry specialists.

The article considers the pedagogical aspects of the formation of research competence in future forestry specialists. The importance of the competence approach in higher education, the advantages over other approaches based on domestic and foreign research are revealed. The importance of formation of research competence in future forestry specialists is substantiated. Research competence is defined as a special form of acquired knowledge, skills, education in general, which lead to personal self-realization, as a result of which professional growth becomes highly motivated, which allows to realize personal potential, the importance of one's activities for oneself and others.

It is proved that in the life of a modern man the role and importance of research competence is growing, and therefore the share of the function of research competence of applicants should increase. The significance of the appearance and active use in modern pedagogy of special terms – “research training”, “research principle”, “research method” and others is revealed. It is established that introduction of elements of research in education promotes formation of students' activity, initiative, curiosity and develops their thinking, encourages the need for independent research and "discovery", satisfies their “research reflex”. It is proved that modern education needs not a simple fragmentary inclusion of research teaching methods in educational practice, but purposeful work on the formation of research competence and development of research methods. The contradictions between the current process of formation of research competence in future forestry specialists and the requirements related to the modern educational process are revealed. It is proved that consideration of this issue from the point of view of the competence approach can solve the revealed contradictions. It is proposed to introduce research activities in the process of future forestry specialists' training.

Key words: competence, competence approach, higher education, research competence, research activity, training, forestry specialists, professional activity.

СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мета статті – аналіз специфіки впровадження технологій здоров'язбереження у процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності й визначення перспектив її застосування у вокально-освітньому процесі. Приділено увагу питанням співвідношення вокальної діяльності і здоров'я, сутність яких розглядається у двох векторах. Перший пов'язаний із визнанням визначальної ролі стану здоров'я для співака, «інструментом» якого є голосовий апарат, що становить частку організму людини. Другий вимір розкриває потенційні можливості впливу вокальної діяльності на поліпшення стану здоров'я особистості.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, майбутні вчителі музичного мистецтва, вокальна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасна дійсність характеризується суттєвими соціокультурними й ціннісно-орієнтаційними зрушеннями, урахування яких потребує посилення уваги до використання потенційних можливостей мистецтва у вихованні прийдешніх поколінь. Особливої гостроти останнім часом набула проблема здоров'я нових генерацій. Чинники такого стану пов'язують із глобалізаційними процесами, інформаційно-технологічною революцією, стрімким зростанням віртуальних способів комунікації, які спричиняють засилля віртуальних способів спілкування й дозвілля, захоплення комп'ютерними іграми, суттєве зменшення рухової активності, а також певне перенавантаження й підвищення психологічної напруги шкільної молоді. До того ж, як показали опитування та анкетування, у більшості респондентів (до 83 %) відсутні стійкі уявлення щодо важливості приділення своєму здоров'ю належної уваги й дотримання здорового режиму праці та відпочинку.

Аналіз актуальних досліджень. Загострення проблем збереження здоров'я сучасної молоді і школярів викликає стурбованість науковців різних галузей у всьому світовому просторі. Про це свідчить розроблена Європейська стратегія «Здоров'я і розвиток дітей і підлітків», запровадження Фондом Роберта Вуда Джонсона премії «Культура здоров'я», фінансування програм, спрямованих на впровадження здоров'язбержувальних технологій у різні сфери сучасної дійсності.

Вирішення означеної проблеми наразі стало також одним із пріоритетних напрямів у вдосконаленні системи української освіти. Ці орієнтири закладено в державних документах, зокрема – в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Державних стандартах вищої освіти, національній програмі «Діти України» та ін. Зазначені документи орієнтують науково-педагогічну спільноту на вивчення стану здоров'я сучасної молоді, виявлення зовнішніх і внутрішніх чинників існуючих проблем й посилення уваги до формування в майбутніх фахівців здатності сприяти підвищенню якості здоров'я студентської й шкільної молоді.

У розгляді проблем, які характеризують стан здоров'я студентської молоді, Т. Редько зазначає, що в практиці сучасної вищої школи існує низка суперечностей, серед яких найбільшої значущості набули невідповідність між рівнем наукових досягнень у галузі здоров'язбережувальних і здоров'ярозвивальних технологій та здатністю використовувати їх результати в процесі роботи закладів вищої освіти; між пропагандою ведення здорового способу життя майбутніх учителів і викладачів та недостатньою підготовкою компетентних у цій справі кадрів вищої школи, а звідси – й відсутністю належних практичних заходів та результатів (Редько, 2015, с. 46).

Недостатньо ефективною визнається й система сучасного загального, масового фізичного виховання, яка сприймається студентством як невиправдана й необ'єктивна. Як зазначає О. Сибіров, ця система суттєво відрізняється від західного досвіду впровадження особистісного підходу до молоді й проектування комплексу заходів, які відповідають реальному стану здоров'я кожної людини. У результаті, як зазначає науковець, фізичне виховання стає не шляхом оздоровлення, а чинником психологічного тиску (Сибіров, 2009).

У пошуках ефективних способів подолання зазначених проблем науковці все частіше приділяють увагу впровадженню в педагогічну дійсність настанов, вироблених у руслі теорії «третього стану», запропонованої ще мислителем античності Галеном, зрозумілого як перехідний стан між здоров'ям та захворюванням людини, яка сьогодні втілюється в ідеях валеології. Важливо, що в обох випадках йдеться не тільки про стан здоров'я з погляду медицини, а й про формування, збереження та зміцнення здоров'я людини в духовному, психічному, фізичному і соціальному плані.

Отже, одним із ефективних шляхів формування освітнього середовища сьогодні визнається впровадження здоров'язбережувальних технологій, зокрема – залучення учнів і студентів до спеціальним чином організованих фізичних вправ та арт-терапевтичних засобів.

Одним із ефективних способів впливу на стан і процес удосконалення здоров'я особистості визнано її залучення до спеціальним чином організованої мистецької діяльності, що знайшло відображення в розповсюдженні ідей арт-терапії та арт-педагогіки. Можливості арт-терапії набули поширення передусім у галузі образотворчого мистецтва, кольоротерапії, звернення до яких в активних формах діяльності використовувалося з метою регуляції психоемоційних станів особистості. З часом увагу науковців привернула роль музичного мистецтва, яке, завдяки своїй хвильовій і дистанційній природі, впливає на організм людини на всіх рівнях її активності, на стан нервової системи, м'язів, навіть внутрішніх органів.

З цього погляду особливого значення в освітньому процесі набувають мистецькі дисципліни, зміст яких є потенційно сприятливою платформою для застосування ідей і технологій арт-педагогіки. Особливо активно в сучасній психологічній науці розглядаються перспективи використання властивостей музичного мистецтва і музикотерапії, зокрема – вокалотерапії.

Натомість упровадження наукових і практичних здобутків у цьому напрямі на цей час ще не знайшли належного впровадження в музично-педагогічному середовищі і не розглядаються як важливий компонент вокально-фахової освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті – аналіз специфіки і перспектив упровадження технологій здоров'язбереження у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності.

Методами дослідження є узагальнення концептуальних положень психофізіології, психології й музичної педагогіки, даних соціологічної, медичної та вокально-педагогічної літератури, опитування й анкетування викладачів-вокалістів вищої школи і здобувачів освітнього рівня «бакалавр», спостереження за їхнім вокальним розвитком, сутнісними характеристиками процесів звукоутворення та їх зв'язку із загальним станом здоров'я співаків.

Виклад основного матеріалу. Дані досліджень медиків, соціологів, психологів і педагогів переконливо свідчить, що в динаміці стану здоров'я нових генерацій переважають негативні тенденції, пов'язані зі зростанням

низки чинників об'єктивного, соціокультурного та суб'єктивного, індивідуально-психологічного порядку. До перших відносять погіршення стану середовища, накопичення екологічних проблем, широке впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, які спонукають молодь до зниження рухової активності тощо. До чинників другого типу відносять недостатнє усвідомлення значною часткою населення важливості питань збереження свого здоров'я і примноження природних властивостей організму та позитивних тенденцій у забезпеченні власного здоров'я, а не їх нівелювання. З цього приводу варто навести слова Миколи Амосова, який казав, що в більшості хвороб винна не природа, не суспільство, а сама людина. Найчастіше вона хворіє через лінощі й жадобу, а інколи – і від нерозумності. Отже, науковець вважав, що збереження та відновлення здоров'я людини залежить від рівня її загальної культури і становить культуру здоров'я.

У розгляді питання зв'язку здоров'я і співу вбачаємо два головних вектори його прояву. Перший із них полягає в потенційному позитивно-саногенному впливу співочої діяльності на стан фізичного й психічного здоров'я особистості, другий – у значущості стану здоров'я особи, для якої спів є професійною діяльністю.

Розглянемо більш докладно перший, особистісно-оздоровчий напрям вокальної діяльності, який нерідко визначається як *музично-терапевтичний*. Його головною метою є гармонізація стану здоров'я особистості, профілактики і корекції психофізіологічного підґрунтя розвитку емоційно-перцептивних здібностей, емоційних станів, які впливають на якість звучання співацького голосу й можливість творчого самовираження у процесі залучення до різноманітних форм музичної діяльності.

З метою конкретизації потенційно можливих вокало-терапевтичних впливів на особистість висвітлимо питання, пов'язане із визначенням її структури. Відзначимо, що в сучасній психології існують різноманітні базові підходи до визначення структури означеного феномену, зокрема – соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний, генетичний підходи тощо.

Так, К. Платонов (1986) розглядає особистість у співвідношенні її біологічного та соціального рівнів, вибудовуючи чотири рівні їх прояву. Біологічно детермінований рівень визначається як нижній, пов'язаний із особливостями нервової системи, темпераменту, статевими та віковими властивостями. Другий рівень включає в себе особистісно-психологічні властивості, визначені особливостями перебігу психічних процесів, які проявляються в характері емоційної реакції, уваги, сприйняття, їх

детермінованості сукупністю біологічних та соціальних чинників. Третій рівень пов'язується, переважно, із соціальними чинниками, які втілюються в звичках, уміннях, навичках і знаннях. До четвертого рівня науковець відносить такі характеристики особистості, як світогляд, особливості життєсприйняття, переконання, ідеали, інтереси та прагнення.

Нашу увагу також привертає концепт структури особистості, пропонуваній Г. Костюком (1988), в основу якого покладено аналіз особливостей її діяльності. Науковець доводить, що якості особистості формуються в ході діяльності, у результаті чого стають компонентами структури особистості, проявляючись у стійкій і динамічній системі психічних властивостей. Це спонукало науковця акцентувати на взаємозв'язку психофізіологічних особливостей в організації індивіда з такими психічними властивостями, як свідомість та самосвідомість, спрямованість діяльності, інтереси й ціннісні установи особистості, її моральні почуття, уміння, здібності, емоційно-вольові якості.

Узагальнення зазначених праць дозволило визначити ієрархічну структуру особистісних властивостей, значущих для вокально-мистецької діяльності, а саме – їх прояв на психофізіологічному, індивідуально-психологічному та соціокультурному рівнях. Розглянемо більш докладно особливості взаємовпливу вокальної діяльності та властивостей особистості за кожним із зазначених рівнів прояву, існуючі між ними розбіжності й точки перетину.

З метою виявлення взаємозв'язку психофізіологічних властивостей особистості і співу варто звернутися до психофізіологічних досліджень, у яких доведено, що музика здатна породжувати в організмі людини певні психічні й соматичні процеси. Так, за даними Л. Брусиловського (Брусиловский, 1979, с. 258-259), музичні враження впливають на швидкість серцебиття, темп дихання, пульс, артеріальний тиск, стан кровоносних судин та інших показників залежно від темпу, метричної пульсації, висоти, сили, тембру звуку, міру контрасту між різними структурними компонентами музичного твору тощо.

Широкого розповсюдження набула практика зцілення засобами музичного мистецтва в китайській традиційній медицині, особливістю впровадження якої стало поєднання музичних впливів із акупунктурною технікою, активізацією важливих біологічних точок людського організму. Крім того, специфічним для китайської медицини є і застосування соматопсихічного підходу, згідно з яким кожному органу відповідає своя психічна функція. Зв'язуючи з їх станом певне звучання за висотою і

тембром, китайська медицина використовує музичний вплив як вібрацію й коливання космосу на різні органи тіла, приводячи їх у стан гармонії з природою.

Отже, сучасні психофізіологічні дослідження переконливо доводять, що музичні враження породжують в організмі людини активні психічні й соматичні процеси, впливаючи як на найважливіші вегетативні процеси: діяльність внутрішніх органів і систем, обмін речовин і функціональний стан, працездатність, моторику тощо.

Прояв музично-терапевтичного впливу на індивідуально-психологічному рівні проявляється як внутрішнє переживання особистістю емоційно-динамічного розгортання твору, вплив якого з терапевтичної точки зору може відбуватися в декількох напрямках. Перший із них – релаксичний, спрямований на вивільнення психологічного стану особистості, позбавлення або упередження психологічного стресу, психічного перенапруження, професійного вигорання. Цей рівень не передбачає глибокого пізнання художнього сенсу музичного твору, але виступає психо-коригувальним чинником, виражаючись у перцептивно-емоційний, іннерваційній, а нерідко – й у зовнішньо-моторній реакції (Горбулич, 2018, с. 82). Зауважимо, що при цьому музично-терапевтичні заходи за певних умов сприяють подоланню стану емоційного виснаження і синдрому «професійного вигорання».

Другий напрям індивідуально-психологічного прояву арт-терапевтичного впливу вокального мистецтва проявляється завдяки здатності сприймати властивості музичного мистецтва як мистецтва динамічного розвитку, як феномен, який сприймається у своїх емоційно-художніх та гедоністичних властивостях і впливає на певні психологічні процеси й стани: емоції, настрої, афекти, поведінкові реакції. Завдяки цьому зміна стилю, характеру, енергетичного динамізму, закладеного в музичних творах, викликає різноманітну реакцію, що дає підстави добирати твори певного типу для цілеспрямованого впливу на особистість.

Вищий, соціокультурний рівень прояву психологічно-корекційного впливу мистецтва на реципієнта вбачають у прояві аристотелевської катарсичної реакції, що розуміється як процес розряду нервової енергії, що виникає внаслідок сприйняття мистецького твору як феномену художнього, етико-естетичного характеру (Лосев, 1969). Цей тип музичного катарсису виникає, за Ю. Холоповим, як вищий рівень художньої реальності, ідеальна сфера духовного спілкування, оскільки «...музичне в музиці як утілення естетичного ставлення до дійсності і є той найбільш

корінний її закон, який завжди формує твір як певний вид естетичного переживання духовних цінностей» (Холопов, 1985, с. 143).

Отже, на соціокультурному рівні коригуючий вплив музичного мистецтва проявляється в комунікативних функціях – співпереживанні, віртуальному духовному спілкуванні з авторами творів, у синергійності сумісних дій, а з цим – подоланню інших чинників синдрому «професійного вигорання», які науковці пов'язують із деперсоналізацією та редукцію особистістю власних прагнень. Як зазначає Г. Горбуліч, «...звернення до різних видів музичної діяльності відображає потребу людини в гармонії з навколишнім світом і стає духовно-практичною спрямованістю особистості. Результатом перетворюючого впливу естетичного музичного катарсису є зміна особистісної системи цінностей, що знаходить відображення в думках, почуттях, відносинах, рішеннях та вчинках людини (Горбулич, 2018, с. 92).

Таким чином, позитивний вплив музичного мистецтва проявляється в комунікативних функціях – співпереживанні, віртуальному духовному спілкуванні з авторами творів, слухачами, у синергійності сумісних навчальних дій, позначаючись на ціннісному ставленні до власних почуттів, позиціювання себе як художньо обдарованого, оптимістично налаштованого індивіда. Зауважимо, що при цьому музично-терапевтичні заходи потенційно помітно впливають на такі чинники «професійного вигорання», як деперсоналізація та редукція особистістю власних прагнень.

Підсумовуючи, звернемося до праць А. Маслоу (1943), який наголошував, що здорова людина – це людина щаслива, яка живе в гармонії з собою, не відчуває внутрішнього розладу, захищається, але не нападає першою ні на кого і задовольняє свої потреби на різних рівнях особистісного прояву, до яких науковець відносить фізіологічні потреби; потребу в безпеці; у позитивних стосунках із оточенням, почуттям любові, повазі; важливість самоактуалізації, тобто реалізації своїх творчих потенцій.

Розглядаючи другий аспект проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій, відзначимо, що для вокальної діяльності фізичний, психологічний стан, якість здоров'я є надзвичайно важливими, адже добре відомо, що на звучання «природного інструменту», яким є голос, суттєво впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. До перших відносять метеорологічні умови, акустичні особливості

приміщення, вживані перед співом їжу й умови. Зрозуміло, що стан здоров'я позначається на стані вокальних та всіх інших м'язів, їх активності.

У численних дослідженнях доведено, що професійне благополуччя голосу залежить як від стану органів голосового апарату, резонаторної системи голосового апарату, так і від стану серцево-судинної, нервової, м'язової, дихальної системи, слуху, якісного стану всіх внутрішніх органів, які впливають на стан заліз внутрішньої секреції, гормонального фону й багатьох інших функцій і процесів.

Методисти і педагоги-практики зазначають, що спів як вид художньої діяльності вимагає хорошого фізичного стану особистості, оскільки це впливає на стан вокальних зв'язок, м'язовий тонус, а звідси – і на якість співочого звуку, емоційність виконання, концентрацію їх волі і комунікативно сугестивних здібностей, яскравість відтворення художньо-образного змісту твору і сили враження, що надається на слухачів.

Відзначимо, що у вокально-освітньому процесі, крім вищеозначених завдань, існують специфічні проблеми, зумовлені тим, що співацька діяльність нерозривно пов'язана з фізичним станом співака та його здоров'ям. Цим питанням приділили увагу такі науковці, як Л. Дмитрієв, Ф. Заседателев, І. Левідов, Л. Работнов, які зазначали, що захворювання фонаційного апарату нерідко пояснюються педагогічними помилками і невірними установками молодих співаків.

На цей час здійснюються й активні пошуки методик, які запобігають педагогічним помилкам викладачів вокалу, серед яких методики вивільнення вокально-фонаційного апарату (К. Лінклейтед), удосконалення співацького дихання (В. Антонюк, В. Іванник, О. Стрельнікова та ін.), формування пропедевтичного мислення як засобу упередження педагогічних помилок на засадах досягнення ґрунтовних знань у галузі анатомії й фізіології вокального апарату та їх урахування в розробленні індивідуального вектору вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Кьон).

З цього погляду здоров'язбереження набуває чи не вирішального значення для професійної діяльності співака і має передбачати уважне ставлення до цього питання в його фізичному, психологічному та соціальному вимірах, реалізуючись завдяки налагодженню в освітньому процесі комунікативно-синергійного спілкування з приводу і в процесі вокально-освітньої діяльності, насиченню занять позитивно-художніми враженнями, натхненням у пошуково-навчальній діяльності, наявністю психологічної підтримки, щирої доброзичливості відкритість. Вирішенню

зазначених завдань має сприяти широке й цілеспрямоване впровадження здоров'язберезувальних технологій, зокрема – релаксичних, творчо-імпровізаційних, рухово-пластичних та комунікативно-поведінкових, поза-вербальних технік, які мають сприяти позитивному психологічному стану співаків-початківців, активізації їх внутрішніх потенцій, артистизму, самореалізації у виконавській та вокально-педагогічній практиці.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Упровадження технологій здоров'язбереження у процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності наразі є актуальною й вимагає уваги до розроблення методичного супроводу її провадження у вокально-освітній процес. Важливими напрямками в застосуванні ефективних технологій здоров'язбереження є вирішення проблем, які стосуються співвідношення вокальної діяльності і здоров'я співака, що постають у реальному освітньому процесі в двох векторах: з погляду сприяння здоровому стану співацького апарату й збереження голосу співака та як реалізація потенційних можливостей впливу вокальної діяльності на поліпшення загального стану здоров'я майбутніх учителів музичного мистецтва.

Подальші розвідки мають спрямовуватися на розроблення педагогічних технологій і методичного забезпечення їх упровадження у вокально-освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

- Брусиловский, Л. С. (1979). *Музыкотерапия. Руководство по психотерапии*. Ташкент: Медицина УзССР (Brusilovsky, L. S. (1979). *Music therapy. Manual in psychotherapy*. Tashkent).
- Гавацко, Е. П. (2017). *Формування вокальних навичок у вихованців студії естрадного співу. Науково-методичний посібник*. Режим доступу: http://irshavarbdt.ucoz.ru/_ld/1/165.pdf. (Havatsko, E. P. (2017). *Formation of vocal skills in students of pop singing studio. Scientific and methodological manual*. Retrieved from: http://irshavarbdt.ucoz.ru/_ld/1/165.pdf).
- Горбулич, Г. В. (2018). *К проблеме музыкального катарсиса как предмета музыкального интереса личности*. Луганск (Horbulych, H. V. (2018). *On the problem of musical catharsis as a subject of personal musical interest*. Luhansk).
- Костюк, Г. С. (1988). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика (Kostiuk, H. S. (1988). *Selected psychological writings*. Moscow: Pedagogy).
- Кьон, Н. Г. (2018). Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу студентів педагогічних університетів. // *Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети наукових досліджень: теоретична та практична цінність»*. Польща, Варшава (Koehn, N. G. (2018). *Propaedeutics of typical mistakes as a method of teaching singing to students of pedagogical universities*. // *International Scientific and*

Practical Conference "Research Priorities: Theoretical and Practical Value". Poland, Warsaw).

Лосев, А. Ф. (1969). История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. *История античной эстетики, том II*. Москва: Искусство (Losev, A. F. (1969). History of ancient aesthetics. Sophists. Socrates. Plato. *History of ancient aesthetics, Vol. II*. Moscow: Iskustvo).

Maslow, A. H. (1943). Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.

Морозов, В. П. (2011). *Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники* (Morozov, V. P. (2011). *The art of resonant singing. Fundamentals of resonance theory and technology*).

Платонов, К. К., Глоточкин, А. Д. (1986). *Структура и развитие личности: психология личности* (Platonov, K.K., Hlotochkin, A. D. (1986). *Structure and development of personality: psychology of personality*).

Редько, Т. М. (2015). Проблема збереження здоров'я студентів на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки, Вип. 124* (Redko, T. M. (2015). The problem of maintaining the health of students at the present stage of the higher education system development. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Issue 124*).

Сибіров, О. (2009). Здоров'я студента як національно-культурна цінність в освітньому євроінтеграційному просторі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць, Вип. 2* (Sybirov, O. (2009). Student's health as a national and cultural value in the educational European integration space. *Physical education, sports and health culture in modern society: a collection of scientific papers, Issue 2*).

Холопов, Ю. (1985). К проблеме музыкального анализа. *Проблемы музыкальной науки, Вып. 6* (Kholopov, Yu. (1985). To the problem of musical analysis. *Problems of music science, Issue 6*).

РЕЗЮМЕ

Шаоцян Юйань. Специфика реализации здоровьесберегающих технологий в процессе вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства.

Цель статьи – анализ специфики внедрения технологий здоровьесбережения в процесс вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства к профессиональной деятельности и определение перспектив ее применения в вокально-образовательном процессе. Уделено внимание вопросам соотношения вокальной деятельности и здоровья, сущность которых рассматривается в двух векторах. Первый связан с признанием определяющей роли состояния здоровья для певца, инструментом которого является голосовой аппарат как часть организма человека. Второй вектор раскрывает потенциальные возможности влияния вокальной деятельности на улучшение состояния здоровья личности.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, будущие учителя музыкального искусства, вокальная подготовка.

SUMMARY

Shaoqiang Yuan. Peculiarity of the implementation of health protection technologies in the process of voice training of future musical art teachers.

The article considers the issue of introduction of health protection technologies in the educational singing process of institutions of higher musical pedagogical education. It is noted that at this time the problem of the health condition of young students has significantly intensified, which led to the need to increase attention to its solution in different ways and means. One of the effective ways to influence the state and process of improving the health of the individual is organization of purposeful influence on the individual within the art of music, which is reflected in the distinction of music therapy and voice therapy in the field of art pedagogy. This raises a topical issue for art pedagogy, namely the use of potential strengths of healing and sanogenic (health-promoting) effect, in particular – in the field of mastering the art of vocal performance by the future specialists. The purpose of the article is to analyze the prospects and peculiarities of the introduction of health protection technologies in the process of voice training of future musical art teachers for professional activity. Particular attention is paid to the relationship between singing activity and health, the essence of which is considered in two vectors. The first is related to the recognition of the pivotal role of state of health for the singer, whose “instrument” is the voice, which is a part of the human body. The second dimension reveals the potential of the impact of singing activity on improving person’s health. In terms of the first vector, the general issues of the singer’s health promotion through the inclusion in trainings of onstage physical and onstage communicative type are considered, the method of “emotional training”, technologies for improving emotional and volitional properties and capability to emotional and volitional self-regulation, stimulation of students’ awareness that the aim of mastering the skill of vocal performance is to penetrate the authors’ artistic idea, and its communication to the audience.

The second vector of the relationship between singing activity and health is determined with consideration to three levels of influence of singing activity on the state of personality – anatomical-psychophysiological, personal-psychological and socio-cultural.

Key words: health protection technologies, future musical art teachers, voice instruction.

УДК 378.147.091.33

Олена Швець

Національний лісотехнічний університет

ORCID ID 0000-0001-6126-4462

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/391-405

МЕТОДИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ДИЗАЙНІ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УКРАЇНСЬКИХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті розглянуто окремі аспекти викладання дисципліни «Проектування інтер'єрів» для студентів старших курсів спеціальності «Дизайн». На основі аналізу теорії та практики дизайну в європейських країнах з'ясовано сучасні тенденції в дизайні інтер'єрів. Запропоновано імплементувати в зміст професійної підготовки майбутніх українських дизайнерів інформацію про сучасні європейські тенденції в дизайні інтер'єрів. Продемонстровано способи побудови композиції інтер'єру з

дотриманням основних принципів використання акцентів. На прикладі реальних проєктів проаналізовано основні принципи акцентування в дизайні інтер'єрів.

Ключові слова: *акценти в дизайні, дизайн інтер'єрів, еkleктичність, майбутній дизайнер, проєктування інтер'єрів, тенденції європейського дизайну.*

Постановка проблеми. Надшвидкі темпи проникнення дизайну в кожен галузь людської життєдіяльності, зближення матеріального виробництва з мистецтвом, розвиток технологій художнього проєктування спричинили посилення вимог до професійного рівня сучасних дизайнерів у всьому світі. Завдяки глобалізаційним процесам, зокрема євроінтеграції, сучасні європейські тенденції в дизайні набувають швидкого поширення й на теренах пострадянських країн.

Українці також усе більше переймають кращі зразки європейського дизайну, зокрема й дизайну інтер'єрів. Тому є потреба імплементувати в зміст професійної підготовки майбутніх українських дизайнерів інформацію про сучасні європейські тенденції в дизайні інтер'єрів.

Аналіз актуальних досліджень. Якщо повернутися назад до історичного виникнення і розвитку дизайну на прикладі творчості дизайнерів ХХ століття та згадати таких відомих основоположників, як Анрі ван де Вельде, Гропіус, Корбюзьє, то робимо висновок, що вони зовсім по-різному робили акценти в своїх творчих роботах, бо по-різному розглядали завдання декоративного мистецтва.

Ван де Вельде вважав, що промисловість може привести мистецтво до синтезу. Сучасність вимагала, на його думку, створення нового стилю – нової символістичної мови художніх форм. Те, що він поєднував проблему стилю з проблемою синтезу мистецтва, було характерним для естетики модерну в загальному. Особливість позиції Ван де Вельде полягала у відмові від антиіндустріалізму неоромантичного трактування (Hollis, 2006).

Ван де Вельде вперше заявив, що інтер'єр – це мистецтво, своїми роботами наголосивши, що оточуючий світ формує наш внутрішній світ і тому він намагався такими засобами, як загальне рішення інтер'єру, впливати на формування внутрішнього світу його замовників. Він розглядав інтер'єр як мистецтво і тому всі частини його інтер'єрів – це предмети мистецтва, починаючи від меблів, стін, стелі, оздоблення текстилем, одягу, сервірування столу (Hollis, 2006).

На відміну від такого трактування, Гропіус, а за ним Корбюзьє, говорять про те, що головними напрямками є конструктивізм, функціоналізм, типізація, тому що дизайн – це не просто мистецтво, це поєднання мистецтва і техніки. Вальтер Гропіус вважав, що основне завдання викладача дизайну має полягати в позбавленні студентів від інтелектуального розчарування,

зміцненні в них довіри до підсвідомих рефлексій і відновленні в них неупередженого сприйняття дитини (Müller, 2004).

Для сучасної дизайн-освіти цінним є висновок Гропіуса, що об'єднання в єдине ціле знань і досвіду має більш важливе значення з самого початку навчання, і лише так ми зможемо виховати в студентах комплексне розуміння своєї спеціальності. Такий педагогічний підхід, на думку Гропіуса, викликає в студентів творчий імпульс до поєднання в одній задачі архітектурного задуму проекту, конструкції і економіки з урахуванням передбачуваних соціальних результатів.

У своїх роботах, розглядаючи типові потреби та типові меблі, Корбюзьє виокремлює головні типи людських потреб та їх відображення в предметному дизайні (Le Corbusier, 1925). Згадані ідеї знайшли відображення в сучасній теорії та практиці дизайну й дизайн-освіти (Васильєва, 2016; Сьомка, 2018; Фурса, 2014; Gagne, 1992; Logan, 2018; Пієрер, 2016 та ін.).

Зокрема, у дисертації О. Фурси вперше здійснено системний аналіз і класифікацію тенденцій розвитку дизайн-освіти в конкретних соціально-економічних умовах, охарактеризовано особливості впровадження освітніх і дизайнерських ініціатив на різних історичних етапах. Дослідниця охарактеризувала методики, які широко використовуються у сфері дизайнерської освіти, розробила організаційну і процесуальну моделі ступеневої підготовки майбутнього дизайнера в умовах мистецького навчального комплексу інноваційного типу, які відповідають потребам суспільства і сприяють розвитку проектної культури (Фурса, 2014).

В Україні загалом визнано, що сучасні потреби суспільства вимагають якнайшвидшої імплементації наукових, технологічних і культурних надбань у зміст професійної освіти (Kolomiets, 2017), використання інноваційних методів навчання, зокрема й у підготовці дизайнерів (Kolomiets, 2018).

У світовій практиці дизайн-освіти все більше визнається необхідність поєднання теорії та практики, використання реальних об'єктів, зокрема з дизайну середовища, як наочності (Logan, 2018). В Україні дизайн середовища детально представлений у багатьох навчальних посібниках і підручниках (Рижова, 2017; Сьомка, 2018). Зокрема, у підручнику С. Сьомки та Є. Антоновича розглянуто теоретико-методологічні аспекти об'ємно-просторового формоутворення в дизайні архітектурного середовища, проаналізовано можливості застосування теоретичних основ дизайну на різних рівнях формоутворення штучного простору: інтер'єру, меблів та обладнання, висвітлено основні аспекти художнього моделювання меблів

та обладнання й окреслено можливі перспективні напрями розвитку дизайну (Сьомка, 2018). Однак, і в підручниках, і в дослідженнях українських науковців недостатньо приділено уваги використанню в підготовці дизайнерів сучасних європейських тенденцій і принципів використання акцентів у дизайні інтер'єрів.

Мета статті – на основі аналізу теорії та практики дизайну в європейських країнах з'ясувати сучасні тенденції в дизайні інтер'єрів; визначити основні принципи розставлення акцентів в інтер'єрах на прикладах реальних проєктів.

Методи дослідження: аналіз теорії та практики дизайну в європейських країнах для визначення сучасних тенденцій у дизайні інтер'єрів; аналіз реальних проєктів для визначення принципів розставлення акцентів в інтер'єрах.

Виклад основного матеріалу. Інтер'єр, який ми розглядаємо як об'ємно-просторову композицію, підпорядковується або створюється за всіма тими самими законами гармонізації, що й будь-яка інша: у ньому використовують симетрію і асиметрію, нюанс і контраст, статику і динаміку, кольорові тональні співвідношення, ритм тощо. Але особливої уваги в сучасному європейському дизайні приділено використанню акцентів. Побудований на попередньо згаданих контрастах або нюансах, статиці або динаміці, сучасний інтер'єр вимагає виділення головної точки найбільш зацентрованою деталлю. Без неї він може «розсипатися», цілісність легко перетвориться в монотонність, велика кількість гарних деталей не дасть можливості «окові на чомусь зупинитись»: за дуже великої кількості активних елементів інтер'єру губиться сам зміст акценту, він перестає працювати, і ми не відчуваємо головної концепції. Акцент, сам по собі, має теж належати композиційній стилістиці, не випадати з неї, а підтримувати загальну тему. Тому першим принципом розставлення акцентів визначаємо *відповідність основній композиційній стилістиці*.

У кожному завданні з дисципліни «Проектування» перед студентами ставимо запитання: «Якими є сучасні європейські тенденції в дизайні? Що ж ми повинні культивувати своєю професійною творчістю серед української молоді, студентів, серед людей, які користуються нашими послугами? Якого дизайнера хочуть бачити замовники на своїх об'єктах?». На прикладах реальних проєктів пропонуємо студентам розглянути, які ж елементи інтер'єру можуть бути акцентами. Перш за все, традиційно, акцентами є предмети станкового та декоративного мистецтва: картини (живопис, графіка, фото, колаж), розписи (фреска, сграфіто), художнє скло (вітражі,

просторові композиції), посуд, скульптура, текстиль. Окремо аналізуємо акцентування кольором певних деталей: стіна, стеля, меблі, конструктивні елементи інтер'єру. Також демонструємо, що акцентами можуть бути елементи освітлення та озеленення.

Повертаючись до стилістичних напрямів у дизайні XXI століття, необхідно окреслити основні тенденції, які ми хочемо донести до наших слухачів. Перш за все, – це *екологізація як інтер'єру, так і екстер'єру*. Питання екологізації виникають на всіх рівнях проєктування, починаючи від інженерного обладнання, від забезпечення життєдіяльності об'єкту, закінчуючи наповненням композиції декоративними елементами. Актуальними сьогодні є матеріали та кольори навколишньої природи, не штучні, а власне, природні.

Другою тенденцією є *максимальна відповідність роботи дизайнера внутрішньому світу замовника*, вміння зробити власний вибір із великої варіантності стилістичних рішень, що має забезпечити психологічний комфорт його житлового середовища. Поліваріантність досягається сьогодні модою різних течій, тому постає питання, як розібратися, кому що більш притаманно: комусь класика, комусь лофт або андеграундівські течії, тому немає рецепту щодо правильного обрання стилістики. Відповідність психологічному стану людини, створення зручного, затишного, приємного для замовника інтер'єру, або, якщо ми говоримо про громадський простір, його відповідність цільовій аудиторії, стає головним пріоритетом. Хоча, коли ми говоримо про цільову аудиторію, то нам необхідно спрямувати свої проєктні розробки на якогось середнього споживача, а що стосується проєктування житлового інтер'єру, це дуже індивідуальна робота.

Пояснюємо студентам, що робота дизайнера має відповідати запитам індивідуального замовника. Проте дизайнер має ще максимально намагатися підняти естетичні потреби громадян на інший рівень, не просто пояснювати технічні чи естетичні рішення, а допомагати громадськості зростати у власній споживацькій культурі. Тому в професійній підготовці майбутніх дизайнерів надважливим визначаємо виховання естетичного смаку, культури споживання та культури спілкування із замовником. Адже дизайнер буде співпрацювати з людиною, яка вже має певний життєвий досвід, власні психологічні установки.

Третьою тенденцією сьогодення вже стала *мода на простір і простоту*. Ілюстрацією цієї тези є сьогоднішній успіх скандинавського дизайну, а також його неймовірний симбіоз із японською архітектурою, який ми можемо побачити на наших теренах. Загалом, головна тенденція

сьогоднішнього дизайну – це міксування, тобто поєднання непоєднуваного, *еклектичність*, використання різних стилів і, як результат: демократична можливість поліваріантності стилів, напрямів, кольорових рішень, що дозволяє зробити в будь-якому жанрі цікавий, активний інтер'єр.

Окремо звертаємо увагу майбутніх дизайнерів на те, як Covid-19 вплинув на людські потреби й вимоги до дизайну інтер'єрів. Дизайнери повинні зробити певні висновки: згадати, що в кожного члена сім'ї має бути індивідуальне, окреме, ізольоване місце, тобто приватна зона. Перетікаючий простір – це давня модна тенденція, але кожна людина має право на свій окремий простір, на зручне робоче місце, адже багато хто почав працювати та вчитися вдома. Сьогодні потрібно не просто дати можливість упровадження ефективної комунікації, а й створити, з точки зору економіки, технічних і технологічних питань, зручне місце повноцінного, комфортного перебування в окремому невеликому просторі. Тут постає питання і декоративних акцентів. Демонструємо студентам, що виправданим є намагання в такій ізоляції звертатися до використання елементів природного оточення: зелені тераси, зелені сади на дахах, окремі елементи озеленення або ж їх повторення фрескою, картиною, шпалерами, що дає можливість не відчувати «бетонні джунглі» в умовах ізоляції.

Загалом, інтер'єр, який ми розглядаємо зі студентами як об'ємно-просторову композицію, відповідає всім законам гармонізації: динаміку і статику, симетрію й асиметрію, ритм. Особливу увагу надаємо акцентам, пояснюючи студентам, що їх не може бути багато. Якщо ми використовуємо дуже багато акцентів, вони перестають працювати як організаційна пляма, точка, яка відображає концепцію. У такому випадку вони руйнують основну концепцію, а не допомагають проєктному рішенню. Тому акцентуванню просторової композиції приділяється велика увага як під час викладання, так і під час реалізації проєктів, адже саме вони можуть зробити інтер'єр вдалим або невдалим.

У навчальному процесі спонукаємо студентів вивчити загальний алгоритм побудови просторової композиції для вирішення будь-якого громадського інтер'єру, бо насправді тематика їх є досить різноманітною, і всіх їх розробити нереально. Ілюстративний ряд, представлений у статті, розкриє дотримання основних принципів акцентування на реалізованих проєктах, що є як ретроспективними, так і сучасними.

На рис. 1 зображено об'єкти громадського інтер'єру. У житловому інтер'єрі набагато менше використовуються такі засоби, як розписи стель.

На фото видно розписи стелі в інтер'єрі продуктового магазину в старовинному будинку, де підкреслювалася цілісність з архітектурною композицією і був зроблений акцент на стелі.



Рис. 1. Розписи на стелі.

На рис. 2 акцентами є вітраж та озеленення. У приміщенні немає вікна, тому вітраж виконує як функціональну роль, як освітлення, так і візуально розширює простір. Щоб людині було комфортніше психологічно, використовуємо стабілізований мох.



Рис. 2. Використання озеленення.

На рис. 3 представлено акцентування на сполученні бірюзового і кольору фуксії, що роблять інтер'єр стоматологічної клініки яскравим, позитивним, психологічно комфортним. Для студентів важливо використовувати не тільки знання з композиції, а й з кольорознавства. Часто вибір ахроматичної гами інтер'єру буває викликаний страхом або невмінням використовувати колір.



Рис. 3. Поєднання двох кольорів.

На рис. 4 представлений реалізований об'єкт студії краси, яка займає дуже маленький простір у старій історичній забудові. Він ілюструє використання ритму в інтер'єрі. Студентам демонструємо складний і простий ритм: однакова відстань, однакові столи, однакові крісла. Використання старовинних основ швейних машин на фоні білих стін підкреслює чіткий ритм. Як акцент використаний колір зручних великих крісел.



Рис. 4. Акцент інтер'єру у вигляді крісел.

Рис. 5 ілюструє, що акцентами громадського інтер'єру (ательє-бутік) можуть бути великі дзеркала і скляні люстри. Для студентів важливим є розуміння постійної зміни кольорової гами продукції в магазинах одягу. Оскільки в інтер'єрі бутика будуть переважати кольорові плями одягу, інтер'єр виконаний у спокійних чорно-білих тонах. Меблі та всі деталі інтер'єру були зроблені максимально нейтральними. Активне використання дзеркала дозволило нам збільшити в два рази це приміщення. Дзеркальна стіна, скляні поручні дали можливість розширити приміщення, які були дуже затиснуті у площах.

На рисунку представлений пошук різноманітного варіантного рішення дзеркальної стіни: використовувати рівне дзеркало чи давати гранчасте, яке розбиває простір. Вирішили зупинитися на прямому, бо гранчасте дзеркало було занадто агресивним елементом, хоча він був би серйозним акцентом. Тобто вся композиція інтер'єру приміщень від початку до кінця ахроматична в теплому сірому кольорі. Ахроматичний вітраж – акцент у невеликому приміщенні директора. Вітраж у цьому випадку працює функціонально, дає світло в наступне приміщення і, одночасно, відокремлює кабінет директора від залу, де виставлені готові моделі одягу. Він і прикрашає, і служить вікном, і розділяє, як перегородка.



Рис. 5. Акценти інтер'єру у вигляді великих дзеркал.

На прикладі реальних проєктів демонструємо студентам, що композиційне рішення житлового інтер'єру суттєво відрізняється від громадського, бо, як правило, є відображенням індивідуальності кожної

родини. У житловому інтер'єрі акцентами може бути будь-який елемент. Студентам пояснюємо необхідність поступового уточнення й деталізації інтер'єру: від загальної композиції, вибору стилістики до окремих деталей і відтінків, оскільки, залежно від кольору, змінюється температура кімнати.

На рис. 6 представлений інтер'єр квартири, простір якої є дуже маленьким. Традиційно використовується термін «квартира-студія», хоча з ним важко погодитися, тому що скоріше це архітектура мінімальних стандартів, де на дуже маленькій площі маємо забезпечити всі процеси, притаманні нормальному комфортному житлу. Ми відділили за розсувними дверима маленьку гардеробну та спальне місце. Все приміщення не випадково зроблено в світло біло-сірих тонах і в полірованих матеріалах, також був використаний полірований блискучий постер на стіні для того, щоб максимально розширити простір. Данина екологізації – натуральні дерев'яні балки на стелі. Архітектурна композиція фотошпалер була обрана замовницею, тому що вона вчилася в Лондоні і дуже любить це місто, а для дизайнера це був шанс розширити перспективою простір і отримати акцент усієї композиції інтер'єру.



Рис. 6. Розширення простору акцентом із фотошпалер.

Рис. 7 ілюструє теж інтер'єр невеликої квартири, яку дизайнери намагалися максимально розширити за допомогою дуже світлих і нюансних відтінків. Ця композиція була би дуже рихла, якщо би ми не ввели якісь темні плями. Темні плями – це чорний колір, який проявляється в деталях. Насправді, це ахроматична гамма зі зближених кольорів. Розтяжка від теплого кольору підлоги, десь на меблях і на робочих поверхнях і до біло-сірої поверхні стель і меблів.



Рис. 7. Використання світлих кольорів для розширення простору.

Рис. 8 ілюструє композиційне рішення двох'ярусної квартири для молоді сім'ї. Представлено тенденцію використання сильного контрасту білого і чорного, тут підтримано оздоблення стіни венеціанською декоративною штукатуркою, темними елементами на меблях. Акцентом даної композиції є зона відпочинку, що виділена тонально. Оскільки площа квартири велика, це дозволило дизайнеру використати темні кольори, темні предмети, сучасний живопис на темному фоні. Квартира знаходиться на високому поверсі, навколишнє середовище – панорама міста, що органічно вписується в інтер'єр. Тому навмисне були відкриті всі вікна, не використовували штори. Представлені тональні варіанти інтер'єру (темний і світлий) для того, щоб замовники максимально відчували, наскільки їм комфортніше використати темний колір відпочинкової зони чи, все таки, дати світлий. Реалізованим був темний варіант, але з включеннями світлих площин.



Рис. 8. Композиційне рішення двох'ярусної квартири

Рис. 9 ілюструє контрастну кольорову композицію, де тепла гамма доповнена холодними відтінками: синіми, голубими та бірюзовими

елементами (меблі, текстиль). Всі приміщення виконані в одній стилістиці. Кухня є строго мінімалістична, геометрична. Таке вирішення пом'якшено овальною формою стола і синім кольором. У якості акцентів використані в інтер'єрі холодні відтінки.



Рис. 9. Використані в інтер'єрі холодних відтінків.

На рис. 10 зображено інтер'єр, у якому дуже багато сірого кольору і також присутній синій акцент. Тобто, використана та сама ідея, але в набагато більшому просторі (двох'ярусний простір). Було побажання замовників спроектувати еклектичний інтер'єр, ввести якісь елементи сучасної класики. Дизайнери використали класичні молдинги на стінах, плитку під паркет. Інтер'єр вийшов досить світлим.

Якщо ми говоримо про інтер'єр як про цілісну композицію всього будинку, то кольорова гамма має бути вирішена в одному напрямі. Але це не означає, що меблі мають бути запроектовані одним гарнітуром і в одному кольорі, тим більше, що на сьогоднішній день є тенденція не використовувати цілі гарнітури або набори меблів. Студентів вчимо співставляти окремі меблеві вироби для створення комфортних і, одночасно, модних композицій.



Рис. 10. Еклектичний інтер'єр.

Рис. 11 представляє мінімалістичний інтер'єр, де дизайнери ввели золото: золотисті розсувні конструкції, які дозволяють відокремити від залу кухню, вітальню, елементи освітлення в залі, елементи золота є в опорах меблів. Стеля приміщення багатоярусна завдяки конструкції опалення. Композиція побудована на нюансах.



Рис. 11. Мінімалістичний інтер'єр з використанням золота.

Висновок. Ілюструючи майбутнім дизайнерам на прикладі реальних проєктів використання різноманітних елементів інтер'єру в якості акцентів і з дотриманням сучасних європейських тенденцій у дизайні, ми наголошуємо, що мода може швидко минати, але рішення інтер'єру повинно залишатися актуальним хоча би десять років. Адже матеріальні ресурси, які сім'я витрачає на будинок, на квартиру – це дуже великі кошти, і тому це накладає відповідальність на дизайнера. Студентам пояснюємо, що формула Вітрувія – міцність, зручність і краса доповнюється в наш час таким елементом, як економічність.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні сучасних тенденцій розвитку дизайн-освіти в провідних країнах Європи, зокрема в Німеччині. Саме німецький досвід дизайнерських шкіл має важливе значення як для становлення наукових засад сучасного дизайну, так і для організації української дизайн-освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Васильева, Е. (2016). Идеальное и утилитарное в системе интернационального стиля: предмет и объект в концепции дизайна XX века. *Международный журнал исследований культуры*, 4 (25), 72-80 (Vasilieva, E. (2016). The ideal and the utilitarian in the system of international style: subject and object in design concept of the XX century. *International Journal of Culture Research*, 4 (25), 72-80).

- Рижова, І. С., Прусак, В. Ф., Мигаль, С. П., Резанова, Н. О. (2017). *Дизайн середовища: Словник-довідник*. Львів: Простір-М (Ruzhova, I. S., Prusak, V. F., Mygal, S. P., Rezanova, N. O. (2017). *Design of Environment: Reference Book*. Lviv, Prostir-M).
- Сьомка, С. В., Антонович, Є. А. (2018). *Дизайн інтер'єру, меблів та обладнання: підручник*. Київ: Видавництво Ліра-К (Siomka, S. V., Antonovych, E. A. (2018). *Design of the interior, furniture, and equipment: text-book*. Kyiv: Lira-K).
- Фурса, О. О. (2014). *Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Житомир (Fursa, O. (2014). *Tendencies of Development of the Design Education in Ukraine (second half of the XX century – beginning of the XXI century)* (DSc thesis abstract). Zhytomyr).
- Hollis, R. (2006). *Swiss Graphic Design: The Origins and Growth of an International Style*. New Haven, Connecticut, USA: Yale University Press.
- Gagne, R., Briggs, L., Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design (4th Ed.)*. Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.
- Kolomiiets, D.I., Brovchak, L.S., Shvets, O.A., Babchuk, Y.M. (2018). STEAM-projects in the design activities of pupils and students. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 248-258.
- Kolomiiets, A., Kolomiiets, D., Gromov, Y. (2017). Implementation of The Latest World-Class Scientific Achievements in Training Process of Future Teachers. *Science and Education, 8*, 72-77.
- Le Corbusier. (1925). *L'art décoratif d'aujourd'hui*. Éditions Crès, Collection de "L'Esprit Nouveau", Paris.
- Logan, R. (2018). *Approaches to Learning and Teaching Art & Design: A Toolkit for International Teachers*. Cambridge University Press.
- Müller, U.R. (2004). *Bewegung und Zeit im Werk von Walter Gropius und Ludwig Mies van der Rohe*. Akademie-Verlag, Berlin.
- Pieper, J. (2016). *Das Fagus-Werk; Prinzipien und Elemente historischer Baukunst im Gründungsbau der Moderne*. Aachen: Geymüller Verlag für Architektur.

РЕЗЮМЕ

Швец Ольга. Методы имплементации современных европейских тенденций в дизайне в профессиональную подготовку будущих украинских дизайнеров.

В статье рассмотрены отдельные аспекты преподавания дисциплины «Проектирование интерьеров» для студентов старших курсов специальности «Дизайн». На основе анализа теории и практики дизайна в европейских странах выяснены современные тенденции в дизайне интерьеров. Предложено имплементировать в содержание профессиональной подготовки будущих украинских дизайнеров информацию о современных европейских тенденциях в дизайне интерьеров. Продемонстрированы способы построения композиции интерьера с соблюдением основных принципов использования акцентов. На примере реальных проектов проанализированы основные принципы акцентирования в дизайне интерьеров.

Ключевые слова: акценты в дизайне, дизайн интерьеров, эклектичность, будущий дизайнер, проектирование интерьеров, тенденции европейского дизайна.

SUMMARY

Shvets Olena. Methods of implementation of the modern european trends in design into professional training of future Ukrainian designers.

The article considers some aspects of teaching the discipline "Interior Design" for senior students majoring in "Design". It has been shown that the rapid penetration of design

into every branch of human life, the convergence of material production with art, and the development of artistic design technologies had led to increased requirements for the professional level of modern designers around the world. Due to globalization processes, in particular European integration, modern European trends in design are spreading rapidly in the post-Soviet countries.

Ukrainians are also increasingly adopting the best examples of the European design, including interior design. Therefore, there is a need to implement in the content of professional training of future Ukrainian designers information about current European trends in interior design.

It has been shown that in the world practice of design education the need to combine theory and practice, the use of real objects, in particular the design of the environment, as a visual aid, is increasingly recognized. It has also been noted that the research of Ukrainian scientists did not sufficiently cover the issues of using modern European trends and principles of using accents in interior design in the training of future designers.

Based on the analysis of the theory and practice of design in European countries, modern trends in interior design have been clarified. But in modern European design special attention is paid to the use of accents. The author suggested implementing information about modern European trends in interior design (greening, eclecticism, maximum compliance of the designer's work with the customer's inner world, fashion for space and simplicity, use of accents) in the content of future Ukrainian designers professional training.

The ways to build an interior composition in accordance with the basic principles of using accents have also been demonstrated in the article. Besides, on the example of real projects the author has analyzed the basic principles of accentuation in interior design.

Key-words: *accents in design, interior design, eclecticism, future designer, interior design, European design trends.*

УДК 373.24

Тетяна Шупик

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0741-4535

DOI 10.24139/2312-5993/2021.06/405-415

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

У статті розкрито непересічне значення казки в процесі різнобічного і, зокрема, творчого розвитку дитини; обґрунтовано теоретичні основи (зокрема сутність, функції, закономірності і принципи) підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки.

Підготовку вихователя до творчого розвитку дошкільників засобами казки запропоновано здійснювати в системі вузівської та післядипломної професійної освіти вихователя, керівника ЗДО та безпосередньо в ході методичної роботи в ЗДО. Основними принципами організації означеного процесу визначено принципи системності й цілісності; взаємодії у змісті та формах підготовки індивідуального та загального; поєднанні теорії з практикою; урахування особливостей розвитку і

можливостей дітей; доречність упровадження в систему підготовки вихователів досвіду освітніх систем зарубіжних країн.

Ключові слова: *теоретичні основи, підготовка майбутнього вихователя, творчий розвиток, діти старшого дошкільного віку, закономірності і принципи, казка.*

Постановка проблеми. Предметом наукової дискусії нині є проблема ефективних шляхів творчого розвитку дітей дошкільного віку в роботі вихователів закладів дошкільної освіти.

Творчий розвиток дітей старшого дошкільного віку пов'язаний із активізацією вищих психічних функцій (пам'ять, мислення, сприйняття та увагу), що, у свою чергу, сприяють кращому засвоєнню будь-якого навчального матеріалу. Л. Виготський у роботі «Психологія мистецтва» підкреслював, що навчити творчому акту мистецтва неможна, та це зовсім не означає, що вихователю неможна сприяти його творенню і прояву, бо скрізь свідомість ми проникаємо в підсвідоме, ми можемо відомим засобом так організувати свідомі процеси, щоб через них викликати процеси несвідомі (Харченко, 2014).

Поставлені завдання актуалізують необхідність у підготовці компетентних педагогів, здатних реалізовувати завдання творчого розвитку дошкільників різноманітними засобами, серед яких важливе місце належить казці.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній літературі та на практиці діяльності педагогічних закладів вищої освіти існують різні точки зору щодо підготовки вихователя до творчого розвитку дошкільників. Цей процес трактують як розвиток у майбутніх вихователів педагогічного мислення й соціальної активності (В. Сагарда), педагогічної креативності (В. Лісовська), професійної спрямованості свідомості, мислення, діагностичної культури, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (Є. Левчук), формування творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя (Н. Кичук), як контекстне навчання (П. Шевченко, Б. Красовський, І. Дмитрик), як формування і розвиток творчих здібностей (І. Канєвська), як підготовку до науково-дослідної роботи (І. Гуткіна, І. Івановська), як розвиток ціннісних-орієнтацій на творчість (Н. Нестерова, В. Свердлова), як виділення творчих можливостей кожного компонента професійної діяльності (М. Ломонова) тощо.

Проблеми різнобічного розвитку дошкільників засобами казки досліджували педагоги В. Нестеренко, Л. Гайдажирська, Н. Мельник, А. Самохвалова, В. Чекаліна та ін. До творчої сфери означеного процесу звертались А. Богуш, Ю. Богачук, Т. Довга, І. Онищенко та ін.

Водночас, мусимо констатувати відсутність цілеспрямованих досліджень, присвячених теорії та практиці підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей засобами казки.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи (зокрема сутність, функції, закономірності і принципи) підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, навчальної та нормативної документації в системі педагогічної освіти для з'ясування стану окресленої проблеми; систематизація, синтез, узагальнення, що уможливили розкриття сутності проблеми.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що спроможність вихователя до творчого розвитку дітей, як і педагогічна майстерність, не може пов'язуватися лише з певним особливим даром. А. Макаренко у зв'язку з цим писав: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитися» (Павлова, 2000). Спостереження практичної діяльності педагогів доводять, що різні вихователі працюють на різних рівнях творчої педагогічної діяльності, мають різні творчі можливості та досягнення, які зумовлені не тільки їх природними задатками, умовами розвитку і навчання, але й застосуванням різних засобів творчого розвитку дитини.

Серед таких засобів ми відводимо важливе місце *казці*, що має велике значення в процесі різнобічного (психічного, розумового, емоційного, мовленнєвого) і, зокрема, творчого розвитку дитини, адже спроможна позитивно впливати на мислення та мовлення, викликати позитивні емоції, пробуджувати дитячу уяву та фантазію.

Підготовка майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки – це спеціально організована система педагогічного впливу, спрямована на формування у студентів професійної компетентності (мотивації, знань, умінь і навичок тощо) щодо застосування казки з метою ефективного розвитку творчих якостей дошкільників.

Підготовці майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки як складовій його загально-педагогічної підготовки варіативно притаманні такі специфічні *функції*: мотиваційна, когнітивна, процесуальна та діагностична.

Мотиваційна функція полягає у формуванні в майбутнього вихователя розуміння важливої ролі казки як засобу творчого розвитку

дітей старшого дошкільного віку, формування у студентів бажання оволодіти методами та прийомами застосування фольклорних і літературних казок для розвитку широкого спектру творчих якостей дитини. Когнітивна функція полягає в поглибленні теоретичного і практичного психолого-педагогічного базису вихователя з проблем педагогіки і психології творчості; формуванні комплексу знань щодо застосування казки з метою ефективного розвитку творчих якостей дошкільників. Процесуальна функція підготовки полягає у формуванні професійних умінь і навичок педагога щодо організації навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних чинників, які впливають на ефективність розвитку творчих можливостей дітей засобами казки. Діагностична функція спрямована на оволодіння вихователем методами оцінювання рівнів творчої розвиненості старшого дошкільника з метою її врахування та коригування в організації освітнього процесу.

На основі зазначених функцій виокремлено такі компоненти підготовленості майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та діагностичний. Усі вони знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності, забезпечують ефективність здійснюваного педагогічного процесу. Зазначені компоненти відображають необхідний рівень методичної підготовленості майбутніх вихователів ЗДО, що надає їм можливість ефективно виконувати свої посадові обов'язки, ураховуючи сучасні освітні технології та сучасні тенденції розвитку педагогічної науки.

Теоретико-методологічною основою підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки є відповідна модель, яка з позицій системного підходу модель включає такі взаємопов'язані компоненти:

- теоретичний (мета і завдання моделі, наукові підходи і педагогічні принципи підготовки вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки);
- процесуальний (форми, методи, етапи підготовки вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки);
- діагностичний (критерії, показники, рівні, методи оцінювання рівня підготовленості майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки).

Водночас теоретична модель підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки має

прогностичну спрямованість, передбачає гнучке й динамічне врахування змін у розвитку відповідної компетентності студентів.

У розробленій нами моделі виділено такі наукові підходи до підготовки вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки: особисто орієнтований, компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний.

Застосування особистісно орієнтованого підходу має на меті всебічне виховання і гармонійний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, вироблення власного «Я» та індивідуальності. Практична реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива за умов створення відповідного розвивального середовища, у якому студент набуває статусу найвищої цінності навчального процесу і яке сприяє розвитку його інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії з сучасним динамічним ринком праці. При цьому враховується становлення особистості як майбутнього фахівця, його інтереси й потреби.

Компетентнісний підхід ґрунтується на тому, що результатом підготовки є не окремі знання, уміння та навички, а компетенції. За цим підходом сутність підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку старших дошкільників засобами казки полягає не у збагаченні студентів певною кількістю інформації, а в розвитку в них уміння орудувати ними, будувати свою педагогічну діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання й досвід у професійній діяльності.

Культурологічний підхід передбачає, що культура виступає як змістова складова освіти, джерело знань про суспільство, емоційно-вольового й ціннісного ставлення людини до тих, хто поряд, до праці, спілкування тощо. Отже, утілення культурологічного підходу створює умови для формування загальної, національної та педагогічної культури в майбутніх вихователів; усвідомлення та реалізації своїх культурних потреб у педагогічній взаємодії.

Загальноприйнятим у педагогіці і психології є діяльнісний підхід до виховання та навчання. Спираючись на основну ідею діяльнісного підходу, яка визначає діяльність як процес розв'язання завдань, викликаний прагненням людини досягти мети, для формування готовності майбутнього вихователя до педагогічної взаємодії важливо залучати студентів до провідних видів діяльності. Зокрема, студентам можна

запропонувати різні завдання, які передбачають виконання дій, пов'язаних із їх майбутньою професійною діяльністю: підготовку методичних розробок щодо застосування казки для творчого розвитку дітей; проведення відповідних фрагментів занять тощо.

Поширенням у педагогічній науці й науковій практиці є системний підхід, який будується на теорії систем. Основа системного підходу полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну систему елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему (Скрипченко та ін., 2009). У контексті нашого дослідження важливість системного підходу зумовлено розумінням процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів ЗДО як цілісної системи, що включає аудиторну (лекційні, практичні, лабораторні заняття) та самостійну роботу студентів щодо творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки.

Підготовка майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки ґрунтується на загальних *принципах* його професійно-педагогічної підготовки: системності та цілісності; взаємодії у змісті індивідуального та загального; поєднанні теорії з практикою; урахування особливостей розвитку і можливостей суб'єктів освітнього процесу; доречність упровадження в систему підготовки вихователів досвіду освітніх систем закордонних країн тощо. Водночас, вважаємо доцільним ураховувати визначені нами специфічні принципи організації означеного процесу:

- принцип дотримання закономірностей творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку;
- принцип урахуванням розвивально-творчого потенціалу казки (відповідний аналіз її змісту, можливих методів і прийомів роботи);
- принцип пріоритету практичної діяльності студентів, що передбачає обов'язкове практичне відпрацювання вмінь і навичок творчого розвитку дітей засобами казки;
- принцип критичного аналізу ефективності проведеної розвивально-творчої роботи.

Підготовку вихователя до творчого розвитку дошкільників доцільно здійснювати в системі вузівської та післядипломної професійної освіти вихователя й керівника ЗДО, безпосередньо в ході методичної роботи в ЗДО.

У закладах вищої освіти така підготовка майбутніх вихователів може ефективно відбуватися на лекційних, практичних і лабораторних заняттях, у самостійній роботі студентів та педагогічній практиці. Оскільки під час

традиційної психолого-педагогічної підготовки на окремих заняттях із загальної психології, педагогіки, дидактики, основ педагогічної майстерності, різноманітних методик майбутні вихователі усвідомлюють лише частину того предметного змісту, який входить у модель підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки, для реалізації розробленої моделі зміст зазначених предметів слід збагатити відповідними знаннями, уміннями, навичками та видами діяльності.

У змісті підготовки вихователя до творчого розвитку можна виділити такі компоненти: за видом організації змісту – аудиторний і позааудиторний; за компонентним складом змісту – теоретичний, практичний, емпіричний; за способом навчально-пізнавальної діяльності – репродуктивний та евристичний. Аудиторний компонент передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності вихователів за такими формами: лекції, семінари, практичні, лабораторно-практичні. Позааудиторний – це курсова, бакалаврська, магістерська роботи, заняття творчістю, творчі проекти, науково-дослідна робота, олімпіади, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду. Обсяг аудиторного і позааудиторного компонентів визначається обсягом теоретичного, емпіричного і практичного компонентів складу змісту підготовки вихователя до формування творчої особистості дитини. Теоретичний компонент змісту підготовки до творчого розвитку передбачає засвоєння системи наукових знань і понять про: творчий розвиток, його специфіку; закономірності творчої діяльності; закономірності процесу формування творчої особистості; оволодіння теоретико-методологічними основами організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування творчої особистості дитини.

Практичний компонент змісту підготовки до творчого розвитку передбачає: оволодіння вміннями організації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня розвитку творчих можливостей дітей; самооцінку власного рівня творчого розвитку. Емпіричний компонент змісту підготовки до творчого розвитку відображає: спеціально організований пізнавальний процес отримання знань тих закономірностей, зв'язків і відношень, які виявляються через аналіз даних безпосередніх спостережень за творчою навчальною діяльністю дітей та самоспостережень. Репродуктивний компонент навчально-пізнавальної діяльності вихователів у процесі оволодіння основами творчого розвитку передбачає: усвідомлення й теоретичне осмислення основних понять і

ідей кожної теми; оволодіння основними практичними вміннями, навичками проведення аналізу окремих фактів і педагогічних явищ, творчого розвитку вихователів, творчої навчальної діяльності дітей; виконання частково-пошукових дій у типових ситуаціях. Пошуково-дослідницький компонент навчально-пізнавальної діяльності вихователя в процесі оволодіння основами творчого розвитку передбачає: усвідомлення закономірностей педагогічного процесу, спрямованого на формування творчої особистості дитини; засвоєння системи міжпредметних понять; набуття вмінь теоретично аналізувати педагогічні факти і явища, аналізувати, прогнозувати і проєктувати власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості дошкільника; уміння застосовувати набуті знання в нових ситуаціях; свідоме і варіантне розв'язання педагогічних задач; уміння коректувати свій досвід щодо змісту, форм та методів навчання з урахуванням рівня розвитку творчих можливостей дітей і власного рівня творчого розвитку. Логіка розробки структури змісту підготовки вихователя до творчого розвитку відповідає логіці його наукового обґрунтування.

Основними критеріями ефективності функціонування моделі є: позитивна динаміка рівня сформованості творчої особистості дітей та підвищення рівня творчого розвитку вихователя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у статті обґрунтовано теоретичні основи підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки. Підготовка майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки розглядається як спеціально організована система педагогічного впливу, спрямована на формування у студентів професійної компетентності (мотивації, знань, умінь і навичок тощо) щодо застосування казки з метою ефективного розвитку творчих якостей дошкільників.

З'ясовано, що підготовці майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки притаманні мотиваційна, когнітивна, процесуальна та діагностична функції. На їх основі виокремлено мотиваційний, когнітивний, процесуальний та діагностичний компоненти підготовленості майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки.

Виділено наукові підходи до підготовки вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки (особисто орієнтований, компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний),

загальні та специфічні принципи організації означеного процесу (системності та цілісності; взаємодії у змісті індивідуального та загального; поєднанні теорії з практикою; урахування особливостей розвитку і можливостей суб'єктів освітнього процесу; доречність упровадження в систему підготовки вихователів досвіду освітніх систем закордонних країн; принцип дотримання закономірностей творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку; принцип урахуванням розвивально-творчого потенціалу казки (відповідний аналіз її змісту, можливих методів і прийомів роботи); принцип пріоритету практичної діяльності студентів, що передбачає обов'язкове практичне відпрацювання вмінь і навичок творчого розвитку дітей засобами казки; принцип критичного аналізу ефективності проведеної розвивально-творчої роботи тощо).

У змісті підготовки вихователя до творчого розвитку дітей засобами казки виділено такі компоненти: за видом організації змісту – аудиторний і позааудиторний; за компонентним складом змісту – теоретичний, практичний, емпіричний; за способом навчально-пізнавальної діяльності – репродуктивний та евристичний.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у висвітленні педагогічних умов підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку старших дошкільників засобами казки.

ЛІТЕРАТУРА

- Арнаутов, М. (2007). *Психологія літературної творчості*. Москва: Прогрес (Arnaudov, M. (2007). *Psychology of literary creativity*. Moscow: Progress).
- Бусел, В. (2005). *Великий тлумачний словник української мови*. Ірпінь (Busel, V. (2005). *The Great Interpretive Dictionary of the Ukrainian Language*. Irpin).
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. (2009). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Каравела (Skrpichenko, O.V, Dolinska, L.V, Ogorodniychuk, Z.V. (2009). *Age and pedagogical psychology*. Kyiv: Caravel).
- Воронюк, І. В. (2003). *Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Київ (Voroniuk, I. V. (2003). *Psychological features of realization of creative potential of younger students* (PhD thesis). Kyiv).
- Гальперин, П. Я., Эльконин, Д. Б. (1967). *К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления* (Galperin, P. Ya., Elkonin, D. B. (1967) *To the analysis of J. Piaget's theory of the development of children's thinking*).
- Клепиков, О. І. (2000). *Основи творчої особи*. Київ: Вища школа (Klepikov, O. I. (2000). *Essentials of a creative person*. Kyiv: Higher School).
- Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ: Пед. думка (Kremen, V. G. (2009). *Philosophy of human-centrism in strategies of educational space*. Kyiv: Athought).
- Листопад, О. (2015). *Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія*. Одеса: ФОП Бондаренко М. О. (Listopad, O. (2015). *Theoretical and*

- methodological foundations of forming professional-creative potential of future teachers of preschool education institutions: monograph.* Odessa: Bondarenko M.O.).
- Павлова, Л. И. (2000). *Формирование педагогического творчества у студентов факультета дошкольной педагогики и психологии в процессе методической практики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01) (Pavlova, L. I. (2000). *Formation of pedagogical creativity in students of the faculty of preschool pedagogy and psychology in the process of methodical practice* (PhD thesis).
- Рубан, Л. (2018). Феномен циклу дитячих казок Сергія Козлова. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2, 44-52 (Ruban, L. (2018). The phenomenon of the cycle of children's tales by Sergei Kozlov. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 44-52).
- Харченко, Л. Н. (2014). *Технология формирования креативности студентов: монография* (Harchenko, L. N. (2014). *Technology of formation of students' creativity: monograph*).
- Хомич, Л. О. (2013). *Педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя* (Khomych, L. O. (2013). *Pedagogical conditions for improving the effectiveness of future teacher's professional training*).
- Ягупов, В. В., Свистун, В. І. (2007). *Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої*. Київ (Yagupov, V. V., Svistun, V. I. (2007). *Competence approach to training specialists in the higher education system*. Kyiv).
- Яренчук, Л. Г. (2012). *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Yarenchuk, L.G. (2012). *Formation of creative potential of future technology teachers in the process of professional training* (PhD thesis). Odessa).
- Ярошук, Л. Г. (2012). *Методика виховної роботи*. Київ: Слово (Yaroshchuk, L.G. (2012). *Methods of educational work*. Kyiv: Word).

РЕЗЮМЕ

Шупик Татьяна. Теоретические основы подготовки будущих воспитателей к творческому развитию детей старшего дошкольного возраста средствами сказки.

В статье раскрыто незаурядное значение сказки в процессе разностороннего и, в частности, творческого развития ребенка; обоснованы теоретические основы (в частности сущность, функции, закономерности и принципы) подготовки будущего воспитателя к творческому развитию детей старшего дошкольного возраста средствами сказки.

Подготовку воспитателя к творческому развитию дошкольников средствами сказки предложено осуществлять в системе вузовского и последиplomного профессионального образования воспитателя, руководителя УДО и непосредственно в ходе методической работы в УДО. Основными принципами организации указанного процесса определены принципы системности и целостности; взаимодействия в содержании и формах подготовки индивидуального и общего; сочетания теории с практикой; учета особенностей развития и возможностей детей; уместности внедрения в систему подготовки воспитателей опыта образовательных систем зарубежных стран.

Ключевые слова: теоретические основы, подготовка будущего воспитателя, творческое развитие, дети старшего дошкольного возраста, закономерности и принципы, сказка.

SUMMARY

Shupik Tatiana. Theoretical bases of preparation of future educators for creative development of children of senior preschool age by means of a fairy tale.

The article reveals the extraordinary significance of the fairy tale in the process of diverse and, in particular, creative development of the child; the theoretical bases (in particular essence, functions, regularities and principles) of preparation of the future educator for creative development of children of senior preschool age by means of a fairy tale are substantiated.

The article substantiates the theoretical foundations of preparing a future educator for the creative development of senior preschool children by means of fairy tales. Preparation of future educators for the creative development of senior preschool children by means of fairy tales is considered as a specially organized system of pedagogical influence aimed at forming students' professional competence (motivation, knowledge, skills, etc.) to use fairy tales to effectively develop creative qualities of preschoolers.

It is found that preparation of the future educator for the creative development of senior preschool children by means of fairy tales has inherent motivational, cognitive, procedural and diagnostic functions. Based on them, the motivational, cognitive, procedural and diagnostic components of the future educator's readiness for creative development of senior preschool children by means of fairy tales are singled out.

It is proposed to prepare the educator for the creative development of preschoolers by means of a fairy tale in the system of university and postgraduate professional education of the educator, the head of the school and directly in the course of methodological work in the school. The basic principles of the organization of the specified process are defined by principles of systematicity and integrity; interactions in the content and forms of training of individual and general; combining theory with practice; taking into account the peculiarities of development and capabilities of children; the appropriateness of introducing into the system of training educators the experience of educational systems of foreign countries.

Key words: theoretical bases, preparation of the future educator, creative development, children of senior preschool age, laws and principles, fairy tale.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Ван Хайлун. Методичні аспекти формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчо-інтерпретаційної діяльності	3
Вей Лімін. Культурологічна функція формування творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв	12
Вен Чаоцянь. Творчий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва як основа формування креативного педагогічного мислення.....	21
Кауров Павло. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій	29
Хоружа Олена. Виховні ідеали українства в етнопедагогічному вимірі	38
Чень Веньфень. Формування вмінь самоконтролю у процесі фортепіанного виконавства: педагогічний інструментарій.....	50
Ю Юйхуй. Рефлексивний підхід до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	57

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Боряк Оксана. Вплив оперного та хореографічного мистецтва на емоційний стан старших школярів із тяжкими порушеннями мовлення....	67

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Авраменко Віта. Концептуальні засади неформальної підприємницької освіти дітей та учнівської молоді: європейський досвід	77
Бойченко Марина. Організація самостійної роботи майбутніх фахівців музичного мистецтва у процесі вивчення дисципліни «читання партитур».....	93
Зайцев Ігор. Підготовка майбутніх офіцерів збройних сил за кордоном: досвід та перспективи для української системи військової освіти.....	104
Зябловська Дарина. Художньо-мистецький компонент у підготовці дизайнерів одягу в університетах і коледжах Данії.....	119
Огієнко Олена. Специфіка професійної підготовки фахівців економічного профілю у розвинених країнах.....	129
Федорець Микола, Ян Цзе. Загальна музична освіта в умовах глобальної пандемії: досвід та проблеми.....	140

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бортнюк Інна. Моніторинг якості освіти	150
Коваленко Ольга, Гвоздецька Світлана. Методика проведення занять з фізичної культури з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	160

Кулава Катерина. Розвиток державної політики у сфері протидії торгівлі людьми	175
Максименко Людмила, Зайцева Валерія. Іноваційні підходи підвищення рівня рухової активності дітей у закладах дошкільної освіти.....	185
Осередчук Ольга. Методологія вивчення моніторингу якості освіти	192
Пріма Раїса, Пріма Дмитро, Десятник Катерина, Рославець Руслана. Гурткова робота – простір здоров’язбережувальної творчої діяльності... ..	200
Руденко Олександр, Ворона Віта. Аналіз показників стрільби біатлоністів різних вікових груп на чемпіонаті світу 2021 року.....	209
Смоляк Павло. Модель формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти	217
Топчу Іскендер. Методика формування комунікативних компетенцій учнів на заняттях з англійської мови	226
Яблоков Сергій. «Перевернуте» навчання англійської мови за професійним спрямуванням	237
РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Гура Вікторія. Застосування інтегративного підходу в процесі викладання курсу «музичне краєзнавство».....	255
Єременко Ольга. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання на засадах інтегративного підходу.....	266
Кінах Неля. Підприємницька активність як складова професійного розвитку вчителя початкової школи.....	275
Козаченко Юлія, Лобатюк Марія. Вплив стресу на навчальний процес студентів	286
Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Олена, Довгополова Ганна. Розвиток Українського Вільного Університету: національна ідентичність та діалог культур	297
Кушнір Вадим. Актуальні аспекти освітньої підготовки web-дизайнерів до підприємницької діяльності	319
Михайличенко Ірина, Козлов Дмитро, Козлова Олена. Чинники становлення особистості Л. Кірдіщевої як майбутнього професіонала.....	330
Пахненко Ірина. Підготовка майбутніх викладачів лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін до організації науково-дослідної роботи студентів-філологів	339
Романишина Людмила, Шквир Оксана, Казакова Наталія. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей	352
Ткаченко Ірина. Розвиток фізичних якостей майбутніх фахівців хореографії засобами партерного тренажу	361

Хрик Василь. Педагогічні аспекти формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців лісового господарства	371
Шаоцян Юйань. Специфіка реалізації здоров'язбережувальних технологій у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	381
Швець Олена. Методи імплементації сучасних європейських тенденцій у дизайні в професійну підготовку майбутніх українських дизайнерів.....	391
Шупик Тетяна. Теоретичні основи підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки.....	405

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ван Хайлун. Методические аспекты формирования готовности студентов факультетов искусств к творческо-интерпретационной деятельности	3
Вей Лимин. Культурологическая функция формирования творческой самореализации студентов факультетов искусств.....	12
Вен Чаоцянь. Творческий характер профессиональной деятельности учителя музыкального искусства как база формирования креативного педагогического мышления	21
Кауров Павел. Специфика профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства с применением информационно-коммуникационных технологий	29
Хоружа Елена. Воспитательные идеалы украинства в этнопедагогическом измерении.....	38
Чэнь Вэньфэн. Формирование умений самоконтроля в процессе фортепианного исполнения: педагогический инструментарий	50
Ю Юйхуй. Рефлексивный подход к формированию музыкально-ритмических умений студентов факультетов искусств педагогических университетов.....	57

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Боряк Оксана. Влияние оперного и хореографического искусства на эмоциональное состояние старших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	67

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Авраменко Вита. Концептуальные основы неформального предпринимательского образования детей и молодежи: европейский опыт	77
Бойченко Марина. Гражданское воспитание во внешкольных образовательных учреждениях Украины: методологические основы.....	93
Зайцев Игорь. Подготовка будущих офицеров Вооруженных Сил за границей: опыт и перспективы для украинской системы военного образования	104
Зябловская Дария. Художественная составляющая в подготовке дизайнеров одежды в университетах и колледжах Дании	119
Огиенко Елена. Специфика профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в развитых странах	129
Федорець Микола, Ян Цзе. Общее музыкальное образование в условиях глобальной пандемии: опыт и проблемы.....	140

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бортнюк Татьяна. Феномен предпринимчивости как ключевой компетентности личности.....	150
Коваленко Ольга, Гвоздецкая Светлана. Методика проведения занятий по физической культуре с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	160
Кулава Екатерина. Развитие государственной политики в сфере противодействия торговли людьми	175
Максименко Людмила, Зайцева Валерия. Инновационные подходы повышения уровня двигательной активности детей в заведениях дошкольного образования	185
Осередчук Ольга. Методология изучения мониторинга качества образования	192
Прима Раиса, Прима Дмитрий, Десятник Екатерина, Рославец Руслана. Кружковая работа – пространство здоровья здоровьесберегающей творческой деятельности	200
Руденко Александр, Ворона Вита. Анализ показателей стрельбы биатлонистов различных возрастных групп на Чемпионате мира 2021 года	209
Смоляк Павел. Модель формирования социальных навыков студентов аграрных заведений высшего образования.....	217
Топчу Искендер. Методика формирования коммуникативных компетенций учеников на занятиях по английскому языку.....	226
Яблоков Сергей. «Перевернутое» обучение английскому языку профессиональной направленности	237

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Гура Виктория. Применение интегративного подхода в процессе изучения курса «Музыкальное краеведение»	255
Еременко Ольга. Подготовка будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианного обучения на основе интегративного подхода.....	266
Кинах Неля. Предпринимательская активность как составляющая профессионального развития учителя начальной школы.	275
Козаченко Юлия, Лобатюк Мария. Влияние стресса на учебный процесс студентов.....	286
Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Елена, Довгополова Анна. Развитие Украинского Свободного Университета: национальная идентичность и диалог культур.....	297
Кушнер Вадим. Актуальные аспекты образовательной подготовки web-дизайнеров к предпринимательской деятельности	319

Михайличенко Ирина, Козлов Дмитрий, Козлова Елена. Факторы становления личности Л. Кирдищевой как будущего профессионала	330
Пахненко Ирина. Подготовка будущих преподавателей лингвистических и лингвометодических дисциплин к организации научно-исследовательской работы студентов-филологов	339
Романишина Людмила, Шквир Оксана, Козакова Наталья. Информационно-коммуникационные технологии в подготовке будущих учителей естественных специальностей	352
Ткаченко Ирина. Развитие физических качеств будущих специалистов хореографии средствами партерного тренажа.....	361
Хрик Василий. Педагогические аспекты формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов лесного хозяйства	371
Шаоцян Юйань. Специфика реализации здоровьесберегающих технологий в процессе вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства.....	381
Швец Ольга. Методы имплементации современных европейских тенденций в дизайне в профессиональную подготовку будущих украинских дизайнеров	391
Шупик Татьяна. Теоретические основы подготовки будущих воспитателей к творческому развитию детей старшего дошкольного возраста средствами сказки	405

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Wang Hailong. Methodological aspects of forming arts faculties students' readiness for creative-interpretive activities.	3
Wei Liming. Culturological function of creative self-realization formation in students of arts faculties	12
Weng Chaoqian. The creative nature of a music teacher's professional activity as a basis for creative pedagogical thinking	21
Kaurov Pavlo. Specifics of professional training of future musical art teachers with application of information and communication technologies	29
Khoruzha Olena. The educational ideals of Ukrainians in the ethno-pedagogical dimension	38
Chen Wenfeng. Developing self-control skills in piano performance: a pedagogical toolkit	50
You Yuhui. Reflective approach to the formation of music-rhythmic skills of students of arts faculties of pedagogical universities.....	57

SECTION II. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Boriak Oksana. The influence of opera and choreographic art on the emotional state of senior schoolchildren with severe speech impairments	67

SECTION III. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Avramenko Vita. Conceptual Principles of Non-Formal Entrepreneurship Education of Children and Student Youth: European Experience.	77
Boichenko Maryna. Citizenship education in the out-of-school education institutions of Ukraine: methodological foundations	93
Zaitsev Ihor. Training of Future Officers of the Armed Forces Abroad: Experience and Prospects for the Ukrainian Military Education System	104
Ziablovska Daryna. Artistic component in the training of fashion designers at universities and colleges in Denmark	119
Ogienko Olena. Specifics of professional training of economists in developed countries	129
Fedorets Mykola, Yang Jie. General Music Education in a Global Pandemic: Experiences and Challenges	140

SECTION IV. PROBLEMS OF PEDAGOGY

Bortniuk Tetiana. The phenomenon of entrepreneurship as a key competence of an individual	150
Kovalenko Olha, Gvozdetska Svitlana. Methods of conducting physical education classes with senior preschool children with mental retardation	160

Kulava Kateryna. Development of state policy in the field of combating human trafficking	175
Maksymenko Liudmila, Zaitseva Valeriia. Innovative approaches to increasing the level of motor activity of children in preschool education institutions	185
Oseredchuk Olga. Methodology of studying education quality monitoring ...	192
Prima Raisa, Prima Dmitry, Desiatnyk Katerina, Roslavets Ruslana. Circle work – health space of health-saving creative activities.....	200
Rudenko Alexander, Vorona Vita. Analysis of the firing indicators of biathlonists of various age groups at the 2021 World Championships	209
Smoliak Pavlo. Model of social skills formation in students of agricultural institutions of higher education	217
Topchu Iskender. Methodology for the formation of communicative competencies of students in the classroom of the English language	226
Yablokov Serhii. “Flipped” learning of the English language for professional purposes.....	237

SECTION V. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Hura Victoriia. Application of an integrative approach in the process of teaching the course “Musical local history”	255
Yeremenko Olha. Training of future teachers of musical art in the process of piano learning on the basis of an integrative approach.....	266
Kinakh Nelia. Entrepreneurship activity as a component of professional development of a primary school teacher	275
Kozachenko Yuliia, Lobatiuk Mariia. The influence of stress on students’ educational process.....	286
Korzh-Usenko Larysa, Sydorenko Olena, Dovhopolova Hanna. Development of the Ukrainian free university: national identity and dialogue of cultures	297
Kushnir Vadym. Current aspects of educational training of web-designers for entrepreneurship activity	319
Mykhailychenko Iryna, Kozlov Dmytro, Kozlova Olena. Factors of personality formation of I. Kirdishcheva as prospective professional.....	330
Pakhnenko Irina. Preparation of future teachers of linguistic and linguistic-methodological disciplines for the organization of students-philologists’ research work.....	339
Romanyshyna Liudmyla, Shkvyr Oksana, Kozakova Nataliia. Information and communication technologies in the training of future teachers of natural sciences	352
Tkachenko Iryna. Development of future choreography specialists’ physical qualities by means of ground floor training	361

Khryk Vasyl. Pedagogical aspects of research competence formation in future forestry specialists.....	371
Shaoqiang Yuan. Peculiarity of the implementation of health protection technologies in the process of voice training of future musical art teachers	381
Shwets Olena. Methods of implementation of the modern european trends in design into professional training of future Ukrainian designers	391
Shupik Tatiana. Theoretical bases of preparation of future educators for creative development of children of senior preschool age by means of a fairy tale	405

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2021. № 6 (110). 425 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2021.06

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 22.06.2021.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 24,70 Обл. вид. арк. 26,01.
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.