

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29>

Педагогічна освіта: теорія і практика

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

№ 29 (2-2020)

Заснований

24 квітня 2009 року

Засновник

*Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України*

Головний редактор

Бахмат Наталія Валеріївна

Видається

2 рази на рік

Зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію

*друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15071-3643 Р*

Рекомендовано до друку

рішеннями вчених рад

*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
(протокол №10 від 29.10.2020 р.),
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 11 від 23.11.2020 р.)*

Рецензування статей здійснено членами

*редакційної колегії та зовнішніми
рецензентами*

Адреса редакції:

*32302, м. Кам'янець-Подільський,
вул. Симона Петлюри, 1/б,*

Педагогічний факультет

*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
тел (03849)33492*

E-mail: pedosv@kpmu.edu.ua

Збірник наукових праць включено до **Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б»**, педагогічні спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015 (наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 26 лютого і 6 березня 2020 року та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2019 року № 975»).

Індексується: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Архівується НБУ імені В.І. Вернадського

**Кам'янець-Подільський
2020**

Голова редакційної колегії: **БАХМАТ Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, заступник декана педагогічного факультету з наукової роботи та інформатизації освітнього процесу, професор кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

Виконавчий редактор: **КОВАЛЕНКО Олена Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

САЄНКО Григорович Володимир, доктор наук з організації та управління, доцент, Вища школа управління та адміністрування в Ополе, Польща;
СЕДЛАКЧЕК-ШВЕД Олександра, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Університет Яна Длугоша в Ченстохово, Польща;
ФАСНЕРОВА Мартіна, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Палацкый університет Оломоуц, Чехія;
ГАЛАМАНЖУК Леся Людвиівна, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ГРИБАН Григорій Петрович, доктор пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна;
ДУДОРОВА Людмила Юріївна, доктор пед. наук, професор, Київський національний університет технологій та дизайну, Україна;
ЛАБУНЕЦЬ Віктор Миколайович, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;

МАТВІЄНКО Олена Валеріївна, доктор пед. наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна;
ОНУФРІЄВА Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ПАВЛЮК Євген Олександрович, доктор пед. наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна;
ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна, доктор пед. наук, професор, Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка, Україна;
ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна, доктор пед. наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;
ФЕДІРЧИК Тетяна Дмитрівна, доктор пед. наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

АСОЦІЙОВАНІ РЕДАКТОРИ

АНДРОЩУК Ігор Петрович, доктор пед. наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна;
АНДРОЩУК Ірина Василівна, доктор пед. наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна;
ВАЛАТ Войжеш, доктор пед. наук, професор, Жешувський університет, Жешув, Республіка Польща;
ГЕВКО Ігор Васильович, доктор пед. наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна;
ДЕМЧЕНКО Олена Петрівна, канд. пед. наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

КАРТАШОВА Любов Андріївна, доктор пед. наук, професор, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Україна;
ЛЮБАРЕЦЬ Владислава Вікторівна, доктор пед. наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна;
МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна, доктор пед. наук, доцент, Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна

Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 29 (2-2020). Київ: Міленіум, 2020. 432 с. (Index Copernicus), категорія Б.

У збірнику наукових праць висвітлюються результати фундаментальних і теоретико-прикладних досліджень у галузі педагогіки та інноваційних технологій в освіті; розглядаються питання підготовки педагогічних працівників до навчання і виховання здобувачів освіти в дошкільній, загальній середній, фаховій передвищій, професійній, післядипломній освіті й у процесі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, аспірантів, докторантів.

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29>

Pedagogical Education: Theory and Practice

KAMIANETS-PODILSKYI
IVAN OHIIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF NAES OF UKRAINE

Issue 29 (2-2020)

Founded

April, 24, 2009

The founder

*Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
Institute of Pedagogy of the National
Academy of Educational Sciences of
Ukraine*

Chief Editor

Bakhmat Nataliia Valeriivna

Frequency

2 times a year

Registered

Ministry of Justice of Ukraine

**Certificate of state registration of the print
media series KB № 15071-3643 P**

Recommended for publication

*by decisions of scientific councils of
Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
(Protocol No 10 as of 29.10.2020),
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
(Protocol No 11 as of 23.11.2020)*

*The articles are **reviewed** by the members
of the editorial board and external reviewers*

The address of the editorial office:

*32302, Kamianets-Podilskyi,
Symon Petliura str., 1/6,
Pedagogical Faculty of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National
University
Tel.: (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnu.edu.ua*

The collection of research papers was added to **the list of scientific professional editions of Ukraine, Category "B"**, pedagogical specialties - 011, 012, 013, 014, 015 (order of the Ministry of Education of Ukraine dated March, 17, 2020 No 409 "On endorsing the Attestation board decision on Activities of the Specialized Scientific Council of February, 26, 2020 and March, 6, 2020 and amendments to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July, 11, 2019 No 975").

Indexing: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Archiving National Library of Ukraine named after V I Vernadsky

**Kamianets-Podilskyi
2020**

UDC 371(082)

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29>

Head of the editorial team: **BAKHMAT Nataliia Valeriivna**,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Dean of scientific research and informatisation of the educational process of the Pedagogical Faculty, Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine

Executive editor: **KOVALENKO Olena Mykhailivna**
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

EDITORIAL TEAM

SAIENKO Volodymyr, Habilitated doctor in organization and management, Academy of Management and Administration in Opole, Poland

SIEDLACZEK-SZWED Aleksandra, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland;

FASNEROVÁ Martina, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Palacky University Olomouc, Czech Republic;

GALAMANZHUK Lesya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;

GRIBAN Grygoriy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomir Ivan Franko State University, Ukraine;

DUDOROVA Ludmila, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine;

LABUNETS Viktor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;

MATVIENKO Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine;

ONUFRIIEVA Liana, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;

PAVLYUK Yevgen, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;

TERENTIEVA Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium", Ukraine;

FRYTSIUK Valentina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine;

FEDIRCHYK Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

ASSOCIATE EDITORS

ANDROSHCHUK Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;

ANDROSHCHUK Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;

WALAT Wojciech, Doctor of Pedagogy, Professor, Rzeszow University, Zheshev, Poland;

HEVKO Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine;

DEMCHENKO Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine;

KARTASHOVA Liubov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Institution of Higher Education "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine;

LIUBARETS Vladyslava, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine;

MARTYNETS Liliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stus Donetsk National University, Ukraine

Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine [chief editor Bakhmat N.V.]. Issue 29 (2-2020). Kyiv: Milenium, 2020. 432 p. (Index Copernicus), category B.

In the collection of research papers, the findings of fundamental and theoretical and applied research in the field of Pedagogics and innovative technologies in education are ascertained; the issues of training for teaching and educating learners in pre-school, comprehensive, secondary vocational, professional and post-graduate education and in the process of in-service training are addressed.

The collection of research papers is targeted at scholars, researchers and educators of pre-school, comprehensive, secondary vocational higher education and postgraduate pedagogical education institutions and postgraduate and postdoctoral students.

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-7-15>
УДК 378.016:811.111.(043.2)

Гришкова Раїса Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-4974>
raissagrishkova@gmail.com

НОВІ АКЦЕНТИ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Анотація. У статті йдеться про необхідність зміщення акцентів освітньої політики під впливом сучасних перетворень у всіх сферах життя. Освітня політика в Україні змінюється у відповідь на запит суспільства щодо покращення якості вищої освіти для забезпечення конкурентоздатності випускників університетів на ринку праці, зміщення акцентів із підготовки гуманітаріїв та економістів на професійну підготовку інженерів і техніків, урахування регіональної потреби у фахівців певного профілю.

Сконцентрувавшись на освітніх парадигмах, у рамках яких відбувається зміщення акцентів, відстоюється ідея гуманістичної парадигми на противагу інноваційній, зважаючи на те, що будь-яка нова парадигма буде інноваційною щодо попередньої.

Досліджуються моделі навчання – від традиційної до модернізованої, коли здобувач освіти сам вибудовує індивідуальну траєкторію розвитку, у якій показані його інтереси, мотивація, професійні наміри, самовдосконалення, і він сам готовий нести відповідальність за власні успіхи чи невдачі. Акцентуючи увагу на формуванні індивідуальної траєкторії розвитку студента, авторка доводить, що це дасть змогу підвищити суб'єктивізацію здобувачів вищої освіти й визнання ними необхідності бути готовими до змін у сьогоденних реаліях.

Значна увага приділена проблемам дистанційного чи віддаленого навчання, оскільки його неочікуване стрімке поширення, пов'язане із запровадженням карантину, поставило чимало питань, до розв'язання яких вітчизняна система освіти виявилася не зовсім готовою.

У висновках авторка наголошує на необхідності вітчизняної системи вищої освіти швидко й адекватно реагувати на постійні зміни й нестабільність нашого життя, зміщуючи освітні акценти в бік роботи зі студентами щодо підвищення їхньої відповідальності за результати учіння й освоєння сучасних технологій навчання.

Ключові слова: освітня політика; акцент; цивілізаційні виклики; парадигма; індивідуальна траєкторія розвитку; дистанційне навчання.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Сучасний світ перебуває в постійній трансформації, що відбувається під впливом цивілізаційних викликів, які не оминають жодної країни чи континенту.

Змінюється екологічна ситуація у відповідь на втручання людини та її безвідповідальну діяльність; міжнародні відносини стають усе більш напруженими через всесвітню економічну кризу, спричинену поширенням коронавірусної інфекції; у соціальній сфері поглиблюється прірва між багатими й бідними; комп'ютерні мережі охопили всі континенти й уможливили доступ до інформації, спілкування різними мовами, отримання освіти дистанційно. Усі ці виклики сьогодення знаходять відображення у світосприйнятті молоді людини, здобувача вищої освіти. Тож освітня політика будь-якої держави має адекватно реагувати на постійні зміни для створення сучасного освітнього середовища й задоволення освітніх потреб молоді.

Освітня політика в Україні змінюється у відповідь на запит суспільства щодо покращення якості вищої освіти для забезпечення конкурентоздатності випускників університетів на ринку праці, зміщення акцентів із підготовки гуманітаріїв та економістів на професійну підготовку інженерів і техніків, урахування регіональної потреби у фахівців певного профілю.

Вітчизняна освітня політика регламентується Законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Постановою Кабінету міністрів України від 15.04.2015 № 244 «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» (НАЗЯВО) (зі змінами від 28.08.2019), іншими підзаконними актами й Указами президента.

Постановка проблеми. Цивілізаційні виклики, такі, як постійно змінювана ситуація в міжнародних відносинах, економічна криза, пандемія коронавірусної інфекції, соціальна напруженість, поширення інформаційно-комунікаційних технологій і доступ до інформації змушують вітчизняну педагогічну науку й освіту вчасно реагувати на зміни в запитах і потребах здобувачів освіти, розставляючи нові акценти й визначаючи сучасні пріоритети в організації освітньої діяльності на всіх ланках освітнього процесу. Змінюються моделі навчання – від традиційної до модернізованої, коли здобувач освіти сам вибудовує індивідуальну траєкторію розвитку, у якій реалізуються його інтереси, мотивація, професійні наміри, самовдосконалення і він сам готовий нести відповідальність за власні успіхи чи невдачі.

Тож проблема полягає в тому, щоби допомогти студенту зрозуміти, що він має вчитися сам, не сподіваючись на те, що викладачі передадуть йому свої знання й досвід, сформувані критичне ставлення до себе й до свого оточення, позитивну «Я-концепцію», віру у власні здібності і спроможність оволодіти обраною спеціальністю й бути успішним у подальшому житті. Студент має усвідомити, що навчатися йому доведеться все життя, і якщо він/вона мріє бути затребуваним, конкурентоздатним у своїй професійній діяльності, необхідно постійно удосконалювати знання й напрацьовувати нові навички, тобто, розвивати необхідні компетентності. Допомогти студентові визначитись із власними освітніми пріоритетами й окреслити траєкторію саморозвитку і професійного становлення має викладач вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження щодо зміщення акцентів із процесу навчання на результат учіння привертали увагу провідних українських учених, працівників освіти, педагогів-практиків. Проблемам неперервної освіти й навчання дорослих присвячені наукові праці Г. Васяновича, С. Сисоєвої, С. Ніколаєнка та ін. Відмінності традиційної та сучасної моделей навчання досліджували О. Близнюк,

Н. Жилко, В. Луговий, Л. Панова, Т. Тимченко та ін. Значна увага приділяється науковцями (І. Каньковський, Т. Коростіянець, І. Краснощок, Н. Скотна, Г. Лялюк та ін.) питанням створення та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. С. та Т. Шарови, досліджуючи індивідуальну стратегію розвитку студента засобами інформаційної системи, зазначають, що «сучасні умови життєдіяльності вимагають від людини нових форм мислення, поведінки й співпраці, відповідальності за власні дії» [1]. Публікації представників філософії освіти (В. Андрущенко, К. Корсак, В. Кремень) щодо перспектив подальшого розвитку педагогічної думки й вітчизняної освіти залишилися у минулому десятилітті. Проте, дотепер нові акценти освітньої політики не можуть вважатися систематизованими й достатньо дослідженими в науковій літературі, що й визначило мету й завдання нашої наукової розвідки.

2. МЕТА І ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – висвітлити й охарактеризувати нові акценти вітчизняної освітньої політики й педагогічної науки від традиційного навчання здобувачів вищої освіти до впровадження і становлення компетентнісного підходу до освітньої діяльності, у рамках якого формується критичне мислення й індивідуальна траєкторія розвитку студента.

Завдання статті – привернути увагу керівництва та викладацького корпусу університетів до необхідності створення умов для здійснення оновленої освітньої політики, що ґрунтується на підвищенні якості освітніх послуг в умовах цивілізаційних змін у відповідь на запити здобувачів вищої освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Насамперед визначимося з науковим апаратом дослідження. Останнім часом на сторінках наукових видань вживаються терміни «особистісно орієнтована парадигма», «компетентнісна парадигма», «інноваційна парадигма» тощо. Зазначимо, що Енциклопедичний словник дає таку дефініцію поняття «парадигма»: «від грецького – приклад, зразок». Далі – мовою оригіналу: 1. «строга научная теория, воплощенная в системе понятий, выражающих существенные черты действительности. 2). Исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих у течение определенного периода в научном сообществе» [2, с. 977]. Дослідник Б. Грудинін, розмірковуючи щодо сучасної освіти в контексті нової педагогічної парадигми, наводить визначення декількох парадигм: традиціоналістсько-консервативної, технократичної, раціоналістичної, гуманістичної. Сам автор схиляється до думки, що новою парадигмою ХХІ століття є *інноваційна* парадигма, оскільки «інноваційна освіта покликана зберегти й розвинути творчий потенціал людини, ... вона скерована на формування світогляду, орієнтованого на багатокритеріальність рішень, терпимість до інакомислення, і відповідальність за свої дії» [3]. Тут дозволимо собі не погодитись із думкою цього автора: на наше переконання, будь-яка нова парадигма буде інноваційною щодо до попередньої. Більшість зарубіжних і вітчизняних публікацій щодо освітньої парадигми датовані 2005–2014 роками, коли ситуація в нашій країні була порівняно стабільною. Наразі, зважаючи на глобальні зміни, про які йшлося вище, у вітчизняній освіті дещо затихла дискусія з приводу нової парадигми, оскільки виникла потреба негайно розв'язувати більш нагальні проблеми: привести якість вітчизняної вищої освіти у відповідність до європейських стандартів, забезпечити доступ до всесвітньої мережі для всіх, хто навчається, створити рівні умови для розвитку й

самовдосконалення здобувачів освіти. На нашу думку, це забезпечується гуманістичною парадигмою, відповідно до якої в центрі уваги дослідників має бути людина: учень, студент, здобувач освіти, який з об'єкта навчально-виховного впливу перетворюється на суб'єкта освітньої діяльності. Особистісно орієнтований, компетентнісний, як і культурологічний, контекстний, конструктивістський та ін. – це скоріш підходи до навчання. Термін «підхід» означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною в розгляді й вирішенні інших підпорядкованих концептуальних положень. Іншими словами, «підхід» означає стратегію навчання [4, с. 38]. Оскільки в нашому дослідженні йдеться про нові акценти, зазначимо, що слово «акцент» походить від латинського “*accentus*” і означає «наголос» [5, с. 33] тобто, ми наголошуватимемо на новизні в освітній політиці нашої держави.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Насамперед акцентуємо увагу на відмінностях традиційного й сучасного навчання. За умов традиційного навчання завданням освітнього закладу була передача новому поколінню знань і досвіду попередніх поколінь і підготовка до майбутнього життя. З утвердженням гуманістичної парадигми в центр уваги перемістилася суб'єктність здобувача освіти, пріоритет особистості; освітяни почали зважати на те, що людина живе й формується впродовж усього життя, а не тільки після закінчення школи. Навчання – це простір, у якому реалізуються потреби й інтереси людини, формуються життєві компетентності, досвід, активізується процес самовизначення. Навчаючись, людина здобуває знання й досвід як засіб розв'язання проблем для формування готовності жити в умовах нестабільності й постійних змін. За традиційної моделі навчально-виховний процес був зорієнтований на середньостатистичного школяра чи студента: усі вивчали однакові дисципліни в одному й тому ж обсязі; індивідуальні запити й інтереси здобувачів освіти не враховувались.

Зміна моделі навчання, що сформувався у відповідь на запит суспільства й технічний прогрес, вимагає перенесення акценту з накопичення знань на готовність діяти з опорою на них, тобто, відмову від знаннецентристського підходу на користь компетентнісного, який має забезпечити поєднання набутих знань і навичок із їхнім практичним використанням у реальному житті.

З переходом до сучасної моделі освіти в центрі побудови навчального процесу стоїть студент із його мотивацією, інтересами, сподіваннями на отримання професійних знань і досвіду. Наведемо приклад із внутрішнього документа Чорноморського національного університету імені Петра Могили щодо моніторингу якості вивчення іноземних мов в університеті, що здійснювався за результатами дослідження оцінних суджень студентів [6]. Оскільки авторка статті працює на посаді завідувачки кафедри англійської мови, увагу було сконцентровано на якості викладання іноземних мов та наданні додаткових освітніх послуг.

Термін проведення опитування: 10–26 вересня 2020 р. з використання методу онлайн анкетування із використанням сервісу GoogleForms.

Мета соціологічного дослідження – оцінка якості викладання іноземних мов та надання додаткових освітніх послуг у ЧНУ ім. П. Могили.

Об'єкт дослідження – студенти 2–6 курсів денної форми навчання.

Предмет дослідження – оцінні судження студентів щодо якості вивчення іноземних мов та надання додаткових освітніх послуг.

В опитуванні взяло участь 930 студентів, з них навчається на 2-му курсі – 32,5 %, 3-му курсі – 27,3 %, 4-му курсі – 25,1 %, 5-му курсі – 7,8 %, 6-му курсі – 7,3 %

відповідно. Із загального числа опитаних студентів 49,2 % навчаються на контрактній основі і 50,8 % – на бюджетній.

Вибірка: стихійна, проста випадкова, неповторна.

Дизайн-ефект вибірки не перевищує 3,4 %.

Вибіркова сукупність у розрізі структурних підрозділів університету:

- факультет політичних наук 147 студенти (15,8 %);
- факультет комп'ютерних наук – 274 (29,5 %);
- факультет фізичного виховання та спорту – 38 (4,1 %);
- факультет економічних наук – 141 (15,2 %);
- юридичний факультет – 39 (4,2 %);
- факультет філології – 208 (22,4 %);
- медичний інститут – 80 (8,6 %);
- інститут державного управління – 3 (0,3 %).



Рис. 1. Мотиви, що спонукають студентів до вивчення англійської мови (% від загальної обраних варіантів відповідей)

Таблиця 1

Розподіл відповідей студентів II – VI курсу на запитання «Що особисто Вас спонукає до вивчення англійської мови?», (% від загальної обраних варіантів відповідей)

Рівень володіння	Курс навчання				
	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Можливість майбутнього кар'єрного зростання	22,0	22,9	20,4	21,4	20,5
Бажання продовжити навчання за кордоном	10,0	10,1	10,7	9,4	10,0
Доступ до англійськомовних джерел інформації	16,9	14,5	19,1	13,7	16,2
Задоволення власних амбіцій, прагнення до саморозвитку	19,9	20,2	19,6	21,4	21,9
Бажання бути як усі, данина моді на вивчення англійської	2,4	2,5	2,2	3,0	2,9
Прагнення подорожувати без мовних бар'єрів	20,8	22,0	20,8	20,1	21,0
Бажання спілкуватися з друзями, родичами за кордоном	6,6	6,0	5,5	9,8	6,2
Важко відповісти	1,1	1,4	1,3	1,3	1,0
Інше	0,3	0,4	0,4	-	0,5

Таблиця 2

**Розподіл відповідей студентів різних факультетів на запитання
 «Що особисто Вас спонукає до вивчення англійської мови?»,
 (% від загальної обраних варіантів відповідей)**

Рівень володіння	Факультет, інститут								
	Інститут державного управління	Факультет філології	Медичний інститут	Факультет політичних наук	Факультет фізичного виховання та спорту	Юридичний факультет	Факультет економічних наук	Факультет комп'ютерних наук	
Можливість майбутнього кар'єрного зростання	25,0	22,5	19,0	22,2	21,9	20,2	22,9	21,1	
Бажання продовжити навчання за кордоном	8,3	10,6	8,8	9,1	8,6	10,9	12,8	9,6	
Доступ до англійських джерел інформації	16,7	12,9	21,1	18,7	12,4	17,6	15,5	17,7	
Задоволення власних амбіцій, прагнення до саморозвитку	25,0	21,1	20,4	18,7	22,9	22,7	19,3	19,7	

Виявлення й урахування особистісних мотивів студентів (можливість майбутнього кар'єрного зростання, прагнення подорожувати без мовних бар'єрів, задоволення власних амбіцій, прагнення до саморозвитку, доступ до англійських джерел інформації та ін.) дало змогу скорегувати освітні програми для повнішого задоволення потреб здобувачів вищої освіти. Водночас такі опитування спонукають студентів до формування планів на майбутнє, критичного оцінювання власних зусиль, визнання відповідальності за успіхи в навчанні, змушують замислитися над можливістю реалізації своїх задумів за умов прагнення навчатися. Як бачимо, з-поміж мотивів вивчення іноземної мови немає високих устремлінь чи бажання прислужитися своєму народові, студенти не планують читати англійську чи американську класику в оригіналі, у той час, як значне місце посідає можливість кар'єрного зростання та прагнення до саморозвитку. Це свідчить про те, що виросло нове покоління молодих людей, яких годі годувати обіцянками щасливого майбутнього; вони не здатні самостійно оцінити ситуацію, у якій живуть, і вибудувати власні плани особистісного і професійного розвитку з урахуванням свого потенціалу й можливостей професійного зростання в цій країні.

Нове покоління студентів, які народилися у 2000-х і виросли в умовах постійних політичних та соціальних потрясінь і тотальної комп'ютеризації, заслуговує на зміну акцентів в освітній політиці держави. Сучасні студенти позбавлені комплексу меншовартості, яким страждали їхні однолітки на зламі тисячоліть, вони заслуговують на якісну вищу освіту й користуються правом жити і працювати в глобалізованому світі [7]. Маючи доступ до інформації, спілкуючись з однолітками, у сучасних студентів усе чіткіше проявляється потреба в готовності жити в суспільстві, спрямованому на відкритість, свободу, співпрацю, постійному оновленні знань, обміні

інформацією, саморозвитку. Тож звернімося до формування індивідуальної траєкторії розвитку студента – поняття, що зародилося на початку XXI століття, викристалізувалося з особистісно-орієнтованого підходу до навчання й наразі стало його логічним продовженням. Ми поділяємо думку С. та Т. Шарових, які під індивідуальною траєкторією розвитку розуміють «послідовний рух студента до вершин професійно-особистісного розвитку й саморозвитку в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти» [1]. На нашу думку, зусилля університетської спільноти мають бути спрямовані на створення сучасного інформаційно-освітнього середовища ЗВО й допомогу кожному студентові визначитись із власними освітніми, професійними й особистісними пріоритетами для формування й розвитку відповідних компетентностей, що забезпечують йому реалізацію життєвого потенціалу. Зі свого боку, студенти мають не сподіватися на постулат *«пущь меня научат»*, а самі докладати зусиль, напружуватися для отримання якісної вищої освіти. Конкурентоздатність випускників вітчизняних ЗВО пов'язана не тільки й не стільки з якістю освітніх програм і орієнтацією університетів на повніше задоволення потреб здобувачів освіти, скільки з усвідомленням кожним студентом відповідальності за свої знання, навички, здобуті компетентності, готовність навчатися впродовж життя, працювати в команді, змінюватися під впливом зовнішніх викликів і впевнено йти вперед.

Ще одним викликом дійсності, що змушує перемістити акценти освітньої політики, є пандемія коронавірусної інфекції, що призвела до локдауну весною, загрожує закриттям навчальних закладів зараз і стимулює все ширше розповсюдження дистанційного чи віддаленого навчання. Як засвідчила практика, така форма навчання має свої переваги й недоліки, але ми не можемо від неї відмовитися за браком альтернатив. Переваги зрозумілі: освітній процес продовжується; що ж до недоліків, то, крім того, що не всі мають достатньо потужні гаджети для роботи в Скайпі, в ZOOMi, на платформі MOODLE, виявилось, що навіть студенти старших курсів не вміють планувати свій час і не мають уявлення про тайм-менеджмент. Багато студентів відчують дискомфорт через неможливість спілкування з одногрупниками й викладачами в реальній дійсності. Деякі так звикли до онлайн навчання і спілкування, що тижнями не виходять на свіже повітря; це шкодить їхньому здоров'ю. Ситуація, що склалася, є також значним викликом і для викладачів, які мають годинами працювати за комп'ютером, намагаючись донести до віддалених слухачів свою дисципліну, не сподіваючись на зворотний зв'язок в одних студентів немає мікрофона в телефоні, в інших – «зависає» ZOOM, ще в когось – «ліг» Google. Недостатньо налаштована система оцінювання досягнень студентів призводить до виникнення питань щодо врахування прогресу кожного студента, а неможливість спілкування з викладачем віч-на-віч для виявлення проміжок у засвоєнні предмета й надання своєчасної методичної допомоги створює додаткові проблеми як для студента, так і для викладача.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Реалії сьогодення змушують освітянську спільноту шукати нові шляхи для задоволення запитів здобувачів освіти й зміщувати акценти з процесу засвоєння знань на результат їхнього використання в практичній діяльності. На нашу думку, варто відмовитися від передачі знань студентам і сконцентруватись на розробленні нових технологій активнішого залучення здобувачів освіти до необхідності самооцінки,

самовдосконалення, визнання власної відповідальності за результати навчання. Зміщуючи освітні акценти, університети надають більше можливостей студентам сформувати індивідуальну траєкторію навчання для досягнення поставленої мети в професійній діяльності та в особистому житті.

Подальших досліджень потребують нові платформи для дистанційного навчання, сучасні технології оцінювання навчальних досягнень студентів, наповнення гуманістичної парадигми новими можливостями для всебічного розвитку здобувачів вищої освіти.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Шаров, С., Шарова Т., 2017. Формування індивідуальної траєкторії розвитку студента засобами інформаційної системи, *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*, с. 149–154.
2. *Советский Энциклопедический словарь, 1982. «Советская Энциклопедия».*
3. Грудинін, Б.О., 2014. Сучасна освіта в контексті нової педагогічної парадигми, *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Зб. наук. праць, Вип. 25*, с. 26–35.
4. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах, 2007. Київ, «Ленвіт»*, с. 38.
5. *Словник іноземних слів, 1975. Головна редакція Української радянської енциклопедії, Київ*, с. 33.
6. *Моніторинг якості вивчення іноземних мов у ЧДУ ім. Петра Могили.* Доступно: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEtBQUL_f8yMd7I9imnc1R8OsURC7l_u9GmT4nK2SkP3SBCw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=>>.
7. Gryshkova, R. O. Quality of Higher Education and State Educational Standards in Ukraine, *Science and Education a New Dimension*. Budapest: Society for cultural and scientific progress in Central and Eastern Europe. 2014. pp. 15–18.

NEW EMPHASES OF UKRAINIAN EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF MODERN CIVILIZATIONAL CHALLENGES

Raisa Gryshkova,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Petro Mohyla Black Sea National University
Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-4974>
raissagrishkova@gmail.com

Abstract. The article is focused on the necessity of shifting the emphases of Ukrainian educational policy under the influence of current changes in all spheres of life. Educational policy in Ukraine is changing to satisfy the demands of the society for the improved quality of higher education to provide competitiveness of university graduates in the labour market. The emphases are to be shifted from training future humanitarians and economists to professional training of future engineers and technicians taking into account the regional needs in specialists of a particular profession.

Having concentrated on modern educational paradigms within which the emphases are shifting, the author stands for the idea of the humanistic paradigm as opposed to the innovative one bearing in mind that any new paradigm might be considered innovative as compared with the previous one.

Models of teaching are researched, both traditional and modern ones. Within their frameworks, students build their own educational trajectories in which their interests, motivation, professional expectations and self-development are accounted making them ready to bear responsibility for their successes or failures.

Having concentrated on forming the individual trajectory of the development of a student, the author proves that it might help increase student subjectivity and awareness of the necessity of being ready for constant changes in the modern world. A great deal of attention is paid to the problems of distant learning since its fast spread caused by COVID-19 gave rise to a great number of issues. The Ukrainian system of education appeared not to be ready to solve these problems.

In conclusion, the author stresses the necessity for the Ukrainian educational system to quickly and adequately respond to constant challenges and instability of modern life by shifting its educational emphasis to enhance students' responsibility for their learning progress and acquisition of advanced IT skills.

Keywords: educational policy; emphasis; civilizational challenges; paradigm; individual trajectory of development; distant learning.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Sharov, S., Sharova, T., 2017. Formuvannia Indyvidualnoi Traiektorii Rozvytku Studenta Zasobamy Informatsiinoi Systemy [Forming individual path of student development through information system means], *Nauk. Visnyk Melitopolskoho Derzhavnoho Pedahohichnoho Universytetu, Serii «Pedahohika»*, s. 149–154.
2. *Sovetskyi Entsyklopedycheskyi Slovar, 1982* [Soviet encyclopedic dictionary 1982], «Sovetskaia Entsyklopediya».
3. Hrudynin, B. O., 2014. Suchasna osvita v konteksti novoi pedahohichnoi paradyhmy [Modern education in the context of new pedagogical paradigm], *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka: Zb. nauk. Prats, Vyp. 25*, s. 26–35.
4. *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages in comprehensive educational institutions], 2007. Ky`yiv, «Lenvit», s. 38.
5. *Slovnyk inshomovnykh sliv* [The dictionary of foreign words], 1975. Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoi entsyklopedii. Ky`yiv, s. 33.
6. *Monitorynh yakosti vyvchennia inozemnykh mov u ChDU im. Petra Mohyly* [Quality monitoring of foreign language acquisition in Petro Mohyla Black Sea National University]. Dostupno: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEtBQUL_f8yMd7I9imncIR8OsURC7L_u9GmT4nK2SkP3SBCw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>.
7. Gryshkova, R. O., 2014. *Quality of Higher Education and State Educational Standards in Ukraine, Science and Education a New Dimension*. Budapest: Society for cultural and scientific progress in Central and Eastern Europe, s. 15–18.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-16-26>

УДК: 811.133.1:37.091.33(477.83/.86)1890/1939

Іващук Антон Сергійович,

аспірант кафедри методики та педагогіки початкової освіти
Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
Чернівці, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7800-5296>

anton.ivashuk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ГАЛИЧИНІ (1890 – 1939 рр.)

Анотація. У статті розглянуто особливості реалізації прямого методу навчання французької мови в Галичині в період 1890-1939 рр. Окреслено історико-територіальні особливості, які були визначними для галицьких земель впродовж зазначеного періоду. Здійснено детальний аналіз прямого методу навчання іноземних мов. Наведено тлумачення прямого методу навчання іноземних мов французьких методистів та тогочасних галицьких. Виявлено, що тогочасні педагоги та методисти усвідомлювали неможливість використання одного методу навчання для класичних та сучасних мов, оскільки протягом обраного періоду з'явилася соціальна потреба в практичному опануванні іноземними мовами. Описано методичні праці, які використовували для навчання французької мови в зазначений період. Представлено характеристику навчання французької мови засобами прямого методу, особливості його реалізації та визначено рівні навчання французької мови. Відзначено, що, не зважаючи на домінування прямого методу навчання іноземних мов, галицькі педагоги впроваджували його в навчання із певними особливостями, а саме: частковим використанням перекладу на рідну мову, вивченням теоретичних правил граматики та фонетики.

Описано навчання фонетичного, граматичного, лексичного матеріалів, читання, говоріння та письма французькою мовою засобами прямого методу. З-поміж усіх видів мовленнєвої діяльності провідним було читання, оскільки воно слугувало ефективним засобом навчання французької мови. Великої уваги приділяли навчанню фонетики та говоріння. Неабиякої важливості набули навички письма французькою мовою; навчання письма офіційних та дружніх листів також свідчило про практичну спрямованість навчання. Доведено, що навчання французької мови в галицьких школах обраного періоду провадилося засобами прямого методу із певними характерними особливостями.

Ключові слова: навчання іноземних мов; методика навчання французької мови; Галичина; метод; прямий метод.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Методи навчання іноземних мов (НІМ) загалом, та французької мови (ФМ) зокрема, мають глибоку історію. Сьогочасна наука про НІМ дає сучасним педагогам невичерпні можливості використовувати актуальні методи в педагогічній практиці. Значною мірою ми завдячуємо цим саме появі досліджень, присвячених аналізу історичного становлення та розвитку науки про методику навчання іноземних мов (МНІМ). Видається очевидним те, що досвід минулих століть є важливим для педагогів, оскільки він допомагає усвідомити які чинники та процеси стали причиною появи нових, щоразу ефективніших методів НІМ. З іншого ж боку, аналіз методичної спадщини застерігає нас від повторення помилок науки минулого та допомагає віднайти правильний шлях до подальшого створення дієвих методів та підходів до НІМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія МНІМ займає чільне місце серед наукових пошуків сучасних методистів. Згадаємо праці таких вчених, як Н.В. Борисова (дослідила теоретичні й методичні засади НІМ у школах України протягом 1917-1933 років), Н.І. Гез (окреслила історію зарубіжної МНІМ), О.О. Миролюбов (здійснив детальний аналіз історії МНІМ у СРСР), Б.І. Лабінська (проаналізувала тенденції становлення та розвитку МНІМ на західноукраїнських землях упродовж другої половини ХІХ - першої половини ХХ століття), О.М. Тумак (описала становлення та розвиток методики навчання англійської мови на Буковині протягом кінця ХІХ – початку ХХ століття). Не оминемо увагою також праці зарубіжних вчених, а саме К. Пюрена (окреслив історію методів НІМ у Франції), Ж.-А. Каранволя (описав історію методики НІМ в епоху Просвітництва), К. Жермена (проаналізував еволюцію МНІМ у її історичному аспекті). Проте здійснивши глибокий аналіз науково-методичної літератури правомірно стверджувати, що історія методів навчання ФМ на галицьких землях упродовж 1890-1939 років досі не була об'єктом спеціального наукового дослідження, тому вважаємо обрану тему актуальною.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою нашого наукового дослідження є детальний опис прямого методу НІМ та особливості його реалізації в навчанні ФМ у школах та гімназіях Галичини протягом 1890-1939 років. Задля виконання цієї мети ставимо перед собою такі **завдання**: окреслити історичні та освітні передумови використання прямого методу НІМ на галицьких землях протягом 1890-1939 років; проаналізувати тогочасні методичні праці, присвячені методиці навчання ФМ; описати навчання ФМ засобами прямого методу на чотирьох рівнях; окреслити навчання ФМ окремо за видами мовленнєвої діяльності, а саме навчання фонетичного, граматичного, лексичного матеріалів, навчання читання, говоріння, письма та перекладу; проаналізувати характерні особливості, притаманні навчанню ФМ засобами прямого методу в Галичині протягом 1890 – 1939 років.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Галичина протягом досліджуваного періоду перебувала під владою Австро-Угорщини, а згодом, починаючи з 1918 року, під владою Польщі. Іншими словами, Галичина обраного хронологічного періоду була частиною Європи. З огляду на це, галицькі землі не могли залишитися осторонь європейських тенденцій, які стосувалися навчання іноземних мов. Зауважимо, що у європейських країнах того часу

відбувався стрімкий розвиток науки, техніки та торгівлі, що зумовило появу потреби в опануванні не лише знаннями, які стосувалися професійної діяльності спеціалістів, а й іноземними мовами. На думку сучасних дослідників, перед тогочасними педагогами постало нове завдання – навчити учнів практично володіти іноземними мовами, насамперед усним та писемним мовленням, які були необхідними для налагодження контактів із зарубіжними країнами [1, с. 22].

Отже, навчання іноземних мов та французької зокрема, характеризується посиленням уваги до практичного її опанування. Тогочасні методисти наполягали на тому, що навчання сучасних мов не може провадитися за тією ж методикою, що й навчання класичних (латини та старогрецької). Методист Стефан Квятковський у своїй праці «Методика навчання живих мов» пише, що «... сучасні мовні конструкції формуються в інших умовах (аніж конструкції класичних мов – А.І.), а психологічний елемент має велику вагу у формуванні власне живих мов, у результаті чого логіка навчання живих мов повинна бути відмінною від логіки навчання класичних» [2, с. 13]. Спираючись на думку автора, відмінності в навчанні класичних та сучасних мов були такими:

- 1) вивчаючи класичні мови ми не розглядаємо подальшу можливість спілкування нею. Сприйняття нами класичних мов є значно вужчим – пасивним, оскільки ми користуємося ними виключно для сприйняття творів літератури;
- 2) у вивченні класичних мов основою є певна непохитна логіка, оскільки структура класичних мов уже є викристалізованою протягом століть;
- 3) вивчаючи сучасні мови, ми прагнемо не лише пасивно їх сприймати, але і спілкуватися ними;
- 4) вивчаючи та користуючись сучасними мовами, ми хочемо висловлювати наші думки так, як це роблять наші сучасники, носії мови. Водночас структура та логіка їхніх висловлювань є менш «непохитною», аніж у випадку латинської чи старогрецької мов [2, с. 15].

Така потреба навчання іноземних мов (ІМ), а саме практичне її використання, зумовила впровадження прямого методу навчання ІМ. Французькі методисти Лоденбах, Пассі та Дельобель у 1898 році подають таке визначення прямого методу НІМ: «Сучасні мови можливо опанувати швидко та наближено до їхнього духу лише послуговуючись засобами цих мов. Найкращий спосіб проникнення в дух мови не полягає в розцінюванні французького слова як іноземного, а в навчанні насамперед мисленню цією мовою» [3, с. 73].

На думку французького методиста К. Пюрена, прямий метод НІМ не має на меті лише навчання іноземних слів без звернення до їхніх еквівалентів у рідній мові, а й навчання усного мовлення без звернення до посередництва письмового та навчання граматики без звернення до правил [4, с. 64]. Також науковець зазначає, що прямий метод був першим в історії МНІМ, який був зосереджений на мотивації учня, на пошуку методів, які відповідали б інтересам, потребам та здібностям учня за допомогою прогресії, яка йде від простого до складного. Метод спирається на вивчення ІМ через вправляння насамперед в усному мовленні, уникаючи використання рідної мови та наполягаючи на опануванні ІМ як інструментом комунікації [4, с. 43]. Клод Жермен описує прямий метод як такий, який повинен розвивати вміння читати та писати вже після того, як учень навчився говорити [5, с. 127].

Педагоги та методисти, які викладали ФМ у досліджуваній відрізку часу, стверджували, що прямий метод навчання ІМ являє більші труднощі, аніж опосередкований метод [2, с. 20]. У випадку застосування тих методів, де відбувалося використання рідної мови, на їхню думку, гарантувалося те, що явища, які вивчалися

іноземною мовою, будуть розтлумачені та зрозумілі правильно. У випадку ж прямого методу з'являлася можливість неправильного трактування слів та явищ, утворення неправильних асоціацій. Учні починали вивчати ІМ у тому віці, коли навички рідної мови вже були сформовані, саме тому, на думку тогочасних методистів, процес створення таких самих процесів пізнання в ІМ є значно ускладненим. Вивчення ІМ слушно починати тоді, коли образи понять, які оточують учня, уже є усталеними в рідній мові, а отже знайомство з тими самими образами в ІМ буде усвідомленим. Проте, таке формування неминуче буде відбуватися у неприродній спосіб, у більш жвавому темпі, аніж у випадку рідної мови, а ситуації використання ІМ будуть створені штучно. Враховуючи це, необхідно обирати мовний матеріал у такий спосіб, щоб неправильне поєднання іноземного слова з образом у свідомості учня було виключеним. Іншими словами, матеріал має бути підібраний з урахуванням рівня психічного розвитку учня та його кола інтересів. Також повинен бути взятий до уваги рівень складності мовного матеріалу. Саме ці пункти і є постулатами прямого методу НІМ. Такий шлях опанування ІМ у ранньому віці служить гарною основою для подальшого засвоєння тих абстрактних речей та образів, які трапляються учневі в більш дорослому віці [2, с. 15–35].

Отже, навчання ФМ у Галичині протягом досліджуваного хронологічного періоду із використанням прямого методу відбувалося на таких чотирьох рівнях:

1. вивчення назв предметів, явищ та видів діяльності, про які можна дізнатися безпосередньо;
2. опанування мовного матеріалу, пов'язаного із предметами та явищами, які, хоч і є частиною повсякденного життя, але не входять до безпосереднього оточення учня;
3. розширення та збагачення мови ґрунтується на попередньо засвоєному мовному матеріалі;
4. засвоєння мовного матеріалу, пов'язаного із віддаленими речами та абстрактними поняттями.

Отже, предмети, явища та види діяльності складають перший рівень навчального матеріалу, який засвоюється. Ці предмети оточують учня в повсякденному житті, вони перебувають у безпосередньому радіусі його спостереження. Твердження, що ці предмети повинні запам'ятовуватися учнями за посередництвом образів не є слушним, адже на думку тогочасних галицьких методистів, воно суперечить засадам психології [2, с. 9]. Образ є лише відображенням певного моменту, і ми не можемо змінити вже закладені в нього риси – ні положення, ні характер. Ставлення людини до предметів, які перебувають у безпосередньому радіусі спостереження, характеризується наділенням цих предметів певними характеристиками, зміною їхнього положення та ін. У прямому методі на початковому етапі учні повинні були спиратися на дві основні частини мови – іменник та дієслово.

Тільки після того, як матеріал речей та дій, які нас оточують, вичерпано, можна звернутися до малюнків, речей, сцен та ситуацій із життя, які не є доступними безпосередньому спостереженню учня. Навчання ІМ за допомогою малюнків можливе лише після засвоєння мовного матеріалу, пов'язаного з предметами та діями навколо нас. Для цього рекомендувалося використовувати зображення сцен із повсякденного життя учнів. Також значної уваги надавали країнознавчому аспекту вивчення ІМ, а саме використанню матеріалу для опису, який зображав поняття та реалії, притаманні народів країн, мова якої вивчалася. Рекомендувалося, щоб малюнки чи картини, які ілюструють пори року, село чи місто, ландшафти, чи навіть залізничний вокзал, були виконані тими художниками, які добре знаються на культурі цієї нації, глибоко відчувають характерні риси, які є притаманними народів, адже ці зображення є

важливим складником матеріалу для вивчення ІМ, що дає можливість учням ознайомитися не лише із мовою, а й з культурою країни. Мовний матеріал, засвоєний учнем спочатку на основі безпосереднього спостереження за об'єктами, а згодом на основі опису малюнків, є настільки всебічним та універсальним, що на наступному етапі може слугувати вихідним пунктом для подальшого збагачення словника. Це стає в пригоді тоді, коли ми вже не можемо покладатися на зовнішні явища. В цей момент мовний матеріал, вивчений раніше, слугує нам засобом надбання нових знань [2, с. 15–35].

Справедливо зауважити, що повністю використання рідної мови не відкидалося. Тогочасні методисти рекомендували використання перекладу на вищих ступенях, коли йшлося про вивчення абстрактних понять чи явищ. Такий переклад не був основною метою, він слугував імовірно способом впевнитися в тому, що всі поняття були витлумачені учнями правильно, та надалі не виникатимуть додаткові труднощі через їхнє неправильне трактування.

Висвітливши теоретичні основи прямого методу НІМ, перейдемо до аналізу навчання ФМ за видами мовленнєвої діяльності.

Навчання фонетичного матеріалу набуло великого значення. Про навчання фонетичного матеріалу можемо дізнатися здебільшого із підручників із ФМ, які було рекомендовано до використання в зазначений період часу. Вкажемо на особливу важливість навчання фонетичного матеріалу на початковому етапі. Проаналізовані нами навчальні програми та підручники з ФМ для навчання на початковому етапі, містили велику кількість фонетичного матеріалу. Наприклад, до підручника М.-Б. Яворської для жіночих шкіл є окрема книга про вимову французьких звуків [6]; підручник К. Меллеровича (1921) містить фонетичну таблицю зі звуками ФМ та їхніми відповідниками в рідній мові учнів [7], а підручник С. Черного та Ф. Юнгмана містив зображення мовного апарату людини, що без сумніву допомагало учням краще зрозуміти, як утворюються звуки ФМ [8]. З методичних праць того часу дізнаємося також, що починаючи із 20-х років ХХ століття почали використовувати грамофонні записи із метою ілюстрування фонетичного матеріалу [10, с. 5]. Упродовж усього періоду вивчення ФМ вчитель повинен був уважно контролювати правильність вимови учнів та в разі виникнення помилок виправляти їх. Спираючись на положення прямого методу НІМ, вчителі здебільшого не зводили навчання вимови лише до теорії, оскільки, відповідно до їхніх переконань, правильна вимова повинна формуватися виключно завдяки практиці. Проте теоретичний складник навчання вимови також мав свої позитивні результати, адже наявність правил фонетики допомагали учням осягнути механізм утворення звуків. Також у навчанні фонетики набуло великого значення сприймання мови на слух. У навчальних планах виокремлюємо вказівку, що вчитель повинен проводити урок виключно ФМ [11, с. 12]. У праці тогочасного вчителя ФМ Стефанії де Лож [10] знаходимо інформацію про те, що починаючи із 1934 року почали використовувати грамофонні записи із метою навчання вимови. Одним зі способів роботи із записом було його «німе слухання», що передбачало прослуховування учнями уривків французького мовлення із подальшим його імітуванням, наслідуючи вимову французьких звуків та елементи інтонації. Зауважимо, що таке слухання проводилося на початковому етапі навчання ФМ та мало на меті лише вивчення правильної вимови. Тоді ж почали використовувати записи на кіноплівці рухів рота та губ людини під час вимови того чи іншого звуку. Отже, навчання фонетичного матеріалу проходило шляхом сприймання ФМ на слух та усвідомленого повторення звуків у словах, фразах чи невеликих текстах з опорою на теоретичні правила їхнього утворення.

Навчання граматичного матеріалу було невіддільним елементом навчання ФМ у всіх типах шкіл, проте справедливо зазначити, що в порівнянні з попереднім періодом воно стало розглядатися під іншим кутом. Методист С. Квятковський перелічив керівні моменти, які учитель повинен враховувати під час навчання ІМ:

- граматику в школі повинна мати характер практичної граматики, яка допоможе учневі опанувати мову;
- у процесі навчання граматики можна враховувати граматику рідної мови, або ж іншої іноземної мови вже відомої учневі;
- слід базувати процес вивчення граматичних форм на спостереженні, пошуку аналогій в інших мовах;
- правило повинно бути закінченням процесу демонстрації граматичної структури та вступом до практичних вправ;
- вправи повинні базуватися виключно на вивченому граматичному матеріалі;
- навчання граматики відбувається шляхом переходу від легшого до складнішого. Увесь матеріал повинен бути вичерпно пояснений; потрібно уникати перевантаженості граматику. Треба вивчати те, що може трапитися учневі в житті [2, с. 83].

У досліджуваній відрізок часу граматику слугувала одним із засобів досягнення учнями здатності спілкуватися ФМ в усній та письмовій формах. Граматику вивчали індуктивним шляхом – ілюстрували граматичну структуру чи явище в контексті, з якого учні мали здогадатися про їхнє утворення та використання. Теоретичний матеріал також багато важив у навчанні граматики, але йому відводилося суттєво менше місця, ніж у період до останнього десятиліття XIX століття. Відповідно до положень прямого методу, теоретичний матеріал було висвітлено також ФМ, проте в деяких підручниках усе ж знаходимо пояснення рідною мовою учнів. Також у методичних працях того часу йдеться про можливість використання рідної мови для пояснення незрозумілих моментів у граматиці [9, с. 40]. Також про важливість навчання граматики говорить створення окремих підручників із граматики (*livres de grammaire*) та наявність у деяких підручниках друкованих додатків із теорією граматики та вправами. Автори цих підручників суттєво розширили арсенал вправ та завдань для активізації граматичного мінімуму. На противагу положенням прямого методу НІМ усе ж бачимо, що галицькі методисти та вчителі не мали бажання повністю відмовлятися від засвоєння учнями теорії граматики, та вважаємо це особливістю реалізації прямого методу навчання ФМ у Галичині.

Навчання лексичного матеріалу здійснювалося за допомогою різноманітних вправ та завдань. У підручниках для учнів початкових класів зустрічаємо вправи для вивчення лексики ФМ у контексті коротких фраз та діалогів. Семантизація лексики здебільшого відбувалася шляхом наведення ілюстрацій, або в деяких випадках перекладу рідною мовою. У підручниках для учнів, які продовжували вивчати ФМ на вищому рівні, семантизація лексики відбувалася шляхом пояснення її засобами ФМ. Лексичний матеріал було подано відповідно до розмовних тем – у межах текстів або діалогів. Здебільшого на початку кожного уроку учні опрацьовували текст, діалог, оповідання чи вірш. Лексичні одиниці не були наведені в окремому списку, проте в кінці більшості підручників містився словник, у якому учні могли знайти значення нового слова. Після уроків пропонувалися завдання на розуміння прочитаного тексту. Починаючи з 30-х років у підручниках або ж у друкованих додатках до них з'являються вправи на підставлення слів у речення [8, с. 14]. Автентичні тексти (уривки з літератури, з актуальної французької преси, поезія), які містилися в підручниках, також допомагали збагачувати словниковий запас учнів лексикою на сучасні їм теми.

Отже, лексичний матеріал учні засвоювали в контексті, що також відповідало положенням прямого методу навчання ІМ.

Навчання читання було найвагомим аспектом навчання ФМ протягом обраного періоду. Пояснюємо це тим, що саме читання було одним із найважливіших умінь, яке повинні були опанувати учні в процесі навчання ІМ. У навчальних програмах, планах та звітах читання посідало чільне місце. Походження запропонованих текстів для читання здебільшого було автентичним. Адаптовані тексти, або ж тексти, які було створено із дидактичною метою, використовувалися лише на початковому етапі навчання ФМ. Зокрема, вагому роль відігравала художня французька література. Твори були різножанровими – уривки романів, п'єс, тексти описового та розповідного характеру, байки, поезія. У старших класах учням пропонували тексти із тогочасної публіцистики, тексти науково-технічного характеру. Складність творів та текстів для читання зростала з кожним класом.

У списку рекомендованої літератури для вивчення ФМ від 1931 року бачимо велику кількість неадаптованої художньої літератури для читання. В якості обов'язкового читання рекомендувалися твори Сіда, Корнеля, Поліекта, п'єси Мольєра та Расіна. У старших класах читали романи Е. Ож'є, Р. Шатобріана, В. Гюго. Для факультативного читання учні опрацьовували А. Доде, Ляфонтена, Ш. Перо та В. Гюго[13].

Розвиток навичок читання мав тісний зв'язок із розвитком навичок говоріння, адже після роботи з текстами учні мали вчити напам'ять уривки, декламувати поетичні твори, переказувати прочитане або ж висловити свою думку щодо прочитаного. З планів, звітів та власне підручників із ФМ також дізнаємося, що читання було обов'язковим та факультативним. У підручниках 20-х – 30-х років у підручниках чітко визначені тексти, які учням необхідно опрацювати та тексти, які вони можуть читати за бажанням [6, 8, 14].

Навчання говоріння ФМ було невіддільним складником кожної навчальної програми галицьких шкіл та гімназій. Пріоритетним було практичне опанування ФМ, і для досягнення цієї мети передбачалося засвоєння учнями основних фонетичних та граматичних навичок ФМ та лексичного мінімуму для того, щоб уможливити їхнє використання в монологічному та діалогічному мовленні. Метою навчання говоріння у вищих реальних школах та гімназіях було навчити учнів висловлюватися на повсякденні теми, а також вести бесіди на професійні теми; у жіночих школах перевагу надавали спілкуванню на повсякденні теми.

Основним засобом навчання говоріння ФМ на той час були підручники. Проаналізувавши підручники, які використовувалися в галицьких школах протягом обраного періоду, зустрічаємо різноманітні вправи для розвитку усного мовлення, а саме переказ, декламацію, висловлення власної думки щодо прочитаного або щодо повсякденних проблем. Істотної популярності набуває опис картин та фотографій, який було широко представлено в підручниках 20-х – 30-х років. Проте особливо показовими для навчання говоріння були підручники 30-х років, а саме підручники О. Цеслінської [14] та С. Черного [8], у яких було запропоновано широкий вибір тематичного наповнення уроків, був наявний лексичний матеріал, який учні вчилися вживати у власному усному мовленні, а також вправи для розвитку монологічного та діалогічного мовлення.

У середині 30-х років вчителі починають використовувати драматизацію. Вона мала на меті одночасний розвиток навичок говоріння та правильної вимови. Учні слухали грамофонні записи літературних творів, які вони згодом представляли в класі. Спочатку кожному учневі діставалася роль, потім вони повторювали репліки одразу за записом

таку кількість разів, щоб можна було відтворити почуте із пам'яті. До кінця уроку учні розігрували почутий твір повністю без допомоги грамофонного запису [10, с. 4].

Навчання письма ФМ також посідало вагоме місце в програмах та підручниках із ФМ. Учні починали вчитися писати ІМ на ранньому етапі. Спочатку матеріалом слугували правила правопису ФМ. Учні вчилися писати французькі слова правильно, оскільки у ФМ буквенний запис слова відрізняється від його звукового оформлення. Одним із засобів контролю знань письма слугували диктанти. Пізніше пропонувалися завдання, які учні виконували в класі та вдома. Це були граматичні та лексичні вправи чи письмове відтворення із пам'яті вивчених текстів. У старших класах вчилися писати дружні та офіційні листи, що також свідчило про практичне спрямування навчання ФМ.

Поодинокими були випадки **перекладу** з ФМ та навпаки. Учні перекладали речення або невеликі тексти, у яких вживася вивчений граматичний та лексичний матеріал. Хоч навчання перекладу й суперечило настановам прямого методу НІМ, воно все ж відбувалося в процесі навчання ФМ у Галичині. Окрім того, методистами рекомендувалося виконувати усний переклад слів, які означали абстрактні поняття та явища, у старших класах задля уникнення надалі їхнього неправильного трактування та використання.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проаналізувавши види мовленнєвої діяльності, констатуємо, що протягом 1890 – 1939 рр. у Галичині застосовували основні положення прямого методу під час навчання ФМ. Основної уваги було приділено розвитку навичок говоріння, читання та письма. Метою навчання ФМ у Галичині протягом зазначеного хронологічного періоду було навчання спілкування ФМ у ситуаціях повсякденного життя, уможливлення висловлення власної думки щодо різноманітних тем. Учнів також навчали обговорювати та аналізувати прочитані літературні твори, тексти публіцистичного характеру, науково-технічні трактати та ін. Навички писемного мовлення розвивали за тими самими принципами, а саме вчили писати перекази прочитаних текстів, твори, дружні та офіційні листи.

Серед проаналізованих видів мовленнєвої діяльності виділяємо читання, яке посідало особливе місце в методиці навчання ФМ, оскільки воно слугувало не лише метою навчання, а й ефективним засобом. Читання допомагало учням опанувати граматичний матеріал. Завдяки читанню учні ознайомлювалися із культурою, історією та побутом Франції, читали кращі зразки французької літератури, біографії найвідоміших письменників та поетів, отримували відомості щодо досягнень науки та техніки. На основі прочитаних текстів практикували самодиктанти, перекази прочитаних текстів та декламацію поетичних творів.

Справедливо зазначити, що реалізація прямого методу навчання ФМ у Галичині протягом 1890 – 1939 років мала свої особливості. Передовсім це стосувалося небажання педагогів повністю відмовлятися від деяких теоретичних аспектів вивчення ФМ, як от вивчення теорії фонетики та теорії граматики. Траплялися також випадки використання перекладу іншомовних слів рідною мовою, але починаючи із 20-х років, навчання все ж мало характер засвоєння мовного матеріалу без перекладу чи пояснення певних мовних явищ. Для семантизації лексики вдавалися до її унаочнення в підручниках шляхом наведення ілюстрацій.

Також лексичний та граматичний матеріали засвоювалися через створення контекстів, із яких учні здогадувалися про значення слова чи граматичної структури.

Підсумовуючи все вищесказане, вважаємо, що прийоми прямого методу навчання ІМ широко використовувалися в процесі вивчення ФМ у Галичині протягом 1890 – 1939 років. Зазначимо, що деякі положення цього методу є дискусійними. Наприклад, повна відмова від використання рідної мови значно ускладнює пояснення деяких понять та явищ. Також сумнівним є повна відмова від використання теорії граматики або засвоєння граматичних явищ виключно індуктивним шляхом. Погодимось із беззаперечною важливістю говоріння та письма як головної мети вивчення будь-якої ІМ, проте несправедливим є заперечення доцільності опанування теоретичного матеріалу, що надалі гарантує правильність оформлення мовлення, що є ознакою якісного володіння ІМ.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі змішаного методу навчання ФМ у Галичині, що уможливить отримання комплексного уявлення про розвиток методики навчання ФМ на обраній території.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гез, Н.И., Фролова, Г.М., 2008. *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*, Москва: Издательский центр «Академия».
2. Kwiatkowski, S., 1921. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*, Lwów: Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.
3. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, Paris: CLÉ International.
4. Puren, C., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International.
5. Germain, C., 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris : CLÉ International.
6. Jaworska, M.-B., 1921. *Nauka języka francuskiego dla szkół żeńskich*. Część II, Lwów: Księgarnia Naukowa.
7. Mellerowicz, K., 1921. *Premières leçons de français*, Varsovie: Gebethner et Wolff éditeurs.
8. Czerny, S., 1937. *Les aventures de Polo. Premier livre de français*, Lwów :Książnica-Atlas.
9. Ciesielska-Borkowska S., 1930. *Język francuski: Zarys metodyczno-dydaktyczny*, Lwów : Książnica-Atlas.
10. Des Loges, S., 1934. *Nauka języka francuskiego w 1 półroczu 1 klasy nowego gimnazjum w roku przejściowym 1933/34*, Warszawa: Neofilolog.
11. *Plany Naukowe Szkoły Wydziałowej Męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych*, 1896, Lwów.
12. *Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*, 1937, Lwów: Państwowe wydawnictwo książek szkolnych we Lwowie.
13. *Spis podręczników szkolnych dozwolonych do użytku w gimnazjum ogólnokształcącym*, 1939, Lwów: Państwowe wydawnictwo książek szkolnych we Lwowie.
14. Cieślińska, O., 1937. *Les Français de nos jours*. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla IV klasy gimnazjalnej, Lwów: Druk Jana Zydaczewskiego.

PECULIARITIES OF THE IMPLEMENTATION OF THE DIRECT METHOD OF TEACHING FRENCH IN GALICIA (1890-1939)

Anton Ivashchuk,

postgraduate student,

Department of methodology and pedagogy of primary education

YuriyFedkovych Chernivtsi National University

Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7800-5296>

anton.ivashuk@gmail.com

Abstract. In the article, the peculiarities of the implementation of the direct method of teaching French in Galicia during the period 1890-1939 are considered. The historical and territorial features in which the Galician lands were during this period are outlined. A detailed analysis of the direct method of teaching foreign languages is carried out. The author gives an interpretation of the direct method of teaching foreign languages by French and Galician methodologists of that time. It was found that the teachers and methodologists of that period realized the impossibility of using the same method of teaching for classical and modern languages, because during the selected period there was a social need for practical mastery of foreign languages. The methodical works used for teaching French in the specified period are described. The characteristic of teaching French by means of the direct method, features of its implementation and levels of teaching French are given. It is noted that despite the prevailing principles of the direct method of teaching foreign languages, Galician teachers introduced it with certain features, namely the partial use of translation, into the native language and the acquisition of theoretical rules of grammar and phonetics. Teaching of phonetic, grammatical and lexical materials, reading, speaking and writing French by means of the direct method is described. Among all types of speech activities, reading was predominant, as it served as an effective means of teaching French. Much attention was paid to teaching phonetics and oral speech. Writing in French became very important; writing formal and informal letters also was indicative of the practical orientation of learning. It is proved that teaching French in the Galician schools of the selected period was carried out by means of the direct method with certain distinctive features.

Keywords: foreign language teaching; methods of teaching French; Galicia; method; direct method.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gez, N.I., Frolova, G.M., 2008. *Istoriya zarubezhnoy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [History of foreign methods of teaching foreign languages], Moskva: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya».
2. Kwiatkowski, S., 1921. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*, Lwów: Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.
3. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003. Paris: CLÉ International.
4. Puren, C., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLÉ International.

5. Germain C., 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris: CLÉ International.
6. Jaworska, M.-B., 1921. *Nauka języka francuskiego dla szkół żeńskich*. Część II., Lwów: Księgarnia Naukowa.
7. Mellerowicz, K., 1921. *Premières leçons de français*. Varsovie : Gebethner et Wolff éditeurs.
8. Czerny, S., 1937. *Les aventures de Polo*. Premier livre de français, Lwów : Książnica-Atlas.
9. Ciesielska-Borkowska, S., 1930. *Język francuski: Zarys metodyczno-dydaktyczny*, Lwów : Książnica-Atlas.
10. Des Loges, S., 1934. *Nauka języka francuskiego w 1 półroczu 1 klasy nowego gimnazjum w roku przejściowym 1933/34*, Warszawa: Neofilolog.
11. *Plany Naukowe Szkoły Wydziałowej Męskiej i szkół wydziałowych żeńskich 3-, 5- i 6-klasowych*, 1896, Lwów.
12. *Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*, 1937, Lwów: Państwowe wydawnictwo książek szkolnych we Lwowie.
13. *Spis podręczników szkolnych dozwolonych do użytku w gimnazjum ogólnokształcącym*, 1939, Lwów: Państwowe wydawnictwo książek szkolnych we Lwowie.
14. Cieślińska, O., 1937. *Les Français de nos jours*. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla IV klasy gimnazjalnej, Lwów: Druk Jana Zydaczewskiego.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-26-37>
УДК 37.014.3(477)"192"

Ковальчук Геннадій Петрович,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9233-4128>
kovgena1@gmail.com

Гуска Михайло Богданович,

кандидат наук із фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри спорту і спортивних ігор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7068-5493>
huska.m@ukr.net

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ У 20-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті охарактеризовано суспільно-політичні та педагогічні процеси реформування управління освітою в Україні у 20 роках ХХ століття. На основі аналізу досліджень і публікацій щодо історії української освіти та питання управління навчальними закладами в контексті історії педагогічної науки та

системи освіти автором обґрунтовано необхідність дослідження проблеми управління освітою зазначеного періоду, розвитку теорії і практики внутрішнього шкільного управління.

Проаналізовано особливості процесу управління із встановленням Радянської влади на території України, які супроводжувалися радикальними змінами суспільного, соціально-економічного й політичного характеру, що зумовили відповідні зміни в її освітньому просторі. Водночас зазначено, що основна увага Народного комісаріату освіти та його органів управління на місцях була спрямована насамперед на ліквідацію безпритульності дітей, оскільки період 20-х років характеризується стихійним зростанням числа дитбудинків, які стали місцем захисту та забезпечення знедолених дітей-сиріт та напівсиріт, тому в цих закладах перевага надавалася не стільки шкільному навчанню, скільки соціальному забезпеченню та вихованню. Згодом, зіставляючи динаміку розвитку закладів соціального виховання, у статті показано, що із процесом відбудови народного господарства і стабілізації соціально-політичного становища в країні спостерігалось розгалуження мережі шкіл та скорочення кількості дитячих будинків.

У статті показано, що з 1922 року на основі циркуляру ЦК РКП (б) «Про зв'язок партійних організацій з органами народної освіти» (1921) та системи заходів Наркомосу УРСР проведено низку організаційних змін щодо поліпшення методів керівництва народною освітою, що передбачало постійний зв'язок партійних організацій із відділами відділи народної освіти й політпросвіти, персональну відповідальність керівників за організацію навчально-виховної роботи в школах усіх ступенів, налагодження інспектування шкіл, залучення працівників освіти до активної участі в соціалістичному будівництві, посилення контролю над школами й роботою вчителів. Відзначено діяльність органів управління освітою України в виконанні роботи щодо запровадження загального обов'язкового початкового навчання та українізації школи. Саме в цей період була також сформована ієрархічна структура управління освітою: Народний Комісаріат Освіти, обласні та районні органи управління освітою; встановлено штати при відділі народної освіти: завідуючий відділом, секретар, завідуючий шкільним підвідділом, завідуючий дошкільним підвідділом, завідуючий позашкільним підвідділом, завідуючий статистичним підвідділом, завідуючий господарською частиною, діловод, реєстратор, друкарка, кур'єр. Управління діяльністю закладу освіти здійснювали директор, заступник директора школи з навчально-виховної роботи. Розкрито суттєві зміни, які відбувалися й у політиці влади й Наркомосу щодо вчительства України, суть яких полягала в підготовці нових кадрів педагогічного персоналу в системі середніх та вищих педагогічних закладів, вищих 3-річних педагогічних курсів. Водночас автор наголошує, що наприкінці 20-х років ХХ ст. відбувався також процес уніфікації освітньої системи РРФСР та УРСР.

У статті зазначається, що система управління освітою цього періоду була на стадії формування, оскільки теорія внутрішнього шкільного керівництва й контролю не знайшла свого обґрунтування в наукових дослідженнях, а ідеї щодо реформування школи набували подальшого ідеологічного й політичного забарвлення на основі класового підходу. Проте використання вітчизняного історичного досвіду в практичній площині реформування галузі освіти в сучасній Україні є підґрунтям для розроблення сучасних технологій системи державного управління освітою.

Ключові слова: реформування освіти; система управління; органи народної освіти; загальноосвітній навчальний заклад; народний комісаріат освіти; керівництво освітою; українські школи.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Процес реформування сучасної школи України поставив перед педагогікою складні проблеми. Умовою розв'язання їх дослідниками є осмислення і використання в практиці досвіду минулого з погляду сьогодення. Однією з важливих складників педагогічної науки і практики є управління педагогічними системами. У зв'язку з докорінними змінами в соціально-освітньому просторі України відбувається процес формування цілісної теорії управління навчальними закладами, що відповідає новій педагогічній парадигмі. Але будь-які реформи та трансформації повинні враховувати попередній досвід, здобутки, прогресивні ідеї, щоби не повторювати прорахунків і помилок, яких припустилися Тому актуальним є аналіз та узагальнення особливостей розвитку теорії і практики управління на різних історичних етапах розвитку освіти. Зважаючи на це, назрілим є вивчення й узагальнення досвіду 20-х років ХХ ст., які відзначалися інтенсивним творенням національної освіти взагалі й управління нею зокрема. Якраз у цей час у громадсько-політичному й культурно-освітньому житті України помітним і суттєвим явищем стала політика українізації. Партія комуністів і радянський уряд декларували, що основною метою цієї політики є сприяння розвитку освіти, культур і мов національностей, що була спрямована на те, щоби створити на міжнародній арені враження гармонійного і вільного розвитку радянських республік у складі СРСР, залучити на свій бік національну інтелігенцію через поширення ідей плюралізму в галузі освіти, культури, певної децентралізації на сферу національних відносин [1, с. 372].

Саме тому дослідження проблеми реформування системи управління освітою у 20-х роках ХХ століття потребує глибокого вивчення його особливостей, що є актуальним і педагогічно доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання історії української освіти першої половини ХХ століття досліджували М. Антоненко, Л. Березівська, А. Бондар, А. Бубнов, М. Грищенко, Н. Дічек, М. Євтух, В. Кравець, Т. Куліш, В. Курило, Л. Пироженко, Я. Ряппо, С. Сірополко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко, Г. Ясницький та ін. Проблеми управління навчальними закладами в контексті історії розвитку педагогічної науки та системи освіти вивчали Є. Березняк, В. Бондар, І. Буєва, Н. Гупан, М. Дарманський, Б. Кобзар, В. Курило, В. Маслов, В. Пікельна, О. Поветун, В. Пуцов, Е. Соф'янец, В. Сухомлинський, Є. Хриков, О. Шевченко, А. Черниш, В. Шакурова та ін. Проте проблема дослідження системи управління освітою у 20-х роках ХХ століття, розвитку теорії внутрішнього шкільного управління в Україні потребує подальшого вивчення.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є вивчення та узагальнення тенденцій розвитку теорії і практики управління освітою протягом вказаного періоду та значення історичного досвіду для сучасного етапу реформування української школи.

Завдання статті:

1. Дослідити питання розвитку та управління навчальним закладом у контексті історії педагогічної науки;

2. Проаналізувати передумови розвитку теорії і практики внутрішнього шкільного управління цього періоду;
3. Визначити заходи щодо поліпшення методів керівництва народною освітою та підготовки педагогічних кадрів;
4. Розкрити тенденції реформування системи управління освітою в Україні у 20-х роках ХХ століття.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У 1920 році разом із встановленням Радянської влади на території України відбувалися радикальні зміни суспільного, соціально-економічного й політичного характеру, що зумовило відповідні зміни в її освітньому просторі. Тому постало питання формування державних органів управління, яке здійснювалося через Ради. Так, у лютому Президія Всеукраїнського центрального виконавчого комітету (ВУЦВК) ухвалила постанову про скасування Всеукраїнського ревкому і створили сім наркоматів, у тому числі й Наркомат освіти, комісаром якого було призначено Г.Ф.Гринька. До функцій Народного комісаріату освіти в ті роки входило керівництво соціальним вихованням, професійною й політичною освітою, театрами, музеями, архівами, видавничими та науковими справами. Провідниками політики Наркомпросу УРСР на території губерній були відділи народної освіти губвиконкомів.

Відповідно до постанови Народного комісаріату освіти УСРР від 4 липня 1920 року «Про запровадження в життя єдиної трудової школи» на базі дореволюційних гімназій, міністерських і церковно-парафіяльних загальноосвітніх шкіл утворювалися чотирирічні й семирічні трудові школи. У 1920 році в Україні діяло майже 22 тисячі шкіл, які охоплювали 2250 тис. дітей. Майже в половині шкіл діти навчалися рідною мовою (до революції не було жодної державної української школи) [2, с. 28–29].

Період 20-х років ХХ століття характеризується стихійним зростанням числа дитбудинків, які стали місцем захисту та забезпечення безпомічних та знедолених дітей-сиріт та напівсиріт. Основна увага Народного комісаріату освіти та його органів на місцях була спрямована насамперед на ліквідацію безпритульності дітей, тому перевага надавалася не стільки шкільному навчання, скільки соціальному забезпеченню та вихованню. Основними закладами соціального виховання на той час були дитячий будинок, дитячий садок, трудова школа.

Таблиця 1

Динаміка мережі дитбудинків України розвивалася у такий спосіб

Рік	Кількість дитбудинків	Кількість дітей
Початок 1921 р.	600	39 000
Кінець 1921 р.	806	48 900
Кінець 1921 р.	1 844	98 890
1923	1 928	114 000
1924	1 056	82 000
1925	751	70 000
1926	590	59 000
1927	411	48 000

Кульмінаційний пункт цього зростання – 1923 рік, після чого настає стабілізація й за нею послідовне скорочення [7, с. 51].

Зворотний процес відбувався в розвитку мережі трудових шкіл, яка у зв'язку із

голодом і розрухою, скороченням вчительських кадрів та кількості учнів невпинно зменшувалася до кінця 1924 року. З 1924 року починається стабілізація, а потім підйом, що завершився введенням загального навчання [7, с. 52].

Таблиця 2

Розвиток мережі трудових шкіл

Рік	Кількість шкіл	Кількість вчителів	Кількість дітей
1921	21 887	70 000	2 250 000
1922	20 579	69 943	1 724 380
1923	17 110	46 480	1 417 770
1924	15 555	43 713	1 533 930
1925	15 715	44 622	1 795 190
1926	17 632	52 890	2 105 670
1927	18 564	56 150	2 218 000

Зіставляючи динаміку цих закладів соціального виховання, ми бачимо, що із відбудовою народного господарства і стабілізацією соціально-політичного становища в країні спостерігалось зростання мережі шкіл та скорочення дитячих будинків.

Більшовицька партія із самого початку своєї діяльності в якості керівної та спрямовуючої сили в суспільстві взяла під свій контроль кадрову політику в органах управління освітою. Про це свідчить зміст циркуляру ЦК РКП (б) від 9 вересня 1921 року: «У зв'язку із завданнями, що стоять перед відділами народної освіти, місцевим партійним органам необхідно проявити уважне ставлення до кадрів комуністів, що працюють в освіті, скоротивши переміщення їх із галузі народної освіти в інші до дійсно необхідного й абсолютно неминучого мінімуму, оскільки специфічні умови роботи минулих років у стані військової боротьби спричиняли незвичайно часту заміну працівників освіти, у тому числі й керівного персоналу. Крайня бідність кадрів комуністів-спеціалістів у питаннях народної освіти примушує ЦК запропонувати губкомам приймати ці міркування до розрахунку під час їхнього перекидання, приймаючи дійові заходи до зміцнення місцевих апаратів Наркомосвіти» [4, с. 445].

4 листопада 1921 року виходить новий циркуляр ЦК РКП (б) «Про зв'язок партійних організацій з органами народної освіти», у якому було зазначено, що партійним організаціям належить звернути особливу увагу на відділи народної освіти й політпросвіти, встановити з ними постійний організаційний зв'язок. Для цього:

1. Необхідно висувати для завідування відділами народної освіти відповідальних комуністів, достатньо кваліфікованих для цієї роботи й достатньо витриманих політично.

2. Комітети партії повинні заслуховувати доповіді відділів народної освіти не менше одного разу за три місяці на своїх пленарних засіданнях, у бюро губкомів – щомісячно.

3. Звернути увагу на необхідність участі комуністів у всіх організаціях, що мають стосунок до освітніх заходів, котрими є шкільні, бібліотечні ради, комітети сприяння та ін.

4. Зобов'язати партійні комітети у своїх періодичних звітах по інстанціях сповіщати про вжиті ними заходи щодо втілення цієї директиви й щодо практичної допомоги органам Наркомосвіти на місцях [5, с. 21].

У 1922 р. Наркомос УРСР здійснив низку заходів для поліпшення методів керівництва народною освітою. За прикладом РРФСР в Україні встановлено одноособову відповідальність за організацією навчально-виховної роботи в школах усіх ступенів, налагоджено інспектування шкіл, головним завданням якого була перевірка й

узагальнення передового досвіду освітньої роботи, залучення працівників освіти до активної участі в соціалістичному будівництві, посилено контроль за школами, вузами, технікумами й роботою вчителів та професорсько-викладацьким складом [10, с. 232].

Органи радянської влади та управління освітою на місцях засновували нові українські школи або реорганізовували діючі, як правило, російські. Лише в 1922-1923 навчальному році в Україні було започатковано майже 1500 українських шкіл. У Подільській губернії на 1 січня 1922 року в загальній кількості шкіл українські школи становили 75,3 %, мішані українсько-російські школи – 13,5 %, а на 1 січня 1923 року відповідно 80,8 % і 11,6 % [9, с. 506].

У постанові Політбюро ЦК КП(б) України 6 лютого 1925 р. увага приділялася посиленню партійного керівництва органами Наркомосу. Відділи ЦК зобов'язувалися підтримувати безпосередні зв'язки з відповідними управліннями Наркомосу, але, щоби ці зв'язки не набирали характеру адміністрування, і щоб усі питання, які виносяться на Політбюро, оргбюро, секретаріат і відділи ЦК, що стосуються розвитку народної освіти, погоджувались із Наркомосом. Під час вказаної реорганізації Наркомосу збільшено штати центрального апарату і скорочено штати місцевих відділів.

З утворенням з 1923 року округів та районів постало питання про недоцільність існування губерній та переходу на триступеневу систему управління. Це питання обговорювалося на IX Всеукраїнському з'їзді Рад, що відбувся 5–10 травня 1925 року. За постановою цього з'їзду і ВУЦВК від 3 червня 1925 року губернії були ліквідовані, а з ними і відділи народної освіти губвиконкомів. Окружні виконкоми, створені на підставі постанови Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету від 7 березня 1923 року, були виконавчими й розпорядчими органами на території округів.

Інспектури народної освіти як структурні підрозділи окрвиконкомів в організаційному аспекті були самостійними установами. Так, на Поділлі вони були утворені в березні 1923 року. У своїй діяльності вони розробляли і здійснювали заходи щодо організації роботи загальноосвітніх шкіл, дошкільних і позашкільних установ, керували ліквідацією неписьменності, керували установами масової професійної освіти, культури, організовували охорону і вивчення пам'яток культури і природи [3, с. 94, 99, 231].

Функції управління освітою на території району здійснював культурно-соціальний відділ. В 1927 році цей відділ був розформований і замість нього введені посади інспекторів: народної освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення та праці.

Органами управління освітою в Україні проводилася робота із запровадженням загального обов'язкового початкового навчання та українізації школи. Так, на початку 1927–28 н. р. до початкових шкіл з українською мовою навчання було зараховано 94 % від загальної кількості українських дітей шкільного віку, а в наступному – 97,2 %. За цей період була сформована ієрархічна структура управління освітою: Народний Комісаріат Освіти, обласні та районні органи управління освітою, встановлено штати при відділі народної освіти: завідуючий відділом, секретар, завідуючий шкільним підвідділом, завідуючий дошкільним підвідділом, завідуючий позашкільним підвідділом, завідуючий статистичним підвідділом, завідуючий господарською частиною, діловод, реєстратор, друкарка, кур'єр. Управління діяльністю закладу освіти здійснювали директор, заступник директора школи з навчально-виховної роботи [2, с. 45].

Відбувалися суттєві зміни в політиці влади й Наркомосу щодо вчительства України. Їхня суть полягала в підготовці нових кадрів педагогічного персоналу в системі середніх та вищих педагогічних закладів, вищих 3-річних педагогічних курсів. Так, в 1920 році в Україні внаслідок заснування нових і перепрофілювання старих навчальних

закладів було засновано 20 педагогічних інститутів, 43 педшколи і близько сотні педкурсів. Цим самим частково компенсувалася гостра нестача вчителів у нововідкритих школах. А всього в Україні до початку 1921 року вже діяло 38 вузів, у яких навчалося 57 тис. студентів. Університети було розукрупнено, з виділенням так званих інститутів народної освіти (ІНО). Однак ліквідація університетської освіти, як показало життя, була невиправданим кроком [2, с. 32]. У 1927 р. Наркомос поставив завдання підготувати упродовж наступних п'яти років 34 тис. педагогів, у той час, як за попередні роки було підготовлено лише 10 тис. учителів. Завдяки успіхам у розвитку економіки країни дещо зміцнювалася матеріальна база загальноосвітніх шкіл (асигнування на їхнє утримання було збільшено вдвічі в порівнянні з попередніми періодами).

Наркомос УРСР здійснив також низку заходів, спрямованих на поліпшення керівництва системою народної освіти. За прикладом РРФСР в Україні було встановлено персональну відповідальність за організацію навчально-виховної роботи в школах усіх ступенів, налагоджено інспектування шкіл, головним завданням якого була перевірка й узагальнення передового досвіду навчально-виховної роботи, посилення контролю за школами, вузами, технікумами й роботою вчителів та професорсько-викладацького складу.

Для подальшого поліпшення керівництва школами Політбюро ЦК КП(б) України 6 лютого 1925 р. прийняло постанову «Про реорганізацію Наркомосу». Головні комітети (главки) Наркомосу були реорганізовані у відповідні управління. Колегії при гдавках ліквідовувалися і встановлювалася особиста відповідальність за роботу управління та його завідуючого. Губернські й окружні відділи народної освіти реорганізовувалися в інспектури. Функції, господарського обслуговування потреб освіти перейшли до місцевих Рад робітничих і селянських депутатів. Це дало можливість інспекторам зосередитися на питаннях підвищення навчально-виховної роботи в школах. При кожному управлінні створювалися методичні комітети, що підпорядковувалися центральному науково-методичному комітету при колегії Наркомосу УРСР. Методичні комітети організовувалися також і при місцевих інспектурах [10, с. 242].

Зі зміною соціально-економічного положення України більшовицька влада перебрала на себе безпосереднє керівництво освітніми установами, із часом усе більше посилювала своє керівництво трудовою школою. Своєю чергою Народний Комісаріат Освіти намагався регулювати зміст і форми соціального виховання. Але керувався він лише своїми «Порадниками соціального виховання», які почав він видавати, починаючи з 1921 р. Уже в 1924 р. Народний Комісаріат Освіти проголошує за універсальний, так званий комплексний метод, коли замість окремих дисциплін подається учням комплекс конкретних об'єктів і явищ, пов'язаних органічно відповідно до потреб життєвого вивчення конкретної теми, що включало: «екскурсії в природу, домашнє господарство, околицнє оточення, праця в майстерні, досліди, ігри тощо» [8, с. 685].

На основі комплексного методу видавалися комплексні навчальні програми для шкіл I ступеня (I–IV класи), які будувалися за схемою: природа-праця-суспільство. Навчальний матеріал подавався концентрично – від повсякденного життя учнів вдома до узагальнення в межах села, міста, району, губернії, республіки. У комплексних навчальних програмах для V–IX класів значно більше використовувався матеріал з окремих навчальних предметів, та все ж не було їхнього систематичного вивчення. Багатьох керівників шкіл і вчителів не задовольняли ці програми, тому вони намагалися проводити заняття за предметною системою навчання.

Згодом Народний Комісаріат Освіти пересвідчився в недосконалісті цього універсального методу, оскільки за цим методом учні погано засвоювали грамоту й не набували елементарних знань, тому універсальний метод був засуджений. Спроба запровадити так званий метод проєктів, як зазначав у своїй статті «Реконструкція країни й перебудова школи» М. Скрипник, фактично призвів до занепаду школи.

Для підвищення якості навчання за рішенням Народного Комісаріату Освіти на зміну цим методам впроваджувався бригадно-лабораторний метод. За цим методом учні об'єднувались у бригаду самостійно або за участі вчителя як консультанта у кількості 5–10 і більше осіб. У процесі роботи за лабораторно-бригадною методикою велика увага приділялася самостійній роботі учнів, виконанню практичних робіт, а згодом один з учнів від усієї бригади звітував вчителю. Проте ця зовні демократична форма навчання насправді приховувала можливість безвідповідального ставлення решти учнів, оскільки бригадиром обирався сильніший учень, а інші були пасивними спостерігачами. Під час запровадження лабораторно-бригадного методу зовсім не враховували особливостей навчальної дисципліни, змісту навчального матеріалу, не зважали на рівень підготовки самого педагога, його запроваджувалося в школах, не враховуючи, що там немає ні лабораторій, ні кабінетів, жодних приладів тощо [8, с. 685]. Водночас треба зауважити, що облік та оцінка роботи бригади здійснювалась у цілому, а не кожного члена зокрема. Як наслідок цього – учні не привчалися до відповідальності за виконання поставлених завдань, не приділялась увага індивідуальній роботі, знижувалася керівна роль вчителя. Пізніше, Постановою ЦК ВКП (б) від 5.XI. 1931 р. «Про початкову й середню школу» було ухвалено відмовитися від визнання будь-якого методу за універсальний, а рекомендовано застосувати різні методи навчання.

Поліпшенню роботи Наркомосу УРСР та його місцевих органів сприяли рішення IV Всеукраїнської наради з питань народної освіти, що відбулася в червні 1928 р. На нараді піддавалися критиці недоліки в керівництві школами, вузами й технікумами. Рішуче засуджувалися формальні кабінетні методи керівництва Державного методологічного комітету, що не забезпечував перебудови змісту й методів навчання в школах. Нарада визнала неприпустимим, що програми трудшкіл не відповідали вимогам соціалістичного будівництва, що школи не забезпечували підготовки учнів для вступу до вузів і для практичної діяльності. Нарада накреслила заходи в справі здійснення загального обов'язкового навчання в установлені урядом строки, поліпшення якості роботи шкіл.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, 20-і роки ХХ ст., на нашу думку, позначилися певним прогресом у реформуванні управління освітою в Україні за її основними напрямками (українізація, забезпечення загальної обов'язкової початкової освіти, учительськими кадрами, матеріально-технічного оснащення шкіл), та й недоліками. За цей період була започаткована структура управління освітою: Народний Комісаріат Освіти, обласні, міські та районні органи управління освітою. Відбувався також процес уніфікації освітньої системи РРФСР та УРСР, ідея якої була започаткована XI Всеукраїнським з'їздом Рад (травень 1929 р.) і прийнята II Всесоюзною партійною нарадою з питань освіти (квітень 1930 р.). Проте в цей період ще не був розроблений Статут загальноосвітнього навчального закладу, у якому зазначалися би права і функціональні обов'язки керівників шкіл: керівництво всією навчально-виховною роботою, комплектування шкіл учнями і

вчителями, здійснення контролю за роботою вчителів, виконання навчальних планів і програм, керівництво учнівськими організаціями, контроль за виконанням плану загального навчання, керівництво підвищенням кваліфікації вчителів, контроль за виконанням правил внутрішнього розпорядку в школі та ін.

Отже, реформування системи управління освітою в Україні у 20-х роках ХХ століття дає можливість виявити такі тенденції:

- на формування системи управління освітою значний вплив мали радикальні зміни суспільного, соціально-економічного й політичного характеру, що знайшли свій вияв у державно-управлінських рішеннях щодо діяльності навчальних закладів, які сприяли процесу становлення й розвитку системи освіти в Україні;
- органами управління освітою здійснювалася робота щодо впровадження в Україні Закону про загальну обов'язкову початкову освіту, українізацію навчальних закладів, відбувалися суттєві зміни в підготовці нових вчительських кадрів у системі педагогічної освіти;
- не всі нововведення цього періоду можна оцінити позитивно, оскільки цінність деяких педагогічних експериментів були поставлені під сумнів, зокрема позбавлення вищих навчальних закладів обов'язку проводити наукову роботу й готувати наукові кадри, оскільки цим займалися науково-дослідні установи;
- система управління освітою була на стадії формування, оскільки теорія внутрішнього шкільного керівництва й контролю не знайшла свого обґрунтування в наукових дослідженнях цього періоду, а підготовка керівних освітянських кадрів була на низькому рівні;
- ідеї щодо реформування школи набували подальшого ідеологічного й політичного забарвлення на основі класового підходу, добір керівних кадрів здійснювався не стільки за рівнем компетентності, скільки за приналежністю до партії;
- використання вітчизняного історичного досвіду в практичній площині реформування галузі освіти в сучасній Україні є підґрунтям для розроблення сучасних технологій системи державного управління освітою.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бойко, О.Д., 2002. *Історія України: посібник*, Київ: Академія, 656 с.
2. Дарманський, М.М., 1997. *Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні*, Хмельницький: Поділля, 384 с.
3. *Державний архів Хмельницької області*, 1964. Путівник. За ред. Гарнаги І.В., Мещишина А.І., Фірштейн Ц.М., Львів: Каменяр, 304 с.
4. О внимательном отношении к коммунистам-работникам отделов народного образования. Циркуляр ЦК РКП(б). 9 сентября 1921 г., 1974. *Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг.*, Москва: Педагогика, с. 460
5. *О связи партийных организаций с органами народного образования. Циркуляр ЦК ВКП(б) от 4 ноября 1921 г.*, 1974. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 г., Москва: Педагогика, с. 21
6. Постернак, С., 1920. *З історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917 – 1919 рр.*, Київ: Друкар, 127 с.

7. Ряппо Я.П., 1928. *Что дала Октябрьская революция в области просвещения на Украине*, Харьков: Книгоспілка, 121 с.
8. Сірополко, С., 2001. *Історія освіти в Україні*, Київ: Наукова думка, 912 с.
9. Суровий, А.Ф., 2013. Політика українізації в освіті Поділля у 1920-х роках. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Історичні науки*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006», Т.23: На пошану професора С.А. Копилова, 560 с.
10. Ясницький, Г.М., 1965. *Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.)*, Київ: Київський університет, 256 с.

UKRAINIAN REFORM OF THE EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM IN THE 20s OF THE 20th CENTURY

Hennadii Kovalchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior lecturer

Department of Pedagogy and Management of Educational Institutions
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9233-4128>
kovgena1@gmail.com

Mykhailo Huska,

Candidate of Physical Education and Sports Sciences,
Associate Professor

Department of Sports and Sports Games
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7068-5493>
huska.m@ukr.net

Abstract. In the article, the socio-political and pedagogical processes of reforming the education management in Ukraine in the '20s are described. The author substantiates the need to study the issue of education management over this period, development of theory and practice of school management based on the analysis of research and publications on the history of Ukrainian education and the management of educational institutions in the context of the history of pedagogy and education.

The peculiarities of the management process with the establishment of Soviet power on the territory of Ukraine were analyzed. They were accompanied by radical changes of social, socio-economic and political nature, which led to the respective changes in the educational space thereof. It was noted that the main attention of the People's Commissariat of Education and its local authorities was focused primarily on the elimination of child homelessness, as the period of the '20s is characterized by a spontaneous increase in the number of orphanages, which became a place to protect and provide for disadvantaged orphans, therefore, in these institutions, preference was given not so much to schooling as to social security and education. Later, comparing the dynamics of development of social education institutions, the article shows that with the process of rebuilding the economy and stabilizing the socio-

political situation in the country there was an increase in the network of schools and reduction of orphanages.

The article shows that since 1922 on the basis of the circular of the Central Committee of the RCP (b) "On the connection of party organizations with public education" (1921) and the system of measures of the People's Commissariat of the USSR made a number of organizational changes to improve methods of public education: constant connection of party organizations with departments of public education and political education, personal responsibility of leaders for the organization of educational work in schools of all levels, establishing inspections of schools, involving educators in active participation in socialist construction, strengthening control over schools and teachers. The activity of the education management bodies of Ukraine in carrying out the work on the introduction of general compulsory primary education and Ukrainianization of the school was observed. It was during this period, that a hierarchical structure of education management was formed. The People's Commissariat of Education, regional and district education management bodies, established staffs at the department of public education: head of department, secretary, head of school subdivision, head of preschool subdivision, head of extracurricular subdivision, head of economic part, clerk, registrar, printer, courier. The activities of the educational institution were managed by the director, deputy director of the school for educational work. Significant changes that took place in the policy of the government and the People's Commissariat for Teachers of Ukraine, the essence of which was to train new teaching staff in the system of secondary and higher pedagogical institutions, higher 3-year pedagogical courses. At the same time, the author emphasizes that in the late 20s of the 20th century, there was also a process of unification of the educational system of the RSFSR and the USSR. The article notes that the education management system of this period was in its infancy, as the theory of in-school leadership and control was not substantiated by research, and ideas for school reform acquired further ideological and political color which was based on the class approach. However, the use of native historical experience in practical terms of reforming the education sector in modern Ukraine is the basis for the development of modern technologies of public education management.

Keywords: education reforms; governance system; public education authorities; general education institution; People's Commissariat for Education; educational guidance; Ukrainian schools.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Boiko, O.D., 2002. *Istoriia Ukrainy: posibnyk* [History of Ukraine: a guide], Kyiv: Akademiia, 2002, 656 s.
2. Darmanskyi, M.M., 1997. *Sotsialno-pedahohichni osnovy upravlinnia osvitoiu v rehioni* [Socio-pedagogical bases of education management in the region], Khmelnytskyi: Podillia, 384 s.
3. *Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti*, 1964 [State Archives of Khmelnytsky Region, 1964, Putivnyk / Za red. Harnahy I.V., Meshchyshyna A.I., Firshtein Ts.M., Lviv: Kameniar, 304 s.

4. Vnimatelnom otnoshenii k kommunistam-rabotnikam otdelov narodnogo obrazovanija [About the attentive attitude to communists-workers of departments of public education]. Cirkuljar CK RKP(b). 9 sentjabrja 1921 g., 1974. *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Sbornik dokumentov 1917–1973 gg.*, Moskva: Pedagogika, s.460.
5. *Svjazi partijnyh organizacij s organami narodnogo obrazovanija* [On the connection of party organizations with the bodies of public education]. Cirkuljar CK VKP(b) ot 4 nojabrja 1921g., 1974. *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Sbornik dokumentov 1917–1973 g.*, Moskva: Pedagogika, s.21.
6. Posternak, S., 1920. *Iz istorii osvithnoho rukhu na Ukraini za chasy revoliutsii 1917 – 1919 rr.* [From the history of the educational movement in Ukraine during the revolution of 1917 – 1919], Kyiv.: Drukar, 127 s.
7. Rjappo, Ja.P., 1928. *Chto dala Oktjabrskaja revoljucija v oblasti prosveshhenija na Ukraine* [What gave the October Revolution in the field of education in Ukraine]. Harkov: Knigospilka, 121 s.
8. Siropolko S., 2001. *Istoriia osvity v Ukraini* [History of education in Ukraine], Kyiv: Naukova dumka, 912 s.
9. Surovyi, A.F., 2013. Polityka ukrainizatsii v osviti Podillia u 1920-kh rokakhm [The policy of Ukrainization in education in Podillya in the 1920s]. *Naukovi pratsi Kamianets-podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka: Istorychni nauky*, Kamianets-Podil'skyi: PP "Medobory – 2006", T.23: Na poshanu profesora S.A. Kopylova, 560 s.
10. Iasnytskyi, H.M., 1965. *Rozvytok narodnoi osvity na Ukraini (1921–1932 rr.)* [Development of public education in Ukraine (1921–1932)], Kyiv: Kyivskiy universytet, 1965, 256 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-37-48>
УДК 37.018.54:78(477.43–21) «19»

Кузів Марія Василівна,

кандидат мистецтвознавства

старший викладач кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м.Кам'янець-Подільський, Україна

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-9969-1937>

mariakuziv65@ukr.net

ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. На першу чверть ХХ ст. припадає початок стрімкого розвитку Кам'янця-Подільського, до виявів якого належить активне зростання чисельності населення, зміни соціального складу останнього, підвищення загального рівня грамотності, інтенсивне формування економіки, промисловості та сфери освіти. У статті висвітлено навчальний процес освітніх закладів музичної освіти міста Кам'янця-Подільського першої половини ХХ століття, окреслено діяльність духовних і світських освітніх закладів як складників системи підготовки музичних фахівців. У матеріалах статті схарактеризовано структуру освітніх закладів, систему підготовки учнів.

Доведено, що культурні умови освітньо-просвітницького розвитку подільського регіону відбувалися завдяки подвижницькій праці знакових для нього діячів досліджуваної епохи, таких як Т. Ганицький, З. Комінек, В. Петр, М. Грінченко та ін. У процесі дослідження простежено симбіоз професійної концертної творчості митців із їхньою педагогічною роботою, що є підставою для констатації безперечної участі останніх у становленні та розвитку професійної музичної освіти на Поділлі. У статті обґрунтовано позитивні й негативні особливості розвитку системи підготовки тогочасних музичних фахівців, показано зміни в підготовці фахівців, пов'язані з урізноманітненням рівнів їхньої підготовки.

Доведено розвиток культурно-музичної сфери Кам'янця-Подільського в межах загальних перетворень на теренах подільського краю в ХХ ст., а відтак її міцний зв'язок з основними складниками тогочасного суспільного життя. Для цього хронологічного зрізу характерна активізація процесу національної самоідентифікації в освітній сфері – засновано першу музичну школу, Український державний університет, Народну консерваторію й музичний технікум.

Інструментарієм дослідження став історико-педагогічний, хронологічно-змістовний та біографічний методи. Завдяки залученню цього методологічного інструментарію вдалося досягти визначеної дослідницької мети та проблематизувати тематику дослідження з перспективою її подальшого поглиблення в подальших дослідницьких розвідках.

Ключові слова: музична освіта; музичний технікум; народна консерваторія; хор.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Багатолітню історію музичної освіти Подільського регіону, а саме – Кам'янецьчини, складає численна кількість славних імен обдарованих митців-виконавців і педагогів, однак на сьогодні важливим є новий погляд на витоки, перші роки становлення спеціальних музичних навчальних закладів початку ХХ сторіччя, а відтак і на постаті, які визначали їхні «обличчя» та значущість.

На початку ХХ ст. Кам'янець-Подільський набув статусу загальноісторичного центру України завдяки самовідданій праці таких видатних діячів, як І. Огієнко, М. Грінченко, К. Стеценко й ін. Для цього хронологічного зрізу характерна активізація процесу національної самоідентифікації в різних сферах – освітній (засновано Український державний університет, Народну консерваторію, музичний технікум), мистецькій (на початку ХХ ст. розгортається діяльність Кам'янець-Подільського Українського національного хору, театральної трупи під орудою М. Садовського), музичній (популяризуються твори українських композиторів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілеспрямоване проникнення в логіку та структуру процесу становлення музичної освіти на Кам'янецьчині дає змогу увиразнити бачення еволюції цього процесу в ХХ столітті, усвідомити його місце, закономірності, тенденції розвитку.

Певні етапи становлення та формування вітчизняної культури й освіти України висвітлили М. Алексівець, Л. Баженов, О. Завальнюк, І. Сесак, Н. Урсу, Р. Шмагалю. Питання розвитку музичної освіти розглянуті в дослідженнях, С. Горбенка, Н. Гуральник, О. Михайличенка, В. Черкасова, О. Овчарук та ін. Деякі аспекти становлення та розвитку системи музичної освіти на Поділлі розглянуті в працях

М. Антошко, М. Печенюк, Р. Римар, М. Ярової, В. Найди та ін. Водночас залишилися не висвітленими та актуальними для нашого часу питання щодо становлення та розвитку музичних навчальних закладів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є дослідження діяльності та функціонування закладів музичної освіти Кам'янця-Подільського першої половини ХХ століття й визначення їхньої ролі в процесі формування музичної освіти регіону означуваного періоду. **Завдання:** проаналізувати структуру освітніх закладів; обґрунтувати особливості розвитку системи підготовки музичних фахівців.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

На початку ХХ ст. на Поділлі не було жодного навчального закладу із надання спеціальної музичної освіти. Систему підготовки та вдосконалення вчителів співів, диригентів, солістів-виконавців здійснювали іншими шляхами. Потреби галузі забезпечували здебільшого випускники навчальних закладів духовного відомства та навчальних закладів міністерства народної освіти, у яких спів був обов'язковим предметом, а навчання гри на різних інструментах – додатковим. Відкриті в різний час, ці заклади дотримувалися в навчальному процесі єдиної програми та статуту, розроблених для них або училищною радою при Святому Синоді, або міністерством народної освіти.

Провідним на той час навчальним закладом залишалася Подільська духовна семінарія. Попри її статус духовного закладу, за давньою традицією тут увесь час готували вчителів співів і регентів. Програма навчання охоплювала загальноосвітні та музичні дисципліни. До останніх належали: теорія музики, гармонія, церковний спів та його історія, гра на інструментах (скрипка, фортепіано, духові інструменти), диригування та хорознавство. Навчальний процес було спроектовано на практику, що забезпечувало йому конкретність і ґрунтовність. Опанування професійними навичками й вміннями поставало найважливішим елементом системи підготовки вчителя співів.

Викладачі семінарії давали вихованцям ґрунтовні знання, а особистим прикладом виховували повагу до своєї справи, прищеплювали мистецьку культуру, любов до музики, навчали педагогічній тактовності, закладали основи знань із теоретичних курсів [1, с. 101–104]. Набутий досвід вихованці використовували у своїй педагогічній і концертній діяльності. Переконалим виявом музичних успіхів останніх були концерти семінарського хору, шкільні свята, ювілейні урочистості та публічні іспити.

З-поміж випускників семінарії треба згадати Миколу Леонтовича, композитора й диригента, Дмитра Білобржицького, диригента та вчителя співів, Олексія Приходька, диригента Кам'янець-Подільського Українського національного хору, викладача та філолога, Юрія Бауліна, викладача теоретичних дисциплін і керівника учнівського хору в музпрофшколі, Костя Широцького, українського мистецтвознавця, який зібрав і видав збірник подільських колядок і щедрівок [2, с. 4–10].

Вагоме значення семінарії для історії музичної освіти на Поділлі полягає в тому, що вона стала першим навчальним закладом у регіоні, який за роки своєї діяльності (1803–1921 рр.) підготував значну кількість викладачів співу для училищ і шкіл. За допомогою своїх випускників Подільська духовна семінарія впливала на розвиток

музичної освіти регіону, була провідником музичної культури на периферії, формувала педагогічні кадри, поширювала культуру хорового співу.

На тлі навчальних закладів міста початку ХХ ст. особливою «музикальністю» вирізнялася Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія [3, с. 3], специфіку якої складав високий рівень естетичного виховання гімназистів.

До особливостей навчального процесу гімназії належить, наприклад, систематичність викладання співу: із розкладу занять зрозуміло, що співи були шостим уроком у кожному класі. Заняття зі співу складалися із вправ трьох видів: 1) навчання читки нот із листа; 2) викладання основних правил співу; 3) вправляння в співі сольному й хоровому, духовному та світському, із супроводом і асаpella. Шкільна програма передбачала поступове ознайомлення з музичною грамотою, церковним канонічним співом і творами світського мистецтва, забезпечувала гідний рівень навчання й сольного співу, і гри на інструментах.

Ще 1895 р. директор гімназії закупив на чеській фабриці музичних інструментів «В. Ф. Червений і сини», яка мала свою філію в Києві, комплект із 20 духових мідних інструментів, оскільки «духовий оркестр користується більшою симпатією, чим бальний» [4, арк. 1]. Своє рішення він мотивував особливим бажанням учнів навчатися грі на інструментах: «деякі вихованці довіреної мені гімназії, які навчалися дома грі на струнних та інших бальних інструментах, останнім часом, з мого дозволу, згрупували оркестр і влаштували декілька репетицій у будівлі гімназії під керівництвом запрошеного мною для цієї мети такого собі п. Янковського, який закінчив з успіхом повний курс консерваторії. Результат перевершив мої очікування» [4, арк. 2].

На початку ХХ ст. посади вчителя співів, викладача музики та керівника духового або струнного оркестру гімназії обіймали високоосвічені особистості з фаховою освітою, як-от Юхим Калинович (викладав співи із 1902 до 1913 р.), який закінчив Кам'янець-Подільське духовне училище [5, арк. 4–11]; Фрідріх Гофман (керував оркестром із 1903 до 1910 р.), який студіював курс теорії музики та гармонії в Королівській Консерваторії Музики в Мюнхені [6, арк. 1–6]; Альберт Сігалов (керував оркестром із 1910 до 1912 р.), який був випускником консерваторії в Штутгарті [7, арк. 2–9]; Зденек Комінек (керував духовим оркестром з 1912 до 1914 р.), який навчався в Празькій консерваторії та Чесько-Слов'янській академії музики та співу [8, арк. 3–4].

Зі звіту про роботу гімназії за 1913 р. дізнаємося, що в гімназії був хор із 40 осіб (керівник – учитель російської мови Семен Васильович Котов) [9, арк. 28], який брав участь не лише в літургії, а й у літературно-вокальних вечорах; оркестр балалаєчників у складі 24 учасників, яким керував учень 8-го класу В. Когутов) і духовий оркестр із 23 учнів, який під орудою капельмейстера Зденека Комінека «доволі завзято виконує музику» [9, арк. 103]. Перегляд концертних програм наштовхує на висновок про те, що репертуар виконавців відзначався різноманітністю. Вищезазначене слугує показником належного викладання в гімназії предметів «співи», «музика», професійної підготовки вчителів, які не лише добре навчали своїх учнів, а й організовували концерти та виступи вихованців у місті.

З-поміж її випускників передусім треба згадати актора та драматурга Тадея Рутковського, архітектора й мистецтвознавця Володимира Січинського, енциклопедиста, журналіста й науковця Євгена Онацького, громадського діяча, одного із засновників Кам'янець-Подільського університету Олександра Шульмінського, польського скрипаля та педагога Вацлава Коханського й ін.

Першим навчальним закладом, який забезпечував учнів академічною музичною освітою, стала заснована 1903 р. графом Тадеєм Ганицьким у Кам'янці-Подільському приватна музична школа. Зауважимо, що це була не перша спроба відкрити в місті музичну школу. Ще 1884 р. композитор Костянтин Францевич фон Фейст, який мешкав у Києві, звернувся до подільського губернатора з проханням про переведення його музичної школи з Києва до Кам'янця-Подільського, сподіваючись на невелику субсидію та будинок. Утім, він дістав відмову, тому що... «місто на даний момент не має у своєму розпорядженні ні приміщення, ні коштів» [10, арк. 7].

І лише з приїздом до Кам'янця Тадея Ганицького справу відкриття музичної школи вдалося реалізувати. Ім'я професора увійшло в історію нашого міста не лише як засновника школи, а і як великого просвітника, педагога, який своєю композиторською, концертною, публіцистичною та музично-громадською діяльністю зробив значний внесок у розвиток подільської музичної культури. Він доклав багато зусиль, щоби створити колектив викладачів-ентузіастів, запросити фахівців, які б самовіддано служили на музично-освітньому поприщі.

До викладачів школи належали; випускник Варшавської консерваторії Алоїзій Лозинський (теорія музики, фортепіано), що 1901 р. здобув диплом і свідоцтво на звання військового капелмейстера [11, с. 31–32]: Марія Петліна – вихованка Тамбовського Олександринського інституту, випускниця Московської консерваторії педагогічного відділення по класу фортепіано [11, с. 30–31]: Володимир Дальський (Рибальченко) – випускник Московської імператорської консерваторії по класу професора Е. А. Лавровської. Пізніше в стінах школи з'явилися випускники Одеського музичного училища піаніст К. Ольховський, композитор Володимир Старенький. У школі викладала академічний спів і сольфеджіо випускниця Московської консерваторії С. Булгакова.

Клас драматичного мистецтва вів Ф. Іванов-Двинській, а після нього – театральна актриса М. Леонтович. З 1913 р. з учнями по класу скрипки почав працювати Зденек Комінек, учень Отакара Шевчика.

Загалом у школі функціонувало 7 класів (підготовчий, три курси гри на фортепіано, скрипці та сольного співу, теорії музики та драматичний клас). Крім дворазового уроку з фаху, щотижня було передбачено обов'язкові заняття з теорії та історії музики й загального фортепіано. Для осіб, які не мали вільного часу впродовж дня, відкрили вечірні курси.

Для пропаганди музичного мистецтва в школі влаштовували музичні вечори, які давали змогу учням при звичаюватися до публічних виступів, а їхнім батькам бачити результати музичних досягнень своїх дітей. Викладачі й учні проводили численні концерти в місті, а саме – у місцевому театрі, у різних клубах та інших навчальних закладах, що сприяло ознайомленню публіки з творами зарубіжних і вітчизняних композиторів – Р. Шумана, Л. Бетховена, К. Сен-Санса, Ф. Шопена, Й. Гайдна й ін.

Викладання в школі відзначалося досить високим професійним рівнем, про що дають підстави стверджувати програми концертів, й учні, які після навчання в школі змогли продовжити його в провідних консерваторіях Росії та Європи. У переліку випускників школи стоять такі імена, як: Григорій Курковський – український музикознавець, кандидат мистецтвознавства; Онисія Шреєр-Ткаченко – український музикознавець, педагог, кандидат мистецтвознавства, член Спілки композиторів України, викладач Київської консерваторії, авторка підручників «Історія української дожовтневої музики» та «Хрестоматія з історії української музики»; Аркадій Гурфінкель – скрипаль, концертмейстер групи перших скрипок симфонічного оркестру Великого театру в Москві [12, с. 101]. Вихований на кращих зразках європейської музично-педагогічної

школи XIX ст., Т. Ганицький разом зі своїми колегами заклав міцний фундамент справжньої професійної музичної освіти на Поділлі.

На початку XX ст. в Україні в галузі музичної освіти відбуваються помітні зрушення, які призвели до появи та розвитку різних форм позашкільної освіти – народних університетів (до яких, як музична секція, входила й народна консерваторія), народних бібліотек, комітетів і товариств писемності, створення благодійних установ і недільних шкіл. Яскравим взірцем навчального закладу нового типу, покликаного нести музичні знання широкому загалу, була народна консерваторія.

У перші роки встановлення радянської влади в Україні народні консерваторії запрацювали в багатьох містах (Києві, Харкові, Ізюмі й ін.). Програма Народної консерваторії регламентувала створення розгалуженої мережі бібліотек, читання різноманітних лекцій тощо. У цей період започатковано нову форму просвітницької діяльності – жанр «концертів із поясненнями», де лектор докладно розповідав про виконувані твори. Також з'являються нові творчі студії декоративного та загального живопису, концерти-лекції, концерти-мітинги (як складники просвітницько-пропагандистської програми розвитку національної культури), які були спрямовані на недосвідченого слухача [13, с. 54].

Вищезгаданий часовий етап відзначається достатньо динамічними інтеграційними процесами відомих музичних центрів на чолі з керманічами з регіональними творчими осередками міст, що мали високий культурно-мистецьким потенціал. Створення Народної консерваторії з ініціативи Українського національного хору й Української філармонії Кам'янця-Подільського передбачало підвищення загального рівня музичної освіти та виховання, розвиток хорового виконавства та впровадження в систему музичного навчання народної пісні.

Народну консерваторію в Кам'янці-Подільському було засновано 19 серпня 1920 р. Названий консерваторією навчальний заклад віддалено нагадував музичну школу. Консерваторія запрацювала в приміщенні Українського клубу (ріг вулиць Петроградської та Кишинівської) [14, арк. 6], тепер – Лесі Українки та Драгоманова. Першим директором консерваторії став Микола Грінченко, у майбутньому відомий український мистецтвознавець. На шляху розв'язання актуальних на той час проблем реорганізації музичної освіти М. Грінченко знаходить цілковиту підтримку кращих музикантів тогочасного Кам'янця: З. Комінека, І. Вікула, М. Тележинського, А. Чернявського, О. Телецького [14, арк. 9]. Саме їхні підписи стоять під статутом Народної консерваторії.

У липневому випуску місцевої газети «Наш шлях» за 1920 р. надруковано оголошення про відкриття Народної консерваторії та прийом слухачів: «В п'ятницю 2 липня відбулася нарада представників Української філармонії п. п. А. Черняхівського, З. Комінека, В. Малевинського, О. Терлецького і членів Національного хору І. Вікула, М. Грінченка й Д. Куліша щодо відкриття в Кам'янці Народної консерваторії. Виявилось, що в Кам'янці досить музичних сил, з котрими можна б почати працю в найближчі часи... Матеріальні засоби складатимуться з плати за право навчання, допомоги від інституцій – ініціаторів, допомоги від Міністерства Народної освіти, управління Головноуповноваженого й кооперативних об'єднань» [15].

До Народної консерваторії мали право вступати «всі, хто має лише елементарні здібності до музики, бо завданням цієї школи є – навчити музичному ремеслу, приступному кожній людині» [16, с. 4]. З документів цього закладу музичної освіти стає зрозумілим, чому до навчання в ньому допускали всіх, хто хотів навчитися музики, грі на музичних інструментах і співу, тобто всі охочі. Так, у параграфі 26 Статуту консерваторії зафіксовано, що «... до народної консерваторії приймаються як чоловіки,

так і жінки (не молодше 14 років), хто має слух та елементарні музичні здібності» [14, арк. 2а], що закономірно показувало основне завдання її діяльності – забезпечення загальною музичною та початковою професійною музичною освітою.

Мета функціонування консерваторії міститься в першому параграфі її Статуту: «а) підготовки народних вчителів музики та співу; б) вивчення та ознайомлення з українською народною музикою, піснею та церковним співом; с) поширення загальної музичної освіти серед широких верств населення через ознайомлення його зі світовою музикою; д) підняття любові до народного мистецтва в народних масах через відповідне музичне виховання» [14, арк. 1].

До нового музичного закладу було подано понад 450 заяв, але після перевірки здібностей зарахували 350 слухачів [17, с. 4]. Контингент учнів на той час здебільшого складали робітнича молодь, червоноармійці, діти селян, а також талановиті представники музичної самодіяльності міста. Основною роботою з ними були заняття в хорових класах, ознайомлення з музичною літературою. Особливо плідною була робота хорового відділу, пов'язана із засвоєнням таких дисциплін, як: методика хорового співу, диригентська етика, практика хорового співу та організація національних хорів. Діяльність відділу передбачала підготовку для сіл і містечок краю музично освічених диригентів, організаторів народних хорів та вчителів музики.

Матеріали та документи на підтвердження важливого значення народної консерваторії для формування музичної освіти на Поділлі дають змогу з належним ступенем точності реконструювати своєрідні етапи історії становлення та розвитку системи музичного життя й культури краю.

В 1921 році на теренах колишньої царської Росії почалася типізація музичних навчальних закладів, яка була пов'язана з діяльністю видатного українського музикознавця Болеслава Яворського [18, с. 608–609]. У своїй доповіді «Про принципи побудови навчальних планів і програм у професійній музичній школі» (прочитано 2 травня 1921 р.) ним уперше в музичній педагогіці ХХ сторіччя була висунута теза: «... елемент творчості повинен увійти в програми всіх навчальних курсів.» [19, с. 783]. До цього ж часу відноситься й організація перших спеціалізованих середніх музичних шкіл, музичних технікумів, у 30-ті роки перейменованих в училища.

У 1928 р. було відкрито Кам'янець-Подільську музпрофшколу. У статуті вищезазначеного навчального закладу було проголошено таке основне завдання, як: «виріб кваліфікованих робітників по різних галузях музичної культури, щоби могли приміняти свій фах на селі та в робочих клубах» [20, арк. 69]. Зрозуміло, що перевагу під час вступу до школи із трирічним навчанням надавали сільській молоді. Для недостатньо підготовлених вступників було передбачено річні підготовчі курси. Крім фахових дисциплін, учні вивчали також загальноосвітні предмети. 1928 р. на підготовчий курс було зараховано 50 осіб, а на два перші курси – 100 осіб. Для вступу до школи подано 207 заяв [20, арк. 73]. Для покращення клубної роботи при школі організовували короткочасні літні курси з підготовки інструкторів для хорового та духового відділень. Цікаво, що школа була зобов'язана підтримувати тісний зв'язок із «місцевим громадським життям, беручи участь через концерти хору, оркестру й сольні виступи учнів» [20, арк. 72].

Від часу свого заснування музпрофшкола функціонувала на основі самоутримання, але вже 4 серпня 1929 р. збори членів ВУТОРму ухвалили переформатувати її на заклад, де «формуватиметься нова мистецька пролетарська культура, і відповідно до цього переукомплектувати як учневий, так і педагогічний склад і підвести під школу матеріальну базу у формі дотацій із місцевого бюджету» [21, с. 5]. Реорганізація передбачала навчання на першому курсі 60 осіб, із них 15 – безкоштовно; визначення

кошторису школи на перші 9 місяців – 4800 крб. дотації місцевого бюджету та 1800 крб. платня учнів; створення в школі трьох відділів – фортепіанного, інструментального та педагогічного.

Євген Карачківський у статті «Будуємо заклад мистецького виховання мас» сформулював завдання оновленої музпрофшколи: «Музика, спів стають чинниками політичного виховання мас. По наших культосвітніх закладах бракує керівників музичної політосвітньої роботи, бракує їх і по школах. Для забезпечення цієї ділянки роботи потрібні кваліфіковані робітники. Таких робітників мусить дати музпрофшкола, що будується на базі семирічки» [22, с. 4].

Упродовж 1930–1931 рр. на посаді завідувача музпрофшколи активно працює З. Комінек, фахівець зі значним музичним досвідом, очолюючи колектив із таких викладачів: Г. Баулін (предмети «Теорія музики» та «Хоровий клас»), О. Єльчанінова (предмет «Фортепіано»), П. Кравченко (предмет «Віолончель»), П. Білоус (4 години предмета «Суспільство», по 2 години української мови й літератури, російської мови й літератури, біології), А. Павлюченко (2 години німецької мови) та М. Гойхенберг (по 2 години математики, фізики, хімії).

Надалі музпрофшколу набула статусу музичного технікуму. З оголошення в місцевій газеті «Червоний кордон» про набір учнів дізнаємося, що в 1931–1932 навчальному році в технікумі було три відділи: виконавчий, соціального виховання та комуністичної освіти [23, с. 184–186]. Розташовувався він за адресою: м. Кам'янець-Подільський, майдан Карла Маркса, 2 (тепер тут історичний факультет Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка). В оголошенні також було підкреслено, що технікум забезпечує гуртожитком і стипендією тільки робітників, колгоспників і їхніх утриманців.

З перейменуванням школи 1931 р. на музичний технікум З. Комінека було призначено директором із платнею 110 крб. на місяць [24, арк. 27], а також відведено йому 5 обов'язкових годин фахових дисциплін. Кам'янець-Подільське училище культури за точку відліку своєї історії взяло один із прикметних кроків радянського розвитку освіти в місті – реорганізацію з 1 січня 1930 р. «безідейної» місцевої музичної професійної школи в «заклад мистецького виховання мас» [21, с. 5]. За понад вісімдесятирічну історію училища в його стінах навчалася та здобула путівку в життя не одна тисяча учнів, з-поміж яких – багато відомих в Україні та за її межами професіоналів. Це педагоги вищих, середніх спеціальних навчальних закладів і музичних шкіл Кам'яниччини. Багато випускників училища працюють у різноманітних творчих колективах Кам'яниччини та інших регіонів країни.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, упродовж аналізованого періоду Кам'янець-Подільський переживав нечуване до того часу піднесення музичного життя, до виявів якого належали: концентрація в регіоні видатних представників українського, навіть європейського музичного мистецтва; створення професійних навчальних закладів не лише для елітного навчання, а і для охоплення якомога більшої аудиторії охочих навчатися музики, грі на музичних інструментах, диригуванню, концертуванню, виконавській діяльності, сольному та хоровому співу; заснування творчої бази для вивчення музично-теоретичних дисциплін. Музиканти відчули виклик часу (гостру потребу у фахівцях) і відповіли на це активним упровадженням у життя музичної грамоти для широких верств населення.

З огляду на вищевикладене можна стверджувати, що сформована в названий період структура музичної освіти подільського краю охоплювала духовні та спеціальні заклади, покликані виховувати дітей у дусі служіння на благо розвитку музичної та духовної культури краю. **Перспективним напрямом подальших досліджень** є аналіз навчальних програм із навчання співу та навчально-методичної тогочасної літератури з можливістю використання в сучасних умовах. Перспективним також вбачаю й дослідження щодо визначення підходів до удосконалення, відповідно вимог часу, змісту педагогічної освіти й системи національного виховання на основі посилення культурологічного контенту, що сприятиме модернізації системи підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, зважаючи на глобальні процеси «окультурення» освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Кузів, М.В., 2014. Создатели программ церковного пения в Подольской духовной семинарии, на III Международной науч.-прак. конф. *Актуальные проблемы педагогики искусства*, Могилев, с. 101–104.
2. Широцький, К., 1908. Подольские колядки и щедривки, *Православне Поділля*, № 1, с. 4–10.
3. Підгірна, Л., Бабляк А., 1993, Була в Кам'янці чоловіча гімназія: штрихи до історії, *Подільянин*, 27 січня, с. 3.
4. *Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія 1836–1918 рр.* (Державний архів Хмельницької області), Ф. 319, Оп. 1, Спр. 524.
5. *Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія 1836–1918 рр.* (Державний архів Хмельницької області), Ф. 319, Оп. 1, Спр. 1211.
6. *Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія 1836–1918 рр.* (Державний архів Хмельницької області), Ф. 319, Оп.2, Спр. 398.
7. *Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія 1836–1918 рр.* (Державний архів Хмельницької області). Ф. 319. Оп. 1. Спр. 1276.
8. *Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія 1836–1918 рр.* (Державний архів Хмельницької області). Ф. 319. Оп. 1. Спр. 1224.
9. *Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія 1836–1918 рр.* (Державний архів Хмельницької області). Ф. 319. Оп. 1. Спр. 1027.
10. *Канцелярія подільського губернатора* (Кам'янець-Подільський державний міський архів), Ф. 227, Оп. 1, Спр. 5538.
11. Гольдман, А., 1913. Музыкальная школа Ф. Д. Ганицкаго (1903–1913), Каменец-Подольск: Тип. Б. В. Вайнбаума, 35 с.
12. Іванов, В.Ф., 2007. Тадеуш Ганицький: Монографія. Кам'янець на Поділлі–Миколаїв – Вінниця: ВМГО «Розвиток», 123 с.
13. Антропова, Т.А, 2010. Постать Б. Яворського в контексті культуротворчих процесів в Україні 10–20-тих років ХХ ст.: *дисертація кандидата мистецтвознавства: 17.00.03*, Київ, 279 с.
14. *Повітовий революційний комітет 1919–1920 рр.* Відділ народної освіти. (Державний архів Хмельницької області). Ф. Р-1128. Оп. 1. Спр. 96.
15. *Збірка світлин і документів особистого архіву родини Комінек.* (Приватний архів Анатолія Прияна). Спр. 1.
16. Грінченко, М., 1920. Народна Консерваторія у м. Кам'янці на Поділля, *Наше життя*, № 2, с. 4.

17. Житкевич А., 1971. Народна консерваторія, *Радянське Поділля*, 29 жовтня, с. 4.
18. Музыкальная энциклопедия: у 6 т. Т. 6. Москва: Советская энциклопедия, 1982, с. 608–609.
19. Музыкальная энциклопедия: у 6 т. Т. 3. Москва: Советская энциклопедия, 1976, с. 783.
20. Кам'янець-Подільський музичний технікум. 1928–1929 рр. (Державний архів Хмельницької області). Ф. Р-2951. Оп 1. Спр. 14.
21. Будзей, О., 2005. Двічі народжене, *Подільнин*, 10 травня, с. 5.
22. Карачківський Є., 1930. Будуємо заклад мистецького виховання мас, *Комсомолец прикордоння*, 3 лютого, с. 4.
23. Кузів, М.В., 2017. Характерні риси виконавського мистецтва чеського музиканта Зденека Комінека та його роль у культурному житті Поділля *Вісник Харківської державної академії дизайну й мистецтв. Серія: Мистецтвознавство*, 4, с. 114–118.
24. Інспектура народної освіти виконкому Кам'янецької окружної ради. 1922–1930 рр. (Державний архів Хмельницької області). Фонд Р-5. Оп 1. Спр. 702.

ACTIVITIES OF KAMYANETS-PODILSKY MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS IN THE FIRST HALF OF THE XXth CENTURY

Mariia Kuziv,

Candidate of art Studies

senior lecturer of the Department of Music

Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University

Kamianets-Podilskiy, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9969-1937>

mariakuziv65@ukr.net

Abstract. In the first quarter of the XX century, a rapid development of Kamianets-Podilskiy occurred. It manifested itself in the extensive growth of its population, changes in the social structure thereof, raising the general level of literacy and intensive development of the economy, industry and education. In the article, the educational process of institutions of musical training in Kamianets-Podilskiy in the first half of the 20th century is ascertained, the activities of spiritual and secular educational establishments as the components of the system of professional musical preparation. The structure of educational institutions and the system of student training are described in the article.

It is proved that the cultural environment of the educational development of the Podilskiy region took place due to the ascetic work of significant figures of the epoch under analysis, such as T. Hanitsky, Z. Kominek, V. Peter, M. Hrinchenko and others. In the process of research, the symbiosis of professional concert creativity of artists with their pedagogical work is observed, which serves as a basis for the statement about the indisputable participation of the latter in the formation and development of professional music education in the Podillya. In the article, both positive and negative features of the development of the system of professional musical training of that time are substantiated, the changes in the advanced education of specialists resulting from the variety of levels of their training are reflected.

The development of the cultural and musical sphere of Kamianets-Podilskyi within the framework of general transformations in the Podilskyi region in the 20th century is proved, as well as its strong connection with the core components of the social life of that time. This chronological snapshot is characterized by the intensification of the process of national self-identification in the educational sphere, including the establishment of the first music school, the Ukrainian State University, the People's Conservatory and the Music College.

Historical-and-pedagogical, chronological-and-substantive and biographical methods were selected as methodological tools and the application thereof enabled the achievement of the research aim and raising the issue of the survey in view of its further study.

Keywords: music education; musical college; People's Conservatory; choir.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kuzyv, M.V., 2014. Sozdateli prohramm tserkovnoho penyia v Podolskoi dukhovnoi semynarii [Creators of church singing programs at the Podolsk Theological Seminary], *na III Mezhdunarodnoi nauch.-prak. konf. Aktualnie problemy pedahohiki iskusstva*, Mohilev, s. 101–104.
2. Shyrotskyi, K., 1908. Podolskie koliadky i shchedrivki [Podolsk carols and Christmas carols], *Pravoslavne Podillia*, № 1, s. 4–10.
3. Pidhirna, L., Babliak A., 1993, Bula u Kamiansi cholovicha himnaziia: shtrykhy do istorii [There was a men's gymnasium in Kamianets: touches on history], *Podolianyn*, 27 sichnia, s. 3.
4. *Kamianets-Podilska cholovicha himnaziia 1836–1918 rr.* [Kamyanets-PodilskyMen'sGymnasium 1836–1918] (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. 319. Op. 1. Spr. 524.
5. *Kamianets-Podilska cholovicha himnaziia 1836–1918 rr.* [Kamyanets-PodilskyMen'sGymnasium 1836–1918] (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. 319. Op. 1. Spr. 1211.
6. *Kamianets-Podilska cholovicha himnaziia 1836–1918 rr.* [Kamyanets-PodilskyMen'sGymnasium 1836–1918] (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. 319. Op.2. Spr. 398.
7. *Kamianets-Podilska cholovicha himnaziia 1836–1918 rr.* (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. 319. Op. 1.Spr. 1276.
8. *Kamianets-Podilska cholovicha himnaziia 1836–1918 rr.* [Kamyanets-PodilskyMen'sGymnasium 1836–1918] (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. 319. Op. 1.Spr. 1224.
9. *Kamianets-Podilska cholovicha himnaziia 1836–1918 rr.* [Kamyanets-PodilskyMen'sGymnasium 1836–1918] (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. 319. Op. 1.Spr. 1027.
10. Kantseliariia podilskoho hubernatora [Office of the Governor of Podolsk]. (Kamianets-Podilskyi derzhavnyi miskyi arkhiv). F. 227. Op. 1. Spr. 5538.
11. Holdman, A., 1913. *Muzykalnaia shkola F. D. Hanyiskaho* [F.D. Hanitsky Music School] (1903–1913), Kamenets-Podolsk: Typ. B. V. Vainbauma, 35 s.
12. Ivanov, V.F., 2007. Tadeush Hanytskyi [Tadeusz Hanitsky]: Monohrafiia. Kamianets na Podilli– Mykolaiv – Vinnytsia: VMHO «Rozvytok», 123 s.

13. Antropova, T.A., 2010. Postat B. Yavorskoho u konteksti kulturotvorchykh protsesiv v Ukraini 10–20-tykh rokiv.[The figure of B. Yavorsky in the context of cultural processes in Ukraine in the 10–20s of the twentieth century], Kh st.: *dysertatsiia kandydata mystetstvoznavstva: 17.00.03*, Kyiv, 279 s.
14. *Povitovyi revoliutsiinyi komitet 1919–1920 rr.* Viddil narodnoi osvity [County Revolutionary Committee 1919–1920. Department of Public Education]. (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. R-1128. Op. 1. Spr. 96.
15. *Zbirka svitlyn i dokumentiv osobystoho arkhivu rodyny Kominek* [Collection of photos and documents of the personal archive of the Kominek family].(Pryvatnyi arkhiv Anatoliia Pryiana), Spr. 1.
16. Hrinchenko, M., 1920. Narodna Konservatoriia u m. Kamianski na Podilliu [People's Conservatory in Kamianets-Podilskyi], *Nashe zhyttia*, № 2, s. 4.
17. Zhytkevych A., 1971. Narodna konservatoriia [People's Conservatory], *Radianske Podillia*, 29 zhovtnia, s. 4.
18. *Muzykalnaia entsiklopedia* [Music encyclopedia]: v 6 t., T. 6., Moskva: Sovetskaia entsiklopedia, 1982, s. 608–609.
19. *Muzykalnaia entsiklopedia* [Music encyclopedia]: v 6 t., T. 3, Moskva: Sovetskaia entsiklopedia, 1976, s. 783.
20. *Kamianets-Podilskiy muzychnyi tekhnikum. 1928–1929 rr.* [Kamenets-Podolsky Music College. 1928–1929] (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti). F. R-2951. Op 1. Spr. 14.
21. Budzei, O., 2005. Dvichi narodzhene [Born twice], *Podolianyn*, 10 travnia, s. 5.
22. Karachkivskiy Ye., 1930. Buduiemo zaklad mystetskoho vykhovannia mas [We are building an institution for the artistic education of the masses], *Komsomolets prykordonna*, 3 liutoho, s. 4.
23. Kuziv, M.V., 2017. Kharakterni rysy vykonavskoho mystetstva cheskoho muzykanta Zdeneka Komineka ta yoho rol v kulturnomu zhytti Podillia [Characteristic features of the performing art of the Czech musician Zdenek Kominek and his role in the cultural life of Podillya]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv.Seriia: Mystetstvoznavstvo*, 4, s. 114–118.
24. *Inspetura narodnoi osvity vykonkomu Kamianetskoj okruzhnoi rady. 1922-1930 rr.* (Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti) [Inspectorate of Public Education of the Executive Committee of the Kamyanets District Council. 1922–1930], Fond R-5. Op 1. Spr. 702.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-48-63>
УДК373.5:37.091.12:005.962.131:37.018:005.6

Мартинець Лілія Асхатівна,

доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор
Луганський національний аграрний університет
Слов'янськ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4736-5467>
liliamart7@gmail.com

ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВА САМООЦІНЮВАННЯ ПАРАМЕТРІВ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито роль факторно-критеріальної моделі як основи самооцінювання параметрів внутрішньої системи забезпечення якості освіти

закладу загальної середньої освіти. Визначено, що для якісного експертного оцінювання пропонується використовувати факторно-критеріальну модель. Підкреслено, що у факторно-критеріальній моделі, як апараті вимірювання, використовується кваліметрія («квалі» – якість, «метрія» – міряю), основним завданням якої є комплексне оцінювання якості через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі. Зазначено, що технологія використання кваліметрії дає можливість заміряти стан об'єкта в будь-який час. Визначено, що описана науковцями технологія здійснюється на основі комплексного оцінювання стану об'єкта, що відбувається в декілька етапів: 1) виділяються основні параметри; 2) визначається сукупність факторів, що необхідні для досягнення заданих параметрів; 3) визначаються критерії, які характеризують вимоги до кожного фактора; 4) визначається вага параметрів, факторів, критеріїв методом експертного оцінювання; 5) оформлюється модель у вигляді таблиці.

Підкреслено, що застосування кваліметрії дає змогу формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів шляхом поділу їх на простіші, визначити нормативний чи стандартний їхній перебіг через визначення його критеріальної основи – параметри, фактори та критерії, що забезпечує замірювання результатів, які фіксують досягнення лише на певний час. Крім того, за допомогою методу Дельфі розраховуються коефіцієнти вагомості кожного параметра, фактору, критерію. Шляхом зіставлення параметрів, факторів, критеріїв моделі та фактично виявленого стану параметрів внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу визначається коефіцієнт їхнього проявлення.

Встановлено, що динаміка змін дає можливість визначити напрям розвитку, а за необхідності – проводити регулювання процесу удосконалення.

Ключові слова: параметр; фактор; критерій; кваліметрія; метод Дельфі; оцінювання.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Ефективність процесу створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти залежить від багатьох чинників, раціонального використання ресурсів, здійснення заходів, що спрямовані на забезпечення можливості здійснення ефективної організації управлінської діяльності.

Першочерговими завданнями становлення внутрішньої системи забезпечення якості освіти є:

- з'ясування сутності, особливостей якості закладу загальної середньої освіти, встановлення його структурних елементів, які належить вимірювати, оцінювати, удосконалювати;
- визначення індикаторів і критеріїв, за якими ця якість буде вимірюватись, оцінюватись та аналізуватись тощо;
- розроблення технологій (методик, інструментів, стандартів) оцінювання якості закладу загальної середньої освіти як досить специфічного об'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вимірювання й оцінювання якості освіти, визначення переліку її характерних ознак, пошуку показників і критеріїв якості вирішується науковцями всіх країн світу в межах квалітології. У витоків цієї науки стояли відомі філософи М. Періх, М. Бердяєв та ін. На

початку ХХ ст. розвиток філософських течій у цьому напрямі ознаменувався тим, що розгорнулася так звана квалітативна революція, тобто революція якості, яка охопила всі сфери життя та діяльності людини» [1].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – представити факторно-критеріальну модель як основу самооцінювання параметрів внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти.

Завдання: визначити етапи розроблення факторно-критеріальної моделі внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти; розкрити основні дефініції дослідження; визначити параметри внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Квалітологія – це триєдина наука, що охоплює:

- теорія якості (Quality System),
- теорія оцінки якості (кваліметрію – Assessment, Evaluation),
- та теорію управління якістю (Management and Monitoring of Quality).

Кожна з цих трьох складників має певний набір критеріїв і показників якості освіти, які дають можливість всебічно оцінити будь-яку систему освіти як за зовнішніми, так і внутрішніми її параметрами та результатами функціонування. Від того, наскільки вільно буде орієнтуватися людина в сучасному житті, адаптуватися до різних видів діяльності й умов, наскільки легко вона буде опановувати нові професії, засвоювати величезні масиви інформації залежить не тільки її власна успішність, як особистості, а й розвиток усєї держави, її конкурентоспроможність і престиж на світовій арені.

Кваліметрія (від «квалі» – якість, «метрію» – міряти) є однією зі складників квалітології [2]. Наведемо деякі визначення поняття «кваліметрія»:

- наукова сфера, яка вивчає методологію і проблематику кількісних оцінок якості будь-яких предметів або процесів» [3];
- наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів – предметів або процесів [4];
- теорія вимірювання властивостей речей, які визначаються через їхню якість [5].

Отже, під кваліметрією найчастіше розуміють оцінювання якісних властивостей процесу, явища, предмета кількісними показниками з використанням певної математичної моделі та технології. Кваліметрія освіти розв'язує питання щодо пошуку методів та технологій вимірювання якісних характеристик освітньої системи загалом або системи закладу загальної середньої освіти зокрема. Кваліметричні моделі, що використовуються в освітній сфері, є аналітичними моделями певного об'єкта системи освіти (навчального закладу, відділу або управління освіти, діяльності вчителя, керівника школи), які побудовані на основі методу експертних оцінок із застосуванням кваліметричного підходу до визначення змісту та вагомості кожного показника якості об'єкта оцінювання.

Теорію кваліметрії розробляли багато вчених (Г. Азгальдов, О. Ануфрієва, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Циба та ін.), проте сучасна педагогічна практика й досі не озброєна якісними кваліметричними моделями для оцінювання деяких аспектів навчально-виховної, педагогічної, управлінської діяльності та її результатів.

Л. Мартинець зазначає, що кваліметричний підхід можна застосовувати для оцінювання будь-якої діяльності [6]. Адже будь-яке якісне явище можна представити як сукупність певних властивостей. Тобто цей підхід неможливо реалізувати без декомпозиції складних, багатокомпонентних явищ на їхній основі складові. Взагалі, кваліметричний підхід передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісне оцінювання якості) [6].

Як кваліметричну модель найчастіше використовують факторно-критеріальну, що передбачає розчленування об'єкта на структурні елементи. Такий підхід дає змогу розглядати об'єкт як систему, оцінюючи його не загалом, а як сукупність взаємопов'язаних складників.

На цей момент кваліметричні засади оцінювання системи якості освіти закладів загальної середньої освіти є одним із найменш розроблених питань теоретико-методичного забезпечення оцінювання системи якості освіти. У праці О. Бойназарової акцентується увага на застосуванні кваліметричних моделей у науково-методичній роботі, зокрема для оцінки діяльності методичних служб. Факторно-критеріальну модель ефективності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів обґрунтувала у своєму дослідженні Л. Мартинець.

Розроблення факторно-критеріальної моделі внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти має здійснюватися відповідно до алгоритму, визначеного в праці Г. Єльнікової [7], і включати такі етапи:

- 1) виділяються основні параметри;
- 2) визначається сукупність факторів, необхідних для досягнення заданих параметрів;
- 3) визначаються критерії, які характеризують вимоги до кожного фактору;
- 4) визначається вага параметрів, факторів, критеріїв методом експертного оцінювання;
- 5) оформлюється модель у вигляді таблиці.

Отже, для створення факторно-критеріальної моделі виокремлюють параметри, фактори та критерії (першого, другого порядку). За параметри беруть величини, які характеризують основні якості об'єкта (чи його головні складові), що відповідають глобальним цілям об'єкта. Відповідно, фактори розкривають кожен із параметрів, а критерії деталізують фактори. Глибина деталізації залежить від вимог до рівня оцінювання. Чим детальніше розкриті фактори (можуть бути використані критерії декількох порядків), тим об'єктивніше буде здійснюватись оцінювання. Проте надмірна деталізація призведе до ускладнення самої процедури оцінювання. Крім того, процес поділу цілого на складники за відсутності єдиного алгоритму поділу може призвести до того, що окремі показники не будуть характеризувати якості власне цього об'єкта чи впливати на його властивості. Це пов'язано з тим, що якість об'єкта може бути недостатньо визначеною, а це ускладнює побудову відповідної ієрархічної структури. Також треба враховувати, що різні якості об'єкта іноді неможливо оцінювати однаковими одиницями вимірювання. Отже, для отримання адекватної оцінки освітньої діяльності рекомендовано використовувати лише критерії першого та другого порядку (часто достатньо і критеріїв першого порядку). Усе залежить від мети оцінювання, ресурсних можливостей навчального закладу, особливостей об'єкта оцінювання, професійної компетентності експертів [1].

Уточнимо сутнісне значення параметрів, факторів і критеріїв. Параметр (грец. *parametreo* – міряю, зіставляю) – це величина, яка характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінюванню та представляє визначену характеристику генеральної сукупності [8]. Параметр – це змінна величина, від якої

залежить значущість іншої змінної величини [9]. Параметр (від гр. *παράμετρος* – той, що відмірює) – це виражений у числовій формі показник, що дає змогу здійснювати порівняння об'єктів, який використовують для оцінювання відповідності реального стану об'єкта нормативним вимогам або критеріям [10].

У кваліметричній моделі кожний параметр, представлено набором факторів, які передбачає набір простих властивостей, тобто критеріїв. Фактор (лат. *factor*) – це чинник, умова, причина якого-небудь явища або процесу [8].

Поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінювання» [9, с. 465], «наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [9, с. 838], а в словнику С. Ожегова як «мірило оцінювання або судження» [11]. Л. Калініна визначає критерій як ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання ефективності певного процесу, тобто проявом кожного критерію оцінювання якості освіти закладу загальної середньої освіти («відповідна система критеріальних показників».

Для визначення параметрів внутрішньої системи забезпечення якості освіти, нашу увагу привернув підхід, запропонований Державною службою якості освіти для оцінювання якості освітньої діяльності та управлінських процесів у закладі загальної середньої освіти, де виокремлено чотири напрями:

1. Освітнє середовище.
2. Система оцінювання освітньої діяльності учнів.
3. Система педагогічної діяльності.
4. Система управлінської діяльності.

Спираючись на описану вище технологію застосування кваліметричного підходу в освіті, нами розроблено факторно-критеріальну модель самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти (див. таблицю 1).

Важливим елементом реалізації кваліметричного підходу є визначення вагомості (значущості) кожного показника. Найчастіше для цього застосовують експертний метод. Створюють експертну групу (експертами вважаються фахівці, які визнані професіоналами в певній галузі більшістю їхніх колег). Як правило, в освіті експертами обирають найбільш досвідчених вчителів, управлінців різних ієрархічних рівнів, науковців, вузьких фахівців з інших галузей, зовнішнього середовища навчального закладу. Експертна група працює за методом Дельфі (послідовна корекція результатів на основі аргументації кожним експертом своєї оцінки) або за будь-яким іншим методом експертного оцінювання (рейтингування, соціологічних досліджень, бального оцінювання).

Оцінку кожного фактору визначають як суму добутків оцінок за кожний критерій і відповідних коефіцієнтів вагомості, оцінку кожного параметра – як суму добутків оцінок за кожний фактор і відповідного коефіцієнта вагомості, оцінку за об'єкт – як суму оцінок за параметри.

Необхідно зазначити, що при будь-якій структуризації одним із найвагоміших показників має бути результативність певної діяльності чи рівень досягнення мети (бажаного результату). Адже саме результативність діяльності свідчить про рівень досягнення мети, що є, у свою чергу, показником рівня (якості, ефективності) системи.

Таблиця 1

Факторно-критеріальна модель самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти

Параметри	Вартість параметрів	Фактори	Вартість факторів	Критерії	Вартість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів	
				1. Приміщення і територія закладу освіти є безпечними та комфортними для навчання та праці 2. Заклад освіти забезпечений навчальними та іншими приміщеннями з відповідним обладнанням, що необхідні для реалізації освітньої програми 3. У закладі освіти створюються умови для безпечного використання мережі Інтернет, в учасників освітнього процесу формуються навички безпечної поведінки в Інтернеті 4. У закладі освіти застосовуються підходи для адаптації та інтеграції здобувачів освіти до освітнього процесу, професійної адаптації працівників	0,00	0,00	0,00	0,00	
				1. Заклад освіти планує та реалізує діяльність щодо запобігання будь-яким проявам дискримінації, булінгу в закладі 2. Правила поведінки учасників освітнього процесу в закладі освіти забезпечують дотримання етичних норм, повагу до гідності, прав і свобод людини 3. Керівництво закладу освіти, педагогічні працівники протидіють булінгу, іншому насильству, дотримуються порядку реагування на їх прояви	0,00	0,00	0,00	0,00	

				4. Заклад освіти сприяє організації відпочинку та оздоровлення здобувачів освіти, педагогічних працівників	0,00	0,00		
				1. Приміщення та територія закладу освіти облаштовуються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування	0,00	0,00		
				2. У закладі освіти застосовуються методики та технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	0,00	0,00		
				3. Заклад освіти взаємодіє з батьками дітей з особливими освітніми потребами, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, залучає їх до необхідної підтримки дітей під час здобуття освіти	0,00	0,00		
				4. У закладі освіти створено простір інформаційної взаємодії та соціально-культурної комунікації учасників освітнього процесу (бібліотека, інформаційно-ресурсний центр тощо)	0,00	0,00		
				1. Здобувачі освіти та працівники закладу освіти обізнані з вимогами охорони праці, безпеки життєдіяльності, пожежної безпеки, правилами поведінки в умовах надзвичайних ситуацій і дотримуються їх	0,00	0,00		
				2. Працівники проводять профілактичні та корекційні заходи щодо збереження здоров'я здобувачів освіти, вживають необхідних заходів в разі раптового погіршення їх стану здоров'я	0,00	0,00		
				3. Моніторинг оздоровчої функції закладу освіти	0,00	0,00		
				4. Залучення інноваційних технологій щодо діагностики стану здоров'я здобувачів освіти	0,00	0,00		
				1. Організація харчування у закладі освіти сприяє формуванню культури здорового харчування у здобувачів освіти	0,00	0,00		

				2. Задоволеність умовами харчування	0,00	0,00							
				3. Дотримання санітарно-гігієнічних норм	0,00	0,00							
				4. Організація контролю за харчуванням	0,00	0,00							
				1. Здобувачі освіти отримують від педагогічних працівників інформацію про критерії, правила та процедури оцінювання навчальних досягнень	0,00	0,00							
				2. Система оцінювання в закладі освіти сприяє реалізації компетентнісного підходу до навчання	0,00	0,00							
				3. Здобувачі освіти вважають оцінювання результатів навчання справедливим і об'єктивним	0,00	0,00							
				4. Участь учнів у міських олімпіадах, турнірах, конкурсах МАН тощо	0,00	0,00							
				1. У закладі освіти систематично проводяться моніторинги результатів навчання здобувачів освіти	0,00	0,00							
				2. За результатами моніторингів здійснюється аналіз результатів навчання здобувачів освіти, приймаються рішення щодо їх коригування	0,00	0,00							
				3. У закладі освіти впроваджується система формульованого оцінювання	0,00	0,00							
				4. Педагогічні працівники формують у здобувачів освіти позитивну самооцінку, відзначають досягнення, підтримують бажання навчатися, запобігають побоюванням помилитися	0,00	0,00							
				1. Педагогічні працівники надають здобувачам освіти необхідну допомогу в навчальній діяльності	0,00	0,00							
				2. Здобувачі освіти відповідально ставляться до процесу навчання, оволодіння освітньою програмою	0,00	0,00							

			3. Учителі в системі оцінювання навчальних досягнень використовують прийоми самооцінювання та взаємооцінювання здобувачів освіти	0,00	0,00	
			4. Здобувачі освіти беруть участь в освітніх та інформаційних заходах, спрямованих на формування академічної доброчесності, негативного ставлення до корупції, навчаються на засадах академічної доброчесності	0,00	0,00	
			1. У закладі освіти розробляються індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти	0,00	0,00	
			2. Заклад освіти ураховує навчальні інтереси здобувачів освіти	0,00	0,00	
			3. Заклад освіти надає інформаційну організаційну підтримку здобувачам освіти з питань побудови індивідуальних освітніх траєкторій	0,00	0,00	
			4. Результативність використання індивідуальних освітніх траєкторій	0,00	0,00	
			1. Заклад освіти забезпечує постійний зворотний зв'язок із здобувачами освіти	0,00	0,00	
			2. Заклад освіти використовує інформаційні ресурси для оприлюднення інформації про навчальну діяльність	0,00	0,00	
			3. Актуальність та оновлення інформації	0,00	0,00	
			4. Заклад освіти налагоджує співпрацю між здобувачами освіти і педагогами	0,00	0,00	
			1. Педагогічні працівники планують свою діяльність, аналізують її результативність	0,00	0,00	
			2. Педагогічні працівники застосовують освітні технології, спрямовані на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти	0,00	0,00	

				4. Педагогічні працівники надають методичну підтримку колегам, обмінюються досвідом (консультації, навчальні семінари, майстер-класи, конференції, взаємовідвідування занять, наставництво, публікації)	0,00	0,00		
				1. Педагогічні працівники під час провадження педагогічної та наукової (творчої) діяльності дотримуються академічної доброчесності	0,00	0,00		
				2. Педагогічні працівники сприяють дотриманню академічної доброчесності здобувачами освіти	0,00	0,00		
				3. У закладі освіти наукова (творча) робота перевіряється на плагіат	0,00	0,00		
				4. Заклад освіти формує культуру якості, проводить освітні та інформаційні заходи, спрямовані на формування у педагогічних працівників негативного ставлення до корупції	0,00	0,00		
				1. Наявність науково та практично обґрунтованої системи методичної роботи з педагогічними кадрами	0,00	0,00		
				2. Творча співпраця з науковцями	0,00	0,00		
				3. Розповсюдження досвіду (публікації в педагогічній пресі, друкування книг, посібників тощо, участь у конференціях)	0,00	0,00		
				4. Забезпечення навчально-методичною та довідковою літературою, ефективність їх використання	0,00	0,00		
				1. У закладі освіти затверджено стратегію його розвитку, спрямовану на підвищення якості освітньої діяльності	0,00	0,00		
				2. У закладі освіти річне планування та відстеження його результативності здійснюються відповідно до стратегії його розвитку	0,00	0,00		

			3. У закладі освіти здійснюється самооцінювання якості освітньої діяльності на основі стратегії (політики) і процедур забезпечення якості освіти	0,00	0,00		
			4. Керівництво закладу освіти планує та здійснює заходи щодо утримання у належному стані будівель, приміщень, обладнання	0,00	0,00		
			1. Керівництво закладу освіти сприяє створенню психологічно комфортного середовища, яке забезпечує конструктивну взаємодію здобувачів освіти, їх батьків, педагогічних та інших працівників закладу освіти та взаємну довіру	0,00	0,00		
			2. Задоволеність учасників освітнього процесу загальним психологічним кліматом у закладі освіти і діями керівництва щодо формування відносин довіри та конструктивної співпраці між ними	0,00	0,00		
			3. У закладі освіти забезпечується доступ учасників освітнього процесу, представників місцевої громади до спілкування із керівництвом (особистий прийом, звернення, використання сучасних засобів комунікації)	0,00	0,00		
			4. Заклад освіти оприлюднює інформацію про свою діяльність на відкритих загальнодоступних ресурсах	0,00	0,00		
			1. Керівник закладу освіти формує штат закладу, залучаючи кваліфікованих педагогічних та інших працівників відповідно до штатного розпису та освітньої програми	0,00	0,00		
			2. Керівництво закладу освіти за допомогою системи матеріального та морального заохочення мотивує педагогічних працівників до підвищення якості освітньої діяльності, саморозвитку, здійснення інноваційної освітньої діяльності	0,00	0,00		

				0,00	0,00		
			3. Керівництво закладу освіти створює умови для постійного підвищення кваліфікації, чергової та позачергової атестації, добровільної сертифікації педагогічних працівників	0,00	0,00		
			4. Керівництво закладу освіти сприяє професійному розвитку педагогів	0,00	0,00		
			1. У закладі освіти створюються умови для реалізації прав і обов'язків учасників освітнього процесу	0,00	0,00		
			2. Управлінські рішення приймаються з урахуванням пропозицій учасників освітнього процесу	0,00	0,00		
			3. Керівництво закладу освіти створює умови для розвитку громадського самоврядування	0,00	0,00		
			4. Керівництво закладу освіти сприяє виявленню громадської активності та ініціативи учасників освітнього процесу, їх участі в житті місцевої громади	0,00	0,00		
			1. Задоволеність батьків та учнів рівнем освітньої підготовки учнів	0,00	0,00		
			2. Задоволеність батьків та учнів обраним профілем навчання	0,00	0,00		
			3. Задоволеність батьків та учнів варіативною складовою навчального плану	0,00	0,00		
			4. Позитивне оцінювання закладу освіти мешканцями мікрорайону	0,00	0,00		

У нашому дослідженні застосовано методику А. Киверялга [12], за якою середній рівень визначається 25-відсотковим відхиленням оцінки від середньої в діапазоні оцінок, що дає можливість визначення рівнів управління, а саме: оцінка в інтервалі від 0 до 0,24 дозволяє констатувати низький рівень, в інтервалі від 0,25 до 0,74 – середній/достатній рівень, від 0,75 до 1 – високий рівень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Отже, якщо загальна сума балів коливається в таких межах:

- 1) 0-0,25 – рівень самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти низький;
- 2) 0,25-0,49 – рівень самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти середній;
- 3) 0,50-0,74 – рівень самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти достатній;
- 4) 0,75-1 – рівень самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти високий.

Наголосимо, що застосування факторно-критеріальних (кваліметричних) моделей ще не стало поширеною управлінською практикою. Перевагою розроблених факторно-критеріальних моделей є цілісне уявлення процесу оцінювання як системи взаємопов'язаних складників.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі проведеного аналізу наукових джерел визначено чотири параметри внутрішньої системи забезпечення якості освіти: освітнє середовище; система оцінювання освітньої діяльності учнів; система педагогічної діяльності; система управлінської діяльності, а також відповідні їм фактори і критерії.

Розроблена факторно-критеріальна модель самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Перевагою розробленої факторно-критеріальної моделі є цілісне уявлення якості освіти як внутрішньої системи взаємопов'язаних складових.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Лукіна, Т.О., 2004. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія, Київ: Вид-во НАДУ, 292 с.
2. Аверинцев, С. С., ред., 1989. *Философский энциклопедический словарь*, Москва: Советская энциклопедия, 815 с.
3. Азгальдов, Г. Г., Райхман, Э. П., 1972. *О квалиметрии*, Москва: Издательство стандартов, 172 с.
4. Єльнікова, Г.В., 2004. *Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу*: навч. посіб., Київ: Міленіум, с. 77–102.
5. Циба, В.Т., 1997. *Основи теорії кваліметрії*. Київ: ІЗМН, 160 с.
6. Мартинець, Л. А., 2017. *Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі*: монографія, Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 408 с.

7. Єльнікова, Г.В., Рябова, З.В., 2008. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *Теорія і методика управління освітою: електронне наукове фахове видання*, [online], Випуск 1. Доступно: <<http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08egvonz.pdf>> [Дата звернення 05 Жовтня 2020].
8. Калініна, Л.М., Калініна, Г.М., 2017. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», № 17*, с. 18–36.
9. Бусел, В.Т., ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Київ; Ірпінь: Перун, 1440 с.
10. Мацкевич, С. А., 2011. *Менеджмент в системі освіти: теорія і практика інноваційної підготовки професіоналів*, Минск: И. П. Логвинов, 260 с.
11. Ожегов, С. И., 1987. *Словарь русского языка: ок. 57000 слов*, Москва: Рус. яз., 750 с.
12. Кыверялг, А.А., 1980. *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллин: Валгус, 334 с.

THE FACTOR-CRITERIAL MODEL AS THE BASIS OF SELF-ASSESSMENT OF PARAMETERS OF THE INTERNAL SYSTEM OF QUALITY ASSURANCE OF EDUCATION OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Lilija Martynec,

Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor,

First vice-rector

Luhansk National Agrarian University

Sloviansk, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4736-5467>

liliamart7@gmail.com

Abstract. The role of the factor-criterial model as a basis of self-assessment of parameters of the internal system of quality assurance of education of the institution of general secondary education is addressed in the article. It is proposed to use a factor-criterion model for qualitative expert evaluation. It is emphasized that in the factor-criterion model, qualimetry (“qual”– quality, “metric”– measure) is used as a measuring device, the main task of which is complex quality assessment through a set of indicators with the use of the corresponding mathematical model. It is noted that the usage of qualimetry technology makes it possible to measure the state of the object at any time.

It is determined that the technology described by the scientists is based on a complex assessment of the state of the object, which occurs in several stages: 1) the basic parameters are distinguished; 2) the set of factors necessary to achieve the set of parameters is determined; 3) criteria that characterize the requirements for each factor are defined; 4) the weight of parameters, factors, criteria is determined by the method of expert evaluation; 5) the model is drawn up in the form of a table.

It is emphasized that the use of qualimetry makes it possible to formalize the qualitative characteristics of the respective phenomena and processes by dividing them into simpler ones, to determine their normative or standard course by defining its criterion basis – parameters, factors and criteria, providing measurement of results that record achievements only for a certain time. In addition, with the help of the

Delphi method the weighting coefficients of each parameter, factor, and criterion are calculated. The coefficient of their manifestation is determined by comparing the parameters, factors, criteria of the model and the actual state of parameters of the internal quality assurance system of the institution.

It is established that the dynamics of changes makes it possible to determine the direction of the development and, if necessary, to regulate the process of improvement.

Keywords: parameter; factor; criterion; qualimetry; Delphi method; assessment.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Lukina, T.O., 2004. Derzhavne upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity v Ukraini [State management of the quality of general secondary education]: monohrafiia, Kyiv: Vyd-voNADU, 292 s.
2. Averincev, S. S., red., 1989. *Filosofskiy entsyklopedycheskyy slovar* [Philosophical encyclopaedic dictionary]: Sovetskaia enciklopediia, 815 s.
3. Azgaldov, G. G., Raihman, Je. P., 1972. *O kvalimetrii* [About qualimetry], Moskva: Izdatelstvo standartov, 172 s.
4. Ielnykova, H.V., 2004. *Diahnostyka upravlinskoj kompetentnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Diagnostics of managerial competency of the head of a general secondary education institution]: navch. posib., Kyiv: Milenium, s. 77–102.
5. Tsyba, V.T., 1997. *Osnovy teorii kvalimetrii* [Fundamentals of the qualimetry theory], Kyiv: IZMN, 160 s.
6. Martynets, L. A., 2017. Upravlinnia osvithnim seredovyschem profesiinoho rozvytku vchyteliv u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Management of the educational environment of the professional development of teachers in general secondary education institution]: monohrafiia, Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 408 s.
7. Ielnykova, H.V., Riabova, Z.V., 2008. Monitorynh yak efektyvnyi zasib otsiniuvannia yakosti zahalnoi serednoi osvity v navchalnomu zakladi. *Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu: elektronne naukove fakhove vydannia* [Theory and methodology of educational management] [online], Vypusk 1. Dostupno: <<http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08egvonz.pdf>> [Data zvernennia 05 Zhovtnia 2020].
8. Kalinina, L.M., Kalinina, H.M., 2017. Faktorno-kryterialna model otsiniuvannia efektyvnosti informatsiinoho zabezpechennia orhanizatsiinoho mekhanizmu upravlinnia shkoloiu [The factor-and-criterion model of evaluation of the efficiency of information provision of the organized mechanism of school management], *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii «Pedagogichni nauky»*, № 17, s. 18–36.
9. Busel, V.T., red., 2004. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Big glossary of modern Ukrainian language], Kyiv; Irpin: Perun, 1440 s.
10. Mackevich, S. A., 2011. *Menedzhment v sisteme obrazovanija: teoriia i praktika innovacionnoj podgotovki professionalov* [Management in the system of education: theory and practice of innovative preparation of professionals], Minsk: I. P. Logvinov, 260 s.
11. Ozhegov, S. I., 1987. *Slovar russkogo jazyka* [Dictionary of the Russian language]: ok. 57000 slov, Moskva: Rus. jaz., 750 s.
12. Kyverjalg, A.A., 1980. *Metody issledovanija v professionalnoj pedagogike* [The methodology of research in the professional pedagogy], Tallin : Valgus, 334 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-64-72>

УДК: 373.091

Поліщук Світлана Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>

sunrisemoon@email.ua

ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Й ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ

Анотація. Досвід і практика свідчать, що зростання рейтингу закладу загальної середньої освіти значною мірою залежить від вдосконалення управління ним. Зважаючи на актуальність обраної теми статті, її автор детально проаналізувала й розкрила суть і зміст закладів загальної середньої освіти як системи й об'єкта управління. Автор обґрунтувала й довела необхідність пошуку нових підходів до управління закладами освіти. На основі опрацьованих наукових джерел і власних спостережень автор проаналізувала тенденції розвитку освіти в Україні, розкрила підходи та шляхи здійснення процесу управління державним навчальними закладами, дослідила соціально-педагогічні умови, які безпосередньо впливають на ефективність управління закладами загальної середньої освіти.

Під час аналізу автор використала й обґрунтувала доцільність застосування СТЕП-аналізу, який дає можливість врахувати сильні і слабкі сторони навчального закладу, що безпосередньо впливають на процес управління.

Крім цього, в статті привертається увага на необхідність модернізації управління освітніми закладами, яка передбачає запровадження державної громадської моделі, децентралізацію, автономію закладу, демонополізацію та конкуренцію освітніх послуг, орієнтацію на творчий та інноваційний розвиток освіти та ін.

Водночас автор підкреслює важливість дотримання певних принципів, на яких базується процес здійснення управління закладами ЗСО. У статті вказується також на доцільність вірного прагматичного застосування підходів до здійснення управління, які забезпечують високоефективну діяльність закладів загальної середньої освіти.

Автор статті підкреслює важливість оновлення змісту функцій суб'єктів управління та управлінських дій.

Заслужовують на увагу зроблені автором висновки та обґрунтування нею необхідності перспектив подальшого дослідження вдосконалення системи управління закладами загальної середньої освіти, що дасть змогу підвищити їхню конкурентоздатність.

Ключові слова: процес; освіта; система; об'єкт управління; вдосконалення; підхід; аналіз; створення; чинники.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасна ринкова економіка характеризується динамічністю й нестабільністю процесів, які відбуваються на ринку (постійними на ринку є лише зміни).

З цього випливає, що основою конкурентного успіху будь-якої організаційної структури, включно з закладами загальної середньої освіти, є спроможність виявити наявні чи потенційні чинники, які безпосередньо здійснюють вплив на його функціонування.

Досвід і практика свідчать, що рушійною силою стабільного розвитку, а отже, і зростаючого рейтингу загальноосвітнього закладу, є вдосконалення управління ним. Саме удосконалюючи процес управління в умовах децентралізації системи освіти, яка є в Україні, у нас з'являється можливість налагоджувати нові соціально-економічні стосунки між об'єктами й суб'єктами державного права. У зв'язку з цим виникає необхідність у пошуку нових підходів до управління закладами освіти.

Така постановка наявної проблеми вказує на актуальність обраної нами теми дослідження.

Розглядаючи заклад загальної середньої освіти, як педагогічну систему й об'єкт управління, ми виходимо з того, що він є складником соціальної системи, яка безпосередньо контролюється державними управлінськими органами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням вказаної вище проблеми займалася низка провідних вітчизняних вчених-педагогів. Зокрема, вчені В. Гурський і В. Присакар, характеризуючи педагогічну діяльність закладів загальної середньої освіти й розглядаючи їх як педагогічну систему, зазначають: «Загальноосвітнім навчальним закладом є навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на загальну середню освіту. Загальноосвітній навчальний заклад реалізує положення Конституції України, Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», інших нормативно-правових актів у галузі освіти. Він задовольняє потреби громадян відповідної території в здобутті повної загальної середньої освіти; забезпечує єдність навчання і виховання; розробляє та реалізує варіативний складник змісту загальної середньої освіти; створює науково-методичну й матеріально-технічну базу для організації та здійснення навчально-виховного процесу; забезпечує відповідність рівня загальної середньої освіти Державному стандарту базової й повної загальної середньої освіти; здійснює інші повноваження» [2, с. 151].

Розкриваючи й характеризуючи сутність державної влади, як контролюючого й управляючого органу, вчені В. Петков, С. Петков, Л. Наливайко, О. Комісаров зосереджують увагу на тому, що визначальним у цій категорії є характеристика здібностей і можливостей домінуючої дії суб'єкта (державних органів) на керований об'єкт як дієвого чинника із засобу організації і вольового регулювання спільної діяльності людей, як реальної могутньої сили, втіленої в системі державних органів, які, відповідно, представляють владу. Водночас сила, що забезпечує відносини підпорядкування є найважливішим компонентом управління [8, с. 19].

Такої ж думки дотримуються вчені М. Єрмошенко [4], С. Єрохін, О. Стороженко, В. Жигалов [5], Л. Шемановська.

Фундаментальні наукові дослідження, пов'язані з вдосконаленням управління сучасними закладами загальної середньої освіти, виконані вченими Н. Островерховою, Л. Даниленко, безпосередньо свідчать про те, що ці заклади потребують постійного системного дослідження їхньої діяльності взагалі і здійснення ним управлінської діяльності як основного джерела підвищення (зростання) його іміджу. Зважаючи на це,

ми можемо стверджувати, що заклад загальної середньої освіти потребує системного наукового підходу щодо здійснення управління ним.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою написання статті є теоретичне обґрунтування необхідності вдосконалення системи управлінської діяльності закладом загальної середньої освіти в умовах децентралізації освіти як об'єкта управління й на цій основі виявлення резервів і шляхів поліпшення їхньої професійної діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- проаналізувати тенденції розвитку освіти в Україні;
- розглянути підходи до здійснення процесу управління державними навчальними закладами;
- дослідити соціально-педагогічні умови, які впливають на ефективність управління закладами загальної середньої освіти.

Варто зазначити, що проблемі вдосконалення управління закладами загальної середньої освіти приділяли і продовжують приділяти увагу низка провідних вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів: Т. Базаров, Л. Карамушка, В. Разанова, В. Воронкова, В. Петков, О. Соломенчук, С. Петков, Н. Гавкалова, З. Галушка, О. Власюк, Т. Дерюгіна, І. Запатріна, О. Кучеренко, М. Єрмошенко, О. Зайцева, В. Корнійчук, К. Хом'як, В. Кришко, О. Кузьмін, Т. Мотренко, С. Платонов та інші. Це пов'язано з тим, що процес управління не є постійним, оскільки він залежить від певних обставин (чинників) і змін, які мають місце в результаті поступального розвитку держави (соціальних, технологічних, економічних і політичних).

Сукупність вище перерахованих чинників згідно із сучасною термінологією називають СТЕП-контекстом. Водночас треба зазначити, що досить важливим елементом аналізу діяльності загальноосвітнього навчального закладу, як і будь-якого діючого підприємства (організації), є аналіз СТЕП-контексту.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Здійснюючи зовнішній аналіз загальноосвітнього закладу, частиною якого є аналіз СТЕП-контексту, нам необхідно забезпечувати, як стверджують вчені Л. Даниленко та Л. Карамушка, розуміння школою правил, за якими треба «грати», здійснюючи свою діяльність. Вони підкреслюють, що якщо аналіз мікросередовища дає змогу визначити місце школи по горизонталі: «слабкі – сильні сторони навчального закладу», то СТЕП-аналіз дає можливість накласти на схему SWOT-аналізу вертикаль «можливості – загрози», що можна зобразити таким чином:



Рис. 1. SWOT-аналіз діяльності школи

Вищезгадані вчені зазначають, що сильні сторони можуть мати такі відомості:

- найстаріший навчальний заклад міста;
- ритуали і традиції, що приваблюють клієнтів;
- досвідчений персонал;
- гарне місце розташування в престижному районі.
- Слабкі сторони:
- стара будівля, що потребує ремонту;
- брак належної матеріальної бази;
- консерватизм роботі методичного відділу;
- відсутність іміджевої реклами.
- Можливості:
- нові державні програми з комп'ютеризації навчальних закладів;
- підвищення рівня платоспроможності населення;
- відродження інтересу до «класичної» освіти;
- поліпшення інфраструктури району, будівництво нових житлових об'єктів.

Загрози:

- демографічні зміни, зниження рівня народжуваності;
- активність конкурентів;
- нові вимоги до ведення шкільної документації, що ускладнюють роботу;
- подорожчання енергоносіїв [9, с. 289].

Розглядаючи заклад загальної середньої освіти як об'єкт управління, ми маємо враховувати нові тенденції його розвитку, що мають місце в умовах децентралізації суспільства. Тобто необхідно модернізувати управління цими закладами, а саме, здійснити перерозподіл функцій та повноважень між центральними та місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. Це досить важливе питання, яке необхідно вирішувати в нових умовах господарювання, що мають місце в Українській державі.

Треба зазначити, що проблемі модернізації управління освітніми закладами присвячено низку наукових праць. Так, вчений В. Луговий зазначає, що модернізація управління освітою, передбачає запровадження державно-громадської моделі, децентралізацію, автономію закладу освіти, демонополізацію та конкуренцію освітніх послуг, орієнтацію на творчо-інноваційний розвиток освіти, науки, аналітичний і прогностичний супровід управлінських рішень, моніторинг освітніх потреб, пропозицій у навчанні, якості освіти незалежне оцінювання навчальних досягнень, справедливу доступність освіти протягом життя [3, с. 945].

З огляду на тенденції розвитку освіти в умовах децентралізації, ми можемо констатувати, що управління закладом загальної середньої освіти тісно пов'язане з оновленням змісту функцій суб'єктів управління та управлінських дій, що за визначенням вченої В. Мелешко передбачають:

- розроблення законодавчої бази для взаємодії опорного закладу із його підрозділами закладами освіти ОТГ (об'єднання територіальних громад), освітнього округу та іншими інституціями;
- створення умов для ефективного використання ресурсної бази всіх суб'єктів взаємодії;
- забезпечення можливостей та умов для підвищення чи підтримання іміджу закладу, досягнення мети, виконання завдань;
- створення організаційної та функціональної системи управління опорним закладом освіти, що регулюються делегуванням чи перерозподілом повноважень, функцій, ролей, дій та механізмами реалізацій [7, с. 113–120].

Водночас треба зазначити, що управління закладом загальної середньої освіти базується на дотриманні певних принципів, ключовими з яких є:

- принцип науковості;
- принцип демократизації;
- принцип цілеспрямованості;
- принцип компетентності;
- принцип оптимізації;
- принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю.

Для сучасної вітчизняної школи актуальним є принцип державотворення, який полягає в спрямуванні всіх освітніх ланок на утвердження й розвиток української державності, піднесення їхньої діяльності до міжнародних стандартів [2, с. 149].

Для забезпечення високоефективної діяльності закладів загальної середньої освіти важливе значення має вірне прагматичне застосування підходів до здійснення управління ними зі сторони державних та місцевих органів виконавчої влади. Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» до таких органів належить Міністерство освіти й науки, яке реалізує державну політику у сфері загальної середньої освіти; здійснює в межах своїх повноважень нормативно-правове регулювання відносин у системі загальної середньої освіти; визначає перспективи розвитку системи загальної середньої освіти; розробляє, впроваджує та контролює дотримання Державного стандарту загальної середньої освіти; контролює діяльність органів управління освітою та навчальних закладів системи загальної середньої освіти; організовує нормативне, програмне, науково-методичне та інформаційне забезпечення системи загальної середньої освіти; визначає порядок атестації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти; організовує підготовку та підвищення кваліфікацій педагогічних працівників, приймає рішення щодо організації інноваційної діяльності, координує та контролює її проведення; забезпечує підготовку і видання підручників, посібників, методичної літератури, схвалює їхнє видання; затверджує типові переліки обов'язкового навчального та іншого обладнання, навчально-методичних та навчально-наочних посібників, підручників; виконує інші функції [1, с. 558].

Місцеві органи виконавчої влади (управління освіти й науки, молоді та спорту при обласних державних адміністраціях, відділи освіти при районних (міських) державних адміністраціях) та органи місцевого самоврядування в галузі середньої освіти забезпечують реалізацію державної політики у сфері загальної середньої освіти на відповідній території, контролюють дотримання вимог законів та інших нормативно-правових актів у галузі освіти, обов'язкове виконання державного стандарту загальної середньої освіти всіма навчальними закладами системи загальної середньої освіти, розташованими на їхній території; беруть участь у розробленні та реалізації варіативного складника змісту загальної середньої освіти; створюють умови для здобуття громадянами повної загальної середньої освіти; організовують нормативне, програмне, матеріальне, науково-методичне забезпечення, перепідготовку, підвищення кваліфікації, атестацію педагогічних працівників; проводять атестацію навчальних закладів систем загальної середньої освіти, розташованих на їхніх територіях, оприлюднюють результати атестацій; сприяють проведенню інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти; здійснюють інші повноваження [1, с. 558–559].

Інноваційним підходом в управлінні закладом загальної середньої освіти, як зазначає вчена В. Мелешко, є застосування принципів компліментарності, що забезпечують максимальну відкритість, прозорість у виконанні функцій відповідними суб'єктами, участь громадських органів у прийнятті управлінських рішень, посилення

відповідальності суб'єктів різних ланок управління за результати діяльності освітнього закладу [7, с. 116].

Не менш важливим підходом у здійсненні ефективного управління закладом загальної середньої освіти, як стверджує вчена В. Балабаєва, є регіональний підхід, який забезпечує максимальне використання специфіки і внутрішнього потенціалу регіону, ресурсної бази закладів для розвитку та зростання організації. Від стану економічного розвитку регіону та ресурсної спроможності закладів загальноосвітнього спрямування залежать не лише умови їхнього функціонування, але й мотивація учасників освітнього процесу та якість освіти. Від регіональних чинників (традицій, мотивів, цінностей, соціального та економічного розвитку регіону) залежить активність громадськості в управлінні закладом загальної середньої освіти. Регіональні впливи також пов'язані зі складом елементів структури управління, що залежить від наявності інституцій розташованих на території громади, культивуванням стереотипів, визнання професій, що визнаються місцевою громадою.

Досліджуючи ефективність управління закладами ЗСО, ми не можемо не звернути увагу на соціально-педагогічні умови їхньої діяльності, оскільки вони містять механізми реалізації управлінських рішень.

З огляду на це, ми повністю поділяємо думку вчених (В. Крижко, Є. Павлютенков [6]), які стверджують, що для здійснення ефективного управління необхідно розробити соціальну програму дій, виявити принципові механізми соціального облаштування закладів ЗСО. Досвід і практика свідчать, що об'єднання в управлінні різних спеціалізованих дій на різних рівнях і напрямках є єдиним управлінським процесом, без якого неможливо досягти максимальної ефективності ЗСО.

Основними чинниками соціально-педагогічних дій, на нашу думку, є:

- делегування функцій управління органами самоврядування, що сприяє саморегулюванню й саморозвитку;
- самоврядування, яке дає можливість приймати необхідні управлінські рішення, зважаючи на інтереси ЗСО;
- стимулювання – забезпечує ефективність управління через стимулювання членів трудового колективу;
- організація системи підвищення професійної кваліфікації персоналу;
- колегіальність, що сприяє розробленню й ухваленню колективних рішень на основі конкурсу з урахуванням персональної відповідальності й ін.

Врахування цих і інших соціально-педагогічних умов, безумовно, сприятиме підвищенню ефективності управління закладами загальної середньої освіти.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі проведеного нами аналізу наукових джерел провідних вітчизняних і зарубіжних вчених, ми можемо зробити такі висновки:

1. заклад загальної середньої освіти являє собою одночасно педагогічну систему й об'єкт управління, оскільки він є складником соціальної системи, яка перебуває під безпосереднім контролем державних управлінських органів;
2. управління закладом загальної середньої освіти тісно пов'язано з оновленням змісту функцій суб'єктів управління та управлінських дій;
3. нові тенденції розвитку закладів загальної середньої освіти полягає в модернізації системи управління цими закладами (здійснення перерозподілу функцій між центральними й місцевими органами виконавчої влади органами

ісцевого самоврядування та навчальними закладами);

4. найбільш ефективними підходами до здійснення процесу управління закладами загальної середньої освіти є застосування принципів комплектності та регіональний підхід.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на зміст статті (з проведених нами досліджень), розглядаючи заклад загальної середньої освіти як педагогічну систему й об'єкт управління, ми прийшли до висновку про необхідність подальшого вдосконалення аналізу педагогічної діяльності закладів ЗСО як системи й управління ними, оскільки в умовах демократизації суспільства й у зв'язку з входженням Української держави в європейський і світовий освітній простір будуть зростати вимоги не тільки до організації навчального процесу, а й управління цими закладами; будуть змінюватися відповідні принципи та методи. Тому, на нашу думку, зважаючи на перспективи розвитку закладів ЗСО, необхідним є подальше дослідження:

1. організаційної структури закладів ЗСО;
2. функціональної залежності суб'єктів управління та управлінських дій, які можуть спостерігатися під час діяльності закладів ЗСО;
3. залежності впливу загальнодержавного управління та місцевих органів самоврядування закладів ЗСО.
4. аналізу нових підходів до управління закладів ЗСО.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Закон України «Про загальну середню освіту», 1999, *Відомості Верховної Ради України*, № 28, с. 558.
2. Гурський, В.А., Присакар, В.В., 2015. Педагогіка. У двох книгах. Книга II. Теорія виховання. Управління навчально-виховним процесом. *Навчальний посібник, Кам'янець-Подільський: Медобори-2006.*, 190 с.
3. *Енциклопедія освіти* / Академія пед. наук України; 2008., Головний редактор. В. Г. Кремінь, Київ: Юрінком Інтер, 1040 с.
4. Єрмошенко, М.М., 2006. *Менеджмент*. Навчальний посібник, Київ: Національна академія управління, 204 с.
5. Жигалов, В.Т., Шимановська, Л.М., 1994. *Основи менеджменту й управлінської діяльності*, Київ: Наукова думка. 205 с.
6. Крижко, В.В., Павлютенков, Є.М., 1998. *Менеджмент в освіті*. Навчально-методичний посібник, Київ, 192 с.
7. Мелешко, В.В., 2018. Особливості управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації, *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*, 25, Ч.2, Кам'янець-Подільський, с. 113–120.
8. *Менеджмент у державному управлінні*, 2017. Навчальний посібник, за заг. ред. Петкова В.П., Київ: КНТ, 216 с.
9. *Освітній менеджмент*, 2003. Навчальний посібник, За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки, Київ: Шкільний світ, 400 с.

INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION AS A PEDAGOGICAL SYSTEM AND OBJECT OF MANAGEMENT

Svitlana Polishchuk,

candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Pedagogy and
Managing an Educational Institution
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>
sunrisemoon@email.ua

Abstract. Experience and practice show that the growth of the rating of a general secondary education institution largely depends on improving its management. Based on the relevance of the chosen topic of the article, the author noted in detail and defined the essence and content of higher education institutions as a system and object of management. In particular, the author justified and proved the need to find new approaches to the management of educational institutions. Based on the developed scientific sources and one's own observations, the author analysed the trends in the development of education in Ukraine, determined approaches and ways to implement the management process in state educational institutions, investigated socio-pedagogical conditions that directly affect the effectiveness of management of general education institutions.

In the course of the analysis, the author used and justified the expediency of using a step context that allows taking into account the strengths and weaknesses of an educational institution that directly affect the management process.

In addition, the article draws attention to the need of modernization of the management of educational institutions, which provides for the introduction of a state Public model, decentralization, autonomy of the institution, demonopolization and competitiveness of educational services, focusing on creative and innovative developments in education, etc. Meanwhile, the author emphasizes the importance of observing certain principles on which the process of implementing the management of higher education institutions is based. In the article, the need for correct pragmatic application of management approaches that ensure highly effective operation of general education institutions, are indicated.

The author of the article emphasizes the need to update the content of the functions of management entities and managerial actions.

The author's conclusions and justification of the need for further research to improve the management system of general education institutions, which will increase the competitiveness thereof, deserve attention.

Key words: process; education; system; object of management; improvement; approach; analysis; creation; factors.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zakon Ukrainy "Pro zahalnu seredniu osvitu" [The Law of Ukraine "On general secondary education"], 1999, *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, № 28, s. 558.*
2. Hurskyi, V.A., Prysakar, V.V., 2015. *Pedahohika. U dvokh knyhakh. Knyha II. Teoriia vykhovannia. Upravlinnia navchalno-vykhovnym protsesom* [Pedagogy. In two books. Book II. Theory of education. Management of the educational process], Navchalnyi posibnyk, Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006., 190 s.

3. *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Akademiia ped. nauk Ukrainy; 2008., Holovnyi redaktor. V. H. Kremin, Ky`yiv: Yurinkom Inter, 1040 s.
4. Iermoshenko, M.M., 2006. *Menedzhment* [Management]. Navchalnyi posibnyk, Ky`yiv: Natsionalna akademiia upravlinnia, 204 s.
5. Zhyhalov, V.T., Shymanovska, L.M., 1994. *Osnovy menedzhmentu i upravlinskoï diialnosti* [Fundamentals of management and management activities], Ky`yiv: Naukova dumka, 205 s.
6. Kryzhko, V.V., Pavliutenkov, Ye.M., 1998. *Menedzhment v osviti* [Management in education], Navchalno-meodychnyi posibnyk, Ky`yiv, 192 s.
7. Meleshko, V.V., 2018. Osoblyvosti upravlinnia opornymy zakladamy osvity v umovakh detsentralizatsii [Peculiarities of management of base schools in the context of decentralization], *Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka»*, 25, Ch.2., Kamianets-Podilskyi, s. 113–120.
8. *Menedzhment u derzhavnomu upravlinni* [Management in public administration], 2017. Navchalnyi posibnyk, za zah. red. Pietkova V.P., Ky`yiv: KNT, 216 s.
9. *Osvitnii menedzhment* [Educational management], 2003. Navchalnyi posibnyk, Za red. L. Danylenko, L. Karamushky, Ky`yiv: Shkilnyi svit, 400 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-72-81>
УДК 37. 014. 5. 091. 12: 005. 342(477)

Савельчук Ірина Борисівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6813-4548>
iraut@ukr.net

Сейко Наталія Андріївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Житомир, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-9553>
sejkona.zdu@gmail.com

Андрійчук Наталя Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Житомир, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8194-5417>
andriyuchuknata@zu.edu.ua

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА НА ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ: МОДЕЛЬ QUADRUPLE HELIX**

Анотація. У статті розкриваються особливості впливу соціального партнерства на процес інноваційного розвитку освітнього середовища закладів вищої освіти.

Розглядається суперечливий характер поняття «освітнє середовище університету», що визначається його сутнісними характеристиками та взаємозв'язками учасників освітнього процесу.

Ретельно аналізується зміст та структурні компоненти соціального партнерства, спрямованих на перетворення освітнього середовища університету. Теоретично обґрунтовані перспективи практичної реалізації моделі співпраці «QuadrupleHelix», яка спрямована на забезпечення керованої та скоординованої взаємодії всіх учасників процесу підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Розкрито можливості стратегії партнерської взаємодії в процесі створення відповідного освітнього середовища в закладах вищої освіти як головної умови підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Здійснено аналіз потенційних можливостей середовища для реалізації підготовки фахівців у закладах вищої освіти, спрямованих на актуалізацію середовищного підходу, застосування якого дало змогу розкрити значущість взаємовпливів спеціально створеного освітнього середовища (інноваційного, інклюзивного). Особливого значення набувають ознаки впливу на розбудову потенціалу середовища, які мають створювати та призводити до успішного функціонування освітнього середовища закладів вищої освіти, зокрема університетів. Доведено, що розширення можливостей освітнього середовища закладів вищої освіти на основі моделі співпраці «QuadrupleHelix» забезпечує його інноваційний розвиток задля удосконалення підготовки фахівців.

Ключові слова: освітнє середовище; професійна підготовка; соціальне партнерство; модель співпраці «QuadrupleHelix»; інноваційне освітнє середовище; інклюзивне освітнє середовище; партнерська взаємодія соціальних інституцій.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. Основними пріоритетами оновлення вітчизняної системи вищої освіти є орієнтація на інноваційний розвиток освітнього середовища закладів, що здійснюють підготовку фахівців, здатних діяти в складних професійних ситуаціях компетентно та соціально відповідально. Результативність виконання таких завдань цілком залежить від створення умов для знаходження шляхів та можливостей підвищення партнерської взаємодії викладачів та їхнього залучення до співпраці з державними закладами, громадськими і благодійними організаціями, бізнес-структурами. Тому актуальним є питання пошуку механізмів організації соціального партнерства, що спрямовані на інноваційний розвиток освітнього середовища закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо знаходження шляхів розв'язання проблеми інноваційного розвитку освітнього середовища висвітлені в дослідженнях, що розкривають його сутність як педагогічного феномену (А. І. Артюхіна) та системи впливу й умов формування особистості, можливостей для її розвитку (В. А. Ясвін), як єдності суб'єктів навчання та системи їхніх відносин (Ю. М. Михайлова), визначають вплив на формування в студентів інноваційного мислення, професійних і соціальних компетенцій (В. П. Делія), творчий характер освітньо-виховного середовища (К. І. Приходченко), взаємозв'язок впливу його чинників на розвиток особистості (В. Г. Бочарова, Є. В. Бондаревська, Н. Б. Гонтаровська, Л. І. Новикова, Р. О. Семенова,

О. О. Ярошинська), умови створення інклюзивного освітнього простору (М. Є. Чайковський), інформаційно-освітнього середовища в сучасному університеті (Л. Ф. Панченко), у тому числі засобами інформаційно-комунікаційних технологій (Р. С. Гуревич та ін.), через впровадження нових напрямів діяльності, створення нових технологій для набуття нової якості підготовки фахівців (П. П. Єфімов, В. Н. Костін, О. В. Лісовець). Питанням інноваційного розвитку освітнього середовища закладів вищої освіти через створення умов для партнерської взаємодії соціальних інституцій приділено недостатньо уваги.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ /AIM AND TASKS

Метою поданою статті є розкриття можливостей партнерської взаємодії в процесі створення спеціально організованого освітнього середовища в закладах вищої освіти як головної умови підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Завданням стає визначення підґрунтя моделі соціального партнерства та її складників, які впливатимуть на інноваційний розвиток освітнього середовища підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Під час дослідження буде використано елементи наукових методів: теоретичний аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, опитування.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ /RESEARCH METHODOLOGY

Виявлення та розширення потенційних можливостей середовища для реалізації підготовки фахівців у закладах вищої освіти актуалізує середовищний підхід, застосування якого дає змогу виявити значущість взаємовпливів спеціально створеного освітнього середовища. Особливого значення набувають тільки ті ознаки впливу на розбудову потенціалу середовища, які мають створювати та призводити до успішного функціонування освітнього середовища закладів вищої освіти, зокрема університетів. З цих міркувань, характерологічною ознакою освітнього середовища університету може бути забезпечення партнерської взаємодії соціальних інституцій, керованих та скоординованих відносин усіх учасників освітнього процесу щодо створення спеціально організованих умов ефективної підготовки фахівців до професійної діяльності. Отже, середовищний підхід спрямовує розширення можливостей освітнього середовища університету для удосконалення підготовки майбутніх фахівців, поєднуючи ресурси організацій-партнерів для його інноваційного розвитку.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ /RESEARCH FINDINGS

Необхідність партнерської взаємодії є світовою тенденцією, що зумовлена реалізацією партнерства заради Глобальних цілей сталого розвитку (ЦСР) задля прояву ініціатив та об'єднання власних ресурсів і знань, щоби створити нові рішення, покращити стандарти в конкретній галузі та розв'язати складні соціальні проблеми. Напевно, що реалізація цілей сталого розвитку суспільства неможлива без ефективної, погодженої спільної партнерської взаємодії в будь-яких сферах його життєдіяльності. Саме тому поширюються механізми створення певної спільної інфраструктури для партнерської взаємодії органів самоврядування, закладів освітньої сфери, бізнес-структур, недержавних громадських і благодійних організацій із просування волонтерських та освітніх ініціатив.

Загальновідомо, що спільні партнерські відносини вибудовуються як колективні дії, які здійснюються [1] через застосування системних механізмів щодо створення багатосторонніх платформ (мережі) партнерства, залучення найкращих міжнародних практик, розвиток стратегій партнерства, організаційно-правового потенціалу, партнерських навичок та інноваційної культури, формування компетентності до партнерської взаємодії. Завдяки залученню до інноваційної та науково-дослідницької діяльності реалізується «вплив соціального партнерства щодо розроблення та впровадження інновацій» [2].

У контексті нашого дослідження ми з'ясували, який досвід партнерської взаємодії заклади вищої освіти мають із громадськими і благодійними організаціями та фондами, соціально орієнтованими бізнес-структурами, органами місцевого самоврядування, засобами масової інформації, іншими освітніми закладами. Так, проведено опитування викладачів закладів вищої освіти (Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Житомирського державного університету імені Івана Франка – усього 90 учасників), свідчить, що опитані здебільшого (82,2 %) мали досвід взаємодії з тими чи іншими освітніми закладами, державними установами та громадськими організаціями, з якими встановлено партнерські відносини. Водночас долучалися до самостійного пошуку партнерів з інших сфер діяльності тільки 35,8% опитаних викладачів, з якими взаємодія відбувалася двостороннього (лінійного) характеру та стосувалася виключно проходження різних видів виробничої практики студентами, проведення окремих спільних навчально-виховних заходів або для залучення певних видів ресурсів. Відтак, результати такої взаємодії свідчать про спрямування співпраці з роботодавцями та стейкхолдерами, у якій чітко визначено межі академічно-професійної співпраці та партнерської взаємодії фахівців, викладачів та студентів.

Партнерство стає тим дієвим інструментом реалізації ефективної взаємодії розв'язання соціальних проблем суспільства та соціально незахищених верств населення, налагодження якого є завданням підготовки майбутніх фахівців в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Партнерська взаємодія освітніх закладів із державними інституціями, бізнес-структурами та організаціями громадянського суспільства сприяє процесу удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах спеціально створеного освітнього середовища.

З наукових позицій педагогіки, педагогічної психології, соціальної педагогіки, соціології розкриваються різні особливості прояву феномену «середовище». Відтак, акцент робиться на вивченні й розкритті потенційних можливостей саме освітнього середовища. Труднощі виникають через двомірність вивчення феномену щодо впливу середовища на особистість, так і можливостей особистості впливати на середовище, особливо освітнього середовища та спеціально організованих середовищ закладів освіти: інноваційного освітнього середовища, інклюзивного освітнього середовища. Тому суперечливий характер спеціально організованого середовища, на думку С. В. Воробйової, полягає в створенні широких можливостей вибору змісту, видів діяльності, способів взаємодії суб'єктів освітнього середовища, створення умов щодо розвитку різних форм соціальної активності для творчої самореалізації особистості в процесі перетворення середовища [3, с. 28]. Саме це пов'язує та поєднує розвиток, навчання, виховання та соціалізацію особистості, зумовлюючи їхній перехід до саморозвитку завдяки становленню суб'єктних характеристик особистості через взаємодію зі спеціально організованим середовищем [3, с. 28].

Оскільки якісна освіта є одним із пріоритетів з-поміж інших цілей сталого розвитку, то завдання, які зазначені для її реалізації в Україні [4] певним чином стають можливими в поєднанні зусиль щодо реалізації механізмів соціального партнерства.

Тому, орієнтуючись на сучасні вимоги до підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців доцільно здійснювати: оновлення галузевих стандартів вищої освіти; забезпечення рівного доступу до освіти та підготовки для уразливих груп населення, зокрема людей з інвалідністю й осіб, які перебувають в уразливому становищі; оновлення змісту підготовки фахівців через упровадження освітніх програм із питань сталого розвитку, раціонального споживання, прав людини, гендерної рівності, соціальної єдності; забезпечення принципу відповідності освіти потребам суспільного розвитку; активного включення в суспільні відносини всіх громадян, незалежні від їхніх фізичних, інтелектуальних та інших відмінностей; залучення молоді, дорослих та людей похилого віку до програм формальної та неформальної освіти.

Відомо, що сучасна природа партнерської взаємодії соціальних інституцій базується на розумінні спільної діяльності відповідно до традиційної моделі потрійної співпраці (модель «Triple Helix»). Визначаючи її складники щодо проектування «нового інноваційного середовища взаємодії університетів – бізнес-структур – держави» [5, с. 16] завдяки спільним зусиллям і співпраці здійснюється розроблення та впровадження інновацій [6]. Проте, реагування університетів на потреби громадянського суспільства та вразливих верств населення призвело до виникнення іншої інноваційної моделі «Quadruple Helix» [7], оскільки розширення її структурної взаємодії (університет – бізнес-структури – держава – громадянське суспільство) дозволяють розв'язувати соціальні проблеми споживачів інновацій. Ця модель не тільки розширює можливості партнерської співпраці університетів із громадянським суспільством через включення демократичного середовища (громадянські організації і громадяни як споживачі (споживач інновацій та ЗМІ), але й забезпечує провідну та координуючу функції університетів. Університет як науково-дослідницький та інноваційний осередок організовує діалог та співпрацю з громадськими організаціями, що представляють значення для здійснення якісної професійної підготовки фахівців. Трансформаційні можливості моделі потрійної співпраці «Triple Helix» та інноваційної моделі «Quadruple Helix» у контексті перспектив сталого розвитку призводять до їхнього адаптування на мезо- та мікрорівнях відповідно до потреб споживачів інновацій у конкретній науковій та практичній сферах. Саме тому, ідеї варіативного доповнення традиційної моделі потрійної співпраці є цінними і для нашого пошуку щодо оптимізації спільної діяльності на мезосоціальному рівні (освітні заклади, державні установи, органи місцевого самоврядування, бізнес-структури та організації громадянського суспільства) та на мікросоціальному рівні (викладачі закладів вищої освіти, студентами та фахівці-роботодавці) задля покращення партнерської взаємодії університету з іншими соціальними інституціями.

Відтак, саме університети, забезпечуючи партнерську взаємодію з організаціями громадянського суспільства мали змогу зробити вагомий внесок в удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців через наявну перевагу можливостей свого освітнього середовища щодо застосування інноваційних форм та методів співробітництва та соціального партнерства. Водночас найпоширенішими формами партнерської взаємодії, які зорієнтовані на підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності вважаються – виробнича практика студентів, проведення спільних заходів профорієнтаційного спрямування, запрошення фахівців-практиків до проведення лекцій та інших освітніх та практико-орієнтованих заходів. Так, за переконанням С. М. Коляденко [8] сфери соціального партнерства освітніх закладів та недержавних організацій можуть стосуватися розроблення та оновлення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки з використанням комп'ютерної техніки та інформаційних

технологій; ведення взаємного стажування викладачів та співробітників партнерських організацій; підготовки та видання спільної навчально-методичної літератури; реалізації соціально значущих програм, соціальних проєктів та акцій. Саме тому, встановлення партнерської взаємодії найбільш активно відбувається з організаціями громадянського суспільства, які спрямовані на розв'язання соціальних проблем та захист різних верств населення, дітей, молоді та жінок. Так, ефективна партнерська взаємодія університетів вибудовується з такими організаціями громадянського суспільства [9, с. 49–50]:

- 1) організації, що створені для захисту професійних та інших прав громадян (профспілкові організації, правозахисні та професійні громадські організації);
- 2) організації, що діють у загальних, суспільно корисних цілях (культурно-релігійні, просвітницькі, етнічні та екологічні організації);
- 3) організації для задоволення соціальних потреб різних категорій населення (благодійні організації та фонди);
- 4) організації, що створено для здійснення переважно особистих інтересів (жіночі, дитячі, молодіжні організації, інші громадські організації — спортивні, творчі, оздоровчі та ін.).

Треба визнати той факт, що громадські, благодійні організації й фонди визначаються пріоритетними напрямками діяльності. Насамперед це захист прав окремих соціальних верств населення, лобювання та задоволення їхніх інтересів, благодійницька діяльність і надання допомоги членам цих організацій. Але вони здійснюють також і інформаційно-просвітницьку діяльність: надання консультаційно-просвітницьких послуг, інформування населення, проведення тренінгів та іншої освітньої діяльності з розв'язання соціальних проблемних питань [10].

Значними ресурсами для розширення можливостей освітнього середовища університету та налагодження партнерської взаємодії з роботодавцями володіють і державні заклади й установи, зокрема такі, що надають соціальні послуги різним категоріям соціально незахищеного населення: територіальні центри соціального обслуговування, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центри зайнятості, центри професійної реабілітації, центри соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх, центри соціальної адаптації та інші заклади. Їхня співпраця з закладами вищої освіти надала можливість залучити значно більшу кількість ресурсів для охоплення навчально-професійних завдань підготовки фахівців, а також ефективно розв'язувати спільні питання, залучаючи викладачів та студентів до проведення благодійних акцій та виставок, організації фестивалів, конкурсів, профорієнтаційних ярмарків.

Водночас ми вважаємо, що залучаючи ресурси партнерів, зокрема й державних закладів та громадських організацій, необхідно дбати про спільну мету професійної підготовки й завдання тих видів діяльності, до яких вони долучаються задля підтримання і створення «нового» формату спільної діяльності майбутніх фахівців в освітньому середовищі університету. У цьому випадку, застосування засобів та сукупності ресурсів (інституційних, нормативно-правових, науково-методичних) забезпечує процес передачі, обмін знаннями та інноваційним досвідом між учасниками освітньої діяльності та фахівцями державних закладів та громадських організацій [11, с. 158].

Проте, особливого значення для розширення ресурсів підготовки фахівців набували можливості співпраці громадських організацій із соціально орієнтованими бізнес-структурами. З огляду на важливість для університету партнерської взаємодії між бізнес-структурами та громадськими організаціями, де завдяки традиційним формам партнерства (філантропічне партнерство, взаємний обмін ресурсами, стале партнерство, корпоративне волонтерство [12]) уже відпрацьовано механізми для спільної роботи. Саме тому, можливою стала співпраця не тільки з громадськими

організаціями та закладами державного (або комунального) підпорядкування, але й із бізнес-структурами, які орієнтовані на розв'язання суспільних проблем. Водночас встановлення соціальних зв'язків та відносин досягалося через залучення ресурсів до всіх форм співпраці в напрямках організації та проведення круглих столів із вивчення інноваційного досвіду, конкурсів студентських соціальних проєктів, профорієнтаційних та інформаційно-освітніх заходів, залучення до волонтерської діяльності та до впровадження інноваційних технологій.

Вкрай важливим для якісної підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності є реалізації партнерської взаємодії університетів з органами місцевого самоврядування. Щодо форм реалізації такого співробітництва університетів із територіальними громадами, які спрямовуються на підвищення соціальної згуртованості молоді, дорослих та людей похилого віку до спільної діяльності та взаємодії в розв'язанні проблем територіальної громади. Саме в такій площині вибудовувалися механізми співпраці закладів вищої освіти, тим самим здійснювалась акумуляція та поєднання ресурсного забезпечення всіх суб'єктів партнерської взаємодії задля розширення можливостей освітнього середовища університету

Зрозуміло, що для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності організація партнерської взаємодії можлива як на рівні соціальних інституцій у межах одного сектору співпраці (організації громадянського суспільства та державні заклади й установи), так і на рівнях міжсекторальної співпраці (органи місцевого самоврядування, соціально орієнтований бізнес, організації громадянського суспільства та ЗМІ). Водночас застосування найбільш ефективних форм та методів партнерської взаємодії вирішували перспективні завдання з професійного розвитку майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища університету.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ /CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Узагальнення результатів дослідження, що проведено, надає нам підстави стверджувати про: взаємну зацікавленість соціальних партнерів у співпраці з університетом щодо розширення можливостей для розвитку професійного потенціалу майбутніх фахівців; наявність особливого поєднання ресурсів соціальних інституцій для здійснення підготовки студентів до інноваційної практики; спроможність університету долучатися до конструктивного розв'язання соціальних проблем у партнерстві з іншими державними установами, громадськими організаціями та бізнес-структурами; розширення інфраструктури суб'єктів партнерської взаємодії (громадські організації, соціально-орієнтовані бізнес-структури, державні (комунальні) заклади, органи місцевого самоврядування) із закладами вищої освіти, зокрема університетами; доцільність застосування методів та форм співпраці університетів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців щодо оптимізації та удосконалення системи вищої освіти.

Доведено, що позитивні тенденції розвитку соціального партнерства в розв'язанні конкретних соціальних проблем додають суттєвого значення створенню й функціонуванню спеціально організованому середовищу закладів вищої освіти, у якому здійснюється підготовка фахівців до професійної діяльності. Залучення певних ресурсів для інноваційного розвитку освітнього середовища університету здійснювалося згідно з пріоритетними напрямками закладів вищої освіти відповідно до реалізації партнерської взаємодії з іншими суб'єктами соціального партнерства.

До подальших перспективних напрямів дослідження можна віднести можливість вивчення соціально-екологічних перспектив моделі «Quintuple Helix» щодо особливостей розширення партнерської взаємодії університетів з організаціями, які сприяють захисту й підтримці навколишнього середовища.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Stibbe D., 2014. *Global development goals: Partnerships for progress*. – UNA-UK, 2014. Available at: <www.thepartneringinitiative.org/wp-content/uploads/2016/09/Partnerships-for-Progress-Stibbe-article.pdf>.
2. Kvieskienė, G. ir Kvieska, V., 2012. *Socialinės partnerystės įtaka inovacijoms*. Monografija, Vilnius: *Lietuvos edukologijos universitetas*.
3. Воробьева, С. В., 2018. *Управление образовательными системами*, Москва: Юрайт, с. 491.
4. Національна доповідь – 2017 «Цілі Сталого Розвитку: Україна». 2017. Available at: <C:/Users/HP/Desktop/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf>.
5. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L., 1995. The Triple Helix – University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development, *EASST Review*, Vol. 14, No. 1, pp. 14–19. Available at: <<https://ssrn.com/abstract=2480085>>.
6. Leydesdorff, L., 2012. *The Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. forthcoming in: Elias Carayannis and David Campbell (Eds.), *Encyclopedia of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*, New York: Springer. Available at: <<https://ssrn.com/abstract=1996760> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1996760>>.
7. Carayannis, E. G., Campbell, D. F., 2009. «Mode 3» and «Quadruple Helix»: toward a 21st century fractal innovation ecosystem» *Int. J. Technology Management*. 46(3/4), с. 201–234. DOI:10.1504/IJTM.2009.023374.
8. Коляденко, С. М., 2012. Теоретико-концептуальні засади соціального партнерства ВНЗ та державних і недержавних організацій. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, Сер.: Психолого-педагогічні науки*, с. 41–45.
9. Кравчук, В. М. 2007. Деякі підходи до класифікації громадських організацій в Україні. *Вибори та демократія*, 1 (11), с. 48–53.
10. Дубич, К. В., 2017. Участь громадських організацій у публічному управлінні системою соціальних послуг. *Державно-управлінські студії*. 2. Available at: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/deruprs_2017_2_16>.
11. Савельчук, І. Б., 2019. Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. соціальна робота*, 2 (45), с. 154–159. DOI:10.24144/2524-0609.2019.44. с. 154–158.
12. *Як налагодити партнерство: рекомендації для бізнесу* [Електронний ресурс]. Available at: <http://www.csr-ukraine.org/userfiles/fileЯк_налагодити.pdf>.

THE IMPACT OF SOCIAL PARTNERSHIP ON THE INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: QUADRUPLE HELIX

Irina Savelchuk,

Ph. D., Associate Professor,
Department of theory and technology of social work
Dragomanov National Pedagogical University
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6813-4548>
iraut@ukr.net

Natalia Seiko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of social technology
Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-9553>
sejkona.zdu@gmail.com

Natalia Andriichuk,

Ph. D., Associate Professor,
Department of foreign languages and newest learning technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8194-5417>
andriychuknata@zu.edu.ua

Abstract. In the article the features of social partnership influence on the process of innovative development of the educational environment in higher education institutions are revealed. The authors consider the contradictory nature of the concept "university educational environment", which is determined by its essential characteristics and interrelations of the educational process participants.

The content and structural components of social partnership aimed at transforming the university's educational environment are carefully analyzed. The prospects for the practical implementation of the Quadruple Helix collaboration model are theoretically substantiated. This model aims at ensuring a coordinated interaction of all participants in the process of training professionals for future professional activities. In the article the possibilities of a partnership interaction strategy in the process of creating an appropriate educational environment in higher education institutions as the main condition for improving the quality of training of future specialists are revealed.

The authors make the analysis of the potential of environment for the training of specialists in higher education institutions aimed at updating the environmental approach, the application of which allowed to reveal the significance of the interactions of a specially created educational environment (innovative, inclusive).

Of particular importance are the signs of impact on capacity of the environment, which should create and lead to the successful functioning of the educational environment of higher education institutions – universities in particular.

It is proved that enhancing the educational environment of higher education institutions on the basis of the Quadruple Helix collaboration model ensures its innovative development in order to improve the training of specialists.

Keywords: educational environment; professional training; social partnership; Quadruple Helix Collaboration Model; an innovative educational environment; inclusive educational environment; partnership interaction of social institutions.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Stibbe D., 2014. *Global development goals: Partnerships for progress*. – UNA-UK, 2014. Available at: <www.thepartneringinitiative.org/wp-content/uploads/2016/09/Partnerships-for-Progress-Stibbe-article.pdf>.
2. Kvieskienė, G. ir Kvieska, V. 2012. Socialinės partnerystės įtaka inovacijoms. Monografija. Vilnius: *Lietuvos edukologijos universitetas*.
3. Vorobeva, S. V., 2018. Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami [Educational systems management], Moskva: Yurait, s. 491.
4. Natsionalna dopovid – 2017 «Tsili Staloho Rozvytku: Ukraina», 2017 [National Development – 2017 “Strength of Steel Development: Ukraine”]. Available at: <file:///C:/Users/HP/Desktop/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf>.
5. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L., 1995. The Triple Helix – University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development, *EASST Review*, Vol. 14, No. 1, pp. 14–19. Available at: <<https://ssrn.com/abstract=2480085>>.
6. Leydesdorff, L., 2012. *The Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. forthcoming in: Elias Carayannis and David Campbell (Eds.), *Encyclopedia of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*, New York: Springer. Available at: <<https://ssrn.com/abstract=1996760> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1996760>>.
7. Carayannis, E. G., Campbell, D. F., 2009. «Mode 3» and «Quadruple Helix»: toward a 21st century fractal innovation ecosystem» *Int. J., Technology Management*, 46 (3/4), c. 201–234. DOI:10.1504/IJTM.2009.023374.
8. Koliadenko, S. M., 2012. Teoretyko-kontseptualni zasady sotsialnoho partnerstva VNZ ta derzhavnykh i nederzhavnykh orhanizatsii [Theoretical and conceptual principles of social partnership of universities and state and non-governmental organization]], *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Ser.: Psykhologo-pedahohichni nauky*, s. 41–45.
9. Kravchuk, V. M., 2007. Deiaki pidkhody do klasyfikatsii hromadskykh orhanizatsii v Ukraini [Some Approaches to Classification of Public Organizations in Ukraine], *Vybory ta demokratiia*. 1(11), s. 48–53.
10. Dubych, K. V., 2017. Uchast hromadskykh orhanizatsii v publicnomu upravlinni systemoiu sotsialnykh posluh [Participation of public organizations in public management of the social services system], *Derzhavno-upravlinski studii*. 2. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/deruprs_2017_2_16>.
11. Savelchuk I. B., 2019. Resursne zabezpechennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha pidhotovky sotsialnykh pratsivnykivm [Resource providing an innovative educational environment for training social workers], *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: pedahohika. sotsialna robota*. 2 (45), c. 154–159. DOI:10.24144/2524-0609.2019.44.s.154-158.
12. *Iak nalahodyty partnerstvo: rekomendatsii dlia biznesu* [How to Set Up a Partnership: Guidelines for Business]. Available at: <<http://www.csr-ukraine.org/userfiles/fileIaknalahodyty.pdf>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-82-90>
УДК 378.014.25:303.424]:001.4(045)

Щербак Ірина Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри інформатики
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4161-735X>
irinasherbak19920626@gmail.com

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В МІЖНАРОДНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. У статті зроблено порівняльний аналіз провідних університетів Великобританії в міжнародному інформаційному просторі за глобальним індикатором «фокус позиціонування» з відповідними показниками: фокус спрямованості позиціонування діяльності університету на отримання якісної шкільної освіти, фокус спрямованості на задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку, поширення знань серед населення, підвищення його освітнього та культурного рівнів. Наукова розвідка базується на дослідженні стратегій позиціонування лідерів, серед провідних закладів Великобританії, а саме Оксфордського й Кембриджського університетів. Висвітлено застосування інструментарію стратегій позиціонування університетів у міжнародному інформаційному просторі. Автором виокремлено два специфічні напрями PR-діяльності щодо популяризації в міжнародному інформаційному просторі взаємозв'язків теоретичних і практичних знань та власної багатовікової історії як конкурентної переваги на ринку освітніх послуг. На основі проведеного аналізу виявлено сильні сторони стратегій позиціонування британських університетів та з'ясовано доцільність подальшого застосування ефективних методів та заходів вітчизняними закладами вищої освіти. Зокрема, встановлена доречність загострення особливої уваги на інтенсифікації PR-діяльності щодо вдосконалення заходів пов'язаних із якістю шкільної освіти, з мотивацією студентів, молодих науковців до проведення досліджень та наукових публікацій, з поширенням знань серед населення, популяризуючи безкоштовне відвідування бібліотек та музеїв, із широким застосуванням соціальної медійної реклами.

Ключові слова: провідні університети; стратегія позиціонування; фокус позиціонування; якість освіти; PR-діяльність; Оксфорд; Кембридж; міжнародний інформаційний простір.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Нова стратегічна реальність для університетів – це та, яка характеризується посиленням конкуренції за фінансові й людські ресурси, глобальною мобільністю студентів і вимогами з боку постачальників ресурсів щодо більшої підзвітності та підвищення ефективності [1].

Позиціонування закладів вищої освіти (ЗВО) є важливим елементом у конкурентному середовищі. Позиціонування створюється відповідно до потреб цільової аудиторії та положенням на стратегічній карті ринку. Запровадження маркетингової стратегії пов'язано з потребою здійснення змін у ЗВО: у його структурі, корпоративній культурі, що сприятиме забезпеченню його конкурентоспроможності як на ринку праці, так і на ринку освітніх послуг. Основні стратегічні пріоритети ЗВО в рамках їхньої ринкової діяльності, сучасного нестабільного навколишнього середовища, загострення конкуренції між ними складаються в досягненні стійкого становища на ринку освітніх послуг через розроблення нових напрямів розвитку освітньої та наукової діяльності, розширення асортименту послуг, що надаються. Це вимагає від учасників освітнього процесу нових знань, компетентностей, майстерності й може бути успішно розв'язано створенням системи стратегічного управління розвитком ринкових можливостей ЗВО й ефективно забезпечено насамперед унаслідок використання ними принципів управління маркетингом, визначення ефективної ринкової (маркетингової) стратегії. Ключовим завданням у рамках розвитку маркетингової стратегії є визначення позиції ЗВО на ринку й ефективне донесення цієї позиції до цільового ринку. Саме наявність чіткої позиції забезпечує узгодженість і несуперечність усіх стратегічних рішень і дій, дозволяє встановити пріоритети у визначенні нових напрямів розвитку ЗВО та прийняти рішення про розширення асортименту послуг, що надаються. Цим визначається значущість стратегії позиціонування [2].

Отже, не викликає сумніву актуальність та доцільність аналізу стратегій позиціонування провідних університетів Великобританії в міжнародному інформаційному просторі (МІП). Адже приклад успішного розвитку зарубіжних провідних університетів дасть поштовх вітчизняним ЗВО для пришвидшення інтеграції в МІП. Це сприятиме підвищенню рівня освіти та конкуренції на ринку освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми було здійснено на основі наукових праць (Ф. Вуд, О. Зозулев, Д. Ільницький, А. Лялюк, К. Макдональд, Т. Маццорал, С. Підкок, А. Харківської, Дж. Фахі) офіційних сторінок університетів (Оксфорда, Кембріджа) та ресурсів мережі Інтернет.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в порівняльному аналізі стратегій позиціонування провідних університетів Великобританії в міжнародному інформаційному просторі за глобальним індикатором «фокус позиціонування», виявленні їхніх сильних сторін та обґрунтуванні подальших перспектив застосування цих стратегій вітчизняними ЗВО.

Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення під час виконання дослідження таких **завдань**: зробити аналіз стратегій позиціонування провідних університетів Великобританії в міжнародному інформаційному просторі за глобальним індикатором «фокус позиціонування»; проаналізувати показники стратегії позиціонування провідних університетів відповідно до показників індикатора «фокус позиціонування» – фокус спрямованості позиціонування діяльності університету на отримання якісної шкільної освіти, фокус спрямованості на задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку, поширення знань серед населення, підвищення й його освітнього та культурного рівнів; з'ясувати сильні та слабкі сторони стратегій позиціонування університетів.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для досягнення поставлених у статті цілей використано загальні і спеціальні методи наукового дослідження: системний і проблемно-цільовий аналіз філософської, науково-педагогічної, спеціальної літератури, нормативно-правових документів, ресурсів мережі Інтернет.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У попередніх дослідженнях нами було визначено шість глобальних індикаторів, на яких базуються стратегії позиціонування провідних університетів у МІП: фокус позиціонування, якість академічного персоналу ЗВО, престиж ЗВО серед споживачів освітніх послуг чи користувачів освітнім продуктом, економічна та міжнародна діяльність ЗВО, наукові досягнення та комфорт. У цьому дослідженні проведемо аналіз провідних університетів Великобританії за глобальним індикатором «фокус позиціонування» з показниками: фокус спрямованості позиціонування діяльності університету на отримання якісної шкільної освіти, фокус спрямованості на задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку, поширення знань серед населення, підвищення його освітнього та культурного рівнів.

Одним із провідних університетів світу вважається Оксфорд. Адже цей університет постійно прагне підвищувати якість навчання, досліджень та їхнього упровадження для подальшого свого розвитку.

Саме з цією метою Оксфордський університет у 2008 році розпочав найбільшу кампанію PR-діяльності зі збору коштів із метою залучити мінімум 1,25 млрд фунтів стерлінгів. Цієї мети було досягнуто в березні 2012 року, а подальшим кроком була встановлена нова мета – 3 мільярди фунтів стерлінгів [3]. Зібрані кошти спрямовувалися на: підтримку талановитих учнів, які не мали коштів для навчання в університеті; інвестування в подальшу науково-дослідну, науково-методичну роботу науково-педагогічних працівників, забезпечуючи наявність посад; підтримку інноваційних та захист наявних систем навчання в Оксфорді; придбання нових ресурсів та оновлення інфраструктури.

PR-менеджерами Оксфордського університету написаний зворушливий лозунг «Нам потрібна допомога, щоби забезпечити майбутнє університету і, отже, забезпечити довготривалий фундамент для наших вчених і студентів – провідного світового талановитого співтовариства, яке й надалі робитиме глобальний вплив на майбутні покоління. Дякуємо, що приєдналися до нас у забезпеченні кращого майбутнього» [3].

Аналіз стратегії позиціонування Оксфорду за показником «фокус спрямованості позиціонування діяльності університету на отримання якісної шкільної освіти» глобального індикатора «фокус позиціонування» показав, що питаннями позиціонування університету та пропаганди доступу до якісної освіти й можливості здійснювати наукові розвідки займаються понад 60 досвідчених працівників [4].

Університет витрачає приблизно 7 мільйонів фунтів стерлінгів на рік на аутріч (діяльність із надання послуг усім прошаркам населення, які інакше не мали можливості їх отримати) [4].

Робота цих працівників дуже ефективна, адже 75 % всіх шкіл співпрацюють із коледжами Оксфорду, щороку понад 10 000 потенційних кандидатів відвідують студентські конференції в університеті під керівництвом 150 оксфордських вчених і студентів-послів Оксфорда тощо.

Медійна соціальна реклама проведення літньої школи UNIQ займає важливе місце в стратегії позиціонування Оксфорду. Вона спрямована на людей із низьким рівнем доходу, які здобувають освіти в державних школах і школах, що не представлені в Оксфорді. Ця реклама розповсюджується під час знайомства абітурієнтів із закладом освіти у вигляді буклетів, кожного року відправляється на електронні адреси шкіл Великобританії та викладається на сторінках сайту університету.

Для зацікавлення учнів середнього та старшого шкільного віку була розроблена безкоштовна послуга oxplore.org, що передбачає відповідні освітні ресурси. Також проводяться спеціальні заходи для стимулювання отримання освіти в Оксфорді. Університет співпрацює з організацією Target Oxbridge, даючи можливість здобути якісну безоплатну освіту для незахищених верств населення.

PR-менеджерами розроблено безплатну он-лайн базу даних про фінансування досліджень Research Professional [5], яка представлена в Оксфордській газеті та в мережі Інтернет. База містить інформацію про семінари, фінансові підтримки, фонди досліджень, обмін досвідом, стажування та інше.

Усі коледжі університету закріплені за певними регіонами Великобританії, що є значущим чинником у стратегії позиціонування університету за фокусом спрямованості на задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку. Адже, представники Оксфорду володіють повноцінною інформацією про регіон та постійно співпрацюють зі школами й учнями цих шкіл.

В Оксфорді функціонує служба кар'єри, яка допомагає зробити студентам найбільш вдалий вибір місця роботи після навчання, проводить індивідуальні заняття, ярмарки, стажування тощо.

Діяльність університету, щодо поширення знань серед населення, підвищення його освітнього та культурного рівнів дає змогу безкоштовно відвідувати бібліотеки та музеї Оксфорду, про що свідчить реклама в соціальних мережах. Для цього створено веб-сайт Mindgrowing [6] в міжнародному інформаційному просторі, який висвітлює інформацію про заходи, маршрути та подробиці турів і виставок у музеях і бібліотеках.

Технології підкастів [7], канал на YouTube, Facebook, Twitter та Instagram, колекція відеоінтерв'ю зі студентами під назвою Wall of 100 Faces [8] являється інструментарієм стратегії позиціонування університету в МІП. Ефективність цього інструментарію підтверджена численною кількістю відвідувачів офіційного сайту та сторінок.

Суттєвим внеском у стратегію позиціонування Оксфордського університету в МІП є медійна реклама. Oxford University Press (OUP) у 2016 році опублікувала понад 5100 академічних статей на 45 мовах і досягла понад 200 млн завантажень свого он-лайн академічного журналу, уклала нову угоду з Google, розширила свої відносини з Apple, включивши додаткові мови, і розширила сфери, такі, як обробка національних мов тощо.

Oxford Global Languages (OGL) онлайн-перекладачі понад 100 мов світу. Oxford Scholarly Editions Online (OSEO) у 2019 році випустив своє тисячне видання. OSEO охоплює дисципліни з літератури до економіки та медицини.

Проаналізуємо стратегію позиціонування іншого не менш відомого університету Великобританії – Кембриджський університет. Він має власну конституцію й законодавчий орган під назвою Regent House. Кембриджський університет славиться своїми традиціями, а також консерватизмом.

Проаналізуємо стратегію позиціонування Кембриджського університету за першим глобальним індикатором у міжнародному інформаційному просторі – «фокус позиціонування».

Як і в Оксфордському університеті, місія стратегії позиціонування Кембриджського університету полягає в тому, «щоби зробити свій внесок у розвиток суспільства через досягнення освіти, навчання та досліджень на найвищому міжнародному рівні» [9].

Основні напрями діяльності закладу вищої освіти: основні цінності (свобода думки й вираження; свобода від дискримінації); відносини університету із суспільством (максимально широкий доступ студентів до університету; внесок, який університет може зробити для суспільства через розповсюдження та застосування знань; місце університету в академічній та місцевій громаді; можливості для інноваційного партнерства з бізнесом, благодійними фондами та охороною здоров'я; турбота про стійкість і взаємозв'язок із навколишнім середовищем); колегіальний університет (відносини між університетом і коледжами є фундаментальними для природи Кембриджа; міждисциплінарний характер коледжів як головний стимул до викладання та навчання; підвищення якості досвіду для студентів та персоналу через членство в коледжі); персонал університету (визнання та винагорода працівників університету як найбільшого активу; заохочення розвитку кар'єри для всіх співробітників); інші види діяльності (можливості для розширення досвіду студентів та персоналу через участь у спортивних, музичних, театральних, мистецьких та інших культурних заходах) [9].

За показником «фокус спрямованості позиціонування діяльності університету на отримання якісної шкільної освіти» цього глобального індикатора визначено, що приділяють багато уваги стратегії позиціонування Кембриджського університету саме PR-менеджери.

Перша університетська школа у Великобританії була відкрита Кембриджем. Вона була визнана видатною в усіх категоріях результативності та якості навчання в статті та повному звіті інспекторів управління стандартів у сфері освіти, дитячих послуг та навичок (Ofsted) на сайті «North West Cambridge Development» [10]. Позиціонування якості надання освітніх послуг у школі висвітлюється адміністрацією в новинах на сайті університету.

Показник «фокус спрямованості на задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу в інтелектуальному, культурному й етичному» взаємопов'язаний із першим показником глобального індикатора «фокус позиціонування». Це підтверджує пропаганда в міжнародному інформаційному просторі, навчання через он-лайн проходження безоплатних, відкритих для всіх охочих Інтернет-курсів під керівництвом кембриджських професорів світового рівня.

Фокус поширення знань серед населення, підвищення його освітнього та культурного рівнів представлений PR-менеджерами через діяльність Cambridge University Press (CUP). Головною метою CUP є підтримання цілей університету, спрямованих на розвиток навчання, знань і досліджень серед населення. Це видавництво має понад 50 000 найменувань авторської продукції із різних предметних галузей, які розповсюджуються в міжнародному інформаційному просторі в понад 100 країнах світу.

Університет проводить благодійні акції, зокрема PR-менеджери виклали на сайті, TV Великобританії та YouTube каналі рекламний ролик, у якому було сказано: «наша планета стикається з новими й складними проблемами. Для їхнього розв'язання потрібні нові ідеї. Але для залучення найкращих умів і надання їм необхідних ресурсів нам потрібна підтримка світу. Ця кампанія дасть змогу зробити таке: досліджувати людські культури, розширити людські знання, збагатити життя людей, покращити навколишнє середовище тощо» [11].

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проаналізувавши стратегії позиціонування Оксфордського та Кембриджського університетів за першим глобальним індикатором було виокремлено специфічні напрями PR-діяльності, що притаманні цим університетам.

Перший напрям просувається як найвагоміша перевага цих університетів. Він полягає в популяризації в МІП взаємозв'язків теоретичних та практичних знань, які студенти отримують під час навчання, розповсюджені інформації про досягнення університетів. Навчальні програми, які є на сайтах ЗВО, підтверджують тісний зв'язок між теоретичною та практичною сферами обраної студентами професії. Усі факультети співпрацюють із роботодавцями, тому мають можливість працювати в найсучасніших лабораторіях, бібліотеках та оснащених новітніми технологіями аудиторіями.

Оксфорд та Кембридж це комерційні ЗВО, які мають малу частку стипендій на навчання та споріднені спеціальності. Крім цих університетів у країні ще є велика кількість закладів вищої освіти, які займають перші місця у світових рейтингах, що зумовлює жорстку конкуренцію на ринку освітніх послуг. У таких умовах PR-менеджери розробляють ефективні стратегії позиціонування та заходи, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності ЗВО. Отже, стратегії Оксфордського та Кембриджського університетів, збігаються, демонструючи свої не лише навчальні переваги, а і професійні. Розміщення інформації в МІП через сайти університетів та соціальні мережі є інструментом позиціонування.

Другий напрям іміджевого позиціонування для споживачів, базується на популяризації в МІП власної багатомістової історії як конкурентної переваги на ринку освітніх послуг. Адже, усі провідні університети світу використовують у своїх стратегіях історію розвитку власного ЗВО, як методу позиціонування.

Проте, Оксфордський та Кембриджський університети активно залучають історичну спадщину в процес позиціонування через пропаганду найбільшої кількості нобелівських лауреатів та видатних особистостей минулого й сучасності, які навчалися в цих ЗВО; розповсюдження монументальних архівних сховищ з оригінальними матеріалами, якими можуть користуватися студенти та співпрацівники університетів; промоушн музейних колекцій, які можна відвідувати, як особистих, так і віртуальних турів.

Отже, ми проаналізували два провідні університети Великобританії за глобальним індикатором «фокус позиціонування» з відповідними показниками. Виявили застосування

інструментаріїв стратегій позиціонування університету в міжнародному інформаційному просторі; виокремили специфічні напрями PR-діяльності, які допомагають підтримувати конкурентоспроможність ЗВО на ринку освітніх послуг. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні ці аспекти дуже важливі. Через це, вітчизняним закладам вищої освіти потрібно приділяти особливу увагу інтенсифікації PR-діяльності, зокрема, щодо вдосконалення заходів пов'язаних із якістю шкільної освіти, з мотивацією студентів та молодих науковців до проведення досліджень та наукових публікацій, з поширенням знань серед населення, популяризуючи безкоштовне відвідування бібліотек та музеїв тощо. Зарубіжний досвід доречно застосовувати у вітчизняній практиці для просування закладів освіти в МІП. У **перспективі подальших наукових досліджень** зробити порівняльний аналіз провідних університетів за такими індикаторами.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. John Fahy, SaraKate Hurley, Luigi M. DeLuca, Graham Hooley, 2010. *A Competitive Positioning Analysis of UK Universities*, 2010. Available at: <<http://www.anzmac2010.org/proceedings/pdf/anzmac10Final00024.pdf>> [Accessed 20 September 2020].
2. Харківська, А. А., 2018. Стратегія позиціонування закладу вищої освіти: від управління витратами до управління результатами, *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 22(2), с.133–137.
3. *Fundraising*. Available at: <<http://www.ox.ac.uk/about/organisation/the-campaign>> [Accessed 18 May 2019].
4. *Outreach*. Available at: <<http://www.ox.ac.uk/about/oxford-access/outreach>> [Accessed 25 May 2019].
5. *Research Professional*. Available at: <<https://researchsupport.admin.ox.ac.uk/funding/rp>> [Accessed 18 May 2019].
6. *Mindgrowing*. Available at: <<http://mindgrowing.org/>> [Accessed 20 May 2019].
7. *The University of Oxford in Apple Podcasts (formerly iTunes U)*. Available at: <<https://www.ox.ac.uk/itunes-u?wssl=1>> [Accessed 20 May 2019].
8. *Wall of Faces*. Available at: <<http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/wall-of-faces>> [Accessed 08 June 2019].
9. *University's mission and core values*. Available at: <<https://www.cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work/the-universitys-mission-and-core-values>> [Accessed 08 June 2019].
10. *First ofsted report university school finds it outstanding all categories*. Available at: <<http://www.nwcambridge.co.uk/news/first-ofsted-report-university-school-finds-it-outstanding-all-categories>> [Accessed 18 May 2019].
11. *Global Cambridge*. Available at: <<https://www.cam.ac.uk/global-cambridge/global-knowledge>> [Accessed 28 September 2019].

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE POSITIONING STRATEGIES OF THE LEADING UK UNIVERSITIES IN THE INTERNATIONAL INFORMATION SPACE

Iryna Shcherbak,

PhD of Pedagogical Sciences,
lecturer at the Department of Informatics
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-
Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council
Kharkov, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4161-735X>
irinasherbak19920626@gmail.com

Abstract. The article makes a comparative analysis of the leading UK universities in the international information space with the global indicator "positioning focus" with the corresponding indicators: focus of the orientation of the positioning of the university's activities on obtaining high-quality school education, the focus on meeting the needs of the subjects of the educational process in intellectual, cultural and moral development, dissemination of knowledge among the population, increasing its educational and cultural level. The research is based on research on leadership positioning strategies among the UK leading institutions, namely, Oxford and Cambridge Universities. The application of the toolkit of strategies for positioning universities in the international information space is highlighted. The author singles out two specific directions of PR activities to popularize in the international information space the interconnections of theoretical and practical knowledge and their own centuries-old history as a competitive advantage in the educational services market. Based on the analysis, the strengths of the positioning strategies of British universities were revealed and the expediency of further application of effective methods and measures by domestic universities was clarified. The appropriateness of focusing on the intensification of PR activities to improve activities related to the quality of school education, with the motivation of students and young scientists to conduct research and scientific publications, with the dissemination of knowledge among the population, promoting free visits to libraries and museums, with widespread use of social media advertising.

Keywords: leading universities; positioning strategy; focus positioning; the quality of education; PR activities; Oxford; Cambridge; international information space.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. John Fahy, SaraKate Hurley, Luigi M. DeLuca, Graham Hooley, 2010. *A Competitive Positioning Analysis of UK Universities*. Available at: <<http://www.anzmac2010.org/proceedings/pdf/anzmac10Final00024.pdf>> [Accessed 20 September 2020].
2. Kharkivska, A. A., 2018. Stratehiia pozytsionuvannia zakladu vyshchoi osvity: vid upravlinnia vytratamy do upravlinnia rezultatamy [Higher education institution positioning strategy: from cost management to results management]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Vyp. 22(2), s.133–137.
3. *Fundraising*. Available at: <<http://www.ox.ac.uk/about/organisation/the-campaign>> [Accessed 18 May 2019].
4. *Outreach*. Available at: <<http://www.ox.ac.uk/about/oxford-access/outreach>> [Accessed 25 May 2019].

5. *Research Professional*. Available at: <<https://researchsupport.admin.ox.ac.uk/funding/rp>> [Accessed 18 May 2019].
6. *Mindgrowing*. Available at: <<http://mindgrowing.org/>> [Accessed 20 May 2019].
7. *The University of Oxford in Apple Podcasts* (formerly iTunes U). Available at: <<https://www.ox.ac.uk/itunes-u?wssl=1>> [Accessed 20 May 2019].
8. *Wall of Faces*. Available at: <<http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/wall-of-faces>> [Accessed 08 June 2019].
9. *University's mission and core values*. Available at: <<https://www.cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work/the-universitys-mission-and-core-values>> [Accessed 08 June 2019].
10. *First ofsted report university school finds it outstanding all categories*. Available at: <<http://www.nwcambridge.co.uk/news/first-ofsted-report-university-school-finds-it-outstanding-all-categories>> [Accessed 18 May 2019].
11. *Global Cambridge*. Available at: <<https://www.cam.ac.uk/global-cambridge/global-knowledge>> [Accessed 28 September 2019].

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-90-97>

УДК: 378.016-1:301

Yulia Riabova,

Ph.D. in pedagogy, senior teacher

Petro Mohyla Black Sea State University

Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0608-6293>

r.yuliasha04@gmail.com

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN UKRAINE IN TERMS OF GLOBALIZATION

Abstract. In the article entrepreneurship education in Ukraine in terms of globalization is considered. New challenges in the system of training of future specialists are driven by socio-cultural dynamics, which are constantly accelerating under the pressure of globalization and the information revolution. In the context of globalization, competition in the field of educational services is increasing. In the context of society's search for an effective educational policy and the need for a transition to flexible high-tech education the latest information and communication technologies should be used. Political scientists define globalization as an objective process of restructuring and qualitative development of the international environment and socio-economic system. New approaches need to solve the existing issues of entrepreneurship development in Ukraine.

The main purpose of this study is to analyze the impact of current globalization trends on the training of future entrepreneurs in Ukraine. The task is to significantly raise the role and place of entrepreneurship in the economic process of society. Implementation of the model of professional competence of future entrepreneurs in the process of continuous education system, requires scientific management, adaptation to modern conditions of the economic system of democratization and humanization of secondary school.

Theoretical and methodological basis of the study is fundamental and modern provisions of economic theory, scientific development of foreign and Ukrainian scientists and specialists in the field of economics. The method of logical generalization is used to substantiate theoretically the importance of the tasks and clarify the key concepts of the study. The training of future professional in entrepreneurship should correspond to the real needs of the dynamic development of the economy and the modern society.

In conclusions the author emphasizes the effectiveness of professional training of future entrepreneurs. It improves due to the introduction to the educational process an informative and communicative component to form highly qualified entrepreneurs capable to work in computer networks; those who have business skills; ability to think independently and analyze market situation.

Key words: globalization; education; entrepreneurship; internationalization; future entrepreneurs; professional training.

1. INTRODUCTION

The modern world is characterized by processes of globalization and internationalization of the economy, the opening of borders, the emergence of new markets and the growth of labor migration. Globalization expands cultural and informational contacts between people and states, influences management, production, trade, the labor market, and political entities. In the 80's of the twentieth century was the transition of developed countries to the post-industrial stage, when the main productive forces are the science and new technologies. Education is becoming widespread. Today, globalization is interpreted as "a complex phenomenon that involves a number of processes that occur simultaneously and has several dimensions", the most notable and important among which is globalization of market, production and information. The qualitative training of future entrepreneurs is necessary in these conditions. Special attention should be paid to the formation of professional qualities of future entrepreneurs who are able to navigate in the economic space and able to assess the risks and make adequate management decisions not only in the domestic country but also in the international market.

One of the priority directions of the development of education is the introduction of modern information and communication technologies that ensure the improvement of the educational process, accessibility and effectiveness of education and training of the young generation of entrepreneurs for professional activity in the conditions of informational society, globalization and internationalization. The main drivers of progress and the greatest value in the world are knowledge, so the education system of each country should correspond to some of the common requirements. Therefore, the search for a more effective educational policy begins and the transition to flexible high-tech educational systems is carried out on the basis of application of modern information and communication technologies. Underestimation of professional training for entrepreneurship and entrepreneurship development, ignoring its economic and social opportunities for many years of independence, reformation can be qualified as a major strategic miscalculation, which also deepened the crisis of the Ukrainian economy. The training of future professional in entrepreneurship should correspond to the real needs of the dynamic development of the economy and the modern society. Globalization is the great challenge for Ukraine because over the years of independence of Ukraine material production system, science system and education system were separated from each other, so the latter did not become the main engine of economic and social development. As a consequence, all these years there has been

a steady process of deindustrialization of the economy [10]. The process of globalization develops under the influence of a set of technical, technological, socio-economic, political, moral, ethical and cultural factors. Considering the challenges of globalization and the information revolution is one of the main tasks of modern scientific research. In the conditions of formation of market economy and institutional changes in the economy of Ukraine, radical changes in property relations and the problem of becoming and developing entrepreneurship becomes very important.

The relevance of research into the problems of business development and growth is further enhanced by the fact that the slowness and contradiction of Ukraine's progress through market reforms is largely due to the underestimation of the role and importance of comprehensive training in the education system for entrepreneurship of university graduates as a structure-forming element of a market economy. One of the main directions that provide dynamic in the development of the economy and launching it on the market is the activation of entrepreneurship and training of entrepreneurs in the system of continuous education, starting in secondary schools, colleges studying the basics of economics, marketing and entrepreneurship. Training and formation of entrepreneurial abilities of future entrepreneurs requires the introduction into the content of education of economic disciplines and introduction of new directions of entrepreneurship training activities. The task is significantly raise the role and place of entrepreneurship in the economic process of society. Education should be focused on complete personal development, strengthening respect for human rights, fundamental freedom and peace, enabling all people to take an active part in building a free and equal society.

Research overview. In the works of modern philosophers, economists and educators the idea of the most essential characteristic of the modern world is proclaimed. This idea defines its picture and the movement of gigantic flows of capital, goods, as well as people, which enhances the exchange of information all these processes are called globalization. The term globalization first appeared in the 70s of the twentieth century in management and business literature to define new world production strategies and distribution. It got its conceptual interpretation only in the early 1980's in scientific works of American sociologists J. McLean and R. Robertson [10].

Russian researcher M. Delyagin defines globalization as the process of rapid formation of a single global financial and information space based on new, mainly computer technologies. Globalization has both positive and negative features. The positive are the division of labor, specialization, increasing the level of production, greater availability of goods and services. At the same time, it increases the distinction between the poor and the rich. In fact, the benefits of globalization fall on rich countries and rich individuals, which can be a prerequisite for conflict between them. The driving forces of globalization are liberalization and democratization. The result of globalization is the formation of a single production and consumer space with agreed rules of interaction, exchange of goods, services, capital, ideas, values etc [5].

According to T. Bikson, education is a key determinant of economic performance and potential of the world. The characteristic features of globalization in the field of education are the unification of knowledge, the general desire of the countries of the world to achieve high quality of education [3]. Considering the strategy of Ukraine's development in the conditions of globalization, it can be argued that along with the possible risk, these processes give a real chance for our country to take a worthy place in a new stage of civilization, relying on science, education and innovative technologies [9]. The development strategy of the national education system has to be adequately formulated by modern integration and globalization processes, requirements of transition to post-industrial civilization, which will ensure steady movement and development of Ukraine in the 21st century, integration of the national education system into the European and world educational space. Thus, the proper training

of future entrepreneurs becomes necessary. Implementation of the model of professional formation of competence of future entrepreneurs in the process of education system requires scientific management, use of management, adaptation to modern conditions of the economic system of democratization and humanization of education.

2. AIM AND TASKS

The main purpose of this study is to analyze the impact of current globalization trends on the training of future entrepreneurs in Ukraine. The entrepreneurial activity in the process of continuing economic education should be studied, starting with a comprehensive school, a vocational institution and a university, where a university graduate will be able to obtain a progressively high level of quality of education and an adequate level of professional competence, as required by the Bologna long-term policy guidelines development of society, further prosperity of the state and prospects of human potential development.

3. RESEARCH METHODOLOGY

To achieve the purpose of the study a set of methods and techniques of scientific knowledge is used. Theoretical and methodological basis of the study is fundamental and modern provisions of economic theory, scientific development of foreign and Ukrainian scientists and specialists in the field of economics. The method of logical generalization is used to substantiate theoretically the importance of the tasks and clarify the key concepts of the study. Methods of theoretical generalization and comparison were used to analyze current trends in globalization and their impact on modern education and on the requirements for training of future entrepreneurs in modern conditions and trends in order to correspond to world standards and demands.

In the twenty-first century, the role of education for all countries is growing even more, decisive for the country's competitiveness on the world stage. Education itself is a tool for influencing the mental values and priorities of people, taking into account the interests of long-term and current social practice. Education faces the major challenges of globalization, because modern social reality, which is characterized in the most general way by the collapse of the value system, the absence of rigidly structured normative models, requires new guidelines. Effective entrepreneurial activity is possible only in certain socio-economic conditions, with a certain political arrangement that encourages entrepreneurship. conditions of business development are: stability of the state economic and social policy aimed at supporting entrepreneurship; positive public opinion towards entrepreneurs and entrepreneurship; a preferential tax regime that provides effective incentives for entrepreneurship; availability of a developed business support infrastructure; the existence of an effective protection system of intellectual property, the effect of which extends not only to inventions but also to all products, innovative business ideas, concepts and methods of professional activity [7].

4. RESEARCH FINDINGS

Globalization is ushering in a new era of interaction between nations, economic and political systems, and between people. It significantly broadens cultural and informational contacts between people and states, influences management, production, trade, the labor market, political entities, other social institutions and processes [2]. The basis of the initiated transformation is globalization, which, through the modernization of the education system,

should change the perception of society about this system, focusing on building the knowledge-based society on which it should become high-class human capital formed by an education system that is modified according to global requirements. In the era of globalization, information, science and education are the most influential factors in social dynamics [3]. Competitive in the future will be a person who has mastered the basics of science, has the latest ways of perception and transmission of information, educated and practically prepared, especially in a professional, linguistic and ideological context.

The concept of “globalization” is multifaceted. The following definitions of globalization are considered:

- is the direct effect of what is happening in one part of the world economy to other parts of the world that may not be related;
- the process of accessing private national economic problems to the global world with a view to solving them, taking into account world economic interests and mobilization of world resources;
- is related to the formation of educational inequalities in access to higher education in different regions of the world [8].

Globalization of education consists of internationalization, cultural and informational contacts, integration (Fig.1). Developing, comprehensively discussing and adopting the National Doctrine for the Development of Education of Ukraine in the 21st Century is the first step towards bringing our education system into line with the challenges of globalization. The second step should be the gradual implementation of the doctrine, the third step is the recognition of the European and world community of national education as self-sufficient and competitive.

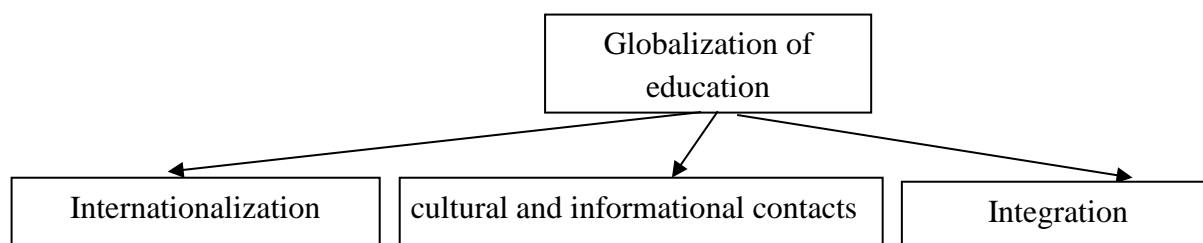


Fig. 1. Components of globalization

If society wants to adapt education to modern requirements, it has to take care of the financial support of innovations. Without it, the competitiveness of our specialists in the international division of labor, the well-being of the population, social comfort and national security is not possible. Conducting of economic reform in Ukraine proved that the organization of production for consumption, rational use production resources are impossible without a consistent transition to a market economy and preparation for the labor market of professionally trained entrepreneurs, managers, who with their high professional competencies would contribute to the development of production and services in all types of human activity. Entrepreneurship is the intellectual activity of the energetic and an initiative person who owns all or part of any tangible assets and uses them to organize and manage a business [1]. In modern sources of information, scientists suggest that entrepreneurship and business are identical concepts. But entrepreneurship is still a special kind of business. The practical purpose of entrepreneurship is to remove not just income but receipt extra profits. Entrepreneurship includes production, commercial, purchasing, intermediary, investment, consulting, financial, scientific, educational and legal, educational, medical, tourism, food, trade and other activities. To solve economic and social problems of Ukraine in the context of globalization should strengthen

the state's attention to the development of entrepreneurial activity in the formulation of appropriate state policy to support educational programs for training entrepreneurs in institutions of continuous education. Modern education in its development has reached such level that requires a new direction of thought and a new approach of learning, based on a new development for the professional training of future entrepreneurs.

Future entrepreneurs should have relevant professional competences and knowledge in economic, management, marketing, financial credit system, nature and functions of money, types of property in the market economic system, economic fundamentals of prices, value of state budget, system of taxes and fees, banking system, labour standardization, types of wages, production and consumption, standardization, differentiation and quality of goods in the production process, innovative activity, cyclical fluctuations in the economy, state regulation, the world market economy and global economic problems. The procedure for employment of graduates of higher education institutions under the terms of the trilateral agreement "graduate-educational institution-employer" should become widespread. It is necessary to create a strong, purposeful, effective system of education that will ensure intensive development and quality of education, its focus on satisfaction state needs and personal requests. Entrepreneurship as a form of management positively affects the development of national economy, providing employment and well-being to a large part of the population. Business structures are very sensitive to changes in the market economy, quickly adapt to the new situation and consumers requirements. This makes the possibility to provide stable macroeconomic situation in the country, to develop at the governmental level programs for the development of the national economy, not directly interfering with the work of business structures, but only creating the conditions for their effective functioning.

6. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FUTHER RESEARCH

To conclude, trends in higher economic development education in Ukraine in terms of globalization testify that the importance of economic literacy of the society and the attention to higher economic education by the government, the public and the management of higher education institutions, as well as the need for qualified specialists in the economic profile, in particular of future entrepreneurs should be increased. The answer to the changing economic, scientific, technical, political and other environmental factors is the individualization of training programs and their constant improvement. Based on the analysis of the current state of the research industry and its development trends, it is found that higher economic education should be based on the experience of practitioners who should participate in the educational process and share their experience. The theory should be connected with practice under the guidance of a teacher and based on experience of specialists in this field. Without a close connection between education, science and production, the development in the age of high technology becomes impossible. This sets appropriate priorities for all structures and institutions involved in education and science. An important condition of entrepreneurship education is the professional adaptation of the process of preparation of future entrepreneurs, aimed at becoming ready to perform professional functions, the formation of professional suitability, independence, which can be considered as a process of gradual adaptation to independent entrepreneurial activity. Adaptation of students to the professional activity is possible by introducing into the educational process of simulation modelling of industrial situations, involvement in the creation of business projects. The effectiveness of professional training of future entrepreneurs improves due to the introduction to the educational process an informative and communicative component to form highly qualified entrepreneurs capable to work in computer networks; those who have

e-business skills; ability to think independently, freely operate market concepts, analyze the market situation with the help of information tools.

7. REFERENCES / TRANSLITERATED

1. Andriyash, V. I. 2013. *Natsionalna etnichna polityka Ukrainy v umovakh hlobalizatsii*. Monograph. Mykolaiv: Vyd-vo ChDU Petro Mohyla, p. 328.
2. Barteil, M., 2003. Internalization of Universities: A University Culture-based Framework. *Higher Education, Vol. 45, № 1*, p. 43-70.
3. Boulding, E., 2010. *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. Syracuse, NJ: Syracuse University Press, p. 348.
4. Burbules, N. C., 2000. Globalization and Education: An Introduction. *Globalization and Education: Critical Perspectives*, N. Y.: Routledge, p. 1-26.
5. Dzhurinsky, A.N., 2004. Internationalization of Higher Education in the Modern World, *Seriia Pedagogika, № 3*, p. 83-92.
6. Madigon, V.V., 2010. Istoriia rozvytku pidpriemnytstva yak sotsialno-ekonomichnykh yavlyshch. *Molod ta rynok, №7 (67)*, p. 33 - 37.
7. Mikhasyuk, I.R., Bernatsky, I.M., 2008. *Ukrainske pidpriemnytstvo v umovakh hlobalizatsii*, Lviv. Issued. Center of Ivan Franko National University, p. 56.
8. Voronkova, V. G., 2012. Teoretychni ta metodolohichni zasady suchasnoho suspilstva v konteksti hlobalizatsiinoi synerhetyky, *Humanitarnyi Visnyk ZDIA, № 50*, p. 21-34.
9. Robertson, K., 1987. Globalisation. Theory and Civilisation Analysis. *Comparative Civil.Review, №17*.
10. Zgurovsky, M. Z. *Deindustrializatsiia Ukrainy cherez zmeshennia intensyvnosti osvity* Available at: <<http://kpi.ua/1523-2#sthash.Aa5RkhOz.dpuf>>.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПІДПРИЄМЦІВ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Рябова Юлія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0608-6293>

r.yuliasha04@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто підприємницьку освіту в Україні з точки зору глобалізації. Нові виклики в системі підготовки майбутніх фахівців зумовлені соціокультурною динамікою, яка постійно прискорюється під тиском глобалізації та інформаційної революції. В умовах глобалізації зростає конкуренція у сфері освітніх послуг. У контексті пошуку суспільством ефективної освітньої політики та необхідності переходу на гнучку високотехнологічну освіту слід використовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології. Політологи визначають глобалізацію як об'єктивний процес перебудови та якісного розвитку міжнародного середовища та соціально-економічної системи. Вирішення існуючих питань розвитку підприємництва в Україні потребує нових підходів. Основна мета цього дослідження – проаналізувати вплив сучасних тенденцій глобалізації на підготовку майбутніх підприємців в Україні. Завдання полягає у значному підвищенні ролі та місця підприємництва в економічному процесі суспільства. Впровадження моделі професійної компетентності майбутніх підприємців у процесі безперервної освіти вимагає наукового управління, адаптації до

сучасних умов економічної системи демократизації та гуманізації середньої школи. Теоретико-методологічною основою дослідження є фундаментальні та сучасні положення економічної теорії, наукових розробок зарубіжних та українських вчених та фахівців у галузі економіки. Метод узагальнення використовується для теоретичного обґрунтування важливості завдань та уточнення ключових понять дослідження. Підготовка майбутнього професіонала з підприємництва повинна відповідати реальним потребам динамічного розвитку економіки та сучасного суспільства.

У висновках авторка наголошує на ефективності професійного навчання майбутніх підприємців, яке зростає завдяки введенню в навчальний процес інформаційно-комунікативної складової для формування висококваліфікованих підприємців, здатних працювати в комп'ютерних мережах; ті, хто має ділові навички; здатних самостійно мислити та аналізувати ситуацію на ринку. Перспективою подальшого розгортання досліджуваної проблеми є визначення і обґрунтування необхідних педагогічних умов підвищення якості професійної підготовки майбутніх підприємців в умовах глобалізації.

Ключові слова: глобалізація; вища освіта; підприємництво; інтернаціоналізація; майбутні підприємці; професійна підготовка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ

1. Андріяш, В. І. 2013. Національна етнічна політика України в умовах глобалізації [Nacional`na etnichna polity`ka Ukrayiny` v umovax globalizaciyi]. Монографія. Миколаїв: Вид-во ЧДУ Петро Могила, с. 328.
2. Бартейл, М., 2003. Інтерналізація університетів: університетська структура, заснована на культурі [Internalizaciya universy`tetiv: universy`tets`ka struktura, zasnovana na kul`turi], *Вища освіта, вип. 45, № 1*, с. 43-70.
3. Boulding, E., 2010. *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. Syracuse, NJ: Syracuse University Press, p. 348.
11. Burbules, N. C., 2000. Globalization and Education: An Introduction. *Globalization and Education: Critical Perspectives*, N. Y.: Routledge, p. 1-26.
4. Джури́нский, А.Н., 2004. Інтернаціоналізація вищого образования в современном мире [Internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya v sovremennom mire], *Педагогика, № 3*, с. 83-92.
5. Мадігон., В.В., 2010. Історія розвитку підприємництва як соціально-економічних явищ [Istoriya rozvy`tku pidpry`yemny`cztva yak social`no-ekonomichny`x yavu`shh], *Молодь та ринок, №7 (67)*, р. 33 - 37.
6. Михасюк, І.Р., Бернацький І.М., 2008. Українське підприємство в умовах глобалізації [Ukrayins`ke pidpry`yemstvo v umovax globalizaciyi], Львів: Видавничий Центр Національного університету імені Івана Франка, с. 56.
7. Воронкова, В. Г., 2012. Теоретичні та методологічні засади сучасного суспільства в контексті синергетичної глобалізації [Teorety`chni ta metodologichni zasady` suchasnoho suspil`stva v konteksti sy`nergety`chnoyi globalizaciyi], *Гуманітарний вісник ЗДІА, № 50*, с. 21-34.
12. Robertson, K., 1987. Globalisation. Theory and Civilisation Analysis. *Comparative Civil.Review, №17*.
8. Згуровський, М. З. Деіндустріалізація України через зменшення інтенсивності освітності [Deindustrializaciya Ukrayiny` cherez zmeshennya intensy`vnosti osvitnosti]. Доступно: <<http://kpi.ua/1523-2#sthash.Aa5RkhOz.dpuf>>.

Розділ 2

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА: АДАПТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-101-110>

УДК 373.3.091.33-027.22:7

Аліксійчук Олена Станіславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2494-8173>

olenaaliksiichuk@ukr.net

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

Анотація. Стаття присвячена висвітленню проблеми активізації молодших школярів на уроках мистецтва засобами рольової гри.

Розглянуто дефініцію «рольова гра» в різних ракурсах, а саме: як педагогічно керовану форму оптимізації освітнього процесу на уроках мистецтва; як один з ефективних шляхів активізації молодших школярів щодо оволодіння обсягом знань зі шкільного предмета «Мистецтво», а також набуття ними художньо-емоційного досвіду та комплексу необхідних умінь та навичок; як один зі способів пізнання навколишньої дійсності учнями початкової школи.

Конкретизовано суть рольової ігрової діяльності, яка активізує навчальну, виконавську, творчу та пізнавальну діяльність учнів молодшого шкільного віку, стимулює розвиток інтересу до предмета. Розглядається питання формування художньо-ігрового образу у творчій діяльності молодших школярів. Описуються види рольових ігор (імітаційні, творчі, ігри-змагання); розкриваються основні функційні особливості використання рольових ігор в освітньому процесі (навчальна, виховна, комунікативна, розвиваюча, орієнтуюча, мотиваційна, компенсаторна, релаксаційна).

Уточнено організаційно-методичні правила проведення рольових ігор на уроках мистецтва: адаптація школяра відповідно до ігрової ситуації; моделювання поведінки відповідно до специфічної особливості виконуваної ролі тощо. Аналізуються етапи взаємодії між учнями та педагогом: підготовчий, інформаційний, творчо-діяльнісний, заключний (підсумковий). Пропонуються види нестандартних уроків мистецтва в початковій школі, які можна використовувати як базис для проведення рольових ігор (уроки-спектаклі, уроки в стилі «Індіана Джонс», «Бібліотекар» та ін.).

Визначено комплекс якостей, вмінь та навичок, які учні молодшого шкільного віку набувають у процесі реалізації рольової ігрової діяльності. Окреслено перспективу використання рольових ігор на уроках мистецтва в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: рольова гра; освітній процес; активізація молодших школярів; види, структура, функції рольових ігор; урок мистецтва.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Оптимізація сучасного освітнього процесу спрямована на досягнення максимальної ефективності навчання, головною умовою якої є активізація мислення та пізнавальної діяльності молодших школярів без перевантаження учнів.

Для активізації молодших школярів педагогу потрібно створити на уроці мистецтва творчу невимушену атмосферу за допомогою використання спеціально підібраних засобів. Одним з ефективних засобів оптимізації навчальної діяльності молодших школярів є рольова гра. Рольові ігри не тільки активізують учнів молодшого шкільного віку, викликаючи в них інтерес до уроку «Мистецтво», а ще й реалізують низку важливих функцій (навчальну, виховну, комунікативну, розвиваючу, орієнтуючу, мотиваційну, компенсаторну, релаксаційну та ін.), сприяють формуванню мотивації щодо навчальної діяльності, емоційної розрядки, слугують засобом контролю знань тощо. Основним критерієм оптимальності процесу навчання є активність школярів на уроці мистецтва, результативність і якість їхньої діяльності.

На сьогодні проблема використання рольових ігор залишається актуальною й потребує подальшого дослідження, оскільки ігрові технології на уроках мистецтва сприяють активізації засвоєння знань, формуванню вмінь та навичок, активізації творчої та самостійної діяльності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема оптимізації освітнього процесу на уроках «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти знайшла висвітлення в науково-методичному доробку вчених Л. Кондратової, Л. Левчук, Л. Масол, Л. Предтеченської, О. Рудницької, С. Соломахи, Т. Харламової та багатьох інших.

Вагомий внесок у розроблення шкільної програми «Мистецтво» належить дослідникам Н. Арістовій, О. Савченко, Р. Шиян, та ін. Психологи Л. Божович, І. Кон, Г. Кудіна, Г. Петрова досліджували специфічні особливості навчання та виховання школярів засобами синтезу різних видів мистецтва. Визначну роль мистецтва в процесі розвитку та становлення особистості вбачали М. Бахтін, І. Гончаров, Д. Джола, Б. Ліхачов, Б. Неменський, А. Щербо, Б. Юсов та інші.

У працях Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського, П. Юркевич, Г. Тюрина, І. Метюша, К. Журби, Н. Долгої, Ж. Юзвак та багатьох інших закладено теоретико-методологічний базис виховання цілісної особистості засобами мистецтва. Вони вбачали у вивченні творів мистецтва важливий гуманістичний потенціал для формування морально-ціннісного досвіду в дітей та молоді.

Проблемі запровадження ігрових технологій в освітній простір було присвячено наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених. Видатні педагоги та психологи надавали важливого значення ігровій діяльності в розвитку творчих здібностей молодших школярів (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтєв, А. Макаренко, К. Ушинський, О. Піщенко). Вони розглядали дидактичні ігри як засіб активізації освітнього процесу. Ігрову діяльність як засіб формування комунікативних якостей висвітлювали С. Тамбієва, І. Люлевич, А. Андрасян, Н. Коган, А. Кирилова, В. Крутій наголошували на значущості ігрових технологій у процесі активізації пізнавальної діяльності. Ефективність розвитку креативного мислення та формування самосвідомості засобами використання в освітньому процесі ігрових технологій досліджено в наукових роботах О. Гаврилова та О. Лебеденко.

Сучасні науковці та педагоги-практики розробили методичні посібники для роботи з молодшими школярами, у яких представлено велику кількість музичних ігор, у тому числі рольових (Н. Арістова, М. Батицький, Б. Бончак, Г. Букреева, Л. Кондратова, Л. Масол, О. Лобач, О. Лобова, О. Радинова, Г. Рігіна та ін.).

Однак, проблема вдосконалення методики викладання курсу «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти потребує подальшого обґрунтування та методичного забезпечення (зокрема, розробок, які б висвітлювали активізацію освітнього процесу засобами використання рольових ігор на уроках «Мистецтва» в початковій школі).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті: розкрити значення та методично-організаційні особливості використання рольових ігор на уроці «Мистецтво» в початковій школі як засобу активізації молодших школярів та оптимізації освітнього процесу.

Завдання: розглянути погляди сучасних науковців щодо визначення поняття «рольова гра»; конкретизувати суть рольової ігрової діяльності на уроці мистецтва; описати види та функції рольових ігор; визначити організаційно-методичні правила проведення рольових ігор на уроках мистецтва; навести приклади застосування рольових ігор на нестандартних уроках мистецтва в початковій школі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

В умовах Нової української школи особливого значення набуває процес активізації, оновлення та збагачення освітнього простору. Цей процес насамперед потребує впровадження методів, прийомів, засобів активізації молодших школярів на уроках (зокрема на уроках мистецтва) [1]. Ефективним засобом активізації молодших школярів на уроці «Мистецтво» є рольова гра, адже виконуючи певні ролі (в уявних ситуаціях), учні проявляють свої творчі та акторські здібності, винахідливість, пізнавальну активність, набувають емоційного та життєвого досвіду, розвивають мовлення тощо. Впровадження рольових ігор є тим доступним шляхом, який поживляє хід уроку, допомагає дітям не тільки оволодіти необхідними знаннями, уміннями та навичками, а ще і сприяє процесу пізнання навколишньої дійсності.

На значущості ігрової діяльності в житті людини наголошував Е. Берн, який ґрунтовно досліджував теорію психологічних ігор та визначив їхні типи [2]. Ідея запровадження ігрової діяльності в загальну навчально-виховну систему належить К. Ушинському. Саме він перший висловив думку щодо теорії духовного розвитку та трудового виховання дитини в ігровій діяльності. К. Ушинський зазначав, що «у грі об'єднуються одночасне прагнення, відчуття й уявлення» [3, с. 216].

Науковець В. Черниш трактує поняття рольова гра як: «... ситуативно керовану форму організації навчальної діяльності учнів на уроках, що спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду. Рольова гра передбачає розподіл ролей між учнями та розігрування ситуації спілкування згідно із заданою темою й ролями учнів. Обов'язковим елементом рольової гри є розв'язання проблемної ситуації» [4, с. 7].

І. Дубровіна уточнює, що завдяки рольовій грі «відбувається входження дитини в художній світ твору та рольових взаємин, де учні виявляють і розвивають творчі й артистичні здібності» [5, с. 16].

М. Шуть феномен гри визначав як: синтетичну діяльнісну модель; метод опанування мистецтвом; основу творчості школярів тощо. Він вказував, що гра: «... є моделлю такого навчально-виховного процесу, де звичайні завдання стають творчими завдяки множині можливих ролей, функцій, ігрових подій, дій, шляхів наближення до мети, а головне – щоразу новому продукту» [6, с. 494–495].

На сьогодні науково-методична література містить велику кількість видових систематизацій рольових ігор. Для практики проведення рольових ігор на уроках мистецтва можна обрати одну з них, наприклад: творчі, імітаційні, ігри-змагання.

Відповідно до складності поставленого завдання розрізняють:

- керовані-контрольовані рольові ігри (педагог роздає дітям готові тексти, а діти їх відтворюють у грі);
- напівкеровані-контрольовані (педагог описує сюжет гри й дії, які учні мусять виконати);
- вільні-некеровані (педагог оголошує тему та розподіляє ролі, тим самим дає дітям можливість для прояву власної творчості, фантазії, креативності тощо);
- епізодичні (педагог на уроці організовує відтворення певного епізоду рольової гри) [7].

Рольовим іграм притаманна така властивість, як поліфункціональність. Під час освітнього процесу впровадження рольових ігор забезпечує реалізацію *таких функцій*: навчальну, виховну, комунікативну, розвиваючу, орієнтуючу, мотиваційну, компенсаторну, релаксаційну та ін.

Навчальна функція забезпечує закріплення опанованих учнями знань. У процесі застосування рольових ігор в учнів формується мотивація до навчальної діяльності на уроках мистецтва. Навчальну функцію можна назвати однією з провідних, яка об'єднує інші функції. Вона допомагає моделювати ігрову діяльність відповідно до поставленої мети.

Виховна функція спрямована на формування кращих якостей учнів молодшого шкільного віку, а саме: виховується дисципліна, самодисципліна, ввічливість, взаємодопомога, самостійність, відповідальність, уважне та коректне ставлення до однокласників та старших, вміння працювати в колективі, здатність адекватно проявляти ініціативу, активну життєву позицію тощо.

Комунікативна функція забезпечує створення дружної та злагодженої атмосфери в учнівському колективі, сприяє налагодженню емоційно-комунікативних стосунків, які формуються у творчому процесі пізнання феномену мистецтва.

Розвиваюча функція допомагає позитивно вплинути на активізацію та розвиток уваги, емоційно-образного сприймання, пам'яті, умінь і навичок дітей молодшого шкільного віку, здатність активізувати та розкрити здібності та задатки молодших школярів, доповнює процес гармонійного розвитку особистості учнів початкової школи.

Орієнтуюча функція полягає в процесі самоконтролю, оскільки учень набуває досвід усвідомлення позитивних та негативних рис власної поведінки, та адекватної характеристики вчинків дійових осіб рольової гри. Вона орієнтує учнів на самопізнання, пізнання навколишньої дійсності, визначення власного місця в мистецькому житті та суспільстві.

Мотиваційна функція виявляється у формуванні чітких мотивів дітей щодо навчання, реалізації творчих ідей, міжособистісного спілкування, спонукає до пізнання світу мистецтва.

Компенсаторна функція означає, що в процесі рольової гри дитина має можливість проказати себе з кращого боку, проявивши свій талант до якогось виду мистецької діяльності. У процесі ігрової діяльності учні позбуваються комплексів, завдяки чому задовольняється потреба в реалізації бажання розкрити свої здібності та продемонструвати їх у колективі.

Релаксаційна передбачає зняття психологічної напруги, покращення настрою учнів, сприяє створенню комфортної творчої атмосфери, стабілізує внутрішній світ особистості, гармонізує психофізичний стан дітей молодшого шкільного віку.

Педагогу необхідно максимально активізувати реалізацію вищевказаних функцій в освітньому процесі, адже від цього залежить ефективність та успішність опанування учнями матеріалу з предмета «Мистецтво».

Рольова гра за своєю суттю є прикладом інтерактивної діяльності (взаємодії педагога та учнів), яка передбачає проведення таких **етанів**: *підготовчого* (оголошення теми, визначення мети та кінцевого результату, висвітлення ігрових обставин та умов, підбір необхідного інвентаря тощо); *інформаційного* (проведення бесіди, пояснення умов ігрових дій, пояснення алгоритму роботи учасників); *творчо-діяльнісного* (проведення рольової гри, педагогічне спостереження за ігровими діями дітей); *заключного (підсумкового)* (підсумкова бесіда, аналіз проведеної рольової гри, самооцінка учасників гри, обговорення результатів та окреслення перспектив проведення подальших рольових ігор).

Для досягнення максимального результату від проведеної рольової гри, варто дотримуватися таких організаційних **правил**:

- проведення ретельного інструктажу для учнів щодо умов та правил проведення гри;
- достатньо швидка адаптація учнів щодо входження в роль та уявну ігрову ситуацію;
- ігрові дії учасників, характер їхньої поведінки та спілкування мають відповідати рольовим образам максимально наближеним до реального життя;
- учні мусять уміти імпровізувати та проявляти творчий підхід щодо відтворення художнього образу відповідно до сюжету рольової гри.

Структура рольової гри містить такі **компоненти**: тема гри; ігрова ситуація; сюжет гри; розподіл ролей між учасниками; інструктаж; безпосереднє проведення рольової гри; моделювання ігрової ситуації; взаємодія між учасниками гри; використання інвентаря (за необхідності).

Відповідно до педагогічного завдання можна **класифікувати** запропоновані рольові ігри для використання в шкільній практиці у такий спосіб:

1. *Художні рольові ігри* спрямовані на висвітлення, аналіз та характеристику художніх образів творів мистецтва. Наприклад: «Гра перевтілення», «Ніч у музеї», «Індіана Джонс і його друзі», «Подорож музеями світу» тощо.

2. *Ділові рольові ігри* передбачають імітацію школярами професійної діяльності представників мистецької, культурно-просвітницької та інших галузей. Наприклад: «Зустріч із художником», «Зустріч із маестро», «Зустріч із поетом», «Конференція», «Бібліотекар» тощо.

3. *Ігри-драматизації* базуються на інсценізації та театралізації сюжету творів мистецтва. Наприклад: «Створюємо казку», «На гостини до маленького Моцарта», «Чарівне середньовіччя», «Таємниче бароко» тощо.

Для застосування рольових ігор на уроках мистецтва варто широко використовувати метод *інтеграції різних видів мистецтва* (синтез музичного, образотворчого мистецтва, танцю, літератури, театру тощо). Цей метод органічно співвідноситься з нестандартними уроками мистецтва (зокрема уроками-спектаклями). Уроки-спектаклі мають творчо-пізнавальне спрямування, на цих уроках у процесі імітованого театрального дійства діти ознайомлюються з мистецькими зразками видатних митців світу (різних видів, стилів і жанрів). Сприймання та усвідомлення деяких творів мистецтва здатне спричинити в молодших школярів певні труднощі. У цьому випадку можна запровадити серію рольових ігор: «Зустріч із художником», «Зустріч із маестро», «Зустріч із поетом» тощо.

Наприклад, під час уроку можна провести рольову гру «Подорож на машині часу», тобто створити поєднання реальних фактів із життя головного героя з фантастичними елементами. Педагог (або запрошений учень старших класів) може виконувати роль мистецького діяча, а діти будуть поціновувачами його таланту (ставитимуть питання, розповідатимуть про сучасне життя тощо). Це сприятиме виникненню інтересу до пізнання творчості митця та активізації учнів на уроці мистецтва.

Для закріплення знань про життя та творчість видатної особи, на одному з подальших уроків, можна провести рольову гру «Конференція» (молодші школярі виконуватимуть ролі науковців, дослідників). Усім дітям можна прикріпити «бейджики» учасника конференції. Кожен з учнів за допомогою педагога готує невелику доповідь, яка буде висвітлювати одну з творчих граней митця, його твори мистецтва, цікаві факти з життя тощо. Після завершення, необхідно підбити підсумок рольової гри.

Оскільки нестандартні уроки мистецтва можуть проводитись у різних формах (історичний екскурс, урок-казка, музично-літературна мандрівка, то можна запроваджувати рольові ігри у вигляді уявних зустрічей із видатними митцями світової художньої культури, наприклад: Шарль Перро, Брати Грім, Леонардо да Вінчі, Вольфганг Амадей Моцарт, Тарас Шевченко, Володимир Івасюк, Петро Чайковський, Ніколо Паганіні, Микола Лисенко та ін.

Для рольових ігор (за необхідністю) можна використовувати репродукції картин, портрети, автопортрети, зображення архітектурних споруд, світлини, афіші, фрагменти документальних та художніх кінострічок, а також варто пам'ятати про застосування творів музичного мистецтва. Музичні твори, створюючи фон рольової гри, дають можливість учасникам гри відчувати атмосферу відповідної епохи певної країни світу, це допоможе організувати творчу атмосферу в класі, сприятиме емоційному сприйманню та відтворенню художніх образів. Варто зазначити, що максимального ефекту можна досягти, комплексно використовуючи твори живопису, музичного мистецтва, а також костюмів певної епохи. Синтез різних видів мистецтв у рольовій грі дасть змогу реконструювати історичний період, який висвітлюється в ігрових діях. Наприклад, можна провести рольові ігри-екскурси «На гостини до маленького Моцарта», «Чарівне середньовіччя», «Таємниче бароко», «Подорож музеями світу» та ін., під час яких діти, переодягнувшись у костюми певної історичної епохи, характеризують твори музичного та образотворчого мистецтва, розігрують фрагменти сюжетів, які показані у творах мистецтва.

Для того, щоби на уроках (у процесі ігрової діяльності) учні були більш активними та підготовленими, можна практикувати рольову гру «Перевтілення» (яка добре зарекомендувала себе в практиці початкової школи). Наприклад, після прослуханого та інсценізованого твору дітям можна запропонувати таке завдання додому: обрати персонаж, придумати розповідь від обраного героя й на уроці розповісти. Молодші школярі можуть обирати образи: козаків, художників, музикантів, королів, принцес, різних звірів, птахів та комах (котика, лева, вовка, орла, бджілки та ін.). У цей процес можна залучити батьків молодших школярів (батьки можуть підготувати елементи костюмів). Варто зауважити, що це завдання діти можуть виконувати за бажанням.

Наприклад, персонажами гри «Перевтілення» можуть також бути герої українських народних казок, або дитячих опер: М. Лисенко «Зима і Весна», «Коза-Дерева», «Пан Коцький»; В. Степурко «Музична крамничка»; К. Стеценко «Лисичка, Котик і Півник», «Івасик-Телесик»; І. Кириліна «Вовк-чарівник»; М. Коваль «Вовк і семеро козенят»; Д. Клебанов «Лелеченя» та ін., адже ці твори містять яскраві сюжетні діалоги, які яскраво характеризують особистісні якості та поведінку головних героїв.

Учні можуть спробувати активізувати свої творчі здібності в рольовій грі «Створюємо казку». Ця гра може проводитись у декілька етапів. Спочатку педагог пропонує учням створити казку на певну тематику. Діти оголошують свої варіанти назви казки й колегіально обирають одну з них. Потім педагог з учнями створюють сюжет казки. Учитель розпочинає розповідь, а діти й далі розвивають сюжетну лінію (педагог слідує за динамікою проведення цього етапу, корегуючи та спрямовуючи його). Після цього, педагог дає завдання учням намалювати головних героїв казки, представити свої малюнки увазі аудиторії та розповісти про них. Якщо є час, то можна розіграти сюжет казки (або її фрагмент).

Сучасних учнів досить важко зацікавити навчальним матеріалом, а рольові ігри є тією ланкою, яка поєднує емоції та інтерес дітей тим обсягом необхідних знань, які потрібно опанувати та запам'ятати. Молодшим школярам подобаються кінострічки та анімаційне кіно пригодницького жанру. У такому випадку, можна проводити нестандартні уроки в стилі «Індіана Джонс», «Бібліотекар» (це головні герої улюблених пригодницьких кінострічок, які подорожують різними країнами світу, відшукуючи та рятуючи для людства надзвичайно цінні твори мистецтва); «Ніч у музеї» (це фантастична історія, коли однієї чарівної ночі експонати історичного музею оживають, спілкуються між собою, розповідають про свою епоху тощо).

Ці уроки можна повністю провести у формі рольової гри. На уроках у стилі «Пригоди Індіани Джонса», «Бібліотекар», «Ніч у музеї» учні включаються в змодельовану ситуацію. Дітям потрібно швидко проаналізувати цю ситуацію і прийняти оптимальне рішення для розв'язання проблемного завдання.

Є декілька варіантів проведення подібних рольових ігор. Наприклад, розігрується уявна ситуація, коли втрачено твір мистецтва (його наче викрали), а Індіана з командою односторонців мусить його знайти й повернути до музею. Клас можна розділити на дві команди (одна команда – «Індіана Джонс і його друзі», а друга команда, це їхні «суперники»). «Суперники» задають команді «Індіани» різноманітні проблемні запитання, головоломки, загадки, намагаються їх заплутати, а «Індіана з друзями» має розв'язати всі питання і знайти втрачений твір мистецтва. Потім команди обмінюються ролями.

Урок у стилі «Бібліотекар» також базується на відомому дітям образі популярного пригодницько-історичного серіалу. Такий урок можна провести в шкільній бібліотеці. Цей урок має велику кількість варіантів проведення, розглянемо один із них. Наприклад: учитель оголошує, що втрачено відомості про відомого митця (художника, скульптора, композитора) та його твори і пропонує всім учням класу зіграти роль «бібліотекарів» для того, щоби віднайти «втрачену» інформацію. Педагог з учнями організовано переходять до бібліотеки. Бібліотекар (заздалегідь проінформований) грає роль помічника. Він зустрічає учнів, розсаджує їх за столами, роздає дітям енциклопедії, альманахи, журнали (також заздалегідь підготовлені). Діти грають роль «дослідників бібліотекарів». Вони ознайомлюються з доступною для їхнього вікового рівня інформацією та по черзі виступають, висвітлюючи задану педагогом тему. Наприкінці підводяться підсумки.

Останнім часом усе більшої популярності набирають нестандартні уроки під назвою «Ніч у музеї». Такі уроки мають декілька варіантів проведення. Наприклад, їх можна проводити безпосередньо в самому музеї міста, у шкільному кабінеті-музеї (за наявності), у класі (створивши простір «віртуального музею»). Оскільки учні ще не мають достатнього досвіду спілкування з творами мистецтва, то важливим завданням педагога є ретельна підготовка та контроль за проведенням цього уроку.

Урок «Ніч у музеї» також проводиться у формі рольової гри. Наприклад, педагог проводить попередню роботу з учнями, роздавши кожному з них світлини, на яких зображено твори живопису, скульптури тощо. Діти вдома разом із батьками готують костюми, або елементи костюмів наближені до одягу персонажу твору мистецтва. На уроці педагог пропонує кожному учневі оголосити назву твору мистецтва, його автора, розповісти про сам твір мистецтва, головного героя картини, його епоху тощо, а потім учень намагається відтворити художній образ обраного твору (спочатку статично, а потім у русі). Наступним етапом цієї гри є спілкування учасників гри «експонатів музею»: вони можуть ставити питання один одному, обмінюватися враженнями тощо.

Учителю дисципліни «Мистецтво» варто робити записи проведених рольових ігор на електронні носії не тільки для зберігання, а і для спільного перегляду та обговорення з учнями.

Рольові ігри формують увагу, творчу уяву, образно-емоційне сприймання, їх можна використовувати вже з перших уроків курсу «Мистецтво», враховуючи вікові особливості учнів, їхній емоційний та життєвий досвід, а також тему, яка відповідає вимогам шкільної програми.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Рольові ігри сприяють не тільки активізації формування знань, вмінь та навичок молодших школярів на уроках «Мистецтва», а ще й мають велике виховне та розвиваюче значення, а саме:

- розкривають творчий потенціал учнів;
- розвивають фантазію, уяву, увагу, концентрацію, пам'ять і свідому реакцію, вміння володіти собою, імпровізувати й керувати своїми емоціями; сприяють позбавленню від комплексів;
- розвивають мовленнєвий апарат, виразність мовлення, дикцію, координацію і пластику рухів;
- ефективно розвивають мовлення, збагачують словниковий запас, діти молодшого шкільного віку набувають впевненості, логічності у висловлюванні своєї думки;
- формують комунікативні навички; учні навчаються швидко знаходити спільну мову з однолітками, стають більш відкритими в спілкуванні, навчаються взаємодіяти в команді, відчувати й підтримувати інших;
- виховується самодисципліна, активізується зосередженість, формується вміння брати на себе відповідальність;
- забезпечується релаксаційна функція;
- відбувається тренування пам'яті, покращується успішність у школі, помітно розширюється кругозір, розвиваються інтелектуальні здібності учнів, відбувається різнобічний, гармонійний розвиток особистості.

Рольові ігри є одним із найефективніших засобів активізації освітнього процесу, які збагачують та урізноманітнюють методичну структуру уроку «Мистецтво», формують інтерес до пізнавальної активності та задовольняють потреби учнів у розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, естетичної та інших сфер.

Перспективи подальших досліджень. Ця стаття не вичерпує повністю висвітлення проблеми феномену рольової гри, що націлює на проведення подальших досліджень. Зокрема, перспективне вивчення запропонованої проблематики можна проводити в ракурсі дослідження потенціалу психолого-педагогічних механізмів розвитку творчих здібностей школярів засобами рольових ігор, а також розроблення системи використання ігрових технологій та їхніх комбінацій в освітньому процесі в усіх класах закладів загальної середньої освіти, а також у вищій школі та на курсах підвищення кваліфікації.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Концепція Нової української школи. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>>. [Дата звернення 14 Жовтня 2020].
2. Берн, Е., 2016. *Ігри, у які грають люди*. Пер. з англ. К. Меньшикової, Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 256 с.
3. Ушинський, К.Д., 1983. *Людина як предмет виховання*. Досвід педагогічної антропології, *Вибрані педагогічні твори: У 2т. пер. з рос.*, Київ: Рад. Школа, Т. 1, с. 192–471.
4. Черниш, В.В., 2010. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови, *Іноземні мови*, № 4, с. 7.
5. Дубровіна, І.В., 2017. Проблемно-моделюючі ігри в музичному навчанні молодших школярів, *Мистецтво та освіта*, № 1 (83), с. 16.
6. Шуть, М. М., 2012. Музичні ігри як інноваційна технологія навчання молодших школярів творчості. Доступно: <<https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/27/82.pdf>>. [Дата звернення 10 Жовтня 2020].
7. Щукин, А. Н., 2007. *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц*, Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 746 с.

ROLE-PLAY AS A MEANS OF ENHANCEMENT JUNIOR PUPILS' ACTIVITIES AT THE ARTS LESSONS

Olena Aliksiichuk,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Music
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2494-8173>
olenaaliksiichuk@ukr.net

Abstract. In the article, the issue of enhancement of junior pupils' activities at the Arts lessons by means of role-play is considered.

We addressed the definition of the term “role-play” from various views, notably as a pedagogically guided form of optimization of the educational process at the Arts lessons; as one of the effective ways of enhancement junior pupils' activities to master the scope of knowledge envisaged by the school subject “Arts” and to acquire artistic and emotional experience and the complex of necessary skills; as one of the ways of learning about the actual reality by the pupils of the primary school.

The importance of role-play enhancing educational, performance, creative and cognitive activities of junior pupils and stimulating the development of interest to the subject is elaborated. We considered the problem of formation of artistic and game image in the creative activity of the junior pupils. We also described the types of role-play (imitative, creative and competitive); we defined the main functional peculiarities of the usage of the role-play in the educational process (instructive, educational, communicative, developing, orienting, motivating, compensatory and relaxing ones). Organizational and methodological rules of conducting the games at the Arts lessons are defined: adaptation of the pupil to the game situation; modelling the behaviour according to the peculiarities of the performed role, etc. We analyzed the stages of interaction between the pupils and the teacher: preparatory, informative, creative and activity, concluding or summarizing. We proposed the following kinds of unconventional lessons in the primary school, which can be used as a basis for conducting the role-play (lessons-performances, lessons in the style of “Indiana Jones” or “Librarian”, etc.).

The complex of qualities and skills that can be acquired by junior pupils in the process of performing game activities is defined. The perspective of the implementation of the role-play at the Arts lessons in the educational process of the secondary school is specified.

Keywords: role-play; educational process; enhancement of junior pupils' activities; types; structure and functions of role-play; Arts lesson.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [The concept of the New Ukrainian school]. Dostupno: <[https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna% 20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf)> .
2. Bern, E. 2016. *Ihry, u yaki hraiut liudy* [Games people play], Kharkiv: Knyzhkovyi Klub “Klub Simeinoho Dozvillia”, 256 s.
3. Ushynskiy, K.D., 1983. *Liudyna yak predmet vykhovannia. Dosvid pedahohichnoi antropologii* [The Human As a Subject of Education: Pedagogical Anthropology], *Vybrani pedahohichni tvory: U 2t. per. z ros.*, Kyiv: Rad. Shkola, T. 1, s. 192–471.
4. Chernysh, V.V., 2010. *Orhanizatsiia ta provedennia rolovykh ihor na urokakh inozemnoi movy* [Organization and conduction of role-play at foreign language lessons]. *Inozemni movy, № 4*, s.7.
5. Dubrovina, I. V., 2017. *Problemno-modeliuiuchi ihry v muzychnomu navchanni molodshykh shkoliariv* [Problem-and-modelling games in teaching music to junior pupils], *Mystetstvo ta osvita, № 1 (83)*, s. 16.
6. Shut, M. M., *Muzychni ihry yak innovatsiina tekhnolohiia navchannia molodshykh shkoliariv tvorchosti* [Musical games as an innovative technology og teaching art to junior pupils]. Dostupno: <<https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/27/82.pdf>> [Data zvernennia 10 Zhovtnia 2020].
7. Shhukin, A. N., 2007. *Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic*, Moskva: Astrel': AST: Hranitel', 746 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-111-122>

УДК373. 3. 015. 31:7

Борисова Тетяна Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5831-4745>

borisovakpkm@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

Анотація. Наукову розвідку присвячено вирішенню актуальної для педагогіки початкової школи проблеми формування емоційної культури молодших школярів. Теоретично обґрунтовується твердження щодо доцільності застосування засобів театрального мистецтва в збагаченні емоційного світу дитини, розширенні уявлень щодо емоційних проявів інших людей, розвитку здатності до рефлексії та емпатії, що сукупно віддзеркалюють емоційну культуру особистості.

Здійснено вивчення та узагальнення міркувань вчених різних галузей гуманітарного знання щодо змісту, специфіки та структурних складників емоційної культури дітей молодшого шкільного віку. Увиразнено основні теоретичні засади формування емоційної культури молодших школярів засобами театру. Проаналізовано й систематизовано наукові праці мистецтвознавчого характеру на предмет механізмів театральної творчості у її акторсько-виконавському, художньо-декоративному, музичному та хореографічному вимірах. Окреслено функціональні можливості театральної діяльності як засобу формування емоційної культури молодших школярів.

Визначено основні напрями методичного забезпечення процесу формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на інтегрованих уроках мистецтва: емоційно-мотиваційний; емоційно-інформаційний; емоційно-діяльнісний.

Висвітлено елементи методичного інструментарію формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва. Окреслено методичні алгоритми проведення із дітьми мотиваційних бесід, виконання творчих завдань на розпізнавання емоційного стану людей на основі перегляду й аналізу відеосюжетів, картин, ілюстрацій, світлин та схем, на основі тембру голосу, мовної інтонації, міміки, жестів, рухів деяких персонажів, завдань на удосконалення рефлексивних та емпатійних можливостей тощо.

Ключові слова: молодші школярі; емоційна культура; театральна діяльність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. На сучасному постіндустріальному етапі розвитку нашого суспільства актуальністю вирізняється проблема формування гармонійно розвиненої, емоційно багатой особистості, що здатна відчувати красу оточуючої дійсності, адекватно

реагувати на різноманітні, подекуди негативні, чинники сьогодення.

Найбільш залежним від оточення, і водночас таким, який може бути спонукальною силою у формуванні гармонійно розвиненої особистості, є емоційний світ дитини.

Глибоко усвідомлюючи важливість сформованої емоційної сфери для успішної майбутньої реалізації дитини в подальшому дорослому житті, сучасна освітянська спільнота визначає низку ключових умінь, якими має оволодіти школяр упродовж навчання в початковій школі. Так, згідно з чинною «Концепцією Нової української школи», такими вміннями є: «уміння конструктивно керувати емоціями, уміння застосовувати емоційний інтелект» [1].

Відповідно, під час здійснення освітнього процесу в сучасній початковій школі значні зусилля мають докладатися саме на формування емоційної культури молодших школярів, що вимагає пошуку нових методичних підходів, віднайдення відповідних технологічних інструментів, спроможних розв'язати визначену проблему в найбільш ефективний спосіб.

Одним із дієвих засобів формування емоційної культури молодших школярів, що здатні активізувати, як влучно висловлювався видатний В. Сухомлинський, «емоційно-естетичну струминку» дитини, є театр [2, с. 118].

Сама природа театрального дійства, багатство арсеналу його виразних засобів та інструментів впливу як на учасників постановки, так і на її глядачів, вказує на перетворююче, трансформуюче значення для дитячої особистості.

Так, театр через сценічне дійство звертається до емоцій та почуттів дітей, «презентує» їм різні моделі поведінки, алгоритми взаємостосунків людей один з одним та з оточуючим світом, тим самим активізуючи й збагачуючи емоційну сферу школярів.

Зважаючи на такий потенціал, у педагогічній роботі з учнями не варто обмежуватися використанням суто видовищних можливостей театру, а натомість застосовувати його в таких формах, що сприяють становленню емоційного інтелекту дитини, активізації, корекції її емоційних проявів, формуванню її емоційної культури.

Найбільш органічними для такого різновиду художньо-педагогічної роботи є інтегровані уроки мистецтва, де театральне мистецтво є однією зі змістових ліній, що в природний спосіб реалізується через залучення дітей як до практичної акторської, художньо-оздоблювальної, музичної, хореографічної тощо діяльності в межах постановки драматизацій, інсценізацій, спектаклів (у тому числі музичних), так і до художньо-аналітичної роботи під час здійснення аналізу-інтерпретації творів театрального мистецтва або їхніх фрагментів (інсценізацій казок, дитячих опер, мюзиклів тощо).

Відповідно, пошук шляхів оптимізації театральної роботи із молодшими школярами, залучення дієвих методичних інструментів, що здатні цілеспрямовано впливати на формування емоційної культури дитини як надзвичайно важливого складника її особистості, набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність розв'язання проблеми формування емоційної культури молодших школярів є в безпосередній залежності від ступеня її наукового пізнання та глибини усвідомлення. Зазначимо, що питання становлення, формування й розвитку емоційної сфери дитини є зовсім не новими й досить широко висвітлювались у наукових працях представників різних галузей гуманітарного знання.

Так, різні аспекти емоційного світу особистості висвітлювали в наукових напрацюваннях відомих філософів (О. Кульчицький, А. Лосев).

Психологічні аспекти формування емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку розкриті в дослідженнях Л. Виготського, Л. Рубінштейна, Є. Ільїна, Б. Додонова, Н. Рождественської, В. Поплужного, О. Тихомирова.

Особливе місце займала проблема емоційного розвитку дітей у працях видатних педагогів: С. Русової, В. Сухомлинського, А. Макаренка, В. Шацької.

Важливими для вирішення досліджуваної нами проблематики є мистецтвознавчі доробки в галузі дитячого театру таких авторів, як Н. Сац, К. Станіславський.

Високо оцінюючи внесок цих науковців у розв'язанні проблеми формування емоційної сфери дитини, зазначимо, що досі залишається актуальною й такою, яка потребує цілісного наукового осмислення й опрацювання, проблема формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності. Актуальним залишається також пошук нових, суголосних потребам і запитам сучасних дітей, форм і засобів театральної діяльності, методичних інструментів, що здатні позитивно впливати на трансформацію їхньої емоційної сфери та формування емоційної культури.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ/ AIM AND TASKS

Метою наукової розвідки є теоретичне обґрунтування дієвості театральної діяльності як засобу формування емоційної культури молодших школярів та висвітлення методичних алгоритмів використання різних форм театральної роботи в процесі проведення інтегрованих уроків мистецтва в початковій школі для розвитку і збагачення емоційної сфери особистості дитини.

У процесі дослідження реалізовувалися такі **завдання**: аналіз, систематизація, авторське тлумачення наукової літератури з досліджуваної проблематики; визначення та увиразнення основних чинників, що доводять доцільність застосування елементів театральної діяльності в практиці шкільної початкової освіти для формування емоційної культури молодших школярів; висвітлення методичного інструментарію формування емоційної культури учнів початкових класів засобами театральної діяльності в умовах проведення інтегрованих уроків мистецтва; проектування векторів подальшого удосконалення визначеного різновиду художньо-творчої роботи із молодшими школярами.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/ RESEARCH FINDINGS

Процес пізнання особистістю оточуючої дійсності носить не лише інтелектуальний характер і здійснюється на рівні свідомості. Важливу роль у цьому відіграють також емоції, які складають основу внутрішнього життя людини й віддзеркалюють її внутрішні відчуття, переживання.

З огляду на це, проблема формування емоційної культури як важливого складника духовної культури особистості була й залишається пріоритетною для гуманітарної науки, про що свідчить чимала кількість наукових напрацювань, присвячених дослідженню різноманітних її аспектів.

Так, питання щодо ролі емоцій у житті людини хвилювали відомих мислителів ще з античних часів. Давні філософи розглядали емоційну сферу як основного чинника поведінки людини в тих або інших обставинах. Вони також не відокремлювали емоції, а поєднували їх із пізнавальними можливостями особистості [3].

Дещо пізніше представники філософської галузі доходять висновку, що два аспекти людської природи визначають її внутрішню гармонію – розсудливість та чуттєвість. Вони також вважають, що мистецтво та естетичне виховання є засобом для досягнення внутрішньої гармонії. І насамперед через естетичні емоції здійснюється процес поступового духовного збагачення людини [4].

Важливими для нашого дослідження є міркування видатного психолога С. Рубінштейна щодо ролі емоцій у житті людини: «Ми живемо тією справою, яку робимо й за яку беремося. Події нашого життя стають для нас переживаннями, які захоплюють усе наше єство, позаяк вони змушують наші емоції вібрувати. Заглушіть у нас почуття, і світ стане для нас тьмяним, а життя бляклим і мертвою байдужим» [5, с. 393].

С. Рубінштейн також вважав, що мислення людини за своєю сутністю є органічною сукупністю емоцій та інтелекту. На його думку, саме завдяки емоціям трансформуються й розвиваються всі різновиди пізнавальних процесів, зокрема такі, як мислення, сприйняття, уява, пам'ять тощо [5].

Зазначимо, що психологією накопичено чималу кількість наукових розвідок, у яких досліджуються питання функціонування й розвитку емоційної сфери людини. Так, дослідники (Б. Додонов та Є. Ільїн) дотримуються думки, що нові емоційні переживання виникають у дітей безпосередньо в процесі певного виду діяльності [6; 7]. Згодом, на підґрунті практичної діяльності, починає формуватись емоційна уява, яку відомий психолог Л. Виготський відносив до вищих почуттів [8].

Звертаючись до розгляду поняття «емоційна культура» у вітчизняній та зарубіжній науковій думці зазначимо, що в українському педагогічному словнику воно висвітлюється як «розвинутість почуттів» та «здатність особистості оптимально управляти емоціями» [9, с. 116].

Особливе значення для нашого дослідження мають праці видатного педагога В. Сухомлинського, адже саме він одним із перших використав поняття «емоційна культура», і розкрив її сутність саме щодо особистості молодшого школяра.

Так, В. Сухомлинський був переконаний, що «емоційна культура є особливою сферою духовного життя людини», що «без широкого й повного діапазону емоцій та почуттів не буде повноцінної людини»; він також розкривав особливості емоційної культури через різноманітність її зв'язків з іншими видами духовної культури (моральною, естетичною та ін.), але був проти ототожнення та заміни емоційної культури іншими аспектами духовності особистості [10, с. 38–42].

Емоційна культура виконує функції: сигнальну, регулятивну та оцінну.

Оцінна функція виявляється в узагальненому оцінюванні подій, формується як з урахуванням досвіду індивідуальних переживань, так і під впливом співпереживань, які з'явилися у спілкуванні з іншими людьми, через сприйняття творів мистецтва.

Сигнальна функція віддзеркалюється через емоційний відгук на ті або інші чинники. Так, емоція, що виникає, спонукає людину в максимально стислий час прийняти рішення щодо значення того або іншого сигналу і його можливих наслідків.

Регулятивна функція окреслюється таким механізмом: емоції зумовлюють стимуляцію до дії всього організму людини в тих або інших життєвих обставинах. Саме вони мобілізують енергію і внутрішні ресурси у випадках, наприклад, болю, гніву, страху тощо.

Найбільш сприйнятливою для формування емоційної культури та розвитку культури почуттів віковою аудиторією є аудиторія дітей молодшого шкільного віку, адже саме в цей період відбувається паралельний загальний розумовий розвиток дитини та розвиток апарату її відчуттів, що уможливорює цілісне емоційно-інтелектуальне пізнання різних граней навколишньої дійсності, предметного світу, природи тощо.

Безперечним є факт, що з-поміж різних видів мистецтв, що здатні позитивно впливати на формування емоційної сфери дитини, найбільшим потенціалом визначається саме театральне мистецтво.

Звернення до театральної діяльності як засобу формування емоційної культури молодшого школяра зумовлене специфікою вікових, психологічних, фізіологічних особливостей школяра. Так, дослідниця Н. Рождественська, вивчаючи проблематику психології сценічної діяльності дітей, стверджує, що основною особливістю театру є його «здатність до оперування цілісними художніми образами, розвиток якої відбувається в процесі взаємодії різних видів мистецтв. Театр, у якому втілюються спільні для багатьох видів мистецтв поняття – рух, ритм, час, контраст, форма, композиція, розвиток – впливає на органи чуттів дитини різноманітністю звуків, кольорів, словесних інтонацій, породжує таке ж різноманіття внутрішніх відчуттів, що і сприяє розвитку емоційної сфери» [11].

У процесі вивчення молодшими школярами інтегрованого курсу «Мистецтво» досить часто використовуються різні форми театральної діяльності учнів, які за умов грамотного педагогічного керівництва здатні здійснювати позитивний вплив на формування й розвиток емоційної сфери дитини. Так, до найбільш дієвих у плані трансформації емоційної сфери молодших школярів засобів можна віднести: театральні вистави, ігри-драматизації, постановки казок та дитячих опер, інсценізації літературних, музичних творів (пісень) у їх повному або фрагментарному форматах.

Слід наголосити, що ефективність роботи з формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва в початковій школі забезпечується логічністю вибудовування загальної траєкторії методичних дій, а також дотриманням планомірності й узгодженості її основних елементів.

Так, процес формування емоційної культури дітей засобами театральної діяльності варто здійснювати поетапно й відповідно до таких напрямів: емоційно-мотиваційний, емоційно-інформаційний, емоційно-діяльнісний.

Початковий етап (емоційно-мотиваційний) передбачає спрямування педагогічних зусиль на формування емоційної зацікавленості молодших школярів мистецтвом театру та театральною діяльністю як особливим видом діяльності, що розкриває світ емоцій та почуттів інших людей.

Основним методом на цьому етапі є бесіда, яка не лише виконує завдання активізації емоційної сфери школярів, а й розширює їх уявлення про театр як вид мистецтва, театральні професії, мистецтво перевтілення тощо.

Так, наприклад, на основі перегляду фрагментів кінофільму за мотивами однойменної казки «Буратіно», доцільно провести зі школярами бесіду «У таємничому світі театру», у процесі якої обговорити з учнями основних персонажів відомої казки (акторів театру злого Карабаса Барабаса). Після цього дітям подається інформація про театр як вид мистецтва, у якому ролі виконують актори, обговорюються особливості діяльності акторів, з'ясується значення костюмів, декорацій, бутафорії для створення вистави тощо.

Важливо також у процесі бесіди донести до молодших школярів інформацію про почуття, які здійсмає вистава, з'ясувати, за допомогою яких «інструментів» режисер досягає емоційного відгуку глядацької зали (акторська гра, музика, декорації, бутафорія, грим, костюм тощо). Орієнтовно ця бесіда може розпочинатися словами: «Уявімо, що ми з вами в театрі... Ось пролунав останній, третій дзвінок, який нагадав глядачам про початок вистави. У залі погасло світло, зазвучала музика. Розсунулася завіса, на сцену вийшли актори й розпочалося магічне дійство...». Потім зі школярами обговорюються різноманітні питання, пов'язані із засобами художньої виразності, за допомогою яких театральне мистецтво емоційно впливає на своїх глядачів.

Подальшим кроком є організація свідомої роботи дітей над власною мімікою, мовленням, розкриття можливостей у театральній діяльності, стимулювання до розпізнавання емоцій у процесі театральної гри. Так, спочатку дітям пропонується уявити, що вони є акторами професійного театру, які розігрують коротенькі сценки – міні-діалоги (орієнтовна тематика міні-діалогів: «В іграшковій крамниці», «Бабуся нездужала», «Братик повернувся додому з літнього табору» тощо). Щоби діалог відбувся, вчитель продумує із дітьми кожну репліку, допомагає їм якомога краще зрозуміти та засвоїти свою роль, у процесі чого пропонує учням відповісти на такі орієнтовні запитання: «На твою думку, на кого був схожий персонаж, якого грав твій товариш?», «Як саме він грав? Які дії виконував, які жести при цьому робив?», «Що ти відчував(-ла) у цей час?», «Як би ти зіграв(-ла) цю роль?», «Які слова ти сказав би в певних обставинах? Якою був би тембр твого голосу, інтонація, вираз очей, обличчя?» тощо.

Варто зауважити, що в процесі визначеної роботи вчитель може пропонувати дітям лише альтернативні варіанти рішень тих або інших творчих завдань, у жодному разі не нав'язуючи своїх думок або способів дій, тим самим надаючи самій дитині право вибору.

На наступному етапі (емоційно-інформаційному) треба спрямовувати педагогічні зусилля на розширення компетентності дітей у питаннях емоцій, емоційної сфери. Ефективним інструментом вирішення відповідних завдань є впровадження на уроці мистецтва спеціальної серії короткотривалих емоційно орієнтованих занять.

Так, наприклад, у процесі перегляду та аналізу-інтерпретації передбачених програмою фрагментів вистав, мюзиклів («Бременські музиканти», мюзикл «На русалчин Великдень», спектакль «Кіт у чоботях», «Пітер Пен і Венді» тощо), вчитель пропонує дітям колективно обговорити особливості вияву головними персонажами тих або інших емоційних станів.

Таке заняття допомагає дітям розширити свої знання про емоції, глибше зрозуміти власний емоційний стан та стан оточуючих. Оскільки діти молодшого шкільного віку мають невеликий емоційний досвід, то показ яскравих зразків їхнього віддзеркалення в поведінці тих або інших персонажів уможливить розвиток у них здатності до розпізнавання емоційних проявів та реакцій інших людей, спонукатиме до вдосконалення власної емоційної поведінки й адекватного управління своїми емоціями.

Значною ефективністю вирізняються також завдання ігрового характеру, що полягають у відтворенні різних емоційних станів за допомогою рухів і жестів (наприклад, показати емоції та відчуття людини в моменти розпачу, у ситуаціях холоду, спеки, болю від падіння, удару тощо).

Також варто час від часу в процесі проведення інтегрованого уроку мистецтва пропонувати молодшим школярам виконувати завдання на відпрацювання комплексних жестово-рухових дій, що віддзеркалюють відповідні емоційні стани. Наприклад, учням пропонується зобразити такі ситуації: збирання грибів у лісі в сонячну й лагідну погоду, прибирання в кімнаті перед великим святом, вишивання сорочки для свого улюбленого братика або сестрички, збори на День народження найкращого товариша тощо.

Виконання таких завдань сприятиме розширенню обізнаності школярів у царині невербальних засобів відображення емоційних станів та відчуттів, навчатимуть їх адекватно виявляти свої емоції в стосунках з іншими людьми, що, безсумнівно, збагачуватиме їхню емоційну сферу й позитивно впливатиме на формування емоційної культури.

Згодом доцільно ускладнювати такі завдання і пропонувати учням не лише використовувати відповідні жести й рухи, а і співвідносити їх із потребами створення цілісного театрального образу. Така робота передбачає активізацію самостійної діяльності дітей, спрямованість на застосування творчого підходу в розв'язанні поставлених завдань. Наприклад, дітям пропонується зобразити за допомогою жестів і рухів такі сценічні образи: «котик гріється на сонечку», «зайчик злякався», «журавель ходить по лузі» тощо. Отже, ми сприяємо поступовому відпрацюванню вмінь дитини знаходити особливі, оригінальні способи передачі своїх відчуттів і емоцій, що загалом впливатиме на удосконалення її емоційної культури.

Доцільно також у процесі вивчення молодшими школярами мистецтва пропонувати їм визначати особливості зовнішніх виявів тих або інших емоційних станів, що відчувають персонажі творів образотворчого мистецтва (героїв сюжетних картин, колективних або індивідуальних портретів тощо) за положенням їхнього корпусу, рук, голови тощо. Так, у процесі аналізу-інтерпретації творів живопису діти за зовнішніми ознаками мають визначити, якого героя зображено на полотні художника: радісного, спокійного, врівноваженого, сумного, засмученого, переляканого, здивованого тощо.

Більш ускладненим варіантом таких завдань є гра «Кам'яна постать», у процесі якої учні мусять задумати й відтворити певну позу уявної особи, яку вона зайняла за відповідних обставин і водночас немов «завмерла». За умовами цієї гри одні діти показують свої «кам'яні постаті», а інші відгадують, що мали на увазі їхні товариші.

Таку роботу варто супроводжувати навідними запитаннями на зразок: «Які обставини змусили тебе вибрати саме таку позу?», «Що ти хотів передати цим положення тіла, голови, рук тощо?», «Який ще варіант можна показати для того, щоби відтворити те, що було задумано?» тощо.

Такий підхід розвиватиме здатність дитини до пояснення своїх дій, розширюватиме їхні імпровізаційні можливості, формуватиме вміння застосовувати відповідні положення корпусу та інших частин тіла для демонстрації запропонованих обставин, а також, що є визначальним, навчить їх розрізняти емоційні прояви інших осіб, сприятиме емоційній розкутості, формуватиме здатність до вільного вияву власних емоційних відчуттів, станів.

Варто також за необхідності урізноманітнювати визначену діяльність і поступово пропонувати молодшим школярам виконувати завдання на показ групових композицій із кількох персонажів, які взаємодіють між собою в певних обставинах, у тих або інших життєвих ситуаціях тощо.

Досить ефективним засобом формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності є завдання на розпізнавання емоцій і настроїв певної людини за її мімікою, а також відтворення власного емоційного стану мімічними засобами. Для цього вчитель спочатку пропонує дітям переглянути кілька фотозображень, на яких зафіксовано обличчя певних людей, і визначити, які саме емоції відчуває та або інша особа, зображена на фотокартці. У процесі цієї діяльності молодші школярі мають навчитися визначати за виразом обличчя так звані полярні стани людини (добрий – злий, веселий – сумний, сміється – плаче).

Після того, як школярі навчаться «вгадувати» основні емоції та настрої інших людей, їм пропонується мімікою показати власні емоції, однак не копіюючи інших, а використовуючи свої варіанти відповідної зміни виразу обличчя. Наприклад, вчитель називає певний емоційний стан: «роздратованість», «переляк», «насолода», «заспокоєність» тощо, а дитина має у свій спосіб відобразити на обличчі ці стани. Такі завдання не лише сприяють розширенню уявлень молодших школярів щодо мімічного відбиття емоцій людей, але і вчитимуть їх передавати власним виразом обличчя ці

специфічні емоції й відчуття, що сприятиме збагаченню їхньої емоційної культури.

На завершальному й основному етапі формування емоційної культури молодших школярів (емоційно-діяльнісному) основна педагогічна увага має бути сконцентрованою на вирішенні завдань розвитку в дітей рефлексивних якостей та здатності до емпатії.

На наше переконання, із найбільшою інтенсивністю ці процеси будуть здійснюватися в умовах практичної роботи над постановкою дитячого театрального спектаклю.

З огляду на брак часу, відведеного для театральної діяльності на інтегрованому уроці мистецтва (театральне мистецтво є додатковою змістовою лінією в структурі курсу «Мистецтво»), роботу над виставою можна поділити на три періоди, які відповідають етапам підготовки спектаклю в професійному театрі: «застільний», «у вигородці», «на сцені».

На початковому етапі опрацювання п'єси (за театральною термінологією – «застільному») школярі мають ознайомитись із її змістом. Одна із головних умов – емоційна виразність вчителя в процесі першого ознайомлення дітей із драматичним матеріалом, оскільки саме від цього залежить сприйняття дітьми вистави і якість подальшої їхньої театральної роботи. Також варто зазначити, що педагогу в процесі першого читання не варто нав'язувати учням власні оцінки, судження. Натомість потрібно надати дітям можливість дискутувати, висловлювати власні міркування, виявляти емоційну активність.

Додатково можна запропонувати дітям розглянути та проаналізувати художні ілюстрації до тих творів (казок, віршів, п'єс), які мають ставитись. Особливу увагу треба приділити аналізу емоційних станів зображених персонажів, застосовуючи навідні запитання на зразок: «Що з ним?», «Чому він плаче?» тощо. Такий підхід сприятиме глибшому осягненню дітьми елементів «емоційної палітри» людей, розвиватиме в них здатність до співпереживання та співчуття як основних показників емпатії.

Ефективним інструментом формування в дітей навичок контролю за емоційними станами інших людей, оцінно-критичного ставлення до їхньої емоційної поведінки є колективне обговорення разом із педагогом тих або інших образів театральної постановки, осмислення переживань, емоцій і почуттів, які відчувають персонажі. До такого різновиду роботи дітей треба залучати під час подальшого етапу репетиційної роботи над театральною виставою («у вигородці»), коли відпрацьовуються основні моменти постановки, способи акторської гри, апробуються елементи костюмів, зачісок, художньо-декораційного оздоблення вистави тощо.

У результаті обговорення взаємостосунків головних героїв театральної п'єси школярі мають набути навичок аналізу їхніх дій, емоцій і відчуттів у тих або інших запропонованих обставинах. У процесі розгляду конфліктних ситуацій потрібно спрямовувати увагу дітей на пошук помилок, що призвели до визначеної конкретної ситуації, спонукати школярів усвідомлювати й розуміти їхні причини, що допоможе розвинути рефлексію.

Потім школярам варто запропонувати розробити власну модель сценічного втілення образу того або іншого героя, підібрати для нього відповідні інтонаційні, тембральні, мімічні, пантомімічні тощо засоби, які б найбільш вдало і правдиво його характеризували.

Важливе значення для формування в школярів здатності до рефлексії та емпатії відіграють завдання на розроблення разом із вчителем, який виконує функцію режисера, колективних мізансцен. Такий вид діяльності сприятиме осягненню школярами сутності тих або інших вчинків, дій, особливостей поведінки персонажів спектаклю. Під час цієї роботи варто повсякчас спрямовувати дітей на перевірку виправданості розташування головних героїв у сценічному просторі, на пошук найбільш вдалих композиційних рішень, варіантів розміщення допоміжних засобів художньої виразності (бутафорії, елементів декорацій). Це спонукатиме їх до більш глибокого аналізу характерів дійових осіб, визначення їхнього ставлення один до одного, усвідомлення мотивів їхньої емоційної поведінки тощо. Водночас це сприятиме розвитку в дітей навичок сценічної комунікації на основі врахування і співвіднесення власних акторських дій із діями інших виконавців, а також, що важливо, у них формуватиметься здатність до емоційного відгуку на переживання й почуття іншої людини, здатність поділяти їх і бути співучасними до внутрішніх переживань іншої людини.

У процесі «репетиційного етапу» постановки дитячого театрального спектаклю, окрім роботи з відпрацювання ролей у реальних сценічних умовах, учнів варто залучати до розроблення і виготовлення засобів художньо-декоративного збагачення спектаклю. Так, після обговорення теми та ідеї, основних сюжетних колізій п'єси, що виконується, дітям пропонується визначити, які декорації, додаткові предмети або речі на сцені доцільно застосувати для того, аби підсилити її вплив на глядачів, який одяг, грим, зачіски потрібно використати для досягнення художньої довершеності вистави. Потім варто запропонувати молодшим школярам самостійно спроектувати власні моделі художнього оформлення спектаклю, виготовити елементарні бутафорські предмети, елементи костюмів, декорацій тощо, які відповідали б їхнім художнім смакам та віковим можливостям.

Доцільно також пропонувати учням брати участь у музичному вирішенні театральної вистави. В окремих випадках вчитель мистецтва може надавати компетентні поради щодо музичного збагачення дитячого спектаклю. Так, наприклад, спочатку варто обговорити із дітьми, яку музику можна використати для посилення впливу вистави на глядачів. Потім доцільно запропонувати школярам самостійно підібрати для свого персонажа відповідну пісню, яку він виконував би під час вистави, укомплектувати фрагменти інструментальної музики, яка звучала б під час різних сюжетних перипетій спектаклю тощо.

Одразу після закінчення сценічного виступу корисно провести зі школярами колективне обговорення постановки спектаклю, яке охоплюватиме такі моменти: розбір та аналіз акторського виконання ролей; визначення доцільності використання тих або інших засобів художнього та музичного збагачення вистави; з'ясування ефективності розроблених мізансцен; виявлення недоліків у постановці та спільне знаходження способів їхнього подолання; підсумкове оцінювання впливу театрального спектаклю на публіку.

Унаслідок застосування визначеного різновиду роботи в молодших школярів не лише формується здатність аналізувати власні акторські можливості, контролювати сценічну поведінку, а й розвивається вміння бачити себе очима інших людей, у цьому випадку – глядачів, поглиблюватиметься розуміння того, як саме сприймають сторонні особи твої дії, вчинки, слова, емоції.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У дослідженні проаналізовано й систематизовано наукову літературу з проблеми формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва. Встановлено, що емоційна культура молодших школярів є складним і динамічним утворенням, контролюючою й коригуючою системою управління власним внутрішнім світом, поведінкою, вчинками, що реалізується в ставленні до оточуючої дійсності (до природи, людей, мистецтва тощо). Основою емоційної культури молодших школярів є: емоційний відгук, сенсорна культура, емоційно-естетичні переживання, потреба у творчості.

З'ясовано, що театральна діяльність здатна забезпечувати оптимальні умови для розвитку емоційної культури молодших школярів. Визначено основні чинники, що доводять доцільність застосування елементів театральної діяльності в процесі формування емоційної культури молодших школярів. Цими факторами є: можливість дітей вільно реалізовувати свої емоції, наміри і прагнення в притаманних природі театального мистецтва засобах (словах, рухах, міміці, жестах, музичному виконавстві, образотворенні тощо); можливість здійснювати спостереження в процесі постановки спектаклю за емоційними проявами інших людей та аналізувати їх; можливість творчого розкріпачення й самовираження; можливість розширити обізнаність молодших школярів у емоційній сфері людини через залучення до різних форм театральної діяльності (акторської, режисерської, сценаристської).

Висвітлено методичний інструментарій формування емоційної культури учнів початкових класів засобами театральної діяльності в умовах проведення інтегрованих уроків мистецтва, який передбачає використання бесід, творчих завдань, завдань тренінгового характеру, елементів репетиційної роботи над виставою, спрямованих на комплексне забезпечення формування психологічного, інтелектуального та діяльнісного складників емоційної культури молодших школярів.

Зважаючи на багатогранність досліджуваної проблеми, визначено її деякі аспекти, які потребують **подальшого наукового розроблення**: формування життєвих компетентностей учнів початкових класів засобами театру; особливості використання театру як арттерапевтичної технології в психокорекційній роботі із молодшими школярами; вдосконалення й модернізація репертуарної політики учнівських театральних колективів та інші.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>> [Дата звернення 14 Жовтня 2020].
2. Сухомлинський, В. О., 1977. *Вибрані твори: У 5-тит*, Київ: Рад. школа, Т. 3, 670 с.
3. Кульчицький, О., 1995. *Основи філософії і філософічних наук*, Мюнхен-Львів, 246 с.
4. Лосев, А. Ф., 1991. *Філософія. Мифологія. Культура*, Москва: Политиздат. 525 с.
5. Рубинштейн, С. Л., 2000. *Основи общей психологии*, Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 592 с.
6. Ильин, Е. П., 2001. *Эмоции и чувства*, Санкт-Петербург: Питер, 752 с.
7. Додонов, Б. И., 1975. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности, *Вопросы психологии*, № 6, с. 21–33.

8. Выготский, Л. С., 1991. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк, *Книга для учителя*, 3-е изд. Москва: Просвещение, 93 с.
9. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь, 376 с.
10. Поплужный, В. Л., Тихомиров, О. К., 1980. *Эмоции и мышление*, Москва: Изд-во Московского университета, 192 с.
11. Рождественская Н. В. Психология сценической деятельности [Электронный ресурс]. Доступно: <https://royallib.com/book/rozhdestvenskaya_nataliya/psihologiya_stsenicheskoy_deyatelnosti.html> [Дата звернення 14 Жовтня 2020].

FORMATION OF THE EMOTIONAL CULTURE OF JUNIOR PUPILS WITH THE MEANS OF THEATRICAL ACTIVITY AT THE ARTS LESSONS

Tetiana Borysova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Department of Music
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5831-4745>
borisovakpm@gmail.com

Abstract. This scientific research deals with solving the actual problem of the pedagogics of the primary school that is the formation of the emotional culture of junior pupils. We theoretically substantiated the statement about the suitability and high effectiveness of the usage of the means of theatrical art in enriching the emotional world of a child and broadening the knowledge about emotional displays of other people, the development of reflexive abilities and empathy that demonstrate the emotional culture of a personality.

We studied and generalized the scholars' views concerning the content, specifics and structural components of the emotional culture of junior schoolchildren. The main theoretical points of formation of emotional culture of junior pupils with the means of theatre are defined. We also analyzed and systematized scholarly works which deal with mechanisms of theatrical art in performing, decorative, musical and choreography dimensions. We defined the functional opportunities of theatrical activities as a means of formation of emotional culture of junior schoolchildren.

We showed the main directions of methodological provision of the process of forming the emotional culture of junior schoolchildren by means of theatrical activities at the integrated arts lessons. They are emotional and motivating, emotional and informative, emotional and activity ones.

We also defined methodological algorithms of having motivating conversations with children, performing creative tasks for the definition the emotional condition of people on the basis of watching and analysing videos, pictures, illustrations, photos and schemes, voice timbre, speech intonation, mimics, gestures, movements of some characters, and tasks aiming at the improvement of reflexive and empathy capabilities, etc.

Keywords: junior schoolchildren; emotional culture; theatrical activity.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of New Ukrainian School]. [Elektronic resource]. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed>>.
2. Sukhomlynskyi, V. O., 1977. *Vybrani tvory* [Selected works] U 5-tyt, Kyiv: Rad. shkola, T. 3, 670 s.
3. Kulchytskyi, O., 1995. *Osnovy filosofii i filosofichnykh nauk* [Fundamentals of philosophy and philosophical science], Miunkhen-Lviv, 246 s.
4. Losev, A. F., 1991. *Filosofia. Myfolohyia. Kultura* [Philosophy. Morphology. Culture], Moskva: Polytyzdat, 525 s.
5. Rubynshtein, S. L., 2000. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general philosophy], Sankt-Peterburg: Yzdatelstvo «Piter», 592 s.
6. Ylin, E. P., 2001. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings], Sankt-Peterburg: Piter, 752 s.
7. Dodonov, B. Y., 1975. Klassyfikatsia emotsyi pri issledovanii emotsyonalnoi napravlenosti lichnosti [Classification of emotions in the process of analyzing emotional directivity of an individual]. *Voprosy psikhologii*, № 6, s. 21–33.
8. Vyhotskij, L. S., 1991. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Psikhologicheskij ocherk. Kniga dlia uchitelja, 3-e izd., Moskva: Prosveshchenie, 93 s.
9. Honcharenko, S. U., 1997. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary], Kyiv: Lybid, 376 s.
10. Popluzhnyi, V. L., Tikhomirov, O. K., 1980. *Emotsii i myshlenie* [Emotions and thinking], Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 192 s.
11. Rozhdestvenskaia, N. V. *Psikhologhyia stsenicheskoi deiatelnosti*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://royallib.com/book/rogdestvenskaya_nataliya/psihologiya_stsenicheskoy_deyatelnosti.html> [Data zvernennia 14 Zhovtnia 2020].

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-122-130>
УДК 373.315.6:51

Дідух Віталія Віталіївна,

аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Чернівці, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-4736>

didukh.vitalia@chnu.edu.ua

НОВА УКРАЇНЬСКА ШКОЛА ЯК ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. У статті здійснено порівняльний та структурно-змістовий аналіз понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «партнерська взаємодія». Партнерську взаємодію визначено як процес безпосереднього впливу учасників освітнього процесу один на одного, дії яких спрямовані на реалізацію та задоволення інтересів та потреб кожної сторони взаємодії.

Описано емпіричне дослідження, мета якого полягає у визначенні ефективності освітнього середовища Нової української школи для розвитку та формування партнерської співпраці. Дослідження проводилося серед вчителів початкової школи для визначення стилю педагогічного спілкування вчителів з учасниками освітнього процесу та кількості педагогів, що залучають батьків до його планування та здійснення.

Дослідження, що проводилося серед батьків, полягало в тому, щоби визначити кількісний показник батьків, які беруть участь у процесі організації соціального життя в класі, та як часто, та у якій формі батьки отримують зворотний зв'язок зі школою.

Охарактеризовано методичний супровід для вчителів із метою покращення партнерської взаємодії з батьками молодших школярів, як з учасниками освітнього процесу. Визначено етапи методичного супроводу та форми роботи, використання яких передбачає реалізацію мети певного етапу. Перший етап – інформаційний, рекомендовано вчителю на цьому етапі використовувати такі форми роботи з батьками, як: міні лекції, інформаційні зустрічі, пізнавальні тренінги. Другим етапом визначено конструктивний, на якому вчителю треба визначити модель, яка спрямована на покращення взаємодії з батьками молодших школярів, та доцільно використовувати такі форми роботи, як індивідуальні та групові зустрічі, семінари навчального спрямування. Третій етап – практичний, на якому доречним є використання таких форм роботи, як тренінги, майстер-класи, дискусії. Останнім етапом визначено результативний. Основними формами партнерської взаємодії між вчителем та батьками на цьому етапі є круглі столи, дискусії.

Ключові слова: взаємодія; педагогічна взаємодія; партнерська взаємодія; освітнє середовище; учасники освітнього процесу.

1. ВСТУП/ INTRODUCTION

Постановка проблеми. Реформування та модернізація української освіти, зокрема її початкової ланки, спрямовані на розвиток партнерської взаємодії. Змінюються й напрями освіти, а демократизація в освіті являє собою поштовх до пошуку способів вирішення труднощів, з якими можуть зіткнутися учасники освітнього процесу під час партнерської взаємодії [10]. Відповідно до цього одним із провідних завдань Концепції «Нова українська школа» є розкриття потенційних можливостей учнів та їхніх здібностей, що стає можливим за умови наявності партнерської взаємодії [6].

Отже, постає проблема у визначенні, наскільки нова реформа є сприятливою для формування партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу та шляхи її реалізації на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження різних напрямів партнерської взаємодії знаходимо в працях багатьох науковців. Зокрема, особливості взаємодії розглядали О. Глузман, С. Золотухіна, І. Підласий, М. Євтух; комунікативний складник партнерської взаємодії досліджували у своїх роботах В. Котов, Г. Цукерман, М. Рибаківа; взаємодію в дитячому колективі вивчали В. Власенко, А. Бойко, Т. Лисянська; ідеї педагогічної взаємодії та шляхи її налагодження в освітньому процесі розкривали Ш. Амонашвілі, О. Киричук, М. Камінська, Т. Башинська, Л. Велитченко.

Незважаючи на значне коло праць та досліджень різних аспектів партнерської взаємодії, проблема партнерської взаємодії в освітньому процесі залишається актуальною та потребує подальших теоретичних та емпіричних досліджень.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності партнерської взаємодії та емпіричному вивченні її значення в освітньому середовищі Нової української школи.

Завдання дослідження полягають у наступному:

- здійснити порівняльний аналіз понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «партнерська взаємодія»;
- провести емпіричне дослідження для визначення ефективності освітнього середовища Нової української школи для розвитку та формування партнерської взаємодії;
- визначити методичний супровід для вчителів із метою покращення партнерської взаємодії з батьками молодших школярів, як з учасниками освітнього процесу.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Досліджуючи означену проблему, ми використовували комплекс методів: теоретичних (структурно-змістовий аналіз, систематизація та узагальнення філософської, психологічної, педагогічної літератури, законодавчих документів та освітніх стандартів) та емпіричних (тестування, анкетування, опитування); графічні методи для аналізу та представлення отриманих результатів у вигляді таблиць, рисунків.

Для визначення стилю педагогічного спілкування вчителя з учнями та батьками використовували тестову карту оцінки стилю спілкування вчителя [10]. Дослідження серед батьків проводили на основі розроблених авторських анкет.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналізуючи Концепцію «Нова українська школа» з'ясовуємо, що необхідним її складником є партнерська взаємодія, що охоплює такі поняття, як «взаємодія», «педагогічна взаємодія». На думку О. Киричука, взаємодія є спільною роботою вчителя та вихованця й ґрунтується на їхньому взаєморозумінні, враховуючи психічні особливості та закономірності розвитку учнів [5, с. 9]. Ми вважаємо найбільш доречним визначення О. Коханової, яка стверджує, що взаємодія – це процес впливу суб'єктів одне на одного, де «кожна із взаємодіючих сторін постає як причина однієї і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює розвиток суб'єктів» [7, с. 340].

У педагогічному словнику поняття «педагогічна взаємодія» тлумачиться як певний безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок, який є інтегруючим чинником педагогічного процесу [2, с. 50].

На нашу думку, заслуговує на увагу аналіз педагогічної взаємодії В. Ляудіса, де дослідник розглядає її як процес систематичного, постійного здійснення комунікативних дій вчителя, що мають на меті спричинити відповідну реакцію з боку учня, що є впливом як на самого учня, так і на вчителя [8, с. 48].

Отже, здійснюючи аналіз зазначених понять, можемо стверджувати, що вони покладені в основу партнерської взаємодії. Тому вважаємо, що партнерська взаємодія – це процес безпосереднього впливу учасників освітнього процесу один на одного, дії яких спрямовані на реалізацію та задоволення інтересів та потреб кожної сторони взаємодії (вчителів, учнів, батьків, адміністрації школи).

Міністерством освіти й науки України було здійснено моніторинг першого етапу 2019 – 2020 р. впровадження реформи «Нова українська школа», метою якого було дослідження ефективності впровадження цієї реформи, та її сприйняття учасниками освітнього процесу (вчителями, учнями, батьками, керівництвом школи) [9].

Нами також було проведено дослідження для визначення того, чи є «Нова українська школа» сприятливим середовищем для формування партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу, а саме, між вчителями та батьками. Дослідження проводили на базі шкіл Снятинського району Івано-Франківської області серед учасників освітнього процесу: вчителів початкової школи (вибірка становить 48 осіб); батьків учнів початкової школи (у кількості 150 осіб). Варто зазначити, що дослідження проводили серед батьків та вчителів 1, 2, 3 класів, які працюють за Концепцією «Нова українська школа».

Мета дослідження, у якому брали участь вчителі, полягала в тому, щоби визначити:

- який стиль педагогічного спілкування з учнями та батьками вчителі вважають найефективнішим (використовували тестову карту оцінки стилю спілкування вчителя [11]);
- стан залучення вчителями батьків до планування та реалізації освітнього процесу.

Аналізуючи результати дослідження, ми з'ясували, що 88 % вчителів схильні вважати, що найефективнішим стилем педагогічного спілкування з учнями та батьками є демократичний, 8 % – ліберальний стиль, та 4 % респондентів вважають авторитарний стиль найефективнішим стилем педагогічного спілкування (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Стиль педагогічного спілкування вчителів з учнями та батьками
молодших школярів**

Стиль спілкування	Кількісний показник
Демократичний	88 %
Ліберальний	8 %
Авторитарний	4 %

Наступний блок дослідження серед вчителів полягав у тому, щоби визначити, скільки відсотків вчителів залучають батьків до планування та реалізації освітнього процесу. Здійснюючи опитування, ми визначили, що 39 % вчителів залучають батьків до планування освітнього процесу, 51 % готові залучати, але не мали ще такої практики, та 10 % вважають, що залучення батьків, саме, до планування освітнього процесу не є ефективним (див. рис.1).



Рис.1. Кількісний показник залучення вчителями батьків до планування та реалізації освітнього процесу

Отже, результати дослідження серед вчителів вказують на те, що, на їхню думку, «Нова українська школа» є ефективним середовищем для взаємодії з батьками, на що вказують високі показники їхніх позитивних відповідей.

Мета дослідження, у якому брали участь батьки полягала в тому, щоби визначити:

- кількість батьків, які беруть участь у процесі організації соціального життя в класі;
- як часто батьки дістають зворотний зв'язок зі школою та у якій формі?

У результаті дослідження 65 % батьків стверджують, що беруть участь у процесі організації соціального життя в класі; 25 % проінформовані та є пасивними учасниками, а 10 % – не беруть участі в соціальному житті класу (див. рис. 2).



Рис.2. Участь батьків у процесі організації соціального життя в класі

Здійснюючи дослідження зворотного зв'язку батьків зі школою, ми визначили, що 85 % батьків кожного дня дістають зворотний зв'язок зі школою, а саме: 70 % – особисте спілкування, 5,5 % – особисті повідомлення чи телефонні дзвінки, 2,5 % – відвідування вчителем, 2 % – через записи в щоденнику; 15 % респондентів кожного тижня отримують зворотний зв'язок за допомогою особистих повідомлень чи телефонних дзвінків (рисунок 3).



Рис.3. Показники зворотного зв'язку батьків зі школою

Результати дослідження серед батьків учнів початкової школи вказують на те, що реформа початкової ланки освіти спрямована на взаємодію школи із сім'єю, що демонструють результати дослідження.

Отже, здійснюючи дослідження серед учасників освітнього процесу (вчителів та батьків), ми з'ясували, що Концепція «Нової української школи» є запорукою формування ефективної партнерської взаємодії. Однак, важливим, на нашу думку, є також ті форми та методи роботи, які використовують педагогічні працівники в процесі налагодження взаємодії.

Для встановлення ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства пропонуємо методичний супровід.

Тлумачення визначення «супровід» знаходимо в словнику, що визначається як дія зі значенням «йти поруч» [3, с. 1415]. Сутність методичного супроводу, полягає в тому, що це – професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності (вчителів та батьків), умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток, а результатом – готовність учасників освітнього процесу до партнерської взаємодії.

Вважаємо, що методичний супровід, спрямований на покращення взаємодії між вчителями та батьками, має складатися з етапів, де кожному етапу відповідають певні форми роботи.

Отже, *перший етап – інформаційний*, має на меті визначити основу партнерської взаємодії та її принципи. Рекомендуємо вчителю на цьому етапі використовувати такі форми роботи з батьками, як міні лекції, інформаційні зустрічі, пізнавальні тренінги.

Другим етапом вважаємо *конструктивний*, на якому вчителю слід визначити модель, яка спрямована на покращення взаємодії з батьками молодших школярів. Для реалізації другого етапу доцільно використовувати такі форми роботи, як індивідуальні та групові зустрічі, семінари навчального спрямування.

Третій етап – практичний, що передбачає реалізацію раніше побудованої вчителем моделі взаємодії з батьками. На цьому етапі доречним є використання таких форм роботи, як тренінги, майстер-класи, дискусії.

Останнім етапом вважаємо *результативний*, який спрямований на визначення ефективності побудованої вчителем моделі. Основними формами партнерської взаємодії між вчителем та батьками на означеному етапі вважаємо круглі столи та дискусії.

Вважаємо, що реалізація описаних форм роботи має здійснюватися в так званих «батьківських кімнатах» («педагогічних майстернях для батьків», «педагогічних

батьківських лабораторіях» та ін.). Велика кількість закладів освіти, діяльність яких спрямована на підтримку взаємодії між вчителем та батьками, створюють окремі спеціальні місця для реалізації форм роботи з батьками – батьківські кімнати [2, с. 141]. Отже, коли школа створює батьківську кімнату, вона визначає важливу роль батьків в освітньому процесі та необхідність співпраці школи із сім'єю.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи вищезазначене, робимо висновок, що Нова українська школа має бути освітнім середовищем, у якому має здійснюватися ефективна партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу. Для ефективної реалізації взаємодії між учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, варто спиратися на принципи та ключові положення Концепції «Нова українська школа», а також творчо використовувати систему форм та методів роботи з учнями та їхніми батьками для налагодження умов взаємодовіри, співробітництва, взаєморозуміння, що сприятиме розвитку та саморозвитку кожного члена шкільного колективу.

Однак, результати дослідження не розкривають усіх аспектів означеної проблеми, тому перспективами для **подальшої дослідницької роботи** вважаємо експериментальну перевірку методичного супроводу, ефективність форм його застосування, що сприяють формуванню ефективної партнерської взаємодії між вчителем та батьками, а також виявлення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до партнерської взаємодії.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Барабаш, О., 2018. Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Вчитель початкових класів*, Київ, с. 3–7.
2. Бібік, Н. М., 2017. *Нова українська школа: порадник для вчителя*, Київ: Видавничий дім, 206 с.
3. Бусел, В. Т., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Київ, Ірпінь: Перун, 1728 с.
4. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*, Київ, 375 с.
5. Киричук, О. В., 1991. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Науково-методичний збірник «Психологія»*, 37, Київ, с. 3–12.
6. Концепція Нової української школи [online] Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>>.
7. Коханова, О. П., 2010. Дослідження специфіки партнерської взаємодії в процесі фахового навчання майбутніх учителів, *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 10, Кам'янець-Подільський, с. 336–345.
8. Ляудис, В. Я., 1980. *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся*, Москва, 135 с.
9. *Моніторинг першого етапу 2019–2020 р. впровадження реформи «Нова українська школа» Міністерством освіти й науки України*. Доступно: <<https://eo.gov.ua/2020/08/12/nova-ukrayinska-shkola-bilsh-yakisna-osvita-rezultaty-monitoringnovoho-doslidzhennya-mon/>>.
10. Савченко, О. Я., 2018. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*, 1–2, Київ, с. 3–7.
11. Тестова карта оцінки стилю спілкування вчителя Доступно: <<https://studopedia.org/12-72453.html>>.

NEW UKRAINIAN SCHOOL AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PARTNERSHIP

Vitaliia Didukh,

Postgraduate the Department of Pedagogy and

Methods of Elementary Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-4736>

didukh.vitalia@chnu.edu.ua

Abstract. In the article, a comparative and structural analysis of the concepts of “interaction”, “pedagogical interaction” and “partnership” is provided. Partnership is defined as a process of direct influence of participants in the educational process on each other, whose actions are aimed at the realization and satisfaction of the interests and needs of each party to the interaction.

An empirical study is described, the purpose of which was to determine the effectiveness of the educational environment of the New Ukrainian School for the development and formation of partnerships. The study was conducted among primary school teachers in order to determine the style of pedagogical communication of teachers and the number of teachers who involve parents in planning the educational process. The survey conducted among parents was to define the number of parents involved in the organization of social life in the classroom and how often parents receive feedback from the school and how.

The methodological support for teachers in order to improve partnerships with parents of primary school children as participants in the educational process is described. The stages of the methodological support and forms of work are determined and the use thereof involves the realization of the purpose of a certain stage. The first stage is informational. The teacher is recommended to use such forms of work with parents as mini lectures, information meetings and cognitive trainings. The second stage is defined constructively. At this stage, the teacher should define a model that aims to improve interaction with parents of primary school children and it is advisable to use such forms of work as individual and group meetings and educational workshops.

The third stage is practical. At this stage it is appropriate to use such forms of work as trainings, master classes and discussions. The last stage is the productive one. The main forms of partnership between a teacher and parents at this stage are round tables and discussions.

Keywords: interaction; pedagogical interaction; partnership interaction; educational environment; participants in the educational process.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Barabash, O., 2018. Pedahohika partnerstva – suchasnyi typ vzaiemodii mizh uchashnykamy osvitnoho protsesu [Pedagogy of partnership – a modern type of interaction between participants in the educational process], *Primary school teacher*, Kyiv, p. 3–7.

2. Bibik, N. M., 2017. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for teachers], Kyiv: Publishing House, 206 p.
3. Busel, V. T., 2005. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language], Kyiv, Irpin: Perun, 1728 p.
4. Goncharenko, S. V., 1997. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary], Kyiv, 375 p.
5. Kirichuk, O. V., 1991. Problemy psykholohii pedahohichnoi vzaiemodii [Problems of psychology of pedagogical interaction], *Scientific and methodical collection "Psychology"*, 37, Kyiv, p. 3–12.
6. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School], Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>>.
7. Kokhanova, O. P., 2010. Doslidzhennia spetsyfiky partnerskoi vzaiemodii v protsesi fakhovoho navchannia maibutnikh uchyteliv [Research of the specifics of partnership in the process of professional training of future teachers], *Collection of scientific works "Problems of modern psychology"*, 10, Kamyanets-Podilskyi, s. 336–345.
8. Lyaudis, V. Ya., 1980. Psykholoho-pedahohycheskye problemy vzaimodeistvia uchitelia y uchashchykhisia [Psychological and pedagogical problems of interaction between teachers and students], Moscow, 135 p.
9. *Monitorynh pershoho etapu 2019 – 2020 r. vprovadzhennia reformy «Nova ukrainska shkola»* Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy [Monitoring of the first stage of 2019 – 2020 implementation of the reform “New Ukrainian School” by the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Dostupno : <<https://eo.gov.ua/2020/08/12/nova-ukrayinska-shkola-bilsh-yakisna-osvita-rezultaty-monitorynhovoho-doslidzhennya-mon/>>.
10. Savchenko, O. Y., 2018. Pochatkova osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly [Primary education in the context of the ideas of the New Ukrainian School], *Native school*, 1–2, Kyiv, s. 3–7.
11. Testova karta otsinky styliu spilkuвання vchytelia [Teacher communication style assessment test card]. Dostupno: <<https://studopedia.org/12-72453.html>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-131-147>

УДК 373.3.015.31:78

Московчук Людмила Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та

методик початкової освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2539-3050>

m.lyudmyla@ukr.net

Олинець Тетяна Василівна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та

методик початкової освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8554-6894>

t.olinets@ukr.net

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Анотація. У статті розкрито шляхи формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Методика формування артистичних умінь молодших школярів на уроках музичного мистецтва передбачає покращення роботи визначеного комплексу складників усіх трьох компонентів означеного феномену: мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного, творчо-результативного. Відповідно до структури артистичних умінь розроблено блоки алгоритмічних положень цілеспрямованого їхнього формування в молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Перший блок алгоритмічних положень розробленої методики спрямовується на покращення роботи мотиваційно-організаційного компонента означеного феномену, тобто на забезпечення гостроти сприймання бажаного емоційно-змістового образу музичного твору та прагнення перевтілюватись у нього.

Зміст другого блоку алгоритмічних положень розробленої методики висвітлює інформацію щодо вдосконалення роботи когнітивно-діяльнісного компонента їхніх артистичних умінь, який забезпечує адекватність миттєвого перевтілення учнів у новостворений образ музичного твору в процесі роботи над ним із застосуванням комунікативних та регулятивних сценічних рухів.

Алгоритмічні положення третього блоку розробленої методики спрямовуються на покращення роботи творчо-результативного компонента артистичних умінь молодших школярів, тобто на спонукання їх до максимального прояву самопрезентації під час реалізації уявного емоційно-змістового образу музичного твору у виконавській діяльності завдяки виразному сценічному перевтіленню в нього й надійному відтворенню невимушених, емоційно-насичених, природньо-пластичних, граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів.

У дослідженні також висвітлено методи і прийоми педагогічного управління процесом артистичного підсилення передачі слухачам необхідної інформації молодшими школярами.

Ключові слова: артистичні уміння, молодші школярі, уроки музичного мистецтва, методика, комплекс алгоритмічних положень.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Поглиблення глобалізаційних та інтеграційних процесів у сучасному полікультурному суспільстві зумовлює динамічні зміни освітньої політики в усьому світі. Вони відбуваються в напрямі зростання вимог щодо забезпечення якості освіти. Ключовою реформою Міністерства освіти й науки України стало створення Нової української школи, діяльність якої спрямована на передачу учням не тільки знань, а й умінь їхнього застосування в повсякденному житті.

Прискорене збільшення обсягу інформації потребує розробки інноваційних технологій як запам'ятовування матеріалу, так і його відтворення. Саме тому вагомої актуальності набуває проблема формування артистичних умінь у здобувачів освіти як засобу підсилення сприймання та передачі інформації в сучасних умовах цивілізаційного простору. У зв'язку з перенасиченням життєвого простору інформацією вже в молодших школярів необхідно цілеспрямовано формувати гостроту сприймання навколишнього світу, розвивати уміння самопрезентації. Артистизм як специфічна форма самовираження особистості набуває статусу культурної цінності в соціопросторі та в галузі мистецтва. Державний стандарт початкової освіти визначає, що одними з головних завдань навчання мистецтва в школі є «набуття досвіду творення художніх образів через опанування елементарними мистецькими вміннями; розвиток загальних і спеціальних здібностей» [1, с. 178]. Змістова лінія «Художньо-практична діяльність» мистецької освітньої галузі націлює на розвиток креативності та мистецьких здібностей учнів та реалізується через формування в учнів умінь застосовувати різні виражальні засоби для творення художніх образів, а також формування уявлень про можливість і способи впливати на емоційний стан завдяки мистецькій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях із теорії та методики навчання музики на потребу використання засобів мистецтва в системі освіти вказували Л. Зязюн, Л. Майковська, Т. Тюменєва, М. Харлашко та інші дослідники. Зокрема, О. Хижна з цього приводу зазначила: «Цінність музично-сценічної діяльності як форми стимулювання художньої творчості учнів заключається в тому, що з її допомогою можна добитися високого емоційного тону учіння завдяки створенню особливих довірливих відношень між учнем і вчителем...» [2, с. 35]. Л. Зязюн дійшла висновку, що викладання музики є одночасно естетичним вихованням «душі й тіла», оскільки розвиває й задовольняє особистісні потреби учнів у творчості й у комунікативних зв'язках з оточуючим світом, стимулює учнівську уяву та творчі спроможності. За її переконанням, усі дисципліни, які спрямовані на формування артистизму, відіграють важливу роль у процесі розвитку їхнього інтелекту [3, с. 15]. Розглядаючи проблеми артистизму дітей молодшого шкільного віку в системі закладів додаткової освіти, М. Харлашко трактує означений феномен як сукупність здібностей особистості в процесі створення художнього образу музичних творів завдяки інтелектуальним «процедурам» [4, с. 8–9].

Натомість аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва є актуальною, триває пошук шляхів її вдосконалення й розвитку.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у висвітленні експериментальної методики цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти.

Завдання дослідження: розкрити експериментальну методику формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва; обґрунтувати напрями розвитку комплексу складників означеного феномену; висвітлити методи і прийоми педагогічного управління процесом артистичного підсилення передачі слухачам необхідної інформації молодшими школярами.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі аналізу наукової літератури поняття «артистичні уміння молодших школярів» визначаємо як не вроджену, а набуту універсальну систему дій, спрямованих на переконливе підсилення передачі інформації слухачам перевтіленням в уявний емоційно-змістовий образ музичного твору й застосуванням невимушених, емоційно-насичених, природньо-пластичних, граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів під час його реалізації на уроках музичного мистецтва [5, с. 107].

Діагностика стану сформованості артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва довела, що із 601 учасника констатувального експерименту високого рівня зуміли досягти лише 3,83%; середній рівень було зафіксовано в 13,14% учасників; 63,90% учнів продемонстрували низький рівень; у значної частини учасників (19,13%) було виявлено навіть дуже низький рівень сформованості артистичних умінь [6, с. 33].

Для підвищення рівнів сформованості артистичних умінь у молодших школярів і для цілеспрямованого їхнього формування було розроблено експериментальну методику, яка скеровувала їх на покращення роботи визначеного комплексу складників усіх трьох компонентів означеного феномену з урахуванням віднайдених під час проведення пошукових експериментів інноваційних методів та прийомів його вдосконалення. Відповідно до специфіки діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва, алгоритмічні положення цієї методики умовно розмежовано на три блоки.

Перший блок алгоритмічних положень розробленої методики спрямовується на покращення роботи мотиваційно-організаційного компонента означеного феномену, тобто на забезпечення гостроти сприймання бажаного емоційно-змістового образу музичного твору та прагнення перевтілюватись у нього. У його основу було покладено методи та прийоми діяльності вчителів музичного мистецтва щодо:

- активізації внутрішніх та зовнішніх мотивів перед прослуховуванням музичного твору;
- спрямовування учнів на виникнення в них зацікавленості палітрою звучання музичного твору;
- мобілізації психофізіологічних ресурсів для полісуб'єктної діалогічної взаємодії з палітрою звучання музичного твору;

- створення проникливого стилю поведінки учнів зі збереженням необхідної уважності і спостережливості;
- підвищення гостроти сприймання емоційно-змістового образу музичного твору;
- трансформації бажання в потребу і прагнення перевтілюватися в емоційно-змістовий образ музичного твору.

Зміст другого блоку алгоритмічних положень розробленої методики висвітлює інформацію щодо вдосконалення роботи когнітивно-діяльнісного компонента їхніх артистичних умінь, який забезпечує адекватність миттєвого перевтілення учнів у новостворений образ музичного твору в процесі роботи над ним із застосуванням комунікативних та регулятивних сценічних рухів. Він спрямовується на розкриття сутності методів та прийомів педагогічного управління психічними процесами для забезпечення:

- оптимальної емпатії до мелодико-ритмічних ліній музичного твору і слухачів;
- чіткості уявлення емоційно-змістового образу музичного твору;
- миттєвого «входження» в новостворений емоційно-змістовий образ музичного твору завдяки сценічному перевтіленню;
- адекватного сценічного перевтілення в емоційно-змістовий образ музичного твору;
- відкритості власного емоційного стану;
- «катарсисної розрядки» учнів у процесі сприймання емоційно-змістового образу музичного твору;
- активізації емоційної чутливості до оточуючих.

Алгоритмічні положення третього блоку розробленої методики спрямовуються на покращення роботи творчо-результативного компонента артистичних умінь молодших школярів, тобто на спонукання їх до максимального прояву самопрезентації під час реалізації уявного емоційно-змістового образу музичного твору у виконавській діяльності завдяки виразному сценічному перевтіленню в нього й надійному відтворенню невимушених, емоційно-насичених, природньо-пластичних, граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів. Інформація цього блоку алгоритмічних положень направляється на підвищення їхньої здатності до:

- інсценізації процесу втілення уявного емоційно-змістового образу музичного твору в інформаційний потік виконавської діяльності;
- максимального прояву сценічного перевтілення зі збереженням внутрішньої свободи;
- емоційної насиченості комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- природної пластичності і граційної вишуканості комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- надійності виконання комунікативних та регулятивних сценічних рухів.

Зазвичай, окрім виявлених під час пошукових експериментів перспективних методів і прийомів удосконалення процесу формування артистичних умінь у молодших школярів, алгоритмічні положення експериментальної методики ґрунтуються також на вихідних положеннях психолого-педагогічної та психолого-фізіологічної науки щодо сприймання, запам'ятовування та відтворення необхідної інформації, які залишилися поза увагою фахівців із теорії та методики музичного навчання.

Аналіз наукової літератури з обраної проблеми та урахування специфіки музично-виконавської діяльності молодших школярів дали змогу в першому компоненті їхніх артистичних умінь виокремити мотиваційний складник, яка забезпечувала максимальну організованість учнів на уроках музичного мистецтва. Незалежно від того, що в молодшому шкільному віці мотиви ще не усвідомлюються, а вольова сфера за темпами розвитку відстає від інтелектуальної, основним завданням для вчителів із музичного мистецтва перед прослуховуванням музичного твору (ознайомленням із піснею) усе ж є активізація внутрішніх та зовнішніх мотивів, спрямованих на виклик зацікавленості їхньою палітрою звучання.

Внутрішні мотиви започатковують такі форми активності учнів, які сприяють їхній цілковитій заглибленості в музичну палітру. Втім, такі мотиви виникають лише за умови доступності усвідомлення музичного твору за мінімальних затрат вольових зусиль. Уперше вольові зусилля молодших школярів проявляються в прагненнях. Саме тому вчителі з музичного мистецтва мають постійно дбати про формування в учнів прагнень досягати якомога більшої кількості проміжних цілей на шляху до мети, адже вони набувають спонукальної сили і створюють проникливий стиль поведінки зі збереженням необхідної уважності та спостережливості. За таких умов молодші школярі поступово оволодівають своєю поведінкою, починають уже більш стримано виявляти власні емоції (невдоволення, роздратування, заздрість тощо). Зазвичай, чим сильніші внутрішні мотиви, тим більших вольових зусиль вони схильні докладати для досягнення мети. Натомість варто пам'ятати, що надмірна інтенсивність внутрішніх мотивів може призвести учнів до швидкої втрати стійкості уваги, перенапруження, психічної перевтоми тощо. Тільки за дотримання їхньої оптимальної сили вольові зусилля молодших школярів мобілізуються на сприймання необхідної інформації. Бажання спілкуватись із прекрасним і потреба в естетично значимому самовираженні – основні джерела спонукальних мотивів до перевтілення в новостворений емоційно-змістовий образ музичного твору під час налаштування молодших школярів на його прослуховування (ознайомлення з піснею). У цей період бажано підсилювати внутрішні мотиви, спрямовані на покращення гостроти сприймання інформації налаштуванням учнів на відшукування в музичному творі найпривабливіших мелодійних інтонацій і ритмічних малюнків.

За умови зниження уважності чи втрати спостережливості учнів, вчителі музичного мистецтва повинні миттєво використовувати дію зовнішніх мотивів (похвала щонайменш одного з них за підготовку до активного ознайомлення з піснею, можливість надалі проявити високий рівень артистизму, наголошення на необхідності реалізувати власне «Я» тощо). Втім, потрібно пам'ятати, що акцентування зовнішніх мотивів доцільно здійснювати тільки в організаційному періоді налаштування учнів на процес прослуховування музичного твору або, як виняток, на початкових стадіях сприймання цієї інформації. Застосування такого прийому на завершальних стадіях оволодіння матеріалом музичного твору не підвищує працездатність учнів, а справляє негативний вплив на формування прагнень досягати якомога більшої кількості проміжних цілей на шляху до мети. Незалежно від того, що сприймання молодших школярів характеризується нестійкістю й неорганізованістю, на цій стадії формування артистичних умінь сприймання палітри звучання чи літературного тексту музичного твору має стати основною метою їхньої діяльності.

Однак, мотиви молодших школярів детермінуються не лише затратами вольових зусиль та часу для досягнення мети, а і їхнім психофізіологічним станом. Саме тому, вчителі музичного мистецтва на уроках мають постійно дбати і про відпочинок психічної та фізіологічної сфер учнів, тобто уникати надмірної напруги будь-якої з них.

Хоча процеси збудження та гальмування в молодших школярів поки ще не урівноважені (переважають перші), усе ж їм властива висока пластичність, що забезпечує їхню здатність фіксувати впливи середовища, готовність реагувати на них, а також підвищена рухливість нервових процесів, яка дає змогу швидко змінювати поведінку відповідно до вимог середовища. Учителям із музичного мистецтва варто пам'ятати, що вага мозку навіть першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини і вже в цьому віці відбувається морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку. Усе це створює фізіологічні можливості для цілеспрямованої вольової поведінки молодших школярів у процесі налаштування на прослуховування музичного твору. Їхньою головною особистісною характеристикою в цей період є прийняття й усвідомлення власної внутрішньої позиції щодо диференційованості сприймання звукової палітри чи літературного тексту музичного твору (шкільної пісні).

На початковій стадії формування артистичних умінь у молодших школярів учителям потрібно дбати про зв'язок сприймання музичної палітри з емоціями, адже учні характеризуються гостротою, свіжістю і споглядальною допитливістю. Тут пріоритетного значення бажано надавати впливові позитивних, а не негативних емоцій на процес підготовки до сприймання звукової палітри чи літературного тексту музичного твору (шкільної пісні). Їхній інтерес має стати емоційно забарвленим, тобто насиченим очікуванням здивувань, захоплень, переживань можливого успіху чи невдач тощо. Учителям необхідно створити умови для того, щоби реакції учнів на їхні настанови ставали мотивостворюючим чинником, виявлялися безпосередньо вплетеними в механізм породження саме такого емоційно забарвленого інтересу. Емоції, віддзеркалюючи суб'єктивні переживання і відображаючи ставлення до власного «Я», стануть «диктатором» їхньої поведінки. Саме у такий спосіб учні поступово оволодіють уміннями керувати власним емоційним станом, що буде конче необхідно в подальшому формуванні їхніх артистичних умінь.

Отже, на початковій стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва вчителі мають постійно дбати про:

- активізацію внутрішніх та зовнішніх мотивів, спрямованих на виклик зацікавленості учнів палітрою звучання музичного твору або його літературним текстом;
- формування в учнів прагнень досягати проникливого стилю поведінки зі збереженням необхідної уважності та спостережливості;
- недопущення надмірної напруги в роботі їхніх психічної та фізіологічної сфер;
- побудову в них системи цінностей як орієнтирів власної поведінки, які надалі визначатимуть не тільки її детермінацію, а й детермінацію мотивів, способів задоволення потреб, професійної спрямованості тощо;
- емоційну мобільність учнів і їхню готовність із насолодою сприймати палітру звучання музичного твору чи його літературний текст;
- створення ситуації можливого успіху за умов артистичного виконання музичного твору (шкільної пісні).

Зазвичай, перехід від початкової стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів до подальшої є досить умовним, оскільки деякі їхні риси можуть розвиватися паралельно з розв'язанням певних завдань. Водночас, для подальшого цілеспрямованого формування означеного феномену вчителі мають спрямовувати учнів на вдосконалення роботи його діяльнісно-когнітивного (другого) компонента, де головним завданням є досягнення адекватності їхнього миттєвого перевтілення в новостворений емоційно-змістовий образ музичного твору під час роботи

над ним із застосуванням комунікативних та регулятивних сценічних рухів.

Поза всяким сумнівом, фундаментальну основу формування артистичних умінь у молодших школярів складають уміння створювати в уяві емоційно-змістовий образ музичного твору (шкільної пісні) завдяки проникненню в психологізм авторського задуму та відтворення його в інформаційному потоці виконавської діяльності. Саме тому під час ознайомлення зі шкільною піснею (перше програвання) всю увагу учнів потрібно спрямовувати на малюнки звукових конфігурацій, які сприймаються слуховими рецепторами. Слуховий контакт із ними призводить до сенсорних ефектів, яких вистачає для розпізнання цієї інформації, оскільки звукові сигнали в пам'яті школярів зберігаються в початковій формі впродовж необхідного часу для вибіркової обробки будь-якої частини навіть після їхнього зовнішнього фізичного впливу на слухові рецептори. Натомість всю увагу учнів потрібно спрямовувати не тільки на мелодико-ритмічну лінію в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку шкільної пісні, а й на її літературний текст, тобто: у процесі ознайомлення з музичним твором просторово-часові ознаки малюнків звукових конфігурацій і літературного змісту мають сприйматися одночасно, бо вони показують зміни їхніх координат. Просторовий компонент цієї структури локалізує і віддзеркалює хід думки в нерозривному зв'язку з рельєфом звукової палітри, а часовий – послідовність, тривалість та одночасність їхнього руху. Перцепція модально-інтенсивних відзнак цих малюнків розкриває різноманітні властивості емоційно-змістового образу шкільної пісні. Відчуття інтенсивності руху часового складника здійснюється визначенням універсальних кількісно-енергетичних властивостей, таких як: уявлення змістового образу; «внутрішнього» наспівування мелодико-інтонаційних ліній; відчуття потужності звучання тощо.

Предметність малюнків звукових конфігурацій і літературного змісту сприймається на основі прямого відображення перцептивної «двошаровості» інтегральних образів та їхніх інтенсивних характеристик, де вихідний феномен виділяється з фону. Загальний просторовий фон забезпечує можливість перенесення малюнків звукових конфігурацій і літературного змісту до відповідних координат просторово-часової структури уявлення. Їхні модально-інтенсивні характеристики змінюються на когнітивному рівні учнів відповідно до змін у малюнках звукових конфігурацій і змісту літературного тексту шкільної пісні. Це здійснюється завдяки віддзеркаленню не відмінностей між різними компонентами перцептивних образів, а їхньої єдності на основі близькості, яскравості, однорідності чи єдиного напрямку руху думки тощо. Саме у такий спосіб в уяві молодших школярів створюється узагальнений (поки що без чітко виражених деталей) змістовий образ шкільної пісні в нерозривному зв'язку з мелодико-ритмічною лінією в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку.

Зазвичай, у період ознайомлення зі шкільною піснею звукові конфігурації і їхнє літературно-змістове наповнення постійно мають сприйматися з емоційною насиченістю. Так в уяві учнів створюється узагальнений (поки що без чітко виражених деталей) емоційно-змістовий образ, переймання (захоплення) яким динамічно змінює почуття. Саме це сприяє утворенню та домінуванню сценічних емоцій і відхиленню зайвих думок, віддалених від сприймання необхідної інформації.

Оцінювання привабливості узагальненого емоційно-змістового образу шкільної пісні здійснюється учнями через підвищення чуттєвості аналізаторів, у результаті чого використовуються малоймовірні, або навіть випадкові асоціації, котрі в неемоційному стані не підлягали активації. Це призводить до реагування на більш розширений діапазон звукових подразників. Активізація емоційного відклику на перебіг малюнків звукових конфігурацій підвищує в учнів відчуття емоційно-змістового образу шкільної пісні. Під час сприймання та усвідомлення його привабливості роль негативних і позитивних емоцій в

адекватності оцінювання цього образу є однозначною. Якщо перші показують сигнали байдужості, то другі – задоволення. Подразники, які спричиняють негативні емоції, впливають на школярів доти, поки ситуація не виправляється або їхнє значення не знецінюється. Шкідливими для адекватності оцінювання емоційно-змістового образу шкільної пісні вони стають тільки за умови застійності в учнів когнітивних процесів. Саме тому вчителям музичного мистецтва потрібно забезпечити постійний рух думок школярів без зовнішнього тиску на зміну їхніх естетичних поглядів. Породжені емоції генералізуються, надаючи перевагу провідній. Мінливість почуттів створює умови для відхилення зайвих думок від розуміння та оцінювання в уяві яскравості цього образу.

Мимовільно оцінюється учнями яскравість узагальненого емоційно-змістового образу шкільної пісні лише за умови легкості диференціювання її ознак, що має заохочувати вчителів до підбору саме таких творів. Мимовільному оцінюванню такого образу сприяє створення оптимального ступеня збудження, за якої без надмірних вольових зусиль мобілізується психофізіологічна сфера учнів і виникає зацікавленість подальшим рухом думки. Спонукальна чи гальмівна функції вольових зусиль зберігають, підсилюють або стримують інтенсивність емоційного збудження. Це здійснюється завдяки тому, що усвідомлюється поява емоції певного знаку та коректується вчителем її інтенсивність.

Для довільного оцінювання узагальненого (поки що без чітко виражених деталей) емоційно-змістового образу шкільної пісні учням потрібно слухову увагу безупинно рухати по горизонталі зі швидкістю темпу відтворення її матеріалу. Тут необхідно налаштувати учнів на застосування довільних вольових зусиль, які нерозривно пов'язуються з реалізацією мети й засобів її досягнення. Чинниками створення таких зусиль є підсилення, а в разі потреби – послаблення інтенсивності діючих емоцій. Це призводить до керованого пошуку яскравих інтонацій у звуковій палітрі і виразних епізодів у літературному тексті. Учителям музичного мистецтва треба пам'ятати, що ефективність цього пошуку підвищується за умови цілковитого «занурення» учнів у його процес. За надмірної ускладненості матеріалу унеможлиблюється своєчасне віднайдення таких яскравих інтонацій у звуковій палітрі шкільної пісні і виразних епізодів у її літературному тексті, що породжує: відчуття внутрішнього дискомфорту; зниження самооцінки власних творчих можливостей; брак задоволення від самого процесу сприймання інформації; втрату працездатності тощо.

Усе це, як правило, негативно відбивається на поведінці учнів. Зазвичай, вона коректується вчителем, однак ефективність утворення узагальненого емоційно-змістового образу шкільної пісні залишатиметься низькою.

Отже, на цій стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва під час ознайомлення зі шкільною піснею вчителі мають постійно дбати про:

- спрямування уваги учнів на її літературний текст у нерозривному зв'язку з мелодико-ритмічною лінією в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку;
- безупинний рух слухової уваги по горизонталі зі швидкістю темпу відтворення її звукової палітри;
- сприйняття емоційної насиченості її літературного змісту й малюнків звукових конфігурацій;
- відхилення зайвих думок від розуміння та адекватного оцінювання її емоційно-змістового образу;
- створення оптимального ступеня збудження, за якої без надмірних вольових зусиль мобілізується психофізіологічна сфера учнів і виникає зацікавленість розвитком сюжету її літературного змісту й малюнків звукових конфігурацій.

Чіткість зображення деталей узагальненого емоційно-змістового образу шкільної пісні формується під час безпосередньої роботи над нею. Спочатку весь її матеріал аналізується, де увага учнів спрямовується лише на таку кількість інтонацій у звуковій палітрі і виразних епізодів у літературному тексті, яка спонукає їх до максимального «занурення» в процес співу й забезпечує відсутність у їхній свідомості «вільного простору» для входу зайвої інформації. З кожним повторенням (проспівуванням) шкільної пісні чи її виокремлених епізодів збільшується кількість одночасно сприйнятих інтонацій у звуковій палітрі і виразних епізодів у літературному тексті, оскільки швидкість розпізнавання вже знайомого й легко диференційованого матеріалу зростає. Фіксуються не лише фізичні ознаки цих інтонацій чи літературних епізодів, а і їхнє відповідне емоційне забарвлення. Отже, деталі малюнків звукових та літературних конфігурацій шкільної пісні поступово відбивається в її узагальненому емоційно-змістовому образі.

Варто зазначити, що в процесі безпосередньої роботи над шкільною піснею внутрішньопродметні структури узагальненого емоційно-змістового образу спочатку виокремлюються в самостійні «утворення». Потім вони об'єднуються в цілісний образ на основі близькості, замкнутості чи яскравості форми, єдиного напрямку руху думки чи однорідності ознак. Максимально застосовуються комбінації раніше набутих уявлень малюнків звукових та літературно-змістових конфігурацій. В уяві такі образи створюються не лише на основі тільки-но сприйнятої інформації, а й бажаних елементів артистичних рис, які віддзеркалюють їхньою мімікою, характером погляду, рухом голови, рук, тулуба тощо. Часові та рухові відзнаки об'єднуються в єдину структуру, яка забезпечує більш повне, ніж у процесі сприймання, охоплення їхньої метрики внаслідок підсилення образу рисами сценічного перевтілення учнів. Отже, в уяві школярів досягається утворення узагальненого емоційно-змістового образу шкільної пісні як однорідної просторово-часової конструкції. Сформований образ удосконалюється відпрацюванням сценічного перевтілення та сценічних рухів.

Роботу над сценічним перевтіленням молодших школярів варто розпочинати з надання їм відповідних установок щодо уявлення емоційно-змістового образу шкільної пісні, а потім його закріплення методом повторення. Такі установки безпосередньо перегукуються з емоційним станом молодших школярів. Джерелом їхнього сценічного перевтілення має бути особистісне відчуття цього образу. Вчителям потрібно постійно дбати про адекватність емоційного відклику учнів на змістову інформацію літературного тексту шкільної пісні та її рух у нерозривному зв'язку зі звуковою палітрою цього музичного твору. Втім, тут важливу роль відіграє не лише проникнення в психологізм авторського задуму, а й емпатія щодо до інших учнів. Пошуки бажаної емпатії здійснюються завдяки включенню до їхнього обсягу уваги реакції інших учасників співу на звучання мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку музичної тканини та літературного тексту шкільної пісні. Показником встановлення бажаної емпатії є прояв зовнішнього емоційно-інформаційного зв'язку між учнями в процесі співу. Сприйнята ними інформація обробляється на логічному та емоційному рівнях, що надає змогу сформуванню й емоційну емпатію. Перша (когнітивна) ґрунтується на інтелектуальних процесах, а друга (емоційна) – на механізмах проєкції. Зазвичай, когнітивна емпатія займає вище ієрархічне становище в системі сценічного перевтілення учнів, ніж емоційна. Натомість учителі з музичного мистецтва мають дбати про досягнення оптимуму будь-якого її виду за мінімальних затрат часу та вольових зусиль.

Подальшу роботу над артистичними уміннями молодших школярів також треба продовжувати з надання їм відповідних установок щодо відшукування й запам'ятовування комунікативних та регулятивних сценічних рухів, які підсилять передачу слухачам емоційно-змістового образу шкільної пісні. Окремо має відпрацьовуватися спілкування між учнями завдяки наочному прояву елементів інсценування – комунікативних рухів. Саме вони займають найвище ієрархічне становище в загальній системі сценічних рухів. Комунікативні рухи розмежовуються на дві підгрупи. Джерелом першої підгрупи має бути віддзеркалення емоційно-змістового образу шкільної пісні, а другої – емоційна реакція на оточуючих у процесі співу. Кивки головою, рухи руками й тулубом, усмішки та інші комунікативні засоби впливу на оточуючих мають природно створюватися на основі відчуття психофункціонального фону й емоційного переживання змістового образу шкільної пісні.

Регулятивні сценічні рухи учнів мають спрямовуватися на саморегуляцію їхнього психоемоційного стану, що є наслідком сумачі психофункціонального фону й емоцій, які обумовлюються емоційно-змістовим образом шкільної пісні. Вони також розмежовуються на дві підгрупи. Вчителям музичного мистецтва необхідно проводити роботу у такий спосіб, щоби джерелом обох цих підгруп сценічних рухів учнів стало віддзеркалення емоційно-змістового образу музичного твору. Зазвичай, першій підгрупі належить вище ієрархічне становище, ніж другій, у загальній системі регулятивних сценічних рухів, оскільки вони (перші) мають спрямовуватися не тільки на саморегуляцію процесу співу, а й на відображення ставлення особистості до слухачів (оточуючих), тобто:

- сприяти відтворенню оптимальної емоційної наповненості кожної музичної інтонації;
- допомагати досягати звуковисотного та ритмічного ансамблю;
- регулювати режим дихання;
- віддзеркалювати ставлення особистості до слухачів (оточуючих) тощо.

Регулятивні сценічні рухи другої підгрупи мають спрямовуватися на саморегуляцію психофункціонального фону їхньої діяльності на уроках музичного мистецтва, тобто на корекцію їхнього психоемоційного стану завдяки:

- скеровуванню уваги оточуючих на бажані об'єкти, що асоціюються зі змістом літературного тексту (дерева, дощ, вітер, сонце і т.ін.) чи ланки виконавського процесу (метр, ритм, спрямованість руху мелодико-інтонаційних ліній і т.ін.);
- віддзеркаленню власної впевненості в успішному співі;
- відволіканню власної уваги від надмірної дії стресорів, що допомагає їм позбутися остраху чи уникнути дискомфортних ситуацій тощо.

Зазвичай, учителям потрібно пам'ятати, що тривала спрямованість уваги учнів на зворотну біоенергетичну інформацію, яка відображає емоційну реакцію інших школярів на перебіг виконавської діяльності, здатне призвести до втрати власного контролю за процесом інтерпретації шкільної пісні. Незалежно від того, що поклони, реверанси та інші показові сценічні рухи молодших школярів інколи можуть призводити їх до надмірного «чванства» і відвертати увагу від передачі необхідної інформації слухачам або іншим учасникам співу, вчителям музичного мистецтва все ж необхідно дбати про досягнення:

- невимушеності відтворення сценічних рухів;
- емоційної насиченості сценічних рухів;
- природної пластичності сценічних рухів;
- граційної вишуканості сценічних рухів;
- переконливості показових сценічних рухів;

- надійності прояву сценічних рухів в емоціогенних умовах виконавської діяльності тощо.

У процесі оволодіння регулятивним видом сценічних рухів (як і комунікативним видом) пріоритетність має надаватись:

- їхньому підпорядкуванню емоційним реакціям на динаміку розвитку змістового образу шкільної пісні;
- природній (вільній, без нарочитості) траєкторії їхнього руху;
- застосуванню мимовільних вольових зусиль у процесі їхнього відтворення тощо.

Для подальшого цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів необхідно поступово створювати в їхній уяві програму техніко-тактичних дій щодо втілення емоційно-змістового образу шкільної пісні в процесі її розучування в інформаційний потік виконавської діяльності. Хоча увага молодших школярів недостатньо стійка, обмежена за обсягом, і в учнів цього віку переважає мимовільна увага, усе ж вони здатні утримувати її навіть на нецікавих для них об'єктах чи діях. Учителі музичного мистецтва мають дбати про розвиток довільних умінь утримувати максимальну стійкість уваги на запланованих об'єктах. Саме тому програмою техніко-тактичних дій має передбачатися послідовність об'єктів уваги для її одночасного спрямування, яка забезпечить постійну зацікавленість процесом співу й максимальну заглибленість у нього. У цій програмі необхідно надавати провідне значення емоційно-змістовому образу шкільної пісні, його мінливості й нескінченному пошуку нових відчуттів, що сприятиме учнівській інтерпретаторській творчості на уроках музичного мистецтва. Окремо варто відпрацьовувати вміння успішної діяльності під час видозмінення кола уваги (малого, середнього та великого). Якщо до малого кола уваги доцільно включати тільки об'єкти, передбачені програмою техніко-тактичних дій, то до середнього – окрім них ще і зворотну біоенергетичну інформацію, яка показує емоційну реакцію інших школярів на перебіг виконавської діяльності. Велике коло уваги досягається збільшенням середнього внаслідок включення до нього об'єктів, які виникають в уяві учнів завдяки асоційованості емоційно-змістового образу шкільної пісні.

Варто зазначити, що виконання шкільної пісні з застосуванням великого кола уваги здатне максимально забезпечити умови для цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

У процесі опрацювання методів і прийомів втілення уявної програми техніко-тактичних дій в інформаційний потік виконавської діяльності необхідно навчити учнів не реагувати на зайві подразники, тобто навчити їх залишати поза власною увагою об'єкти, які можуть спричинити її відвернення від співу або появу остраху. Наприклад, це досягається завдяки тому, що під час розучування шкільної пісні лабораторно (штучно) створюється шум ходінням класом зі збільшенням його інтенсивності; раптово змінюється освітлення приміщення; відкриваються двері тощо.

У випадку відвернення уваги учнів від програми техніко-тактичних дій застосовуються прийоми видозмінення кола уваги (з великого до середнього, із середнього до малого) для вилучення з її обсягу «небажаних» об'єктів. За умови надмірної старанності учнів, яка може призвести до психічної перевтоми, доцільно, навпаки, здійснювати розширення кола уваги.

Учителям музичного мистецтва варто пам'ятати, що дезорганізуюча дія зовнішніх чи внутрішніх подразників найкраще нівелюється захопленням перебігом видозмінення встановленої емоційної насиченості як мелодико-ритмічних ліній у гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку, так і сценічних рухів. Саме тому необхідно оволодіти прийомами корекції її інтенсивності безпосередньо під час співу штучним збільшенням або зменшенням емоційної напруги будь-якої інтонації чи будь-яких сценічних рухів.

Водночас необхідно використовувати всі види пам'яті та їхні змішані форми (слухову, рухову, образну, логічну, емоційну, слухо-рухову, емоційно-образну тощо). У такий спосіб досягається максимальне захоплення не лише музичною палітрою шкільної пісні та змістом її літературного тексту, а й перевтіленням у новостворений емоційно-змістовий образ із застосуванням невимушених сценічних рухів.

Уявний емоційно-змістовий образ шкільної пісні і сформована програма техніко-тактичних дій його втілення в інформаційний потік виконавської діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва удосконалюються заповненням вивільнених ланок новими уявно створеними ознаками, які відповідають задуму учнів. Завдяки цьому вони не лише збагачуються, а і встановлюється зв'язок між мотивацією і їхніми діями, що призводить до остаточної фіксації прийнятих рішень.

Отже, на стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва під час безпосередньої роботи над шкільною піснею вчителі мають постійно дбати про:

- чіткість зображення деталей її узагальненого емоційно-змістового образу під час перевтілення в нього зі збереженням відчуття внутрішньої свободи;
- виокремлення в самостійні «утворення» внутрішньопредметних структур перевтілення в узагальнений емоційно-змістовий образ із подальшим їхнім об'єднанням у цілісний образ на основі близькості, замкнутості чи яскравості форми, єдиного напрямку руху думки чи однорідності ознак сценічних рухів;
- удосконалення її узагальненого емоційно-змістового образу відпрацюванням сценічного перевтілення завдяки проникненню в психологізм авторського задуму, когнітивної й емоційної емпатії щодо інших учасників співу;
- адекватність емоційного відклику учнів на рух змістової інформації її літературного тексту в нерозривному зв'язку зі звуковою палітрою;
- досягнення оптимуму когнітивної й емоційної емпатії щодо інших учасників співу за мінімальних затрат часу та вольових зусиль;
- удосконалення її узагальненого емоційно-змістового образу досягненням виконання невимушених, емоційно-насичених, природньо-пластичних та граційно-вишуканих комунікативних і регулятивних сценічних рухів;
- підпорядкування комунікативних та регулятивних сценічних рухів емоційним реакціям учнів на динаміку розвитку її змістового образу;
- застосування мимовільних вольових зусиль у процесі відтворення комунікативних та регулятивних сценічних рухів для досягнення невимушеної, емоційно-насиченої, природньо-пластичної та граційно-вишуканої їхньої форми;
- створення в уяві учнів програми техніко-тактичних дій щодо втілення її емоційно-змістового образу в інформаційний потік виконавської діяльності з максимальним використанням артистичних засобів впливу на оточуючих;
- довільний розвиток умінь утримувати максимальну стійкість уваги на запланованих об'єктах програми техніко-тактичних дій щодо втілення її емоційно-змістового образу в інформаційний потік виконавської діяльності з максимальним використанням артистичних засобів впливу на оточуючих;
- вироблення вмій та навичок успішної діяльності під час видозмінення кола уваги (малого, середнього та великого);
- підготовку учнів до несприйняття подразників, які можуть спричинити відвернення уваги від співу або появу остраху.

Учителям музичного мистецтва на цій стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів під час безпосередньої роботи над шкільною піснею треба максимально приділяти увагу досягненню:

- адекватності перевтілення новоствореному емоційно-змістовому образу шкільної пісні;
- відкритості власного емоційного стану при прояві перевтілення й застосуванні комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- впевненості передачі необхідної інформації засобами перевтілення з застосуванням невимушених, емоційно-насичених, природно-пластичних та граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- правдивості та відвертості почуттів у процесі передачі необхідної інформації засобами перевтілення з застосуванням невимушених, емоційно-насичених, природно-пластичних та граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- щирості передачі емоційно-змістового образу шкільної пісні з максимальним проявом перевтілення й застосуванням невимушених, емоційно-насичених, природно-пластичних та граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів.

Перехід до завершальної стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів є досить умовним, оскільки деякі їхні риси можуть розвиватися паралельно з вирішенням завдань попередніх стадій. Втім, головним завданням тут має бути вдосконалення роботи творчо-результативного (третього) компонента означеного феномену. Вирішення цього завдання повинно спонукати учнів до максимального прояву самопрезентації зі збереженням внутрішньої свободи завдяки виразному сценічному перевтіленню й невимушеним, емоційно-насиченим, природно-пластичним і граційно-вишуканим комунікативним і регулятивним сценічним рухам у процесі втілення уявного емоційно-змістового образу музичного твору в інформаційний потік виконавської діяльності.

Для вирішення головного завдання цієї завершальної стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів вчителям необхідно спрямувати зусилля учнів на цілісне виконання шкільної пісні. Під час співу як вчителі, так і учні мають здійснювати контроль за ходом діяльності, тобто слідкувати за нею завдяки двовекторному замкнутому процесу постійного узгодження реального відтворення інформації з уявним емоційно-змістовим образом шкільної пісні. За умови розбіжності між бажаними й реальними результатами діяльності вчителям необхідно постійно спрямовувати зусилля учнів на досягнення еталонного звучання. Водночас вони мають дбати про те, щоб учні утримували максимальну стійкість уваги на запрограмованих програмою техніко-тактичних дій об'єктах щодо реалізації уявного емоційно-змістового образу шкільної пісні в інформаційному потоці виконавської діяльності з додатковим підсиленням його передачі оточуючим засобами артистизму. Учням постійно має рекомендуватися не реагувати на сторонні подразники незалежно від того, що найефективнішим способом нівелювання їхньої дезорганізуючої дії є захоплення перебігом видозмінення емоційної виповненості мелодико-ритмічних ліній у гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку й досягнення такого оптимуму, за якого зберігається психофізіологічна зручність співу й найвища результативність артистичної діяльності.

Для підвищення досягнутого результату діяльності учнів на уроках музичного мистецтва здійснюється активізація деталей сформованого в уяві емоційно-змістового образу шкільної пісні завдяки «беззвучному» співу під інструментальний супровід із застосуванням артистичних умінь. Такий «німий» спів створює умови не тільки для розвитку внутрішнього музичного слуху учнів та максимального прояву сценічного

перевтілення, а і для вдосконалення природної пластичності і граційної вишуканості комунікативних та регулятивних сценічних рухів. Як правило, застосування методу «беззвучного» співу надає можливість відпочити психологічній сфері учнів, але призводить їх до надмірного збудження. Саме тому вчителі музичного мистецтва мають відкоректувати його до такого ступеня, за якої демонструється найрезультативніша діяльність зі збереженням психофізіологічної зручності відтворення інформації. Її інтенсивність стримується гальмівними функціями вольової сфери через зменшення емоційної насиченості не тільки мелодико-інтонаційних ліній музичної тканини, а і сценічних рухів. Зниженню ступеня збудження учнів також сприяє зменшення їхньої загальної фізіологічної активності.

Для покращення працелюбності учнів до оптимального рівня акцентуються внутрішні мотиви відшукуванням нових привабливих рис у малюнках звукових конфігурацій шкільної пісні чи сюжетних лініях змісту її літературного тексту. Нововиявленим рисам необхідно надавати пріоритетне значення в реалізації програми техніко-тактичних дій щодо втілення уявленого емоційно-змістового образу шкільної пісні в інформаційний потік виконавської діяльності з додатковим підсиленням його передачі оточуючим засобами артистизму. Саме у такий спосіб досягається відкритість молодших школярів до творчої інтерпретації художніх творів на уроках музичного мистецтва. Емоційні реакції учнів мають спонукати їх до презентації у свідомості емоційно-змістового образу будь-якого музичного твору та її значущості в контексті загальної мети. У подальшій діяльності такі реакції будуть виступати в ролі мотивостворюючого чинника, віддзеркалювати суб'єктивні переживання і стануть диктатором їхньої поведінки, оскільки спонукатимуть учнів до прийняття правильних рішень.

Отже, на завершальній стадії цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва під час цілісного виконання шкільної пісні вчителі мають постійно дбати про:

- спрямування зусиль учнів на досягнення еталонного звучання;
- нівелювання дезорганізуючої дії сторонніх подразників захопленням перебігом видозмінення емоційної виповненості мелодико-ритмічних ліній у гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку й досягненням такого її оптимуму, за якого зберігається психофізіологічна зручність співу й найвища результативність артистичної діяльності;
- активізацію деталей сформованого в уяві її емоційно-змістового образу завдяки «беззвучному» співу під інструментальний супровід із застосуванням артистичних умінь;
- створення умов для ефективного вдосконалення сценічного перевтілення, природної пластичності і граційної вишуканості комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- максимальний прояв сценічного перевтілення, природньо-пластичних і граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- відпочинок психологічній сфері учнів під час «беззвучного» співу;
- акцентуацію внутрішніх мотивів відшукуванням нових привабливих рис у малюнках звукових конфігурацій шкільної пісні та сюжетних лініях її літературного змісту;
- надання пріоритетного значення її нововиявленим рисам у реалізації програми техніко-тактичних дій щодо втілення задуму в інформаційний потік виконавської діяльності з додатковим підсиленням його передачі оточуючим засобами артистизму;

- корекцію ступеня збудження учнів до оптимуму, за якого досягається найрезультативніша діяльність зі збереженням психофізіологічної зручності відтворення інформації.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, методика формування артистичних умінь молодших школярів на уроках музичного мистецтва передбачає цілеспрямоване вдосконалення мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного і творчо-результативного компонентів означеного феномену

Вдосконалення роботи першого компонента артистичних умінь молодших школярів (мотиваційно-організаційного) передбачає мобілізацію психофізіологічних ресурсів учнів для створення проникливого стилю поведінки зі збереженням необхідної уважності і спостережливості перед прослуховуванням музичного твору.

Покращення роботи другого компонента артистичних умінь молодших школярів (когнітивно-діяльнісного) досягається застосуванням процесуальної мотивації, яка підвищує ефективність здійснення мисленнєвих операцій, спрямованих на чітке уявлення емоційно-змістового образу музичного твору й на миттєве «входження» в нього сценічним перевтіленням.

Підвищення ефективності роботи третього компонента артистичних умінь молодших школярів (творчо-результативного) забезпечується використанням продуктивних методів управління процесом втілення уявного емоційно-змістового образу музичного твору у виконавську діяльність учнів із додатковим щирим і переконливим підсиленням його передачі слухачам засобами сценічного перевтілення, комунікативними й регулятивними сценічними рухами.

Завдання дослідження виконано, мети досягнуто.

Перспективними напрямками дослідження є подальший пошук ефективних методів і прийомів удосконалення означених умінь, оскільки маловивченими залишаються питання досягнення надійності їхньої реалізації в умовах часового дефіциту, активізації уваги та інших психічних механізмів розумової діяльності учнів на уроках музичного мистецтва тощо.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи., 2018, Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 240 с.
2. Хижная, О. П., 1993. Формирование художественно-творческой самостоятельности младших школьников у процессе музыкально-сценической деятельности: *дисс. канд. пед. наук: 13.00.02*, Київ, 152 с.
3. Зязюн, Л. І., 2003. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: *автореф. дис. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія й методика професійної освіти»*, Київ, 20 с.
4. Харлашко, М. А., 2011. Формирование артистизма в детей младшего школьного возраста в системе учреждений дополнительного образования: *автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)»*, Москва, 24 с.

5. Московчук, Л. М., 2016. Артистичні уміння молодших школярів як предмет психолого-педагогічних досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, *Вип. 27 (37)*, с. 104–109.
6. Московчук, Л. М., 2016. Перспективні напрями розвитку артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва. *Науковий вісник Міжнародної академії інноваційних технологій*: зб. наук. праць за матеріалами Міжнародної конференції [«Концептуальні засади інноваційних підходів у сучасній науковій теорії та практиці»], (Київ, 28 жовтня 2016 р.), Кіровоград: МАІТ, № 2 (12), с. 29–34.

THE METHODS OF FORMING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ARTISTIC ABILITIES ON THE LESSONS OF MUSICAL ART

Liudmyla Moskovchuk,

The candidate of pedagogical sciences
Senior Lecturer of the theory and methods of basic education
department Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2539-3050>
m.lyudmyla@ukr.net

Tetiana Olynets,

The candidate of pedagogical sciences
Senior Lecturer of the theory and methods of basic education
department Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8554-6894>
t.olinets@ukr.net

Abstract. The ways of forming artistic abilities of junior schoolchildren on the lessons of musical art are considered in the article.

According to our research, artistic abilities of younger pupils are leading, and their absence not only weakens the transmission of the necessary information, but also causes low success of educational activity.

The artistic abilities of younger pupils can be divided in two types: stage transformation and stage movements. The first type (stage transformation) can be traced through the external manifestation of the individual reflection; the expressiveness of emotional experiences of the content of the artistic image of a piece of music; the creative improvisation of behavior.

The second type of artistic abilities (stage movements) can be traced through the external manifestation of the communicative impact on surrounding; the activation of bodily movements (facial expressions and gestures); the emotional saturation of movements (facial expressions and gestures).

It is proved that this phenomenon manifests itself in three types: motivation and organization, cognition and action, creation and result. The external manifestation of the properties of each of these types is described. The grading option of each kind of artistic abilities of junior schoolchildren on the lessons of music art is set out.

The first set of algorithmic position of the developed methods is referred to the improvement of motivating component of determined phenomenon. The second set of algorithmic position of the developed methods highlights information about cognitive work improvement, which provides the creative improvisation of behavior.

The third set of algorithmic position of the methods is traced through the external manifestation of the individual reflection, the expressiveness of emotional experiences of the content of the artistic image of a piece of music and the creative improvisation of behavior.

In this research, the methods and techniques of pedagogical control of the process of artistic enhancement of the presentation of necessary information to junior schoolchildren are ascertained.

Keywords: artistic abilities; junior schoolchildren; lessons of music art; methodology; the complex of algorithmic positions.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Typovi osvritni prohramy dlia zakl. zahalnoi serednoi osvity: 1–2 klasy*, 2018 [Typical educational programs for general secondary education: 1-2 grades], Kyiv: TD "OSVITA-TsENTR+", 240 s.
2. Hizhnaja, O. P., 1993. Formirovanie hudozhestvenno-tvorcheskoj samostojatel'nosti mladshih shkol'nikov v processe muzykal'no-scenicheskoj dejatel'nosti [Formation of art-creative independence of younger schoolboys in the course of musical and scenic activity]: *diss. kand. ped. nauk: 13.00.02*, Kyiv, 152 s.
3. Ziaziun, L. I., 2003. Artystychnye vykhovannia osobystosti v systemi osvity Frantsii [Artistic education of the personality in the system of education of France]: *avtoref. dys. nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04*. "Teoriia i metodyka profesiinoi osvity, Kyiv, 20 s.
4. Harlashko, M. A., 2011. Formirovanie artistizma u detej mladshego shkol'nogo vozrasta v sisteme uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovanija [Formation of artistry at children of younger school age in system of establishments of additional education]: *avtoref. diss. na soiskanie uchjon. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.02 "Teoriya i metodika obuchenija i vospitanija (muzyka)"*, Moskva, 24 s.
5. Moskovchuk, L. M., 2016. Artystychni uminnia molodshykh shkoliariv yak predmet psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen [Artistic intelligence of young schoolchildren as a subject of psychological and pedagogical education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriiia 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, Vyp. 27 (37), s. 104–109.
6. Moskovchuk, L. M., 2016. Perspektyvni napriamy rozvytku artystychnykh umin u molodshykh shkoliariv na urokakh muzychnoho mystetstva [Artistic intelligence of young schoolchildren as a subject of psychological and pedagogical education], *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoi akademii innovatsiinykh tekhnolohii: zb. nauk. prats za materialamy Mizhnarodnoi konferentsii [«Kontseptualni zasady innovatsiinykh pidkhodiv v suchasni naukovi teorii ta praktytsi»]*, (Kyiv, 28 zhovtnia 2016 r.), Kirovohrad: MAIT, № 2 (12), s. 29–34.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-148-156>

УДК 373.3.016:811.161.2

Третяк Наталія Володимирівна,

доцент кафедри теорії та методик початкової освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7421-7438>

n.tretyak24@gmail.com

Мартіна Олеся Володимирівна,

доцент кафедри теорії та методик початкової освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2829-5483>

martina@kpmu.edu.ua

Гордійчук Мар'яна Сидорівна,

доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4263-8104>

2010msg@i.ua

**ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ ЯК
ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Анотація. У статті проаналізовано зміст функціонально-стилістичного підходу до вивчення граматики в початковій школі; важливі напрями реалізації завдань мовно-граматичної й мовленнєвої освіти учнів молодшого шкільного віку; суть методичного підходу до мовної освіти молодших школярів та їхнього мовленнєвого розвитку. Проаналізовано останні дослідження й публікації щодо функціонально-стилістичного підходу до навчання мови, визначено мету та завдання статті, методи дослідження. У статті окреслено низку питань, присвячених висвітленню в сучасній лінгводидактичній літературі стану дослідження проблеми розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів, що дає підстави створювати відповідну систему розвитку мовлення, удосконалювати способи й засоби навчання. Підґрунтям вивчення мовних явищ у системі комунікативного розвитку молодших школярів можуть бути компетентнісний, комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи. Основна увага зосереджена на функціонально-стилістичному аспекті, в основі якого лежить принцип цілісного вивчення мови й мовлення. Суть функціонально-стилістичного аспекту вивчення української мови ґрунтується на взаємозв'язках функціональної стилістики з іншими розділами курсу: фонетикою, лексикою, граматиною. У функціональній стилістиці, як відомо, досліджуються мовні явища з боку їхнього функціонування, вона відрізняється від граматики тим, що розглядаються виражальні можливості мови.

У статті також описано комунікативний підхід до навчання української мови як складного багатопланового процесу, визначено його сутність та зміст. Для засвоєння мовних знань у функціональному аспекті, для усвідомлення учнями функцій граматичних форм і категорій, їхніх комунікативних можливостей у рамках методу спостережень над мовним матеріалом подано мовні вправи аналітичного характеру, які пропонуємо використовувати в початковій школі. Зроблено висновки та описано можливі перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі.

Ключові слова: функціонально-стилістичний підхід; мова; мовлення; граматики; комунікативна компетентність; стиль; іменник; мовленнєві уміння; мовні вправи; мовна освіта.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Як зазначається в Програмі середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи) з української мови, основні завдання початкового навчання мови та її основних розділів – формування в молодших школярів уміння осмислено говорити, читати й писати, збагачувати мовлення, дати початкові відомості з мови, розвивати увагу й інтерес до мовлення (свого й чужого) [10, с. 9].

Очевидно, одним із важливих напрямів реалізації цих завдань має стати робота над формуванням і вдосконаленням граматичного ладу усного й писемного мовлення учнів початкових класів. Саме така діяльність сприятиме підготовці молодших школярів до вивчення граматичного матеріалу української мови в середній і старшій ланках школи з урахуванням нових цілей і завдань мовно-граматичної й мовленнєвої освіти учнів молодшого шкільного віку.

Основу курсу вивчення граматики в 1–4 класах мають складати початкові теоретичні відомості про граматичну підсистему української мови, особливості її системної організації і функціонування мовних елементів. Визначене коло питань щодо засвоєння граматичного ладу української мови в початкових класах продиктоване сучасним станом вивчення граматичного матеріалу на початковому етапі навчання української мови.

Опрацювання граматичного матеріалу української мови на початковому етапі навчання здійснюється за програмою, що враховує провідний лінгводидактичний принцип, який передбачає вивчення мовних явищ у взаємозв'язку й на цій основі забезпечує розвиток мислення й мовлення молодших школярів.

Методика початкового вивчення курсу української мови спрямована на забезпечення тісного взаємозв'язку між двома компонентами – мовною освітою учнів початкових класів та їхнім мовленнєвим розвитком. Суть такого методичного підходу полягає в тому, що кожен розділ програми з української мови в початковій школі вивчається з орієнтацією на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Процес вироблення необхідних мовних і мовленнєвих знань і вмінь учнів початкових класів здійснюється на основі речень, текстів, які є зовнішньою і внутрішньою формами виявлення всіх міжривневих взаємозв'язків [5, с. 58].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея функціонально-стилістичного підходу до навчання мови, на думку багатьох дослідників (М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов, А.К. Маркова, В.Я. Мельничайко, Л.М. Паламар та ін.), покликана стати стрижневою в мовній освіті, і передусім у початковому курсі навчання

української мови. Зокрема, М.С. Вашуленко зазначає, що такий підхід дасть змогу учням не лише оволодівати окремими знаннями, а й засвоювати емоційно-виражальні можливості мовлення, навчитися коректно й доцільно вживати відомі їм лексичні та граматичні засоби мови у висловлюваннях різного типу. Шкільна граматики, вважає вчений, на відміну від традиційної, суто описової, покликана стати функціональною, що сприятиме усвідомленню ролі виучуваних мовних явищ і засобів у досягненні комунікативної мети [3, с. 13–14].

Результати аналізу зазначеної проблеми в теорії і практиці навчання дають підстави стверджувати, що реалізація функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу має бути спрямована на: а) пропедевтичне ознайомлення молодших школярів на доступному їм рівні з відомостями із функціональної стилістики, предметом вивчення якої є закономірності функціонування мови відповідно до потреб суспільства в різних ситуаціях і сферах мовлення, розкриття експресивних можливостей мовних одиниць різних рівнів; б) практичне засвоєння граматико-стилістичних норм у процесі сприймання-розуміння, аналізу і продукування елементарних висловлювань різних типів, стилів і жанрів; в) забезпечення поетапності у формуванні граматико-стилістичних умінь у молодших школярів [12, с. 150].

Баранник Н.О. зазначає, що суть функціонально-стилістичного аспекту вивчення української мови ґрунтується на взаємозв'язках функціональної стилістики з іншими розділами курсу: фонетикою, лексикою, граматику. У функціональній стилістиці, як відомо, досліджуються мовні явища з боку їхнього функціонування, вона відрізняється від граматики тим, що розглядаються виражальні можливості мови [1, с. 24].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення й наукове обґрунтування доцільності застосування в процесі засвоєння граматики функціонально-стилістичного підходу й у розробленні на цій основі ефективної методичної системи, спрямованої на формування в учнів початкових класів необхідних граматичних знань і практичних умінь, що є основою розвитку і вдосконалення їхньої мовленнєвої культури.

Завданнями статті є: 1) вивчити лінгвістичну, лінгводидактичну та психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження; 2) обґрунтувати доцільність застосування функціонально-стилістичного підходу до навчання граматики української мови в початковій школі та дослідити рівень його реалізації на уроках української мови; 3) виявити оптимальні методи і прийоми формування й удосконалення мовних (граматичних) та мовленнєвих умінь у процесі вивчення граматичного матеріалу; 4) дібрати відповідні види вправ.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для реалізації поставлених мети та завдань було використано такі методи як: теоретичні та емпіричні. Теоретичні методи пов'язані з аналізом наукової літератури з педагогіки та суміжних наук, емпіричні методи спрямовані на спостереження та аналіз граматичного матеріалу.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Нові зміст та структура початкової школи, Державний стандарт початкової загальної освіти, оновлені навчальні програми (2016), концепція Нової української школи спонукають учених до вдосконалення технології навчання мови. Одним із нових напрямів є функціонально-комунікативний.

За останні десятиліття посилення уваги до функціональної сторони мови має позитивний вплив не тільки на розвиток лінгвістики загалом, але й методики навчання. Для формування умінь правильно користуватися мовними засобами необхідно знати основи функціонування лінгвістичних елементів різних структурних рівнів, їхнє комунікативне призначення, особливості реалізації в мовленні. З огляду на це дедалі більшого значення в лінгводидактиці набуває проблема визначення та обґрунтування концептуальних положень функціонально-стилістичного напрямку навчання української мови.

Проблемі розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів приділяється багато уваги в методичній літературі, що дає підстави створювати відповідну систему розвитку мовлення, удосконалювати способи й засоби навчання. Підґрунтям вивчення мовних явищ у системі комунікативного розвитку молодших школярів можуть бути компетентнісний, комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи. Цілком очевидно, що саме функціональна стилістика (стилістика мовлення) має суттєве практичне значення для вироблення мовленнєвих умінь у молодших школярів, зокрема: допомагає розкрити багатство та красу мови, навчити учнів послуговуватися різними мовними засобами відповідно до специфіки мовленнєвих ситуацій, добирати лексичні й граматичні синоніми та інші виражальні засоби мови (О. Ахманова В. Виноградов, А. Коваль, М. Пентилюк, М. Пилинський); виховує у школярів чуття стилю, ознайомлює з нормами того чи іншого функціонального стилю (М. Кожина).

Отже, знання стилістики сприяють підвищенню грамотності людини, виробляють уміння користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування й у різних життєвих ситуаціях.

Досить плідною в цьому плані є ідея вивчати мову у функціонально-стилістичному аспекті, давати учням знання і формувати в них уміння й навички не тільки з граматики і правопису, але й зі стилістики.

Розглядаючи мовлення як діяльність у межах спілкування (комунікації), адже тільки в цьому випадку воно стає вмотивованим, О.М. Леонтьєв розробляє теорію мовленнєвої діяльності. Згідно з нею мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, характеризується наявністю мотиву (для чого людина говорить), мети (чого хоче досягти в результаті спілкування), структури. Компоненти мовленнєвої діяльності, її особливості та специфіка функціонування дістали свій розвиток і конкретизацію в подальших дослідженнях психологів і психолінгвістів.

В основі вивчення української мови у функціонально-стилістичному аспекті лежить принцип цілісного вивчення мови й мовлення – лексики, фонетики, граматики і стилістики. Цей принцип розкриває перед учителем широкі можливості для розвитку в учнів стилістичних умінь і навичок, глибокого і всебічного вивчення української мови. Мовні засоби розглядаються в мовленнєвому контексті. Розкриваючи перед учнями виражальні можливості мовних одиниць, учитель показує особливості їхнього функціонування, сферу використання, проводить вправи, на яких школярі вчаться оцінювати синонімічні варіанти, їхнє емоційно-експресивне забарвлення, конструювати речення й тексти зі стилістичною метою, використовувати у власному мовленні різні мовні засоби.

Функціонально-стилістичний аспект вивчення мови ґрунтується на здійсненні взаємозв'язку стилістики з комунікативним підходом.

Комунікативний підхід до навчання української мови як складний багатоплановий процес, за словами Т.К. Донської, передбачає, по-перше, вивчення системи мови як засобу спілкування людей, по-друге, – як сукупності, єдності мови й мовлення, по-третє, – як мовленнєвого втілення мовної системи, яка тільки через мовлення виконує своє комунікативне призначення, по-четверте, – як засобу пізнання і відображення дійсності, який нерозривно пов'язаний із комунікативним призначенням мови [4, с. 80].

На думку М.І. Пентиліук, комунікативна спрямованість навчання «передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання спілкуватися, створення таких умов на уроці, які б спонукали дітей висловлюватися, розмовляти з однокласниками рідною мовою» [9, с. 11].

Відповідно до програми курс української мови в початкових класах має дати молодшим школярам певний обсяг знань і вмінь із граматики, які б сприяли розвитку в них комунікативних умінь, удосконаленню граматичного ладу усного й писемного мовлення школярів [10, с. 46].

Згідно з програмою з української мови молодші школярі навчаються розрізняти відмінки іменників у сполученнях слів за запитаннями від стрижневого слова, за роллю в реченні (називний і знахідний відмінки), за значенням та наявністю чи відсутністю прийменників (давальний і місцевий відмінки), за допомогою підстановки іменників іншого роду.

Для формування граматичних умінь і навичок молодших школярів у підручнику з української мови подано значну кількість різноманітних вправ на засвоєння відмінків іменників та їхнього правопису. Вони включають завдання аналітичного та конструктивного характеру.

У програмі рекомендовано під час опрацювання мовного, зокрема граматичного матеріалу, основну увагу приділяти практичному аспекту: збагаченню мовлення учнів різними граматичними формами, розвитку вміння користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови; умінню аналізувати, оцінювати власну мовленнєву творчість, удосконалювати її.

Сутність викладеного дає підстави стверджувати, що в чинній програмі з української мови для початкової школи пріоритетним завданням визначено розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів. У розв'язанні його особливе значення відводиться комунікативному підходу до навчання української мови. Однак порада головної уваги під час опрацювання граматичного матеріалу приділяти практичному аспекту сприяє розкриттю функціонального призначення мовних одиниць і граматичних категорій, тобто реалізації функціонального підходу.

Майже всі пропоновані вправи й завдання спрямовані на закріплення здобутих знань із цієї теми та формування відповідних граматичних умінь і навичок. Ці вправи містять завдання на визначення відмінків іменників і розрізнення омонімічних відмінкових форм іменників; на утворення початкової форми іменників (називний відмінок однини) і форм інших відмінків; вправи на відмінювання іменників і на відпрацювання правопису відмінкових форм іменників; завдання на складання речень із відповідними формами відмінків іменників. Виконання таких завдань на уроках вивчення граматичного матеріалу сприятиме закріпленню поданих у підручнику з української мови теоретичних відомостей про відмінки іменників.

Так, для засвоєння мовних знань у функціональному аспекті, для усвідомлення учнями функцій граматичних форм і категорій, їхніх комунікативних можливостей у рамках методу спостережень учнів над мовним матеріалом пропонуємо використовувати мовні вправи аналітичного характеру:

1. Як нема без зірок **небозводу**,
Як **блакиті** без сонця нема,
Так і **мови** нема без народу,
Так **народу** без мови нема.

В. Забаштанський

– Про що цей вірш?

– Знайдіть іменники.

– З якими словами пов'язане виділені іменники? Як ви встановили зв'язок?

Запитання якого відмінка ви ставили?

– То в яких відмінках вжиті виділені іменники?

– З яким словом вони вжиті? (*нема*)

– На що вказує це слово? (*відсутність предмета*)

– Що можуть позначати іменники в родовому відмінку? (*відсутність предмета*)

2. **Осінь**

Облітають квіти, обриває вітер

Пелюстки **печальні** в синій тишині.

По садах пустинних їде гордовито

Осінь **жовтокоса** на баскім коні.

У далечінь холодну без жалю за літом

Синьоока осінь їде навмання,

В'яне все навколо, де пройдуть копита,

Золоті копита чорного коня.

Облітають квіти, обриває вітер

Пелюстки **печальні** й розкида кругом.

Скрізь якась покора в тишині розмита,

І берізка гола мерзне під вікном.

В. Сосюра

– Яка основна думка цієї поезії?

– Які почуття вона викликає?

– Випишіть іменники, визначте, які з них відповідають на питання Хто?, а які – Що?

– Доберіть синоніми до виділених слів.

Вважаємо, що вправи такого типу сприяють свідомому засвоєнню граматичних знань і практичних умінь молодших школярів.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматичного матеріалу є актуальною проблемою лінгводидактики. Вивчення та зіставлення особливостей функціонального і стилістичного підходів засвідчило їхній взаємозв'язок і взаємозалежність, а отже, дало змогу стверджувати, що інтегрування цих двох підходів забезпечує практичну спрямованість навчання граматики, свідоме оволодіння мовою як засобом спілкування, а також слугує надійною основою для формування й

удосконалення мовленнєвих умінь учнів. Впровадження функціонально-стилістичного підходу передбачає розкриття функціонального призначення і стилістичних можливостей мовних засобів, формування вмінь свідомо відбирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, що безпосередньо впливає на рівень мовленнєвої компетенції молодших школярів. З огляду на сутність функціонально-стилістичного підходу застосування його в процесі вивчення граматичного матеріалу є доцільним і необхідним, оскільки забезпечує практичну спрямованість навчання граматики, свідоме оволодіння мовою як засобом спілкування. **Перспективи подальших досліджень** можуть бути в реалізації функціонально-стилістичного підходу до вивчення інших мовних розділів у початковій школі.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Баранник, Н.О., 2012. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматики – запорука розвитку мовленнєвих умінь студентів, *Наукові записки кафедри педагогіки, Вип. 28(1)*, с. 23–30.
2. Вашуленко, М. С., 2012. Авторська концепція підручників з української мови нового покоління для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, Київ: Педагогічна думка, Вип. 12, с. 50–56.
3. Вашуленко, М.С., 1992. Теорія і практика навчання української мови в 4-річній початковій школі. *Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02*, Київ, с. 13–14.
4. Донская, Т.К., 1983. Коммуникативная перспектива в преподавании грамматики в школе. *Преемственность и перспективность у развитии речи школьников. Межвузовский сборник научных трудов*, Луганск, с. 78–87.
5. Каліш, В.А., 1995. Функціонально-комунікативний підхід до слова в мовній освіті вчителів початкових класів: *Дис. канд. пед. наук: 13.00.02*, Київ, 256 с.
6. Кучеренко, І.А., 2012. Лінгводидактичні принципи організації сучасного уроку української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*, Вип. 31, с. 182–185.
7. Мамчур, Л.І., 2012. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: *автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня доктора пед. наук зі спец. 13.00.02*, Херсон, 45 с.
8. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012, 392 с.
9. Пентиліук, М.І., 1997. Основні аспекти навчання рідної мови. *Початкова школа, № 4*, с. 10–12.
10. *Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1–4 класи*, Київ, 2016, с. 7–59
11. Чупріна, О.В., 2018. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, Вип. 2 (8), с. 170–173.
12. Янко, Н.О., Якунько, О.В., 2018. Принципи реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу в початковій школі. *Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. «Молодий вчений», № 2.1(54.1)*, с. 149–153.

**FUNCTIONAL AND STYLISTIC APPROACH TO THE STUDY OF
GRAMMAR AS A FUNDAMENTAL TO THE DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS OF
PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Natalia Tretiak,

Associate Professor of Theory and Methods of Primary Education
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7421-7438>
n.tretyak24@gmail.com

Olesia Martina,

Associate Professor of Theory and Methods of Primary Education
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2829-5483>
martina@kpnu.edu.ua

Marianna Hordiichuk,

Associate Professor of Theory and Methods of Preschool Education
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4263-8104>
2010msg@i.ua

Abstract. In the article, the content of the functional-and-stylistic approach to teaching grammar in primary school is analyzed; important directions in the implementation of the tasks of language, grammar and speech education of primary schoolchildren are considered; the essence of the methodical approach to language education of primary schoolchildren and their speech development is addressed. The latest research and publications on the functional-and-stylistic approach to language learning are analyzed, the purpose and objectives of the article and the research methods are determined. In the methodological literature, a great deal of attention is paid to this issue, thus giving grounds to create an appropriate system of speech development, improve methods and means of teaching. Competence, communicative-and-activity and functional-stylistic approaches can be the basis for speech and language phenomena in the system of communicative development of junior schoolchildren. The main focus is on the functional and stylistic aspect, which is based on the principle of holistic approach to speech and language acquisition. The essence of the functional and stylistic aspect of learning the Ukrainian language is based on the relationship of functional stylistics with other sections of the course: phonetics, vocabulary, grammar. In functional stylistics, linguistic phenomena are studied from the point of view of their functioning and the expressive possibilities of language distinguish them from grammar.

In the article, the communicative approach to learning the Ukrainian language as a complex multifaceted process is described and its essence and content is defined. For the acquisition of language in the functional aspect, for students to understand the functions of grammatical forms and categories and the communicative potential thereof within the framework of the method of linguistic material observation, language exercises of analytical nature are presented. They can be used in primary school. Conclusion are made, possible prospects for further research in this direction are described.

Keywords: functional and stylistic approach; language; speech; grammar; communicative competence; style; noun; speech skills; language exercises; language education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Barannyk, N.O., 2012. Funktsionalno-stylistychnyi pidkhid do vyvchennia hramatyky – zaporuka rozvytku movlennievvykh umin studentiv [The functional-and-stylistic approach to grammar acquisition is a guarantee of the development of speech skills of students], *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, Vyp. 28(1), s. 23–30.
2. Vashulenko, M. S., 2012. Avtorska kontseptsiiia pidruchnykiv z ukrainskoi movy novoho pokolinnia dlia pochatkovoii shkoly [Author's concept of textbooks of a new generation for the Ukrainian language acquisition for primary school], *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats.* Kyiv: Pedahohichna dumka, Vyp. 12, s. 50–56.
3. Vashulenko, M.S., 1992. Teoriia i praktyka navchannia ukrainskoi movy v 4-richnii pochatkovii shkoli [Theory and practice of the Ukrainian language acquisition in a four-year primary school]: *Avtoref. dys. dokt. ped. nauk: 13.00.02*, Kyiv, s. 13–14.
4. Donskaia, T.K., 1983. Kommunikativnaia perspektiva v prepodavanii grammatiki v shkole [The communicative perspective of teaching grammar in school]. *Preemstvennost i perspektivnost v razvitii rechi shkolnikov. Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov*, Luhansk, s. 78–87.
5. Kalish, V.A., 1995. Funktsionalno-komunikatyvnyi pidkhid do slova u movnii osviti vchyteliv pochatkovykh klasiv [The functional-and-communicative approach to a word in linguistic education of primary school teachers]: *Dys. kand. ped. nauk: 13.00.02*, Kyiv, 256 s.
6. Kucherenko, I.A., 2012. Linhvodydaktychni pryntsyipy orhanizatsii suchasnoho uroku ukrainskoi movy [Linguodidactic principles of the arrangement of a modern Ukrainian lesson]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Filolohichna"*, Vyp. 31, s. 182–185.
7. Mamchur, L.I., 2012. Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Perspectives and sustainability in forming the communicative competence of the basic school]: *avtoref. dys. Na zdobuttia nauk. Stupenia doktora ped. nauk zi spets. 13.00.02*, Kherson, 45 s.
8. *Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam ukrainskoiu movoiu. 1–4 klasy* [Education programs for comprehensive educational establishments with the Ukrainian language of teaching. 1-4 grades.], Kyiv: Vydavnychiy dim "Osvita", 2012, 392 s.
9. Pentyliuk, M.I., 1997. Osnovni aspekty navchannia ridnoi movy [Basic aspects of teaching the native language], *Pochatkova shkola*, № 4, s. 10–12.
10. *Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly: 1–4 klasy* [Programs for comprehensive educational establishments. 1-4 grades], Kyiv, 2016, s. 7–59.
11. Chuprina, O.V., 2018. Metody rozvytku zviaznoho movlennia na urokakh ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Methods of development of connected speech in the Ukrainian language lessons in primary school]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu. Seriia "Pedahohika ta psykholohiia"*, Vyp. 2 (8), s. 170–173.
12. Yanko, N.O., Yakunko, O.V., 2018. Pryntsyipy realizatsii funktsionalno-stylistychnoho pidkhodu v protsesi vyvchennia hramatychnoho materialu v pochatkovii shkoli [The principles of the implementation of the functional-and-stylistic approach in the process of the grammatical material acquisition in the primary school]. *Natsionalnyi universytet "Chernihivskiy kolehium" imeni T.H. Shevchenka. "Molodyi vchenyi"*, № 2.1(54.1), s. 149–153.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-157-167>

УДК 371.39:5

Шевчук Лариса Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та
зарубіжної літератури

Інститут педагогіки НАПН України

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-0971>

sh_l_m@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ

Анотація. У статті наголошено, що для ефективного впровадження в практику початкової школи диференціації навчання важливим є розгляд та усвідомлення теоретичних засад.

Акцентовано увагу читачів на сутності та специфіці понять «диференційований підхід», «диференціація навчання», «диференційоване навчання». «Диференційований підхід» детерміновано як особливий підхід до організації освітнього процесу і визначення змісту й обсягу навчального матеріалу, зорієнтований на оптимальний розвиток кожного школяра, що реалізується в умовах індивідуальної або групової роботи, передбачає застосування різнорівневості й варіативності, забезпечує школярів можливостями для вибору. Поняття «диференційоване навчання» витлумачено як комплексну, побудовану на засадах компетентнісного підходу систему, компонентами якої є форми навчання та навчальної діяльності учнів, методи й засоби навчання, відповідним чином підготовлений навчальний матеріал; «диференціація навчання» – як окремий випадок застосування диференційованого навчання, що передбачає застосування однієї із форм або видів диференційованого навчання.

У контексті розгляду проблеми дослідження виявлено різні варіанти співвідношення понять «диференціація навчання» та «індивідуалізація навчання»; окреслено позицію автора, що полягає в застосуванні індивідуалізації як найвищого ступеня диференціації.

Вміщено інформацію про форми та види диференційованого навчання. Зокрема, це застосування диференційованого підходу (за Р. де Гроотом) на макрорівні (на рівні системи освіти, – між школами), на мезорівні (на рівні закладу загальної середньої освіти, – між класами, потоками або відділеннями), на мікрорівні (на рівні класу, – диференційоване навчання груп, окремих учнів). Більш детально розглянуто способи застосування внутрішньої диференціації навчання.

Ключові слова: диференційований підхід; диференціація навчання; диференційоване навчання; диференціація та індивідуалізація навчання; диференціація навчання учнів закладів загальної середньої освіти; форми та види диференціації навчання.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У контексті оновлення сучасної початкової освіти актуальним і перспективним є застосування в освітньому процесі диференційованого навчання, що сприяє забезпеченню умов для оптимального розвитку кожної особистості та економії часу завдяки поєднанню або чергуванню індивідуальної навчальної діяльності та групової роботи школярів.

Водночас треба наголосити, що диференціація навчання потребує ґрунтовного і скрупульозного підходу. Для ефективного впровадження учителями початкових класів у практику сучасних закладів загальної середньої освіти диференціації навчання важливим та обов'язковим є усвідомлення ними сутності понять «диференційований підхід», «диференційоване навчання», «диференціація навчання», сформованість уявлення про різноманітність форм і видів диференціації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті аналізу останніх досліджень і публікацій з'ясовано, що теоретичні засади диференційованого навчання досліджували О. Братанич, Г. Васьківська, В. Володько, Р. де Гроот, В. Кизенко, А. Кірсанов, Н. Ковчин, Х. Лійметс, І. Осмоловська, М. Рогановський, О. Савченко, Г. Селевко, П. Сікорський, А. Терещук, І. Упатова, І. Унт, Н. Шахмаєв, Ярошенко та ін.

Специфіку та співвідношення понять «індивідуалізація» та «диференціація» описували у своїх публікаціях В. Володько, С. Дорожкін, А. Кірсанов, Г. Коберник, О. Корсакова, М. Мурачковський, І. Осмоловська, Н. Павлуцька, Є. Рабунський, О. Савченко, І. Унт, О. Ярошенко та ін.

Форми та види диференційованого навчання розглядали О. Бугайов, Г. Васьківська, Р. де Гроот, А. Загородня, І. Денисова, В. Кизенко, А. Кірсанов, Х. Лійметс, С. Логачевська, І. Осмоловська, С. Покровська, М. Рогановський, О. Савченко, Г. Селевко, Т. Сергієнко, П. Сікорський, А. Терещук та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті визначаємо висвітлення основних аспектів теоретичних засад диференціації навчання учнів початкової школи. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- здійснення аналізу наукової та методичної літератури щодо виявлення трактувань понять «диференційований підхід», «диференціація навчання» та «диференційоване навчання», окреслення власного бачення згаданих термінних словосполучень;
- зазначення співвідношення понять «диференціація навчання» та «індивідуалізація навчання»;
- стислий огляд форм і видів диференціації навчання.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Як уже зазначалося, актуальність і необхідність впровадження в освітній процес початкової школи диференціації навчання є очевидною. Водночас важливо, чи має учитель бажання застосовувати диференційований підхід, чи володіє необхідною інформацією, чи є достатньо компетентним для планування, підготовки та організації відповідної навчальної діяльності школярів.

Вважаємо, що для стимулювання мотивації вчителів початкових класів використовувати в освітньому процесі диференціацію навчання корисним буде ознайомлення із відповідними матеріалами. Так, на німецькому Інтернет сайті «Grundschulmarkt» розміщено казки із книги Едіт-Марії Соремби «Legasthenie muss kein Schicksal sein. Was Eltern tun können, um ihren Kindern zu helfen» [1], у якій, на нашу думку, дуже доступно і просто описано, чому необхідно застосовувати диференційоване навчання. Зокрема, у казці йде мова про часи, коли у тварин була школа, у якій викладали такі предмети: біг, скелелазіння, політ і плавання. До того ж у цій школі всі тварини вивчали всі предмети. Спочатку розповідається про качку, яка плавала краще за вчителя, однак під час польотів летіла десь посередині, і зовсім безнадійною була як учасник змагань із бігу. І оскільки качка отримувала погані оцінки як бігун, то їй доводилося пропускати уроки плавання для того, щоби займатися бігом. Відбувалося це доти, поки качка не досягла середніх показників із бігу, адже середні показники були прийнятними (і те, що це – лише середні показники, нікого, крім неї, не хвилювало). Орел, який перемагав у дискусіях та кількістю високих оцінок інших у класі, вважався проблемним учнем, адже був непохитним у власних переконаннях і наполягав на використанні власного методу. Кролик, який спочатку був кращим у класі, після нервового зриву покинув школу, а причиною зриву стала надмірна кількість занять із плавання. У класі теж навчалася білка, яка найкраще з усіх учнів уміла лазити, але інструктор із польотів примусив її почати літати не з дерева, а із землі. Від цього в білки почали боліти перенапружені м'язи, що призвело до того, що вона все частіше отримувати оцінку «три», коли лазила, і «п'ять», коли бігала. А от практичні лугові собачки, коли керівництво школи відмовилося включити риття нір до шкільних предметів, віддали свої дитинчат у науку до борсука.

Завершується казка згадкою про ненормального вугра, який виголошував промову наприкінці навчального року, адже він став найкращим учнем у школі (умів плавати, лазити, бігати та, навіть, трішки літати).

Вважаємо, що зміст казки Едіт-Марії Соремби надовго запам'ятається учителям початкових класів і допоможе їм зробити відповідні висновки: мета – це оптимальний розвиток кожної особистості (а не всебічний розвиток), тобто необхідно виявити інтереси і здібності кожного школяра (до того ж допомогти йому усвідомити виявлене), намагатися ті здібності максимально розвивати. Зазвичай, важливим є засвоєння змісту всіх навчальних предметів, утім, необхідно враховувати, що не всі учні тяжіють до енциклопедичності знань.

Для ефективного застосування в освітньому процесі сучасної початкової школи диференційованого навчання важливим і обов'язковим є усвідомлення та врахування педагогами сутності понять «диференційований підхід», «диференційоване навчання», «диференціація навчання».

У довідковому виданні «Великий тлумачний словник української мови» (укладач та головний редактор В.Т. Бусел) термін «диференціація» визначено як «поділ, розчленування чого-небудь на окремі різномірні елементи», «диференціювати» – «розділяти, розчленовувати що-небудь на окремі різномірні елементи», «диференціюватися» – розчленовуватися на окремі різномірні елементи, функції і т. ін., «диференційований» – «узгоджений із певними правилами, умовами; розділений, неоднаковий» [2, с. 224].

На сторінках «Словника іншомовних слів» (укладачі М.П. Коломієць, Л.В. Молдова) знаходимо визначення, у якому уточнено написане вище: «диференціація» – це «поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини, форми та ступені» [3, с. 46].

У науковій та навчально-методичній літературі вміщено такі дефініції термінного словосполучення «диференційований підхід»:

- особливий підхід педагога до різних груп школярів або учнів, якому властива організація навчальної діяльності, що відрізняється за змістом, складністю, а також методами і прийомами [4];
- «засіб для створення різноманітних умов навчання різних шкіл, класів, груп із метою обліку особливостей їхнього контингенту; що передбачає реалізацію комплексу методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, які забезпечують навчання в гомогенних групах» [5, с. 11];
- організація навчального процесу, побудована із використанням педагогічних технологій, що враховують як «індивідуальні відмінності учнів, так і переважаючі особливості груп» [6, с. 9];

Ще одна із точок зору [7] полягає в трактуванні сутності диференційованого підходу в такий спосіб: урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти через добір завдань відповідного характеру.

Вважаючи, що вміщені вище визначення можливо відкоригувати та доповнити, пропонуємо власне тлумачення поняття, згідно з яким «диференційований підхід» – це особливий підхід до організації освітнього процесу і визначення змісту й обсягу навчальної інформації, зорієнтований на оптимальний розвиток кожного школяра відповідно до його інтересів і здібностей, що реалізується в умовах індивідуальної або колективної (групової) роботи, передбачає застосування різноманітності й варіативності, забезпечує для учнів можливість для вибору.

Різноманітними є погляди науковців, методистів і вчителів щодо трактування термінних словосполучень «диференціація навчання» й «диференційоване навчання».

Василь Кизенко на сторінках колективної монографії «Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі» зазначає, що диференціація навчання полягає у врахуванні «індивідуально-типологічних особливостей учнів завдяки їхній організації в групі, різні за побудовою процесу навчання», забезпеченні комфортних умов (моральних, психологічних, педагогічних) для здобуття школярами освіти, їхнього самовизначення щодо інтересів та виявлення здібностей, загального розвитку [8, с. 5].

На сторінках наукової й навчально-методичної літератури вміщено такі трактування поняття «диференціація навчання»:

- форма організації навчальної діяльності учнів, застосування якої передбачає врахування їхніх інтересів, схильностей, здобутих успіхів [9];
- організація навчання та добір умов відповідно до мети, яка полягає в ефективному розвитку індивідуальних та особистісних якостей школярів [10];
- створення спеціалізованих шкіл і класів з огляду на психологічні особливості школярів [11];
- «врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі якихось особливостей окремого навчання; зазвичай навчання в цьому випадку відбувається за дещо відмінними навчальними планами і програмами» [12];
- відповідний добір форм, методів та прийомів навчання, реалізація в змісті навчання (навчальних планах, програмах тощо), відкриття та функціонування різних типів шкіл і класів [13];
- розподіл навчальних планів і програм для учнів старшого шкільного віку [14].

Як бачимо, у вміщених вище трактуваннях основний акцент полягає у врахуванні індивідуальних особливостей учнів, водночас іде мова про відповідне застосування форм навчання, методів і прийомів, адаптацію змісту навчання, створення класів і шкіл.

А. Алехнович, спираючись на те, що «диференціація навчання» – це «розділення, розведення процесів на складники, частини», пише про поділ учнів на групи (стабільні або порівняно стабільні) та їхнє постійне або тимчасове окреме навчання. Основа поділу – врахування індивідуальних особливостей школярів. Диференціація як принцип удосконалення системи освіти, що реалізує індивідуальний підхід, передбачає відповідні методи навчання, зміни в змісті освіти, «темпи й термінах відповідно до потреб, можливостей та інтересів учнів; створення навчальних закладів різних типів, профільних класів, класів підтримки й корекції та ін.» [15].

Поняття «диференційоване навчання» доктор педагогічних наук, професор, академік Володимир Бондар тлумачить як групування учнів класу залежно від рівня розвитку та надання школярам допомоги, відповідно до індивідуальних можливостей дітей розподіл різних за складністю і трудністю завдань; здійснення індивідуального підходу до окремих школярів, створення груп для надання учителем допомоги в засвоєнні програмного матеріалу [16].

За результатами аналізу наукової та методичної літератури зазначимо, що терміне словосполучення «диференційоване навчання» окреслено ще й у такий спосіб:

- урахування індивідуальних особливостей, відмінностей школярів, поділ на типологічні групи [17]–[19];
- урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів, об'єднання їх у групи (динамічні або сталі гомогенні), різні елементи дидактичної системи (мета, форми, методи, зміст, результати) [20];
- система, для якої властива відкритість та варіативність освіти, використання різноманітних форм організації навчальної діяльності, методів і засобів, створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвиток інтересів і здібностей кожного учня, облік і врахування індивідуальних відмінностей учнів [21].

П. Хуторської пише про диференційоване навчання, як про один зі способів реалізації індивідуальної траєкторії. «До кожного учня передбачається підходити індивідуально, диференціюючи матеріал, який вивчають, за ступенем складності, спрямованості або за іншими параметрами. Для цього учнів зазвичай ділять на групи за типом «фізики», «гуманітарії», «техніки»; або здібні, середні, ті, які не встигають; рівні А, В, С» [22, с. 205].

Після аналізу вміщених вище трактувань вчених і методистів виникає питання: як розмежувати поняття «диференціація навчання» та «диференційоване навчання»? Що з цього приводу пишуть автори?

Автор монографії «Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання» доктор педагогічних наук, професор Петро Сікорський зазначає, що між поняттями «диференціація навчання» та «диференційоване навчання» є певний взаємозв'язок. Науковець вказує, що «диференційоване навчання» – це спеціально організована діяльність, суб'єктна педагогічна взаємодія, «цілісна системна форма навчання» [23, с. 119], що потребує створення (за попередньо визначеними критеріями) щодо гомогенних класів, груп, передбачає практичні дії відповідно до навчальних планів і програм. Водночас П. Сікорський поняття «диференціація навчання» визначає як організаційну форму занять, для якої характерне формування

класів і груп за спільною ознакою, навчання за різними навчальними планами і програмами, максимальне врахування вікових та індивідуальних можливостей суб'єктів учіння.

Вважаємо, що зазначені термінні словосполучення можна розмежувати завдяки такому трактуванню:

- «диференційоване навчання» – це комплексна, побудована на засадах особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів система, компонентами якої є форми навчання та навчальної діяльності учнів, методи й засоби навчання, відповідним чином роздібнений та різномірний класифікований навчальний матеріал;
- «диференціація навчання» – це зріз функціонування відповідної системи, окремий випадок застосування диференційованого навчання, що передбачає застосування однієї із форм або видів диференціації.

Водночас зауважимо, що на сьогодні спостерігається неоднозначність у висвітленні співвідношення понять «диференціація навчання» та «індивідуалізація навчання». Наприклад, доктор педагогічних наук, академік Олександра Савченко розглядає диференційоване навчання як «давно відомий і ефективний шлях застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів» [24, с. 162]. На нашу думку, у контексті окресленої проблеми також доцільним є трактування індивідуалізації як найвищого ступеня диференціації.

Водночас для оптимального застосування в освітньому процесі сучасної початкової школи диференційованого навчання важливим є сформованість у педагогів уявлення про його форми та види. Наприклад, Рональд де Гроот [25] розглядає застосування диференційованого підходу на макрорівні (на рівні системи освіти, – між школами), на мезорівні (на рівні закладу загальної середньої освіти, – між класами, потоками або відділеннями), на мікрорівні (на рівні класу, – диференційоване навчання груп, окремих учнів). Порівнюючи класифікацію, запропоновану Рональдом де Гроотом із напрацюваннями інших дослідників, уточнимо, що макрорівень та мезорівень – це зовнішня диференціація навчання, мікрорівень – внутрішня.

Олександра Савченко на сторінках книги «Дидактика початкової освіти» [24] так окреслює форми диференціації навчання:

- 1) зовнішня диференціація (передбачає зміну статусу класів або груп, організаційних умов, терміну навчання) – створення спеціальних класів, організація роботи гуртків, групових занять, виконання проєктів; навчання відповідно до спеціально розроблених програм;
- 2) внутрішня диференціація навчання (визначає зміст, методику завдань та способи перевірки) – застосування різної кількості завдань; завдань на для поглиблення й розширення різного рівня складності; урахування навчальних стилів школярів; дозування допомоги педагога; відповідна робота учнів у групах.

Водночас Олександра Савченко уточнює, що критерії для виокремлення профільної диференціації – інтереси й пізнавальні нахили школярів, рівневої – здібності й успіхи в навчанні.

Використання описаних вище форм і видів диференціації є доцільним для використання в освітньому процесі початкової школи. Приклади застосування описаних вище форм диференціації вміщено на сторінках посібника Софії Логачевської «Диференціація у звичайному класі» [26].

Водночас у контексті проблеми дослідження корисним є розгляд різноманітних форм внутрішньошкільного групування учнів [27]. Застосування такої форми як «бендінг» передбачає поділ учнів одного віку на три «смуги» залежно від рівня інтелекту; «стрімінг» – групування учнів за здібностями, яке відрізняється від

«бендінгу» більшою кількістю потоків, що забезпечує більшу однорідність груп; «сеттінг» – поділ учнів на групи за критерієм успішності з деяких предметів, для якого характерне те, що учень може вивчати один предмет у складі першого «сету», другий предмет – третього «сету», та має можливість для переведення наприкінці триместру до іншого «сету». Такий спосіб групування застосовується в США починаючи з елементарної школи.

Заразом треба сказати про впровадження курсів за вибором (та навчання відповідно до спеціально розроблених авторських програм) та більш детально розглянути специфіку внутрішньої диференціації. На нашу думку, доцільним є окреслення внутрішньої диференціації відповідно до таких аспектів, як організація та зміст навчання:

- 1) різний ступінь участі в роботі груп (пар) учнів; різний ступінь допомоги школяреві (яку надає педагог або інший учень) під час індивідуального виконання завдань; різний темп навчання;
- 2) виконання школярами завдань різної складності.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Зрозуміло, що обмеженість обсягу статті не дає можливості для ширшого викладу теоретичних засад диференційованої роботи учнів початкової школи, тому коротко описано лише основні аспекти. Ознайомлення вчителів початкових класів із вміщеною в статті (та аналогічною) інформацією сприятиме більш ефективному застосуванню диференціації навчання. Водночас під час вибору й застосування форм і видів диференціації, важливим є врахування індивідуальних особливостей учнів (що потребує окремого розгляду), специфіки навчального предмета та ін. Також необхідним є розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Soremba, E.-M., 1995. Die Schule der Tiere. *Legasthenie muss kein Schicksal sein. Was Eltern tun können, um ihren Kindern zu helfen*. Verlag, 1995 [Elektronische Ressource]. Verfügbar: <http://www.grundschulmarkt.de/tiere.htm>
2. *Великий тлумачний словник української мови*, 2003. Укл. та гол. ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 1440 с.
3. *Словник іншомовних слів*, 1998. Уклад. М. Коломієць, Л. Молдова, Київ: Освіта, 190 с.
4. Кирсанов, А.А., 1982. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема, Казань, Изд-во Казанского университета, 224 с.
5. Денисова, И., 2012. Дифференцированный подход у формировании произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста, *13.00.03 – коррекционная педагогика (сурдопедагогика)*, Автореф. дис... канд. пед. наук, Санкт-Петербург.
6. Чипсанова, С., 2007. Дифференцированно-групповая работа как форма организации профильного обучения старших школьников, *Автореф. дис... канд. пед. наук*, Оренбург.
7. Барабаш, И. В., 2017. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. *Университетская наука – 2017, у 3 т., тез. докл. междунар. науч.-техн. конф. (Мариуполь, 18–19 мая 2017 г.)*, Т. 3., Мариуполь, ГВУЗ «ПГТУ», с. 188–189.

8. *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі*, Монографія, 2012, Авт. кол.: В.І. Кизенко, Г.О. Васьківська, С.П. Бондар і ін., За наук. ред. В.І. Кизенка, Київ: Педагогічна думка, 216 с.
9. Дорожкин, С., 2004. Дифференциация обучения на старшей ступени общеобразовательной школы (на примере элективного курса «Плазма – четвертое состояние вещества»), 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания, 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, Автореф. дис... канд. пед. наук, Тула.
10. Покровская, С.Е., 2004. Дифференциация и профессионализация в образовательных технологиях. *Образовательные технологии в современной школе*, Материалы респ. науч.-практ. конф., 31 окт. 2003 г., Редкол.: Н.К. Катович и др., Минск: НИО, с. 63–70.
11. Калмыкова, З.И., 2005. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога, Москва: *Просвещение*, 85 с.
12. Унт, И.Э., 1990. *Индивидуализация и дифференциация обучения*, Москва: *Педагогика*, 192 с.
13. Матвеева, М., 2011. Дифференцированная коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной сельской школы, 13.00.03 – коррекционная педагогика. Автореф. дис... канд. пед. наук, Санкт-Петербург.
14. Гончаренко, С., 1997. *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь, 376 с.
15. Алехнович А., 2018. Лекция. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Доступно: <<http://elib.bspu.by/handle/doc/37302>>.
16. Бондар, В.І., 2005. *Дидактика*, Київ: Либідь. 264 с.
17. *Енциклопедія освіти*, 2008. Гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 1040 с.
18. Шахмаев, Н.М., 1982. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе. *Дидактика средней школы: Некоторые вопросы проблемной дидактики*. Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп., Москва: *Просвещение*, с. 269–296.
19. Ковчин, Н. А., 2010. Дидактичні умови диференціації навчання старшокласників, 13.00.09 – теорія навчання, Автореф. дис.... канд. пед. наук, Кривий Ріг.
20. Фруктова, Я.С., 2003. Дифференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалах курсу «Загальна біологія»), 13.00.02 – теорія та методика навчання біології, Автореф. дис.... канд. пед. наук, Київ.
21. Кувшинова, Г., 2006. Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946–1991 гг.), 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, Автореф. дис... канд. пед. наук, Владикавказ.
22. Хуторской, А. В., 2001. Современная дидактика, Учебник для вузов. Санкт-Петербург: *Литер*, 544 с.
23. Сікорський, П.І., 1998. *Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання*, Львів: *Каменяр*, 196 с.
24. Савченко, О.Я., 2012. *Дидактика початкової освіти*, Київ: Грамота, 504 с.
25. Гроот, де, Р. Дифференциация в обучении. Доступно: <http://ecsocman.hse.ru/data/376/913/1231/Differentsiatsiya_v_obrazovanii_x28De_Groot_R.x29.rtf>.
26. Логачевська, С.П., 1998. Дифференціація у звичайному класі. Методичний посібник для вчителя, Київ: Заповіт, 336 с.
27. Боженова, Н.А., 2007. Дифференциация обучения в современной школе США, 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, Автореф. канд. пед. наук, Волгоград, 2007.

THEORETICAL PRINCIPLES OF DIFFERENTIATED WORK OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: MAIN ASPECTS

Larysa Shevchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Researcher

Department of Teaching Linguistic Minorities and Foreign Literature

Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-0971>

sh_lm@ukr.net

Abstract. It is emphasized in the article that for the effective implementation of the differentiation of learning in primary school teaching, it is important to consider and comprehend the theoretical foundations.

In the article, the attention is focused on the essence and specifics of the concepts “differentiated approach”, “differentiation of learning” and “differentiated learning”. “Differentiated approach” is defined as a special approach to the organization of the educational process and determining the content and scope of the educational material, focused on the optimal development of each student, which is implemented in individual or group work, provides diversity and variability, and maintains opportunities for students to choose. The concept of “differentiated learning” is defined as a comprehensive system based on the competence approach, the components of which are forms of learning and learning activities of students, educational methods and tools, appropriately prepared learning material; “differentiation of learning” is construed as a special case of application of differentiated learning, which involves the use of one of the forms or types of differentiated learning.

In the context of considering the research problem, different variants of the relationship between the concepts of «learning differentiation» and «individualization of learning» are identified; the position of the author is outlined, which is to use individualization as the highest degree of differentiation.

It provides information on the forms and types of differentiated learning. Specifically, it is the application of a differentiated approach (according to R. de Groot) at the macro level (at the level of the education system – between schools), at the meso level (at the level of general secondary education – between classes, cohorts or departments), at the micro level (at the level), class – differentiated learning of groups, individual students). Ways of application of internal differentiation of training are considered more closely.

Keywords: differentiated approach; differentiation of training; differentiated learning; differentiation and individualization of education; differentiation of education of students of general secondary education institutions; forms and types of learning differentiation.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Sorembe, E.-M., 1995. Die Schule der Tiere. *Legasthenie muss kein Schicksal sein. Was Eltern tun können, um ihren Kindern zu helfen*. Verlag, 1995. [Elektronische Ressource]. Verfügbar: <http://www.grundschulmarkt.de/tiere.htm> [Datum der Bewerbung: der 4. September 2020].

2. *Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the Ukrainian language], 2003. Ukl. ta hol. red. V. Busel, Kyiv, Irpin: Perun, 1440 s.
3. *Slovnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words], 1998. Uklad. M. Kolomiets, L. Moldova, Kyiv: Osvita, 190 s.
4. Kirsanov, A.A., 1982. *Individualizatsiya uchebnoy deyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema* [Individualization of educational activity as a pedagogical problem], Kazan, *Izd-vo Kazanskogo universiteta*, 224 s.
5. Denysova, Y., 2012. *Differentsirovanniy podhod v formirovaniy proyznosytel'noi storony rechy uchashchysya s narusheniyami slukha mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Differentiated approach in the formation of the pronunciation aspect of speech of students with hearing impairments at primary school age], *13.00.03 – korrektsionnaya pedagogika (surdopedagogika)*, *Avtoref.dys... kand. ped. nauk*, Sankt-Peterburg.
6. Chipsanova, S., 2007. *Differentsirovannaya rabota kak forma organizatsii profil'nogo obucheniya starshih shkol'nikov* [Differentiated group work as a form of organizing specialized training of senior students], *Avtoref. dis... kand. ped. nauk*, Orenburg.
7. Barabash, I. V., 2017. *Differentsirovanniy podhod pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom VUZe* [Differentiated approach when teaching a foreign language in a non-language university]. *Universitetskaya nauka – 2017, v 3 t., tez. dokl. mezhdunar. nauch.-tehn. konf. (Mariupol, 18–19 maya 2017 g.)*, T. 3, Mariupol, GVUZ "PGTU", s. 188–189.
8. *Dydaktychni zasady dyferentsiatsii navchannia v osnovnii shkoli*, Monohrafiia [Didactic principles of differentiation of education in primary school, Monograph], 2012, Avt. kol.: V.I. Kyzenko, H.O. Vaskivska, S.P. Bondar y in., Za nauk. red. V.I. Kyzenka, Kyiv: *Pedahohichna dumka*, 216 s.
9. Dorozhkin, S., 2004. *Differentsiatsiya obucheniya na starshey stupeni obscheobrazovatel'noy shkoly (na primere elektivnogo kursa «Plazma – chetvertoe sostoyanie veschestva»)* [Differentiation of education at the senior level of comprehensive school (the example of the elective course "Plasma – the fourth state of substance")], *13.00.02 – teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya, 13.00.01 – obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya*, *Avtoref. dis... kand. ped. nauk*, Tula.
10. Pokrovskaya, S.E., 2004. *Differentsiatsiya i professionalizatsiya v obrazovatel'nykh tekhnologiyah* [Differentiation and professionalization in educational technologies]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii v sovremennoy shkole, Materialy resp. nauchn.-prakt. konf., 31 okt. 2003 g.*, Redkol.: N.K. Katovich i dr., Minsk: NIO, s. 63–70.
11. Kalmykova, Z.I., 2005. *Problema preodoleniya neuspevaemosti glazami psikhologa* [The problem of overcoming failure as seen by a psychologist]. Moskva: *Prosveschenie*, 85 s.
12. Unt, I.E., 1990. *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya* [Individualization and differentiation of learning], Moskva: *Pedagogika*, 192 s.
13. Matveeva, M., 2011. *Differentsirovannaya korrektsionno-razvivayuschaya rabota z detmi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v usloviyah obsheobrazovatel'noy selskoy shkoly* [Differentiated correctional and developmental work with children with disabilities in a comprehensive rural school]. *13.00.03 – korrektsionnaya pedagogika. Avtoref.dys... kand.ped. nauk*, Sankt-Peterburg.
14. Honcharenko, S., 1997. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary], Kyiv: *Lybid*, 376 s.

15. Alehnovich A., 2018. Lektsiya. Differentiatsiya i individualizatsiya protsessa obucheniya [Lecture. Differentiation and individualization of the learning process]. Dostupno : <<http://elib.bspu.by/handle/doc/37302>>.
16. Bondar, V.I., 2005. Dydaktyka [Didactics], Kyiv: *Lybid*, 264 s.
17. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education], 2008. Hol. red. V.H. Kremen, Kyiv: *Yurinkom Inter*, 1040 s.
18. Shagmaev, N.M., 1982. *Differentiatsiya obucheniya v sredney obscheobrazovatelnoy shkole. Didaktika sredney shkoly: Nekotorye voprosy problemnoy didaktiki* [Differentiation of education in secondary school. High school didactics: Some issues of problem didactics]. Pod red. M.N. Skatkina. 2-e izd., pererab. i dop., Moskva: Prosveschenie, s. 269–296.
19. Kovchyn, N. A., 2010. Dydaktychni umovy dyferentsiatsii navchannia starshoklasnykiv [Didactic environment for differentiation of high school students education]. *13.00.09 – teoriia navchannia, Avtoref. dys.... kand. ped. nauk*, Kryvyi Rih.
20. Fruktova, Ya.S., 2003. Dyferentsiatsiia navchannia v profilnykh klasakh biolohichnoho spriamuvannia (na materialakh kursu «Zahalna biolohiia») [Differentiation of education in professional-oriented Biology classes (on the materials of the course "General Biology")]. *13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia biolohii, Avtoref. dys.... kand. ped. nauk*, Kyiv.
21. Kuvshinova, G., 2006. Differentiatsiya obucheniya v otechestvennoy pedagogike (1946–1991 gg.) [Differentiation of education in native pedagogy (1946–1991)], *13.00.01 – obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya, Avtoref. dis.... kand.ped. nauk.*, Vladikavkaz.
22. Hutorskoy, A. V., 2001. *Sovremennaya didaktika, Uchebnik dlya vuzov* [Modern didactics, Textbook for universities], Sankt-Peterburg: *Piter*, 544 s.
23. Sikorskyi, P.I., 1998 [Theoretical and methodological foundations of differentiated learning], Lviv: *Kameniar*, 196 s.
24. Savchenko, O.Ya., 2012. *Dydaktyka pochatkovoï osvity* [Didactics of primary education], Kyiv: *Hramota*. 504 s.
25. Groot, de, R. Differentiatsiya v obuchenii [Differentiation in learning]. Dostupno: <http://ecsocman.hse.ru/data/376/913/1231/Differentiatsiya_v_obrazovanii_x28_De_Groot_R.x29.rtf>.
26. Lohachevska, S.P., 1998. *Dyferentsiatsiia u zvychainomu klasi, Metodychnyi posibnyk dlia vchytelia* [Differentiation in the classroom, Methodical manual for teachers], Kyiv: *Zapovit*, 336 s.
27. Bozhenova, N.A., 2007. Differentiatsiya obucheniya v sovremennoy shkole SShA [Differentiation of education in the modern school of the USA], *13.00.01 – obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya, Avtoref. kand. ped. nauk*, Volgograd, 2007.

Розділ 3

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-171-186>
УДК 37.01/.09

Засекіна Тетяна Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора

Інститут педагогіки НАПН України

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9362-5840>

zasekina.t@gmail.com

РОЗРОБЛЕННЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ЯК СКЛАДНИКА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається проблема розроблення пропедевтичного природознавчого курсу як складника шкільної природничої освіти. Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що в Україні розпочато системну реформу загальної середньої освіти. Затверджено нові державні стандарти для початкової та базової освіти третього покоління. Розпочато розроблення освітніх і навчальних програм для 5–9-х класів, у яких закладається предметний зміст.

Нами проаналізована інформація із сайтів міністерств, установ і відомств, наукової літератури, публікацій, нормативних та інструктивно-методичних документів із досліджуваної проблеми. Досліджено зарубіжний досвід побудови природничої освіти в Сінгапурі, США, Естонії й Росії. Виявлені певні тенденції. У багатьох країнах світу природнича освіта є цілісною й наскрізною від дошкільної до навчання в закладах вищої освіти. Навчальні програми утворюють єдиний комплекс, який містить наскрізні компоненти, інтегровані й тематичні модулі. У програмах зміст навчання описується через очікувані результати навчання. Частина з них спрямована на формування природничо-наукової грамотності, що є центральним елементом оцінювання в міжнародному порівняльному дослідженні PISA, частина – на розвиток операційних навичок виконання наукових досліджень (проектів), частина – на розвиток особистісних якостей (цінності, наукове мислення, креативність, критичність, ініціативність, робота в команді тощо).

Здійснено хронологічний аналіз розвитку системи природничої освіти в Україні. Виявлено, що до цього часу зміст природознавчого курсу в 5–6-х (чи лише в 5-х) класах розглядається відокремлено, як перехідний від початкової школи до предметного вивчення в основній школі, не забезпечуючи водночас неперервності й цілісності природничої освіти. Подальше диференційоване вивчення деяких природничих предметів відтворює класичну логіку предметного змісту без опори на цей пропедевтичний курс.

На основі аналізу проблеми формування структури і змісту природничої освіти нами обґрунтовано роль і призначення природознавчого курсу як складника системи природничої освіти. Запропоновано варіанти побудови системи природничої освіти, залежно від ролі й призначення пропедевтичного природничого курсу.

Ключові слова: природнича освіта; інтегрований курс; навчальні програми; базова освіта; принципи формування змісту освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

В Україні розпочато системну реформу загальної середньої освіти, що охоплює всі її складники. І, як традиційно, початок реформи починається із перегляду стандартів освіти. Нинішній етап розроблення державних стандартів освіти вирізняється від двох попередніх тим, що на перше місце поставлено не зміст освіти, а вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей учнів. Структурування вказаних вимог здійснюється, як і в попередніх стандартах за освітніми галузями. Подальша реалізація вимог стандарту здійснюється через освітні програми, складниками яких є навчальні програми з предметів і/ або інтегрованих курсів, які й визначають безпосередньо зміст освіти. Тож настав час обговорення того, у який спосіб можна реалізувати вимоги стандарту освіти через предмети й курси, зокрема з природничих предметів.

Постановка проблеми. За останні роки людство зробило величезний інноваційний прорив завдяки досягненням природничих наук. Від якості вивчення природничих предметів у школі, рівня підготовки вчителів суттєво залежить науковий, технічний, технологічний, економічний, оборонний потенціал держави. Стурбованість спричиняє той факт, що в останній час спостерігаються негативні тенденції зниження якості вивчення природничих предметів у школі і якість підготовки вчителів-природничиків у закладах вищої освіти. Однією із причин є розбалансованість змісту і структури шкільної природничої освіти як по вертикалі, так і по горизонталі: відсутня наступність у вивченні природничих предметів між початковою та основною школою, між пропедевтичним курсом у 5-х (5–6-х) класах і подальшим вивченням деяких предметів біології, географії, фізики, хімії в основній і старшій школі; брак міжпредметних зв'язків. Окрім того, спостерігається відставання змісту шкільних предметів від сучасних надбань наук, невідповідність його вимогам сьогодення. Зважаючи на нові вимоги й можливості постає проблема розроблення нової структури й змісту природничих предметів для основної школи й загалом для шкільної природничої освіти, у тому числі визначення принципів розроблення структури й змісту пропедевтичного природознавчого курсу, його ролі в системі шкільної природничої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми шкільної освіти, що найбільш активно обговорювалися на етапі розроблення перших стандартів освіти й нині залишаються проблемними й потребують дослідження, про що свідчить науково-аналітична доповідь «Про зміст загальної середньої освіти» [1].

Загальнодидактичним підходам формування структури й змісту шкільної освіти присвячені праці В. Кременя, О. Савченко, Г. Васьківської, С. Трубачевої, Ю. Мальованого, В. Бондаря та багатьох інших. Зміст природничої освіти розглядається в працях В. Ільченко, К. Гуза, М. Гриньової, Л. Рибалко та ін. У роботах О. Бугайова, М. Головка, С. Гончаренка, Є. Коршака, О. Ляшенка, М. Мартинюка, М. Шута та інших сформульовані принципи та концептуальні засади побудови сучасного шкільного курсу фізики та астрономії. Відповідно проблеми побудови шкільного курсу біології описано в працях О. Єресько, Т. Коршевнюк, Н. Матяш, Д. Шабанова та ін., хімії – у працях Н. Буринської, Л. Величко, О. Ярошенко, М. Савчин та ін., географії – у працях О. Топузова, Т. Назаренко, О. Надтоки та ін.

У публікації Т. Попової узагальнені дидактичні принципи побудови сучасного змісту освітньої галузі «Природознавство», які мають певний стосунок або визначають складники побудови змісту природничо-наукової освіти в загальноосвітній школі. Це:

- «спільність та неперервність природничо-наукової освіти;
- послідовність та перспективність розвитку змісту, структури організаційних форм, методів і способів, технологій навчання, включно з новітніми інформаційними технологіями та програмованими педагогічними засобами;
- науковість змісту та його педагогічна спрямованість;
- системність та доступність;
- гуманітаризація природничо-наукової освіти (розгляд актуальних загальнолюдських проблем світоглядного характеру – історичних, філософських, екологічних, культурологічних тощо);
- диференціація освіти;
- генералізація навчального матеріалу навколо фундаментальних наукових теорій, органічне поєднання класичної й сучасної науки;
- політехнічна й екологічна спрямованість природничих дисциплін з урахуванням завдань профільного навчання;
- інтеграція знань про світ і природу як необхідна умова гуманітаризації природничо-наукової освіти» [2, с. 109].

Проте проблемі розроблення пропедевтичного природознавчого курсу приділено зовсім мало уваги. На нашу думку, варто переглянути його роль і місце в системі природничої освіти на основі вивчення вітчизняного й закордонного досвіду, звітів міжнародних порівняльних досліджень якості освіти інших аналітичних матеріалів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – проаналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід розроблення структури і змісту природничої освіти в основній школі. З-поміж **завдань** виділено такі: дослідити роль і призначення пропедевтичного природознавчого курсу. Запропонувати варіанти побудови системи шкільної природничої освіти, залежно від ролі і призначення пропедевтичного природничого курсу.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

У дослідженні застосовувалися теоретичні й емпіричні методи – це аналіз джерел (наукової літератури, публікацій, нормативних та інструктивно-методичних документів із досліджуваної проблеми) спостереження, опитування та ін. Хронологічний метод дав змогу виявити тенденції з досліджуваної проблеми. Метод порівняння уможливив виявлення спільних і відмінних рис у підходах до структури і змісту природничої освіти в зарубіжній і вітчизняній практиці. Загальнологічні методи наукового дослідження такі, як індукція й дедукція, аналіз і синтез, систематизація й узагальнення забезпечили концептуальні засади побудови пропедевтичного курсу як складника системи природничої освіти. Метод прогнозування, що передбачав використання накопиченого в минулому досвіду, сприяв виробленню припущення щодо майбутнього розвитку формування природничої освіти залежно від структури і змісту пропедевтичного інтегрованого курсу.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У результаті хронологічного аналізу нормативних документів, відповідних публікацій нами виявлено таке. Упродовж майже пів століття в шкільній природничій освіті зберігаються певні тенденції, зокрема її структура: природознавчий курс у початковій школі, пропедевтичний курс у 5-х (5–6-х класах), й окреме вивчення природничих предметів – біології, географії, фізики, хімії та астрономії в основній і старшій школі, структура яких була лінійною (географія, біологія, хімія) і лінійно-ступеневою (фізика).

Перша структурна трансформація природничої освіти відбулася з прийняттям першого стандарту освіти, яким визначався 12-річний термін середньої загальної освіти. Концепцією 12-річної освіти передбачалося здобуття базової освіти, зміст якої мав бути концентрично завершеним та єдиним для всіх учнів та диференційованим у старшій профільній школі. Відповідно зазнали змін структура і зміст таких предметів, як фізика й хімія. У фізиці, до цього часу була лінійно-ступенева структура: пропедевтичний курс у 7–8-х класах і систематичний у 9–11-х класах. Після 2004 року структура шкільного курсу фізики двоконцентрована – основні змістові питання вивчалися в 7–9-х класах на явищному рівні й ці ж основні питання, з певним поглибленням і розширенням, вивчалися у 10–11-х класах на рівні фундаментальних фізичних теорій. У хімії до змісту основної школи перенесено деякі питання органічної хімії. Програми з біології й географії залишилися лінійними. До того ж практично повністю позбавлені фізико-хімічного складника, а в змісті курсу біології не представлені деякі розділи, що вивчаються вже на цьому етапі в зарубіжній школі.

Другий період перебудови шкільної природничої освіти відбувся у 2011 році. Для інтегрованого курсу «Природознавство» в цей період так само відводиться роль пропедевтичного курсу. У цьому разі зміст курсу розрахований на один рік навчання (5 клас) з тією метою, щоби розпочати раніше диференційоване вивчення депряких природничих предметів, зміст яких уже є двоконцентровим. За двоконцентрованою структурою разом із фізикою й хімією вже було сформовано зміст із біології й географії. Такий перехід мав бути виваженим і обґрунтованим, проте аналіз навчальних програм і думки фахівців свідчить про механічне перенесення питань, зокрема в біології, зі старшої школи в основну, механічне зміщення основних питань у географії й біології на один навчальний рік без відповідних концептуальних засад нової структури. І знову в змісті географії й біології практично відсутні фізико-хімічні обґрунтування природних процесів.

З 2017 року розпочато третій період формування структури й змісту шкільної освіти, у тому числі й природничої. На сьогодні вже затверджено державний стандарт початкової освіти й типові освітні програми для 1–2-х і 3–4-х класів закладів загальної середньої освіти. Цими документами унормовано вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який поєднує навчальний зміст кількох освітніх галузей.

У табл. 1, на основі здійсненого нами аналізу нормативних документів, представлено розподіл навчального часу на вивчення природничих предметів за рівнями освіти відповідно до етапів реформування її структури й змісту.

Таблиця 1

**Хронологічний аналіз змін у шкільній природничій освіті
 (початкова й основна школа)**

Навчальні предмети	Кількість год. на тиждень				Навчальні предмети	Кількість год. на тиждень					Структура	
	1	2	3	4		5	6	7	8	9		
90-ті роки					90-ті роки							
Людина й навколишній світ / Природознавство*	1	1	1	1	Рідний край / Природознавство Довкілля/	1						
					Біологія		2	2	2	1,5	Лінійна	
					Географія		2	2	2	2	Лінійна	
					Хімія				2	2	Лінійна	
					Фізика			2	2	2,5	Лінійно-ступенева	
					Основи безпеки життєдіяльності	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5		
2000-2012(2015)					2004-2013(2019)							
Людина і світ	1	1	2	2	Природознавство	1	1					
					Біологія			2	2	3	Лінійна	
					Географія		2	2	1,5	1,5	Лінійна	
					Хімія			1	2	2		
					Фізика			1	2	2		
					Основи здоров'я	1	1	1	0,5	0,5		
2012-2018(2021)					2013 і до цього часу							
Природознавство	2	2	2	2	Природознавство	2						
					Біологія		2	2	2	2		
					Географія		2	2	2	1,5		
					Хімія			1,5	2	2		
					Фізика			2	2	3		
Основи здоров'я	1	1	1	1	Основи здоров'я	1	1	1	1	1		
3 2018					3 2022							
Я досліджую світ (природнича, громадянська й історична, соціальна, здоров'язбережувальна на галузі, технологічна, інформатична)	4	5	4	4								

На нинішньому етапі актуальності набуває обговорення концептуальних засад побудови шкільної природничої освіти. З цією метою проаналізований зарубіжний досвід побудови природничої освіти в середній школі.

У багатьох країнах (у тому числі в тих, що лідирують за результатами міжнародних досліджень PISA і TIMSS) розроблені комплекси навчальних програм із природничих предметів, що утворюють цілісну систему. Як інтегрований цілісний курс

природничі предмети вивчаються в початковій і в основній школі. Наприклад, структуру і зміст природничої освіти в Сінгапурі складає така сукупність навчальних програм: Science Primary (орієнтовно 1–6-й клас у системі української освіти), Science Normal (Technical) Course та Science Normal (Academic) Course (орієнтовно для 7–9-х класів) та рівневі програми доуніверситетської підготовки з біології (Н1, Н2, Н3), фізики (Н1, Н2, Н3), хімії (Н1, Н2, Н3), де кожен освітній рівень ґрунтується на попередніх етапах і закладає основу для наступних. Для нашого дослідження ключовим є дослідження змісту програми Science Primary [3]. Як виявилось, для цього рівня передбачено досить суттєве, у порівнянні з програмами [4]–[5] пропедевтичних курсів «Природознавства» нашої країни, опановування знань із фізики й хімії. У табл. 2 наведено приклад із навчальної програми [3] у частині опису очікуваних навчальних результатів із «фізичних» тем.

Таблиця 2

Приклад із навчальної програми Science Primary [3]

Знання, розуміння й застосування	Уміння й навички	Ціннісні та особистісні якості
Тема Електричні системи		
<ul style="list-style-type: none"> • знати, що електричне коло, що складається з джерела енергії (батареї) та інших елементів (дроти, лампи, вимикач), утворює електричну систему; • розуміти, що електричний струм може протікати тільки в замкнутому ланцюзі; • розрізняти електричні провідники й ізолятори. 	<ul style="list-style-type: none"> • збирати прості електричні кола за схемою; • досліджувати вплив деяких змінних на струм у ланцюзі й повідомляти про отримані висновки за умов послідовного з'єднання: а) різної кількості джерел струму, б) різної кількості лампочок. 	<ul style="list-style-type: none"> • піклуватися про економію і правильне використання електроенергії; • цінувати індивідуальні зусилля й командну роботу під час виконання досліджень

Увагу привертає структура навчальної програми, де дійсно реалізована формула переходу від «програми змісту» до «програми результатів». Бачимо, як через опис знанневого, діяльнісного й ціннісного компонентів очікуваних результатів описується зміст освіти.

У США розроблення нових стандартів природничої освіти розпочалося з аналізу стандартів природничо-наукової освіти 10 країн (Канади (провінція Онтаріо), Тайваню, Англія, Фінляндії, Гонконгу, Угорщини, Ірландії, Японії, Сінгапуру, Південної Кореї), більшість із яких до моменту проведення цього аналізу (2009–2010 рр.) перебували у верхніх частинах рейтингів за результатами PISA і TIMSS. Обрана концепція стандартів природничої освіти в США виходить із того, що в сучасному світі більше, ніж будь-коли, у демократичному суспільстві потрібна здатність переносити поточні події та приймати судження на основі наукових доказів [6]. Поряд із провідною реформою STEM-освіти, що презентує дуже широкий комплекс дій, підходів, практик і методик, які поєднують формальне й неформальне навчання в школах, взаємодію шкіл і закладів вищої освіти, заклади вищої освіти й роботодавців, бізнес, у США у 2013 році розроблені нові стандарти середньої природничої освіти (NGSS). Ці стандарти є наскрізними для різних етапів дванадцятирічного терміну навчання (K-12) і поєднують предметні знання і практики

через наскрізні поняття, щоби допомогти учням формувати злагоджене розуміння науки з часом. Зокрема, за результатами навчання в 5 класі учні вже мають усвідомлювати фундаментальні закони природи, закон збереження маси й енергії, зміни матерії та інші. Описано в стандарті це через зрозумілі й деталізовані знаннєві діяльнісні дескриптори, наскрізні змістові поняття, як то: закономірності; причинно-наслідковий зв'язок; масштаб, пропорційність і порядок величин; системи й моделі систем; енергія й матерія: потоки, цикли й закони збереження; структура і функція; стабільність і зміна. Природничий стандарт узгоджено із відповідними стандартами з математики та англійської мови й літератури. Тим самим нові стандарти націлені на вимоги до демонстрації знань, а не на перелік тем програми навчання. Основні предметні ідеї розвиваються з підготовчого до випускного класу. Основний фокус стандартів на розумінні й застосуванні знань, а не на запам'ятовуванні фактів.

Аналіз навчальних програм країн, що в минулому разом з Україною мали єдину систему освіти, також засвідчує про зміни й оновлення в структурі і змісті природничої освіти. Звернімося до досвіду Естонії, яка за результатами PISA у 2018 році посіла перше місце з-поміж європейських країн [7]. Навчальними предметами природничого циклу є природознавство, біологія, географія, фізика й хімія. Повноцінно природознавство викладається з 1-го до 6-го класу. У 7 класі починається предметний поділ на біологію та географію, водночас у природознавчому курсі 7-го класу залишається фізико-хімічний зміст. З 8-го класу фізика та хімія теж вивчаються як окремі предмети. Інтеграція предметів всередині предметного циклу формує в учнів комплексне сприйняття природи як цілісної системи зі своїми причинно-наслідковими взаємозв'язками. Природознавство – інтегрований навчальний предмет, що формує базові знання та вміння для вивчення інших природничих предметів (біології, фізики, фізичної географії, хімії), закладає основу природничо-наукової та технологічної грамотності.

У Росії природнича освіта в 5–6 класах представлена широким спектром навчальних програм, розроблених як на основі стандарту, так і адаптованих учителями варіантами їх. Наведемо приклади деяких із них: «Введение в естественно-научные предметы. Естествознание» (А. Е. Гуревич, Д. А. Исаев, Л. С. Понтак), «Физика. Химия. 5-6 класс» (А. Е. Гуревич, Д. А. Исаев, Л. С. Понтак), «Естествознание. 5–6 класс» (Ю. В. Громыко) (адаптована під метапредмети «Знак», «Проблема», «Задача»), «Природа. Неживая и живая. 5 класс» (В. М. Пакулова, Н. В. Иванова), «Естествознание. 5–7» (А. Г. Хрипкова), «Естествознание. 5–6» (И. Т. Суравегина, А. А. Фадеева) та ін. Між програмами є концептуальні розбіжності. Одні являють собою самостійні завершені курси пропедевтичного характеру. Інші – як складники неперервного базового курсу, який переходить у предметне вивчення деяких природничих предметів. Попри варіативність стратегій курсу, у публікаціях обговорюються й питання чи потрібен такий курс взагалі. Не заперечуючи необхідності встановлення глибших міжпредметних зв'язків біології з хімією, фізикою, фізичною географією, математикою, пропонується це робити в рамках традиційної диференційованої системи навчання [8]. Критикуються ті пропедевтичні курси, що побудовані на емпіричному підході. Більш схвальну оцінку дістають програми з випереджального курсу фізики. Наприклад, концепція природничої освіти А. В. Усової, яка спрямована на розв'язання стратегічної проблеми галузі природничо-наукової освіти, полягає у випереджальному вивченні фізики, як основи перед вивченням хімії й біології, та на вивченні в старших класах інтегративного курсу «Природознавство» для систематизації та узагальнення природничо-наукових знань (проте цей курс не замінює фізику, хімію й біологію в старших класах) [9].

Проведений нами аналіз структури і змісту природничої освіти в Україні й зарубіжжі дає змогу сформулювати певні висновки.

У багатьох країнах світу головною метою природничо-наукової освіти на етапі основної школи є формування природничо-наукової грамотної особистості.

Природнича освіта є цілісною й наскрізною від дошкілля до навчання в закладах вищої освіти. Навчальні програми утворюють єдиний комплекс, який містить наскрізні компоненти, інтегровані і предметні модулі.

У програмах зміст навчання описується через очікувані результати навчання. Частина з них спрямована на формування природничо-наукової грамотності, що є центральним елементом оцінювання в PISA з опановування природничо-наукових предметів [3]. Природничо-наукова грамотність розглядається як знаннєвий, ціннісний і діяльнісний (у частині мисленнєвих дій) складник компетентності в галузі природничих наук і визначається трьома компонентами: пояснення явищ науково (знання змісту); оцінювання й розроблення наукового дослідження (процедурне знання); наукове інтерпретування даних і доказів (епістемне знання). Іншим складником компетентності в галузі природничих наук є діяльність, притаманна науковому дослідженню (операційні уміння й навички). Крім того, у навчальних програмах описані вимоги щодо формування компетентностей XXI століття, «твердих навичок» (Hard Skills) – технічних навичок, пов'язаних із діяльністю в галузі формалізованих технологій і «м'яких або гнучких навичок» (Soft Skills) – універсальних навичок, що дають можливість бути успішним незалежно від специфіки діяльності, уміння працювати в команді тощо.

У змісті природничо-наукової освіти розвинених країн світу впродовж навчання в початковій та основній школи постійно і збалансовано присутні фізико-хімічна, біологічна й географічно-астрономічна складові через фіксовані наскрізні ідеї й поняття, як от: закономірності; причинно-наслідковий зв'язок; масштаб, пропорційність і порядок величин; системи й моделі систем; енергія й матерія: потоки, цикли й закони збереження; структура і функція; стабільність і зміна.

Узагальнено формування змісту природничої освіти підпорядковується таким принципам: прикладний характер до проблем реального світу; навчання через розв'язання проблем і критичне мислення; інтеграція різного контенту.

Щоби розробити теоретичні засади, структуру і зміст пропедевтичного інтегрованого курсу як складника шкільної природничо-наукової освіти докладніше проаналізуємо тенденції його формування у вітчизняній практиці [4]–[5].

У період із 2004 до 2013 року в 5–6-х класах вивчався курс «Природознавство», що є інтегрованим, пропедевтичним курсом. Як зазначено в навчальній програмі головну мету курсу становить «формування в учнів уявлень про цілісність природи та місце людини в ній, засвоєння знань, що складають основу для подальшого вивчення систематичних курсів астрономії, біології, географії, екології, фізики, хімії.

Завдання курсу:

- розвиток у школярів пізнавального інтересу до вивчення предметів природничого циклу;
- формування ключових компетенцій: соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних, саморозвитку та самоосвіти;
- розвиток загальнонавчальних і спеціальних умінь, способів діяльності щодо вивчення природи (загальнопредметні компетенції);
- формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишнього середовища на основі знань про природу» [4].

У період із 2013 року й до тепер вивчається курс «Природознавство» в 5 класі, навчальна програма якого була розроблена у 2012 році та оновлена відповідно до Концепції нової української школи у 2017 році [5]. У пояснювальній записці до програми визначено «основні завдання навчального предмета «Природознавство», якими є:

- розвиток допитливості школярів, пізнавального інтересу до вивчення предметів освітньої галузі «Природознавство»;
- виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи, прагнення діяти в навколишньому середовищі відповідно до екологічних норм поведінки;
- формування ключових і предметних компетентностей;
- формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності в природі та місце людини в ній;
- засвоєння та поглиблення знань про різноманіття об'єктів і явищ природи, зв'язок між явищами живої й неживої природи, зміни природного середовища під впливом людини;
- набуття й удосконалення вмінь проводити спостереження, досліди, вимірювання та описувати їхні результати;
- застосування знань про природу в повсякденному житті для збереження навколишнього середовища та соціально-відповідальної поведінки в ній, адаптації до умов проживання на певній території, самостійного оцінювання рівня безпеки навколишнього середовища як сфери життєдіяльності» [5].

Описано роль навчального предмета «Природознавство» у формуванні ключових компетентностей та визначено сутність предметної компетентності, яка формується на основі опанування учнями різними видами соціального досвіду, який включає знання про природу (*знанневий компонент*), способи навчально-пізнавальної діяльності (*діяльнісний компонент*), ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності (*ціннісний компонент*).

У табл. 3 представлено узагальнений порівняльний аналіз структурних елементів двох навчальних програм із пропедевтичного курсу «Природознавство», які були чинними у відповідні періоди.

Таблиця 3

Порівняння елементів навчальних програм із пропедевтичного курсу «Природознавство»

Структурні елементи програми	Програма «Природознавство» 5–6 клас Чинна з 2004 до 2013 рр.	Програма «Природознавство» 5 клас Чинна з 2013 року до теперішнього часу (з урахуванням оновлення у 2017 році)
Структура і зміст курсу	<p>5-й клас (35 годин, 1 год. на тиждень): Розділ І. Людина та середовище її життя. Розділ ІІ. Всесвіт і середовище життя людини.</p> <p>6-й клас (35 годин, 1 год. на тиждень): Розділ ІІІ. Природні та штучні системи в середовищі життя людини.</p>	<p>5-й клас (70 годин, 2 год. на тиждень): Розділ І. Тіла, речовини та явища навколо нас. Розділ ІІ. Всесвіт. Розділ ІІІ. Земля – планета сонячної системи.</p>

	<p>Наскрізними поняттями в змісті курсу є: «Людина як частина природи, житель планети Земля»; «Середовище життя людини»; «Явища природи»; «Взаємозв'язок компонентів природи, її цілісність і системна організація»; «Значення знань про природу для людини».</p>	<p>Визначено такі змістові лінії: «Методи пізнання природи. Природознавство – комплекс наук про природу»; «Об'єкти і явища природи. Природні і штучні системи»; «Земля – планета Сонячної системи. Умови життя на Землі»; «Людина і природа. Природне середовище й життя людини. Охорона і збереження природи».</p>
	<p>До кожної теми програми пропонується тематика демонстраційних дослідів, практичних робіт, домашні експериментальні завдання, що мають здійснюватися з урахуванням конкретних умов школи.</p> <p>Практичні роботи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення маси та розмірів різних тіл. 2. Вивчення розчинності речовин. 3. Розділення сумішей (відстоювання, випаровування, фільтрування). Очищення забрудненої кухонної солі. 4. Вивчення впливу світла на рослини. 5. Визначення сторін горизонту за допомогою Сонця. 6. Позначення на контурних картах основних форм рельєфу України. 7. Властивості води. 8. Позначення на контурній карті водних об'єктів України. 9. Ознайомлення з будовою рослин. 10. Способи розмноження рослин. 11. Складання харчового ланцюга в екосистемі акваріума. 12. Підготовка насіння до посіву. 13. Дослідження складу та властивостей ґрунту. 14. Вимірювання сили. 	<p>У кожному розділі програми виділено рубрики «Практичні роботи», «Практичні заняття» та «Навчальні проекти».</p> <p>Практичні роботи</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вимірювання маси та розмірів різних тіл. 2. Складання Червоної книги своєї місцевості <p>Практичні заняття</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ознайомлення з довідковими виданнями з природничих наук різних типів: енциклопедіями, словниками, довідниками величин, атласами географічних карт, визначниками рослин і тварин, науково-популярною літературою природознавчого змісту, хрестоматіями з природознавства, інтернет-ресурсами тощо. • Ознайомлення з простим обладнанням для природничо-наукових спостережень і дослідів. • Розділення сумішей фільтруванням. • Дослідження залежності швидкості випаровування рідини від температури та площі поверхні. • Визначення найвідоміших сузір'їв на карті зоряного неба. • Дослідження розчинності речовин (цукру, солі, лимонної кислоти, олії). • Знаходження на карті та глобусі екватора, полюсів, півкуль материків і частин світу; географічних об'єктів. • Вивчення розчинності речовин: глини, олії, лимонної кислоти. • Дослідження впливу різних температур на розчинення цукру

		<p>(солі) у воді.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дослідження нагрівання тіл (різних за кольором і прозорістю) променями Сонця. • Визначення назв найбільш поширених в Україні рослин, грибів, тварин за допомогою атласів-визначників, електронних колекцій. • Ознайомлення з найпоширенішими й отруйними рослинами, грибами і тваринами своєї місцевості • Дослідження екологічних проблем своєї місцевості.
--	--	---

Аналіз навчальних програм інтегрованих курсів дав змогу виявити низку загальних недоліків.

Зміст курсу розглядається відокремлено як перехідний до предметного вивчення, не забезпечуючи неперервності й цілісності природничої освіти. Подальше диференційоване вивчення деяких природничих предметів відтворює класичну логіку предметного змісту без опори на пропедевтичний курс. Як у курсі «Природознавства», так і в окремих предметах не реалізовані змістові лінії галузі «Природознавство», якими згідно з державним стандартом 2004 року є: «рівні й форми організації живої й неживої природи, які структурно представлені в кожній компоненті освітньої галузі специфічними для неї об'єктами й моделями; закони й закономірності природи; методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук; значення природничо-наукових знань у житті людини та їхня роль у суспільному розвитку». Згідно з державним стандартом 2011 року, змістовими лініями галузі є: «закони й закономірності природи; методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук; екологічні основи ставлення до природокористування; екологічна етика; значення природничо-наукових знань у житті людини та їхня роль у суспільному розвитку; рівні та форми організації живої й неживої природи, які структурно представлені в таких компонентах освітньої галузі, як загальноприроднична, астрономічна, біологічна, географічна, фізична, хімічна, екологічна».

Зважаючи, що вказані загальні змістові лінії не виконали своєї функції у формуванні змісту деяких компонентів галузі, вважаємо, що в побудові нової системи природничої освіти варто змінити їх на наскрізні поняття, що є спільними для природничих наук.

Попри те, що курси названі інтегрованими, неможливо виявити, який із підходів: індуктивний, дедуктивний, системний або синергетичний обрано за провідний. За *індуктивного підходу* побудова цілого здійснюється із розрізнених частин. *Дедуктивний* підхід визнає первинність цілого і пріоритетність його ролі, тобто розгляд цілого не як «складання» частин, а навпаки розкриття сутності деяких компонентів як частин цілого. Методологія *системного підходу* дає можливість вичленувати загально певні компоненти й виявити структуру системи. *Синергетичний підхід* полягає у виявленні можливостей поєднання, кооперування та самоорганізації елементів систем із метою виявлення фундаментальної ролі самоорганізації.

Кожен із вказаних підходів може бути провідним для розроблення інтегрованого курсу, адже інтеграція – це не довільне, механічне об'єднання. Інтеграція – це процес

відновлення, доповнення, об'єднання частин у ціле, який відбувається через виявлення зв'язків між компонентами в контексті *інтегративної ідеї*, і результат об'єднання в сумі має перевершувати їхнє значення до взаємодії.

Позитивними якостями програм інтегрованих курсів є наявність вимог до виконання практичних робіт, навчальних проєктів, домашніх дослідів і спостережень, уроків у природі, навчальних екскурсій тощо [4]–[5].

Формування структури і змісту природничої освіти обов'язково має реалізовувати принцип наступності. Для того, щоби мати повний перелік вихідних умов для побудови природознавчого курсу в 5–6-х класах потрібно враховувати, як природнича освіта закладається в початковій школі.

На основі нового Державного стандарту початкової освіти затверджено дві типові освітні програми: НУШ 1 (під керівництвом О. Савченко) та НУШ 2 (під керівництвом Р. Шияна), якими передбачено предмети «Я досліджую світ», які поєднують навчальний зміст семи освітніх галузей: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, соціальну та здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, інформативну. Віднайти мету, завдання, об'єднанчі лінії, які б слугували для побудови саме такого курсу й методики його викладання нам не вдалося в жодному нормативному документі. Лише на платформі Ed-Era, через яку здійснювалося навчання вчителів початкової школи з-поміж тематичних модулів є присвячений інтегрованому навчанню. Там вказано, що інтегрований курс «Я досліджую світ» має на меті формування в учнів соціального досвіду. Охоплюючи систему знань про природу й суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, способи дослідницької діяльності, інтегрований курс сприяє активному розвитку наукової й технологічної грамотності на основі конкретного досвіду розв'язання проблем.

Отже, окремого природничого курсу в початковій школі немає.

З'ясуємо, що передбачено державним стандартом базової середньої освіти. «Метою природничої галузі є формування особистості з науковим світоглядом, здатної до цивілізованої взаємодії з природою. Компонентів (предметів) і змістових ліній не визначено. Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів, впорядковано за переліченими нижче групами, які передбачають, що учень/учениця:

- пізнає світ природи засобами наукового дослідження;
- опрацьовує, систематизує та представляє інформацію природничого змісту;
- усвідомлює розмаїття й закономірності природи, роль природничих наук і техніки в житті людини; відповідально поводить для сталого розвитку;
- розвиває наукове мислення, набуває досвіду розв'язання проблем природничого змісту (індивідуально та в співпраці)» [10].

Питання, на основі яких будуть формуватися ключові та предметні компетентності та наскрізні вміння, окреслено в розділі «Знання». Глибину й деталізацію розгляду цих питань визначатиме заклад освіти в освітній програмі. Як бачимо, стандарт не є самодостатнім документом, він діє в сукупності з освітньою програмою.

Зважаючи на такі умови можемо спрогнозувати можливі варіанти побудови системи шкільної природничої освіти.

Варіант 1. Початкова школа – інтегрований курс «Я досліджую світ». Основна школа: продовження курсу інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 5–6 класах, що ґрунтується на індуктивному підході, що об'єднує змістові модулі «Світ природи», «Світ людей», «Світ техніки й технологій» із метою закладання підґрунтя для вивчення у 7–9 класах окремих природничих предметів.

Варіант 2. Початкова школа – інтегрований курс «Я досліджую світ». Основна школа: пропедевтичний курс «Я досліджую природу» в 5–6 класах, як цілісний курс, що ґрунтується на дедуктивному підході, що закладає цілісне уявлення про живу й неживу природу, і дає суттєві підстави для подальшої міжпредметної інтеграції змісту окремих природничих предметів у 7–9 класах.

Варіант 3. Початкова школа – інтегрований курс «Я досліджую світ». Основна школа: систематичний курс «Природничі науки», заснований на синергетичному підході, що забезпечує інтегровано-предметне вивчення всіх природничих предметів у комплексі.

Докладніше зупинимось на останньому варіанті. Уважаємо, що з 5-го класу має розпочинатися пропедевтика всіх природничих наук. А це означає, що вивчення фізики й хімії також має починатися разом із вивченням біології й географії, як окремих предметів, закладаючи фізико-хімічні основи пояснення природних явищ і процесів. У зв'язку з цим пропедевтичний природознавчий курс 5-го класу має охоплювати розгляд усіх структурних елементів живої й неживої природи на доступному для дітей цієї вікової групи рівні. Дидактично обґрунтованим є тематично-проблемний підхід у пошуку відповідей на запитання про те, яким є навколишній світ:

- з чого все починається (процеси народження, умови утворення, гіпотези);
- з чого все складається (будова, форма, масштаби, структурні частинки, схема, модель, класифікації);
- як усе взаємодіє (система, обмін, зворотний зв'язок, рівновага, маса, сила, енергія, порядок і хаос);
- як усе рухається (приспосовується, розвивається/руйнується) (зміни, причина, види, періодичність, ритм, напрямок, простір, час, енергія, еволюція, катастрофи, колообіг, сталий розвиток);
- як усе це пояснити (пізнання, закони природи, величини, поняття, функціональні залежності);
- чи можливо? (прогнозування, питання без відповіді, аргументи й факти, доведення).

У 6-му класі пропонуємо пропедевтичний курс фізики-хімії, який закладає основи вивчення фізичної географії та біології. Із 7-го класу вивчення природничих предметів має бути розподіленим, але узгодженим за наскрізними поняттями, які є спільними для них. Це: закономірності, причинно-наслідковий зв'язок; масштаб, пропорційність і порядок величин; системи й моделі систем, енергія й матерія: речовина, потоки, цикли й закони збереження, структура і функція, стабільність і зміна.

Розглянутий підхід базується на принципі інтеграції змісту освіти, цілісності й системності інтегрованих знань і вмінь.

Роль і призначення природознавчих курсів 5–6-го класу – закладати спільні, методологічні знання природничих наук для подальшого їхнього комплексного вивчення як окремих предметів. Важливим є те, що перехід до предметного навчання – це не початок вивчення відповідної науки, це продовження вивчення природничих наук. Пропедевтичний курс – є загальним вступом до природничих предметів.

Інтеграція знань і вмінь пов'язана з тим, що на природничих предметах формуються вміння, які притаманні науковому дослідженню. Тому з 5-го класу в навчанні пропедевтичного курсу мають закладатися уміння формулювати запитання і ставити практичні завдання; створювати й використовувати моделі; планувати і проводити дослідження; аналізувати й інтерпретувати дані; застосовувати математичні операції й обчислення; класифікувати й систематизувати.

Можливі й інші варіанти побудови природничої освіти в основній школі. Головне, щоби побудова системи природничої освіти базувалася на принципі інтеграції змісту, знань і діяльності.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

В Україні, так само як в усьому світі, йде пошук нових моделей навчання, насамперед спрямованих на вивчення предметів природничої, технологічної, математичної освітніх галузей. Наукомісткі й високотехнологічні виробництва стають драйверами інноваційного розвитку економіки країни, і підготовка фахівців потребує великих зусиль, починаючи від здобуття базової природничої освіти в школі. На нашу думку, немає складних наук, є просто момент, коли якесь поняття залишилося не вивченим. Тому система природничої освіти має бути неперервною й цілісною, де важливим є кожен складник, що має свої дидактичні функції.

Нами обґрунтовано, що важливим, системотвірним складником неперервної й цілісної природничої освіти є пропедевтичний природознавчий курс, від структури й змісту якого залежить уся система. Пропонується пролонгований підхід впровадження пропедевтичного курсу в 5–6-х класах із поступовим переходом на вивчення окремих природничих предметів. Інтеграція змісту, знань і діяльності є провідним дидактичним принципом для інтегрованого пропедевтичного курсу. Інтегративний підхід є методологічною основою в навчанні окремих природничих предметів в основній школі.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробленні методики й навчально-методичного забезпечення для інтегрованого природознавчого курсу.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Кремень, В. Г., та ін., 2015, *Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь*, Київ, Україна: НАПН України.
2. Попова, Т. М., 2011. "Зміст природничо-наукової освіти як дидактична категорія", *Збірник наукових праць «Наукові записки»*, Вип. 2, с. 106–113.
3. Ministry of Education, Singapore, 2014, *Science Syllabus. Primary*. [Електронний ресурс]. Available at: <<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf>>.
4. Міністерство освіти й науки України, 2004, *Природознавство. 5–6 клас. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (12 річна школа)* [online]. Доступно: <<http://iteach.com.ua/resources/full-time-tuition/m1/vp6/school/>>.
5. Міністерство освіти й науки України, 2017, 07 червня, *Наказ № 804, Природознавство. 5 клас. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів* [online]. Available at: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>>.
6. International Science Benchmarking Report Taking the Lead in Science Education: Forging Next-Generation Science Standards September 2010 [Online]. Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540445.pdf>>.
7. Мазорчук, М. та ін., 2019, *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018*, Київ, Україна: УЦОЯО.

8. Похлебаев, С. М., 2010, “Проблемы современного естественно-научного образования и пути их решения”, *Наука и школа*, № 4, с. 9–13.
9. Пентин, А. Ю., Фадеева, А. А., 2017. Место интегрированного курса «Естествознание 5–6 в системе школьного естественнонаучного образования: отечественный и зарубежный опыт», *Отечественная и зарубежная педагогика*, Т. 1, № 4 (41), с. 69–84.
10. Кабінет Міністрів України, 2020, 30 вересня, Постанова № 898, *Державний стандарт базової середньої освіти* [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>>.

FORMATION OF AN INTEGRATED COURSE FOR THE 5–6TH GRADES AS A COMPONENT OF INTEGRAL NATURAL SCIENCE EDUCATION

Tetyana Zasiiekina,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Deputy Director
Institute of Pedagogy of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9362-5840>
zasekina.t@gmail.com

Abstract. In the article, the problem of developing natural science course for the 5–6th grades as a component of school natural science education is considered. The actuality of this problem is caused by the fact that in Ukraine a system of the reformation of general secondary education has been started. A new state standard of the third generation of the primary education has been approved. A project of the state standard of basic education has been developed. The next stage is the development of curricula and educational programs in which the subject content is determined.

We analyzed the information from the websites of ministries, institutions and departments, scientific literature, normative and instructive-methodological documents on the researched problem. The foreign experience of building natural science education in Singapore, the USA, Estonia and Russia is studied. Certain tendencies are revealed. In many countries around the world, natural science education is integral and continuous from preschool to pre-university education. Educational programs form a single complex, which contains cross-cutting components, integrated and thematic modules. In the programs, the content of education is described through the expected learning outcomes. Some of them are aimed at the formation of scientific literacy, which is the central element of assessment in the international comparative study PISA. Some aim at the development of operational skills of doing research (projects), and the other - at the development of personal qualities (values, scientific thinking, creativity, critical thinking, teamwork, etc.). A chronological analysis of the development of natural science education system in Ukraine has been carried out. It was found that so far the content of the natural science courses in the 5–6th grades are considered separately. It plays the role of a transition course from primary school to subject study in secondary school. The course does not ensure the continuity and integrity of natural science education. Further differentiated study of separate natural subjects reproduces the classical logic of the subject content without reliance on this propaedeutic course.

Based on the analysis, we have substantiated the theoretical foundations, structure and content of the natural science course in the 5–6th grades as a component of the system of natural science education. Variants of construction of a system of natural science education depending on the role and purpose of a natural science course in the 5–6th grades are offered.

Keywords: natural science education; integrated course; educational programs; basic education; principles of forming the content of education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kremen, V. H., 2015. *Pro зміst zahalnoi serednoi osvity : naukovo-analitychna dopovid* [On the content of general secondary education: scientific and analytical report], Kyiv, Ukraina: NAPN Ukrainy.
2. Popova, T. M., 2011. Zmist pryrodnycho-naukovoї osvity yak dydaktychna katehoriia [The content of science education as a didactic category], *Zbirnyk naukovykh prats «Naukovizapysky»*, Vypusk 2, s. 106-113.
3. Ministry of Education, Singapore, 2014. *Science syllabus. Primary*. [Online]. Available at: <<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf>>.
4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2004. *Pryrodoznavstvo. 5-6 klas. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (12 richna shkola)* [Natural science. Grades 5-6. Curriculum for secondary schools (12 years school)] [Online]. Dostupno : <<http://iteach.com.ua/resources/full-time-tuition/m1/vp6/school/>>.
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2017. Nakaz № 804, *Pryrodoznavstvo. 5 klas. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Natural science. 5th grade. The program for secondary schools]. [Online]. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>>.
6. International Science Benchmarking Report Taking the Lead in Science Education: Forging Next-Generation Science Standards September, 2010 [Online]. Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540445.pdf>>.
7. Mazorchuk, M., 2019. *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018*. [National report on the results of the international survey on the quality of education PISA-2018], Kyiv, Ukraina: UTsOIAO.
8. Pohlebaev, S. M., 2010, Problemy sovremennogo estestvenno-nauchnogo obrazovaniia i puti ih resheniia [Problems of modern natural science education and ways to solve them], *Nauka i shkola*, № 4, s. 9-13.
9. Pentin, A. Ju., Fadeeva, A. A., 2017, *Mesto integrirovannogo kursa «Estestvoznaniie 5–6 v sisteme shkol'nogo estestvennonauchnogo obrazovaniia: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt* [Place of the integrated course "Natural science 5-6 in the system of school science education: domestic and foreign experience]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, T. 1, № 4 (41), s. 69–84.
10. Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020, Postanova № 898, *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* [State standard of basic secondary education] [Online]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-187-195>
УДК 373.811.161.2'35

Новосьолова Валентина Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2987-7888>
ribusya@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті авторка привертає увагу до актуальних питань, пов'язаних із важливістю словникової роботи старшокласників на уроках української мови в умовах реалізації «Концепції Нової української школи». Здійснено аналіз останніх наукових досліджень, державних нормативних документів із проблеми дослідження. Визначено, що складником словникової роботи є процес збагачення лексичного запасу та активізації нових слів у мовленні учнів 10–11 класів. Стверджено, що необхідність такої роботи визначається винятково важливою роллю слова в мовленні, низьким рівнем володіння живим українським словом здобувачами освіти, пріоритетністю ідей гуманізму в освітньому процесі й дисгармонією в системі цінностей сучасних учнів. Визначено, що словникова робота потребує системності й повинна бути добре організованою, педагогічно доцільно побудованою; процес збагачення й активізації словникового запасу учнів може ефективно здійснюватися за допомогою системи роботи, передбаченої засобами компетентісно спрямованих підручників української мови для учнів 10-го і 11-го класів (авторки Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова). Проаналізовано дібрані вправи, завдання й запитання, що утворюють цілісну дидактичну систему, спрямовану на досягнення кінцевих результатів, серед яких – розширення словника учнів і активізацію нових слів у їхньому мовленні з метою формування компетентних мовців у процесі вивчення української мови. Зазначено, що рубрики «Слово дня», «Екологія слова» в аналізованих підручниках спрямовані на відточування мовної майстерності, на формування мовного чуття. Зосереджено увагу на важливості урахування текстоцентричного підходу, доцільності вироблення потреби збагачувати мовлення впродовж життя. Подано методичні рекомендації щодо словникової роботи учнів ліцею засобами підручника української мови. Проілюстровано теоретичні положення зразками практичних завдань.

Ключові слова: словникова робота; збагачення словникового запасу; активізація нових слів; компетентісно спрямований підручник; система вправ і завдань.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Навчати мови – це передусім формувати в учнів уміння усвідомлювати й доцільно використовувати багатство її виражальних засобів, виробити потребу здобувати інформацію з різних джерел з увагою до нових слів, оцінювати й використовувати її для ефективної комунікації, висловлювати й відповідально обстоювати власну думку й позицію, вживаючи лексичний ресурс відповідно до сфери й ситуації спілкування. Багатий словниковий запас, уміння ефективно користуватися ним забезпечуватиме результативність спілкування в різних сферах суспільного життя, а отже і формуватиме власний досвід комунікативної взаємодії, який здобувач освіти застосовуватиме для успішних дій у конкретних повсякденних ситуаціях.

Нині немає жодної суспільної сфери, яка не потребує ефективних комунікаторів. Адже багатий активний словник – ознака цікавого й бажаного співрозмовника. З метою підвищення мовленнєвої культури старшокласників у процесі вивчення української мови особливу увагу, на нашу думку, необхідно приділяти словниковій роботі, спрямованій на збагачення, активізацію й удосконалення власного лексичного ресурсу. Словникова робота (далі СР) у процесі опанування учнями норм української літературної мови забезпечить якісно новий рівень практичного оволодіння засобами спілкування, якщо ґрунтуватиметься на засадах компетентнісного підходу.

У чинній програмі з української мови для 10–11 класів зазначено: «Сучасне навчання є компетентнісним, а отже орієнтованим не на засвоєння визначеного обсягу знань, а передусім на пізнання життєвих реалій, у яких ці знання мають значення» [1, с. 2]. Компетентнісний підхід спрямовує зусилля учителів української мови й літератури створити необхідні умови для «формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багаті мовної особистості» [1], орієнтує учня досягати освітніх результатів для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці, розширює можливості для практично зорієнтованої освіти. Відповідно, на уроках української мови необхідно виробити вміння й потребу в старшокласників систематично збагачувати словниковий запас упродовж життя для точного висловлення власних думок.

Наскрізне вміння «висловлювати думку усно й письмово» є спільним для формування всіх ключових компетентностей, зазначених у Концептуальних засадах «Нової української школи» [2]. Отже, орієнтиром освітніх досягнень з української мови має бути набуття досвіду доцільного використання виражальних засобів для ефективного входження в соціум, розвитку мовного чуття, відповідальності за мовні вчинки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливості словникової роботи акцентували увагу українські й зарубіжні науковці в методичних лінгводидактичних працях, присвячених розвитку мовлення учнів (М. Баранов, Н. Бондаренко, Н. Голуб, В. Капінос, Т. Ладигенська, Т. Лановик, М. Левченко, Л. Мацько, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Г. Шелехова, В. Шляхова та інші).

За останні роки з'явилася численна кількість наукових студій, які висвітлюють багатоаспектність функціонування в мовленні учнів виражальних мовних засобів. Окремим аспектам проблеми методики словникової роботи, а саме збагаченню мовлення лексичними засобами й активізації лексичних засобів мови, присвячено наукові розвідки таких вчених-методистів, як Н. Голуб (власне українською лексикою) [3], Т. Груба (синонімічними формами на міжпредметній основі) [4], Л. Кожуховська (українською фразеологією) [5], Т. Левченко (етнокультурознавчою лексикою [6] та інші. Систему вивчення виражальних мовних одиниць (словотворчих і морфологічних) на основі текстів розмовного, художнього й публіцистичного стилів запропонувала у

своєму дослідженні Л. Алексєєва [7]. Заслуговує на увагу наукова розвідка Н. Бойко, у якій авторка запропонувала методи тлумачення нових слів з урахуванням особливостей їхньої семантичної структури [8].

Для нашої статті цінними є наукові праці лінгводидактика М. Баранова, який розробив науково-методичні основи збагачення словника учнів, глибоко дослідивши означену проблему. Учений довів, що комунікативними потенціями найбільшою мірою володіють тематичні групи слів. Експериментальні дані його дослідження дають підстави стверджувати, що ефективним прийомом у процесі словникової роботи є «тематичне (за смисловими темами) групування слів» [9, с. 69].

Отже, аналіз методичної літератури дає змогу зробити висновок, що тематичні групи слів є тим мовним матеріалом, який доцільно пропонувати учням для збагачення й удосконалення їхнього словникового запасу в процесі СР. Праці з питань збагачення активного словника й функціонування в мовленні учнів виражальних засобів, безперечно, є цінним науковим здобутком. Водночас навчально-методичних розроблень, які реалізували б основні аспекти СР, зокрема збагачення словникового запасу старшокласників, в умовах компетентнісного навчання недостатньо.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – схарактеризувати особливості СР, спрямованої на збагачення й активізацію словникового запасу учнів ліцею, у процесі опанування норм української літературної мови засобами компетентнісно спрямованих підручників української мови для 10-го, 11-го класів (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова).

Загальновідомо, що чим вища системна організація роботи, тим відчутнішим є її результат. СР вимагає системності й повинна бути добре організованою, педагогічно доцільно побудованою. Основним складником цієї роботи є збагачення й активізація словникового запасу здобувачів освіти на уроках української мови.

Системна СР в умовах реалізації освітньої реформи «Нова українська школа» має бути спрямована на розв'язання поставлених у концептуальних засадах завдань, і зокрема тих, що стосуються формування спроможної навчатися впродовж життя особистості, її громадянської позиції та моральних якостей [2]. Одним із дев'яти ключових компонентів у «Формулі нової школи» є наскрізний процес виховання, який формує цінності [2, с. 7].

Слово в цьому процесі займає центральне місце, воно перебуває в тісному зв'язку з одиницями інших мовних рівнів. Необхідність СР визначається винятково важливою роллю слова в мовленні, низьким рівнем володіння живим українським словом учнями, дисгармонією в системі цінностей сучасних учнів. Учні спроможні відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для розв'язання життєвих проблем [2, с. 4].

Як показує практика, що більшою кількістю аналізаторів сприймається слово, то краще воно запам'ятовується, а ефективність закріплення семантизованого слова в довготривалій пам'яті учня залежить від скорочення проміжку часу між моментом тлумачення слова і його актуалізацією.

У процесі засвоєння лексичного значення нового слова можна використовувати два основних методи тлумачення його: *семантичний* (від сприймання слова до пояснення його семантики) й *оносемантичний* (від розкриття ситуації, що міститься в тексті, до назви ситуації, її опису).

Оносемантичний прийом, на нашу думку, більш ефективний, тому що семантика слова розкривається через показану у висловленні ситуацію, тобто через текст, який безпосередньо впливає на уяву, бо описана ситуація – це приклад вчинку, який має бути взірцевим.

Водночас із семантизацією слова передбачається робота із запобігання помилок. Для цього учневі потрібно оволодіти «методом конструювання», який передбачає такі вміння: 1) «контролювати» добір слів, тобто використовувати слово у властивому значенні; 2) розкривати лексичну сполучуваність і сферу стилістичного використання слова; 3) знаходити лексичну (мовленнєву) помилку й усувати її; 4) використовувати семантизоване слово у власному мовленні, тому що «лексика поповнюється під час побудови зв'язного тексту» [10, с. 48].

Робота із запобігання помилок пов'язана з порушенням лексичної сполучуваності, зорієнтована на вміння учнів будувати семантичне визначення. Учні під час цієї роботи правильно розмежовуватимуть відтінки значень синонімів, складатимуть словосполучення й будуть вживати точний синонім у процесі редагування деформованого тексту, у якому повторюються одні й ті ж слова, за умови, якщо в них вироблене вмінням тлумачити лексичне значення слова. Відповідно потребує особливої уваги робота з текстом, адже саме на основі використання у зв'язному висловлюванні утворюється множинність асоціацій, пов'язаних із конкретною лексичною одиницею.

Під час підготовки до написання творчих робіт необхідно формувати в учнів уміння виражати той самий зміст різними словами, тобто володіти способами вираження тексту. На жаль, аналіз учнівських творчих робіт дає підстави стверджувати про несформованість у здобувачів освіти умінь урізноманітнювати й виразнявати своє мовлення відтінками значень синонімів. Учні використовують найбільш звичні їм слова, ті, що «на слуху». Наприклад, описуючи вчинки, пов'язані з виявами добра, вживають переважно слова «доброта», «добро», «добрий», але не близькі за значенням – *доброзичливість, прихильність, тепло* тощо. Чітка, переконлива думка нинішнього здобувача освіти, утілена в ясну й виразну форму, є рідкісним явищем. Лексичні помилки зумовлені нерозумінням значень слів, незнанням сфери уживання їх та лексичної сполучуваності слів.

Отже, слово входить до активного словника за умови, коли учень добре розуміє його лексичне значення, усвідомлює правильність граматичних форм, тобто закріплюється в його пам'яті лише в процесі активного використання в мовленні. Здобувач освіти вживає лексичні одиниці, вибирає відтінки їхніх значень залежно від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес.

Важливо навчити старшокласників використовувати здобуті в базовій школі теоретичні знання як практичний засіб пояснення життєвих явищ і розв'язання проблем, застосувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Досягнення оптимальних освітніх результатів реальне за умови втілення ключових компетентностей у зміст компетентісно спрямованого підручника української мови. На етапі переходу до нових освітніх стандартів створено й експериментально перевірено в закладах загальної середньої освіти підручники української мови для 10-го класу (авторки Н. Голуб, В. Новосьолова) й 11-го класу (авторки Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова) [8; 9].

Систему завдань і вправ для збагачення словникового запасу учнів побудовано в підручниках за принципом ієрархічної послідовності: *рецептивні* (аналіз мовних (лексичних, стилістичних) засобів тексту-зразка); *відтворювальні* завдання за зразком, *репродуктивні*; за поданим *алгоритмом* дій; *конструктивно-продуктивні*, *частково-пошукові*, *дослідницькі*; *творчі*.

Спираючись на типологію компетентнісно орієнтованих вправ О. Кучерук [11], запропонована в підручниках методика базується на системі завдань, що передбачають організацію діяльності учнів за чотирма напрямками.

I. *Завдання, зорієнтовані на вироблення, систематизацію, закріплення, контроль знань із лексикології, стилістики*: з'ясування лексичного значення незнайомих слів за словником і контекстом; упізнання слова за його значенням; пояснення значення використаних слів; проведення спостереження над лексичними явищами в текстах різних стилів і типів мовлення; виявлення означених слів у тексті; розмежування стилістичних ознак слів; виконання тестових завдань;

II. *Завдання, які передбачають розвиток, контроль практичних навчально-мовних умінь*: тлумачення лексичних значень слів; складання речень зі вказаними словами; групування лексичних засобів; добір і заміна слів синонімічними; оцінювання функційної ролі слів у тексті; аналіз лексичних засобів тексту.

III. *Завдання, які передбачають текстотвірну діяльність учнів, спрямовані на розвиток і контроль навичок текстосприймання й текстотворення, умінь письма*: читання (слухання) текстів різних стилів; формулювання теми й основної думки тексту; підготовка усних (письмових) переказів; пошук у тексті частини, яка потребує розширення; добір фактів (доказів) для твору-роздуму; складання, написання творів різних типів, стилів мовлення; підготовка й захист проєктів; редагування текстів.

IV. *Завдання, що орієнтовані на розвиток, контроль живого спілкування в різних соціальних ситуаціях*: складання діалогів; моделювання й аналіз мовленнєвих ситуацій; уведення в готовий текст мовленнєвої ситуації; участь у рольових іграх, дискусіях різної тематики.

Вправи, завдання й запитання створених нами підручників української мови утворюють цілісну систему словникової роботи, спрямовану на досягнення кінцевих результатів, передбачених навчальною програмою.

Розглянемо на конкретних прикладах, як можна реалізувати систему СР із допомогою зазначених підручників [12; 13].

Дібрані завдання і вправи дадуть змогу кожному учневі зрозуміти важливість багатого словникового запасу для виразного правильного й точного формулювання своїх думок. Наприклад, на початку вивчення розділу «Лексична норма» поставлено низку запитань для бесіди, яка мотивує учнів виробити потребу уважного ставлення до нових слів, поповнення словникового запасу впродовж життя (Впр. 52, 10 кл.): «*Пригадайте, що вам відомо про лексичний склад української мови. У чому полягає важливість знання лексикології для кожної людини? Чи відчуваєте потребу постійно поповнювати свій лексичний запас? У яких ситуаціях ви відчували безпорадність під час вибору потрібного слова? Чи поповнювався ваш лексикон останнім часом новими словами? Якими? Як ви сприймаєте появу в мові нових слів?*».

Для активізації використання нових слів, усуненням лексичних (мовленнєвих) помилок учнями нами передбачено окремі рубрики підручників. Наприклад, рубрика «Слово дня» сприятиме збагаченню активного словника учнів українськими словами, несправедливо відсунутими на периферію вжитку (наприклад, слова *велемовний, вабити, легіт, плекати, тужавий, втіха, навзаєм, ошатний, обопільний, прагнення, жага, снага, залюбки, гамувати, надмір, навдивовижу, жевріти, завада, натомість*,

донині, гудити, нищий, забаванка, поговор, овва, літепло, приваба, принада, мисткиня, зятимити, досхочу, бентежити, журливий, зворушливий, достеменно, гортати, гаяти, обабіч, мандри, навмання, оаза, мерщій, подекувати, хутчій та інші).

Дібрані авторками підручників «слова дня» об'єднано в тематичні групи відповідно до соціокультурної теми кожного уроку. До «слів дня» запропоновано добирати епітети, синоніми, вибудовувати асоціативні ряди, складати діалоги, творчі роботи з ними. Наприклад, активізації «слів дня» запропоновано досягти в завданнях (Впр. 2, 10 кл.): «Що означають слова з рубрики «Слово дня»? Які асоціації викликають вони у вас? Чи послуговуєтеся ви ними? Доберіть до них синоніми. Чи є зв'язок між темою уроку і «словами дня»? Активізуйте впродовж уроку ці слова в мовленні. Складіть речення зі «словами дня» в контексті теми уроку».

Слова рубрики «Слово дня» можна використовувати під час групової роботи. Робота в парі, команді є основою багатьох завдань і вправ. Ефективне виконання їх можливе за умови об'єднання ідей і співпраці кожного учасника групи. Наприклад (Вправа 29.1., 10 кл.): «Об'єднайтеся в пари. Прочитайте слова. Запишіть їх у три колонки: 1) відомі вам, активно вживані в мовленні; 2) частково (приблизно) зрозумілі чи відомі вам; рідко вживані; 3) слова, лексичне значення яких вам не зрозуміле, у мовленні не вживаєте. Оберіть із цього переліку слова дня. Обґрунтуйте вибір»; «Візьміть участь у дискусії «На добро відповідай добром, а на зло?», уживаючи слова дня. Висловлюючи свою думку, уникайте дискримінації думок інших упродовж спілкування».

Авторками також запропоновано старшокласникам створити «Журнал досягнень», виділити в ньому рубрику «Мій активний словник» і щоразу записувати до нього нові слова й нормативні сполуки для ефективного оперування засвоєним лексичним ресурсом у необхідних ситуаціях спілкування.

Кожен параграф підручників містить рубрику «Екологія слова», покликану відточувати мовну майстерність здобувачів освіти, формувати мовне чуття, наприклад:

Говорімо правильно: крапає, накрапає (а не капає) дощ, досі (а не досі), цієї миті (а не в даний момент), цього року (а не в цьому році), кілька років тому (а не кілька років назад; тому назад), здобувати (а не отримувати, одержувати) освіту, складати іспит (а не здавати екзамен), немає потреби (а не відпала необхідність).

Надаваймо перевагу українським словам: гасло, заклик (а не девіз), стінопис (а не графіті), книголюб (а не бібліофіл), славень (а не гімн), пихатий, зарозумілий, чванькуватий (а не гоноровитий), початківець (а не дебютант), утікач (а не дезертир), проголошувати (а не декларувати).

Система завдань СР наших підручників передбачає з'ясування й аналіз лексичного значення слів, окремих висловів, що умовно позначені однією зірочкою в текстовому матеріалі вправ підручників, добір синонімів до слів, які позначено двома зірочками, фразеологічних синонімів, фразеологічних антонімів, утворення синонімічних рядів. Дотримання в підручниках балансу між завданнями репродуктивного й пошукового характеру сприяє активізації пізнавальної активності учнів. Уміння вживати означені слова, оперувати ними в необхідних ситуаціях спілкування формуються в процесі характеристики й створення мовленнєвих ситуацій, диспутів, дискусій, залучення до діалогу.

Виконання рефлексійних завдань дасть змогу старшокласникам усвідомити свої навчальні досягнення, проаналізувати здобуті результати й визначити власні цілі навчання. Важливо, щоб учень розумів важливість, мету, значення виконуваного завдання для подальшого навчання й життя.

На нашу думку, урахування означених методичних положень у процесі роботи сприятиме розумінню учнями мети СР, потреби збагачення словникового запасу впродовж життя, усвідомленню учнями необхідності постійного розширення власного словника, оволодіння способами його накопичення, поглиблення й удосконалення, вибору необхідного слова в процесі комунікації й творчої діяльності.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, упровадження в освітній процес розробленої в компетентнісно спрямованих підручниках української мови для 10, 11 класів системи словникової роботи сприятиме формуванню в учнів умінь чітко й виразно висловлювати думку впродовж комунікативної взаємодії, створенню письмових висловлень певного стилю й типу мовлення з урахуванням мовленнєвої ситуації, дотримуватися лексичних норм, знаходженню й усуненню лексичних помилок.

Перспективи досліджуваної методичної проблеми вбачаємо в ширшому використанні міжпредметних зв'язків, насамперед з українською і світовими літературами, а також упровадження інтеграції з цими навчальними предметами в аспекті розроблення спільної системи видів робіт.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10–11 класи (рівень стандарту) [Електронний ресурс] Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>> [Дата звернення 13 Жовтня 2020].
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, М. Грищенко, Ред. Київ, Україна: 2016 [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>> [Дата звернення 12 Жовтня 2020].
3. Голуб, Н., 1997. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів власне українською лексикою, *автореф. дис.... канд. пед. наук, Київ, Україна*.
4. Груба, Т., 1999. Збагачення мовлення учнів V–VI класів синонімічними формами на міжпредметній основі, *автореф. дис.... канд. пед. наук, Київ, Україна*.
5. Кожуховська, Л., Збагачення мовлення учнів 5–7 класів українською фразеологією, *автореф. дис.... канд. пед. наук, Київ, Україна*.
6. Левченко, Т., 2001. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів етнокультурознавчою лексикою, *автореф. дис.... канд. пед. наук, Київ, Україна*.
7. Алексеєва, Л., 2008. Робота над уживанням учнями 5–7 класів виражальних мовних засобів у текстах різних стилів, *автореф. дис.... канд. пед. наук, Київ, Україна*.
8. Бойко, Н. І., 2000. Експресивна лексика та її лексикографічна інтерпретація, *Дивослово, № 7, с. 19–23*,
9. Баранов, М. Т., 1985. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников у процессе изучения русского языка в 4–8 классах, *дис.... докт. пед. наук, Москва, Россия*.

10. Жинкин, Н. И., 1960. Исследования внутренней речи, *Известия АПН РСФСР*, Вып. 113, Москва, Россия, с. 113–118.
11. Кучерук, О. А., 2011. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія], Житомир, Україна: ЖДУ ім. І. Франка.
12. Голуб, Н. Б., Новосьолова, В. І., 2018. *Українська мова*. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти, Київ, Україна: Педагогічна думка.
13. Голуб, Н. Б., Горошкіна, О. М., Новосьолова, В. І., 2019. *Українська мова* (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти, Київ, Україна: Педагогічна думка.

PECULIARITIES OF VOCABULARY WORK OF LYCEUM STUDENTS BY MEANS OF UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK

Valentyna Novosolova,

phD., Senior researcher of Science

Department of learning Ukrainian Language and Literature

Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine

Kiev, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2987-7888>

ribusya@ukr.net

Abstract. In the article, the author draws attention to the relevant issues related to the importance of vocabulary work of high school students in Ukrainian language lessons under the conditions of implementation of the «Concept of the New Ukrainian School». The analysis of the latest scientific researches, the state regulatory documents on the research problem is carried out. It is determined that the component of vocabulary work is the process of vocabulary enrichment and activation of new words in the speech of students of 10–11 grades. It is argued that the need for such work is determined by the extremely important role of a word in speech, low level of Ukrainian language speaking proficiency of students, the priority of humanism in the educational process and disharmony in the value system of modern students. It is determined that vocabulary work needs to be systematic and should be well organized, pedagogically expediently constructed; the process of enrichment and activation of students' vocabulary can be effectively carried out with the help of the system of work provided by means of competence-oriented textbooks of Ukrainian language for students of the 10th and 11th grades (authors N.B. Holub, O.M. Horoshkina, V.I. Novosolova). Selected exercises, tasks and questions that form a holistic didactic system aimed at achieving end results, including expanding students' vocabulary and activation of new words in their speech in order to form competent speakers in the process of learning Ukrainian language. The rubrics «Word of the day», «Ecology of the word» in the textbooks are aimed at honing language skills, the formation of language sense. Attention is focused on the importance of taking into account the text-centric approach, the expediency of developing the need to enrich speech throughout life. Methodological recommendations on vocabulary work are given. Theoretical positions are illustrated by examples of practical tasks.

Keywords: vocabulary work; vocabulary enrichment; activation of new words; competence-oriented textbook; system of exercises and tasks.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ukrainska mova. *Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia. 10–11 klasy (riven standartu)* [Program for secondary education institutions with the Ukrainian language of teaching]. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>>.
2. *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [The New Ukrainian school: conceptual foundations for reforming secondary schools]. M. Hryshchenka, Red. Kyiv, Ukraina: 2016. Dostupno: <<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>>.
3. Holub, N., 1997. Zbahachennia movlennia uchniv 5–7 klasiv vlasne ukrainskoiu leksykoiu [Enrichment of speech of 5-7th graders with authentic Ukrainian vocabulary]. *avtoref. dys.... kand. ped. nauk.*, Kyiv, Ukraina.
4. Hrubá, T., 1999. Zbahachennia movlennia uchniv V–VI klasiv sinonimichnymy formamy na mizhpredmetnii osnovi [Enrichment of speech of 5-6th graders with synonymic forms on the cross-subject basis]. *avtoref. dys.... kand. ped. nauk.*, Kyiv, Ukraina.
5. Kozhukhovska, L., Zbahachennia movlennia uchniv 5–7 klasiv ukrainskoiu frazeolohiieiu [Enrichment of speech of 5-7th graders with Ukrainian phraseology]: *avtoref. dys.... kand. ped. nauk.*, Kyiv, Ukraina.
6. Levchenko, T., 2001. Zbahachennia movlennia uchniv 5–7 klasiv etnokulturoznavchoiu leksykoiu [Enrichment of speech of 5-7th graders with ethnocultural vocabulary]: *avtoref. dys.... kand. ped. nauk.*, Kyiv, Ukraina.
7. Aliksieieva, L., 2008. Robota nad uzhyvanniam uchniamy 5–7 klasiv vyrazhalnykh movnykh zasobiv u tekstakh riznykh styliv [Work on the usage of expressive speech means in texts of various genres by 5-7th graders]: *avtoref. dys.... kand. ped. nauk.*, Kyiv, Ukraina.
8. Boiko, N. I., 2000. Ekspresyivna leksyka ta yii leksykohrafichna interpretatsiia [Expressive vocabulary and its lexicographic interpretation], *Dyvoslovo*, № 7, s. 19–23.
9. Baranov, M. T., 1985. Nauchno-metodycheskye osnovy obohashchennia slovarnoho zapasa shkolnykov u protsesse yzuchennia russkoho yazyka v 4–8 klassakh [Scientific-and-methodological foundations for the enrichment of the vocabulary of schoolchildren in the process of the Russian language acquisition in 4-8 grades]: *dys.... dokt. ped. nauk.*, Moskva, Rossyia.
10. Zhynkyn, N. Y., 1960. Yssledovanyia vnutrennei rechy [Research of the inner speech]. *Yzvestyia APN RSFSR, Vyp. 113*, Moskva, Rossyia, s. 113–118.
11. Kucheruk, O. A. , 2011. *Systema metodiv navchannia ukrainskoii movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka* [The system of methods of teaching the Ukrainian language in the basic school: theory and practice], Zhytomyr, Ukraina: ZhDU im. I. Franka.
12. Holub, N. B., Novosolova, V. I., 2018. *Ukrainska mova. Pidruchnyk dlia 10 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [The Ukrainian language. Textbook for the 10th grade of comprehensive schools], Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka.
13. Holub, N. B., Horoshkina, O. M., Novosolova, V. I., 2019. *Ukrainska mova (riven standartu) pidruchnyk dlia 11 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [The Ukrainian language (standard level) Textbook for the 11th grade of comprehensive schools], Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-196-204>

УДК 159.942.3:364.27

Петрова Алла Сергіївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

Київ, Україна

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1919-5309>

rothaarigfuchs@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ КОРЕКЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОГИ МОЛОДІ

Анотація. У статті висвітлюється поняття «соціальної тривоги», проводиться аналіз сутності цього феномену. Зокрема, розглядаються еволюційна та соціальна теорії розуміння соціальної тривоги та соціофобії. Аналізується страх як комплексне психологічне явище, що ґрунтується на глибинному розумінні психіки. Надається опис соціального страху як результату соціалізації, як якості особистості, особистісної риси. Виокремлено, що виникнення соціальної тривоги може відбуватися відповідно декільком теоретичним моделям: у межах теорії навчання як реагування психіки на психологічну травму; як симптом невротичної реакції в межах аналітичного підходу; у контексті когнітивно-поведінкового підходу як реакція мозку на надмірно прискіпливе соціальне середовище (батьківські приписи, критика значущих осіб, негативна оцінка в стані надмірної психологічної вразливості).

Метою публікації є розроблення психологічної моделі корекції соціальної тривоги молоді та уточнення її структурних компонентів. Зазначаються можливості систематичної реалізації цієї моделі в практичній діяльності психологічної служби.

У статті акцентовано увагу на авторській психологічній моделі корекції соціальної тривоги молоді, де застосовується блокова система психокорекційного супроводу, а саме блок емоційного самопізнання, профілактичний та корекційний блок і наскрізний блок самостійної роботи для відпрацювання навичок стабілізації психоемоційного стану в повсякденному житті. Кожен із блоків включає корекцію трьох компонентів: когнітивного, емоційного фону та поведінкових патернів у соціально напружених ситуаціях. Психологічна корекція кожного компоненту включає: усвідомлення власних емоційних реакцій; виявлення прихованих внутрішніх ресурсів, навчання технікам самовладання в ситуації страху, розуміння та вираження емоційних переживань.

Ключові слова: страх; соціальна тривога; старший підлітковий та юнацький вік; психокорекція; психологічна модель корекції.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Під час економічних та соціальних збурень потерпає загальний психологічний стан населення через підвищення стресогенності чинників зовнішнього впливу. Соціальні виклики провокують систематичну активізацію центру

тривожного реагування в головному мозку, що призводить до зростання особистісної тривожності людини. Найбільш вразливою до суспільних та комунікативних подразників є категорія осіб підліткового та студентського віку.

У процесі соціалізації особистість може набути негативного досвіду соціальної взаємодії, що вплине на її психологічну здатність адекватно реагувати на різноманітні соціальні стимули в майбутньому. Відтак, надмірна критика від авторитетних осіб у підлітковому віці проявляється системним відчуттям страху оцінки в старших вікових періодах, а досвід ворожого ставлення деяких осіб трансформується в страх соціальної комунікації чи публічного виступу тощо.

Соціальна тривога характеризується вираженим або стійким страхом соціальних або робочих ситуацій, у яких фокус уваги інших людей на особливостях поведінки чи тілесних проявах протагоніста можуть спровокувати відчуття сорому чи приниження в останнього (DSM-IV). Стан соціальної тривоги варіюється від легкого занепокоєння в соціально напружених ситуаціях до стійкої тривоги в часі ситуації, що може бути пов'язана з оцінкою особи іншими людьми. Крайнім проявом цього стану вважається соціальна фобія як стійкий страх соціальних контактів із систематичною поведінкою уникнення взаємодії з незнайомими людьми.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я 12 % людей мають за життя соціальну фобію чи соціальну тривогу, від якої найбільше потерпає молодь. Типовими симптомами соціальної тривоги вважається тремор кінцівок, почервоніння, посилення потовиділення, підвищення серцебиття, скутість тощо.

Первинні випадки потерпання від соціальної тривоги трапляються, переважно, у підлітковому віці й потребують залучення психологічної служби освітнього закладу для подолання негативних проявів стану. Сучасні можливості надання комплексної психокорекційної допомоги психологічними службами обмежені через низку зовнішніх (епідеміологічні, економічні та соціальні виклики) та внутрішніх чинників (кваліфікаційні обмеження працівників, розуміння глибини проблематики, труднощі в загальному моделюванні процесу корекційної психологічної допомоги).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням соціальної тривоги та специфіки психологічного супроводу щодо подолання її впливу на особистість займаються зарубіжні (Дж. Вольпе, О. Кондаш, Г. Лебон, С. Московічі) та вітчизняні спеціалісти (В.О. Андрусенко, С. Кравчук). Так, О.О. Прилутська розглядає соціальну тривожну реакцію як результат соціалізації та соціальної адаптації особистості, де соціалізація страху відкинення проявляється в зменшенні міжособистісного спілкування і його примітивізації, деформації Я-образу, зниженні самооцінки [1]. Ф.Зімбардо, який досліджував прояви стану страху в соціальних ситуаціях, зазначав, що для успішного розвитку соціальної тривоги підґрунтям є сором'язливість, адже «бути сором'язливим – це боятися людей, особливо тих, від кого йде емоційна загроза: незнайомців через їхню непередбачуваність; керівництва, яке наділене владою; представників протилежної статі, через потенційну можливість інтимного контакту» [2, с. 34]. Науковець також вказує на те, що причиною сором'язливості може бути сильний страх, досвід про який зберігається в пам'яті та змушує надалі уникати ініціативи в контактах з іншими людьми.

Соціальна тривога може вміщувати низку соціальних особистісних страхів, які є «еволюційно сформованою поведінковою схильністю адаптивного характеру, що є результатом соціалізації особистості, детермінується об'єктивними та суб'єктивними чинниками й носить ситуативний та особистісний характер» [3, с. 6].

Окреслення особливостей стану соціальної тривоги відбувається в межах декількох основних теорій. Через призму теорії наочіння соціальна тривога та соціофобії сприймаються як реакція психіки особистості на психологічну травматизацію [4]. Психоаналітичний підхід вказує на соціальний страх як симптом невротичної реакції, а в контексті когнітивно-поведінкового підходу такий стан є реакцією мозку на надмірно прискіпливе соціальне середовище (батьківські приписи, критика значущих осіб, негативна оцінка в стані надмірної психологічної вразливості) [5].

Адаптивна функція соціальної тривоги дає можливість особистості зберегти життя та здоров'я в некорисній соціальній взаємодії, проте ірраціональні соціальні страхи стримують від реалізації особистісного та професійного потенціалу. Набуває особливої актуальності реалізація дієвої комплексної моделі психологічної корекції надмірного рівня соціальної тривоги зі збереженням захисного та адаптивного потенціалу стану в молодіжному середовищі.

Наразі в міжнародній практиці для збереження психологічного здоров'я молоді реалізується ефективний у 80 % випадків когнітивно-поведінковий протокол супроводу соціальної тривоги та соціальної фобії. Проте, у сучасних реаліях психологічної просвіти населення України цей протокол самопомогі та психологічної помочі, переважно, реалізується професійною КПТ спільнотою і все ще є мінімально знаним особами підліткового та юнацького віку, які й потребують першочергової допомоги. Також психотерапевтичний когнітивно-поведінковий протокол потребує інтеграції в психокорекційну модель комплексного супроводу соціальної тривоги молоді.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – розроблення психологічної моделі корекції соціальної тривоги молоді та уточнення її структурних компонентів.

Відповідно, основними **завданнями** дослідження є:

- 1) зазначити методологічну основу психологічної моделі корекції соціальної тривоги молоді;
- 2) уточнити структурні компоненти зазначеної моделі;
- 3) описати можливості систематичної реалізації пропонованої моделі в практичній діяльності психологічної служби закладів освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Щодо можливості психокорекції підвищеного рівня соціальної тривоги в молоді виходимо із науково-психологічних положень про взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх чинників у розвитку особистості (Л.С. Виготський, Б.Д. Карвасарський, І.С. Кон, Г.С. Костюк); психологічного принципу єдності свідомості, самосвідомості й діяльності (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн); принципу єдності діагностики та корекції (М.Д. Лінде, Т.С. Яценко, К.Г. Юнг); принципу системності розвитку психічної діяльності (Д.Б. Ельконін); діяльнісного принципу психокорекції (Ф. Зімбардо, В.Г. Ромек) уявлення про соціальний страх як результат соціалізації й соціальної адаптації особистості та як властивість особистості (Д.Ю. Кияшко, О.О. Прилутська, П.О. Сорокін, Ю.В. Щербатих).

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Психологічна корекція соціальної тривоги має бути забезпечена, на думку Д.Ю. Кияшко, певними умовами подолання стану, де найбільш вагому роль відіграє підвищення інтернальності, з якою зростає можливість брати відповідальність за дійсні та можливі успіхи й невдачі. Науковець описує ієрархію системотвірних чинників, цикл яких постійно повторюється на кожному новому етапі саморегуляції, що дає змогу визначити послідовність актуалізації особистісних підсистем у стані емоційної нестабільності за умови активації системотвірного фактора:

- переоцінка цінності власного престижу;
- розвиток здатності до прийняття рішень;
- актуалізація й розвиток здатності до корекції поведінки;
- переоцінка цінності активних соціальних контактів.

Дослідник виокремлює такі умови подолання страхів соціальної взаємодії: «зниження прагнення до обов'язкового визнання, поваги з боку оточення, соціального схвалення своїх вчинків та поглядів; зниження домагань щодо статусу лідера; підвищення здатності до прийняття рішень, здатності поєднувати рішучість та обережність у переході від плану до дій, передбачати наслідки своїх рішень і брати відповідальність за ризик; підвищення здатності до корекції власних дій, перегляду попередніх переконань, здатності виправляти помилки; зниження очікування виключно приємного неформального спілкування з оточенням, підвищення здатності розмежовувати формальні й неформальні стосунки» [6, с. 17].

Психологічна спільнота світу досі дискутує щодо специфіки супроводу соціальної тривоги – психокорекційної чи психотерапевтичної. І в психотерапії, і в психокорекції використовуються однакові процедури та методи, а допомога надається в результаті специфічної взаємодії між клієнтом та спеціалістом. Втім, є й суттєві розбіжності: для психокорекції характерним є комплексний вплив на особистість, спрямований на виправлення вад психології та поведінки людини за допомогою спеціальних психологічних засобів; для психотерапії актуальні специфічні методи впливу, що зачіпають глибинні особистісні процеси.

Ми будемо користуватися терміном, введеним Т.С. Яценко, «глибинно-психологічна корекція», який поєднує в собі вплив на свідому й несвідому сферу суб'єкта. Психокорекція окреслюється як «психологічна зміна усталених характеристик суб'єкта, стабілізованих у процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу «Я» суб'єкта шляхом аналізу цілісних явищ психіки в єдності свідомого й несвідомого її аспектів» [7, с. 18].

Робота із соціальними страхами молоді має здійснюватися, на нашу думку, за такими напрямами:

- регуляція емоційних станів – зниження рівня соціальної тривоги, через підвищення емоційної стійкості, фрустраційної толерантності та впевненості в собі;
- отримання цілісного уявлення про власну особистість шляхом роботи як зі сферою свідомості, так і несвідомого;
- набуття навичок адекватних форм комунікації;
- всебічний аналіз переваг та недоліків особистості, спрямований на формування почуття довіри до власного «Я»;

- відпрацювання навичок впевненої поведінки, саморегуляції та опанування свого хвилювання;
- формування наполегливості, тренування довільної уваги;
- оволодіння психологічними методами, спрямованими на створення позитивного образу «Я» та нормалізації психоемоційного стану.

Корекція соціальної тривоги потребує врахування особливостей соматичного стану людини. Так, перебуваючи під дією фрустраційних чинників та стресогенних чинників, організм людини автоматично реагує соматичною реакцією. Усунення тілесних бар'єрів дає можливість видозмінити психічну діяльність на користь особистості. Психологічний стан відбивається на тілесному рівні через реакцію вегетативної нервової системи. Використання методів тілесної стабілізації дає змогу розширити сферу самоусвідомлення, дослідити, як виникають бар'єри та почуття на рівні тіла та опанувати методи самодопомоги в разі виникненні гострої соматичної реакції.

Систематичний психологічний вплив необхідний під час роботи зі зниженням рівня особистісної тривожності, формування емоційної стійкості, підвищення самооцінки, зниження ригідності. Для регулювання тривожності, як емоційного стану, потрібно опанувати прийоми релаксації, аутогенного тренування, зняття нервово-психологічного напруження. Для зниження тривожності та ригідності, як стійких психологічних станів, необхідна робота з когнітивними викривленнями, зміна поведінки у вигляді вироблення альтернативних способів дій [8, 9, 10]. Формування емоційної стійкості відбувається через розв'язання проблеми емоційної та вольової регуляції на психічному та фізіологічному рівнях, адже, стани, що виникають під час напруженої діяльності – взаємодія двох видів психічного напруження: емоційного (автоматичного) та вольового (довільного). Формування адекватної самооцінки та впевненості в собі відбувається через використання засобів когнітивної та поведінкової терапії, що також сприяють подоланню бар'єрів спілкування.

З огляду на виокремлені положення, нами була розроблена психологічна модель корекції соціальної тривоги молоді (рис. 1.1).

Використання когнітивно-поведінкових психотерапевтичних методів у психокорекційній роботі пояснюється, по-перше, оперантним обумовленням (вкорінення страхів у результаті підкріплення після боязливої поведінки), по-друге, класичним обумовленням (асоціації безумовних стимулів, що спричиняють реакцію страху, з нейтральними стимулами), по-третє, навчанням на моделях (страх переходить від однієї людини до іншої, якщо вона є емоційно включеною та спостерігає цю реакцію). До когнітивних особливостей прояву соціальних страхів можемо віднести зміну фокусу сприйняття себе самого та власних фізіологічних процесів. Потерпання від страху часто змушує людину відстежувати ті когнітивні, поведінкові, емоційні та фізіологічні процеси, які зазвичай протікають автоматично, тим самим іноді порушуючи всю налагоджену картину саморегуляції поведінки. Доцільною є робота з установками молоді, розуміння та заміни неконструктивних моделей та стилів мислення на конструктивні (когнітивний компонент), а також заміною реакцій та поведінкових патернів (поведінковий компонент).

Для реалізації цієї моделі психологічною спільнотою України доцільно, окрім індивідуальної та групової роботи з особами, що мають високий рівень соціальної тривоги, включити в план супроводу впродовж року такі заходи:

- На початку року, коли здійснюється оцінка соматичного та психологічного стану підлітків та юнаків, звернути увагу на прояви особистісної тривожності та наявність соціальних страхів підвищеного рівня (доцільно проводити у

- формі опитування), у разі виявленні осіб, що потерпають від зазначених феноменів, залучити до роботи в тренінговій групі. Запровадити постійну тренінгову групу для роботи із соціальною тривогою, тривожними станами.
- Протягом року проводити профілактичні тренінги, присвячені роботі з негативними емоційними станами (в тому числі й соціальними страхами).

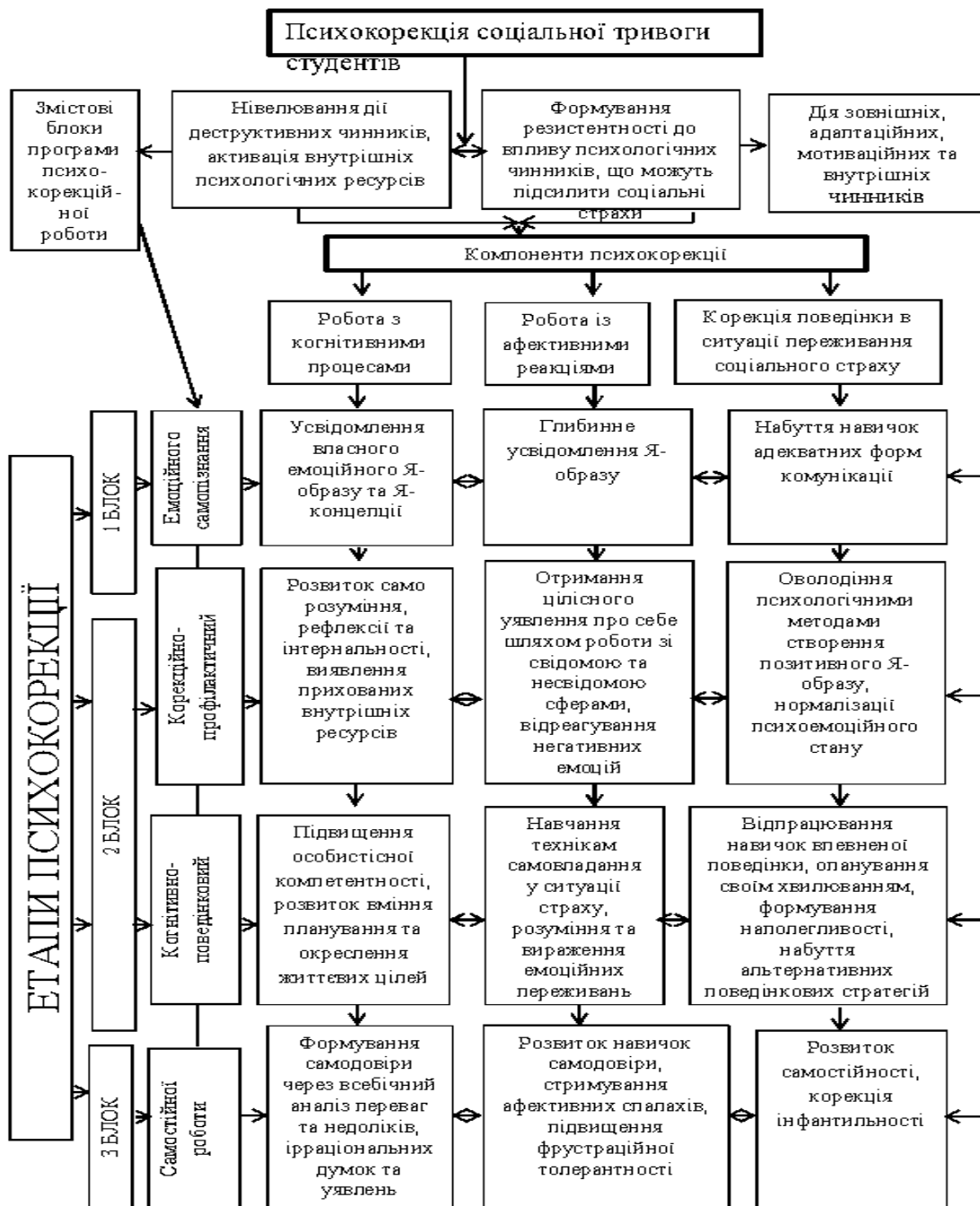


Рис. 1. Психологічна модель корекції соціальної тривоги молоді

Для профілактики соціальної тривоги та соціальної фобії реалізовувати такі напрями супроводу:

- розвиток емоційно-вольової сфери: формування вольових якостей, вміння керувати собою, адекватно реагувати на стресогенні чинники;
- транслювання методу систематичної десенсибілізації молоді, який дасть можливість протидіяти низці страхів, пов'язаних із соціальними ситуаціями;
- проведення превентивної роботи невротичних розладів;
- страх маскується крайніми емоційними станами – агресією, апатією/ безініціативністю, тому необхідна систематична просвітницька робота для підвищення можливостей самодіагностики;
- робота психолога з негативними думками молоді, формування саногенного мислення (сприяння зниженню внутрішньої напруги, тривожності, контроль емоцій тощо);
- допомога у вербалізації симптомів та відчуттів, що надасть можливість активізації чи розвитку механізмів самокорекції на свідомому рівні;
- робота із самооцінкою молоді, створення ситуацій успіху, самоприйняття;
- розкриття потенціалу страху як активатора діяльності, ресурсу.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Можна констатувати, що соціальний страх як комплексний феномен через емоційно-чуттєву сферу впливає на поведінкову стратегію особистості, на її здатність до самореалізації, суттєво обмежує соціальну активність, сприяє схильності до ізоляції, оскільки під дією внутрішніх емоційних переживань особистість намагається уникати психотравматичних випадків, обмежуючи свою соціальну діяльність.

Тому спеціально організована глибинна корекційно-профілактична робота щодо зниження соціальної тривоги молоді дасть змогу гармонізувати Я-концепцію, набутти навички регуляції негативних емоційних станів та впевненої поведінки, нормалізувати психоемоційні реакції, опанувати власне хвилювання, сформувати вміння розв'язувати проблемні ситуації тощо. Відтак вчасно виявлений стан соціальної тривоги може бути успішно подоланий за допомогою реалізації моделі психокорекційного супроводу.

Ця модель психокорекційного супроводу може бути впроваджена через використання актуальних засобів психологічного втручання залежно від вікової категорії осіб, що потребують допомоги щодо відновлення психологічної стабільності. Висвітлення особливостей реалізації моделі серед підліткової та юнацької категорій осіб буде реалізовано в *подальшій науковій роботі*.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Прилутская, О. А. *Социализация страхов у населения и психологические особенности изменения поведения и отношений* [Электронный ресурс], CREDO NEW: теоретический журнал. Доступно: <<http://credonew.ru/content/view/104/23/>>.
2. Зимбардо, Ф. Дж.б 1996. *Застенчивость (что это такое и как с ней справиться)*, Санкт-Петербург: Питер Пресс, 256 с.

3. Петрова, А. С., 2015. Особливості психокорекції соціальних страхів у студентів: автореф. дис. здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 20 с.
4. Wolpe, J., 1968, *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press, 434 p.
5. Le Doux, J., 1996, *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*, New York: Touchstone Books. 334 p.
6. Кияшко, Д. Ю., 2014, Психологічні умови подолання страхів у юнацькому віці [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07ю Київ. ун-тім. Бориса Грінченка, Київ, 20 с.
7. Яценко, Т. С., 2004, *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання*: [навч. посібник], Київ: Вища школа, 679 с.
8. Schneier, F. R., 2003, Social anxiety disorder. *BMJ*, Vol. 327, № 9, p. 515 – 516.
9. Stein, M. B., 2000, *Disability and Quality of life in Social Phobia: Epidemiologic Findings* in M. B. Stein, Y. M. Kean, *American Journal Psychiatry*, Vol. 157, № 10, p. 1606 – 1613.
10. Turner, S. M., 1990, Social phobia: Relationship to shyness, in S. M. Turner, D. C. Beidel, R. M. Townsley, *Behav. Res. Therapy*, Vol. 28, p. 497 – 505.

PSYCHOLOGICAL MODEL OF CORRECTION OF YOUTH SOCIAL ANXIOUSNESS

Alla Petrova,

PhD in Psychology,

Associate professor of the Department of Practical Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

Ukraine, Kyiv

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1919-5309>

rothaarigfuchs@gmail.com

Abstract. In the article the concept of "social anxiety" is highlighted and the essence of this phenomenon is analyzed. Evolutionary and social theories of understanding social anxiety and social phobia are considered. Fear is analyzed as a complex psychological phenomenon based on a deep understanding of the psyche. The description of social fear as a result of socialization, as a quality of personality, personality trait is given. It is pointed out that the emergence of social anxiety can occur according to several theoretical models: within the theory of learning as a response of the psyche to psychological trauma; as a symptom of a neurotic reaction within the analytical approach; in the context of the cognitive-behavioral approach as a reaction of the brain to an overly picky social environment (parental prescriptions, criticism of significant people, negative assessment in a state of excessive psychological vulnerability).

The purpose of the publication is to develop a psychological model for the correction of social anxiety of young people and clarify its structural components. Possibilities of systematic realization of this model in practical activity of psychological service are noted.

The article focuses on the author's psychological model of correction of social anxiety of young people, which uses a block system of psychological correction support, namely the unit of emotional self-knowledge, preventive and correctional unit and end-to-end unit of independent work to practice skills of stabilization of psychological emotional state in everyday life. Each of the blocks includes the correction of three components: cognitive, emotional background and behavioural patterns in socially

stressful situations. Psychological correction of each component includes: awareness of their emotional reactions; identifying hidden internal resources, learning techniques of self-control in a situation of fear, understanding and expression of emotional experiences.

Keywords: fear; social anxiety; adolescence; psychological correction; psychological model of correction.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Prilutskaja, O. A. *Socializacija strahov u naselenija i psihologicheskie osobennosti izmenenija povedenija i otnoshenij* [Socialization of fears in populace and psychological peculiarities of changes in behavior and relationship], CREDO NEW: teoreticheskij zhurnal. Dostupno: <<http://credonew.ru/content/view/104/23/>>.
2. Zimbardo, F. Dzh, 1996, *Zastenchivost (chto eto takoe i kak s nei spravliatsia)* [Shyness (what it is and how to overcome it)], Sankt-Petrburg: Piteress, 256 s.
3. Petrova, A. S., 2015, *Osoblyvosti psikhokorektsii sotsialnykh strakhivu studentiv* [Peculiarities of psychological correction of social fears of students]. *avtoref. dys. 19.00.07*, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova, Ky`yiv, 20 s.
4. Wolpe, J., 1968. *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press, 434 p.
5. Le Doux, J., 1996, *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*, New York: Touchstone Books, 334 p.
6. Kyiashko, D. Yu., 2014, *Psyhlohichni umovy podolannia strakhiv v yunatskomu vitsi* [Psychological conditions of overcoming fear in youth]: *avtoref. dys. kand. psykhol. nauk: 19.00.07*, Kyiv. un-tim. Borysa Hrinchenka, 20 s.
7. Iatsenko, T. S., 2004, *Teoriia i praktyka hrupovoi psyhokorektsii: Aktyvne sotsialno-psyhlohichne navchannia* [Active socio-psychological learning], Ky`yiv: Vyshchashkola, 679 s. In Schneier F. R. *Social anxiety disorder*, *BMJ*, Vol. 327, № 9, p. 515 – 516.
8. Schneier, F. R., 2003. *Social anxiety disorder*, *BMJ*, Vol. 327, № 9, p. 515 – 516.
9. Stein, M. B., 2000. *Disability and Quality of life in Social Phobia: Epidemiologic Findings* in M. B. Stein, Y. M. Kean, *American Journal Psychiatry*, Vol. 157, № 10, p. 1606 – 1613.
10. Turner, S. M., 1990. *Social phobia: Relationship to shyness*, in S. M. Turner, D. C. Beidel, R. M. Townsley, *Behav. Res. Therapy*, Vol. 28, p. 497 – 505.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-205-212>
УДК 794:37.015.311-053.6

Сарнавський Микола Олександрович,

аспірант кафедри педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8155-7163>

nikolay_sarnavsky@ukr.net

НАСТІЛЬНІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Анотація. Стаття присвячена аналізу психолого-педагогічних особливостей підлітка, якісних змін у структурі його особистості. Висвітлено складнощі, з якими він стикається в навчальній діяльності та в спілкуванні з однолітками. Констатується, що сучасний підліток значно відрізняється від свого ровесника минулого століття, що пов'язано, зокрема, із наявністю викликів, які ставить перед ним сучасне інформаційне суспільство. Наголошено на важливості вибудовування емоційного взаємозв'язку між вчителем та підлітком. Обґрунтовується, що під час організації освітнього процесу важливо обирати такі засоби виховання підлітка, які б враховували всі психофізіологічні особливості розвитку дитини цього віку.

У статті досліджено психолого-педагогічні можливості застосування настільних інтелектуальних ігор в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти як засобу виховання підлітка. Такі ігри поєднують у собі одночасно ознаки ігрової та навчальної діяльності, що допомагає дитині навчитися поєднувати навчання та ігрове спілкування. Участь у настільних інтелектуальних іграх також допомагає підлітку влитися в різні типи компаній, знайти товаришів і друзів за інтересами. На прикладі занять із шахів

обґрунтовано важливість професійного педагогічного керівництва грою. Охарактеризовано сучасний рівень застосування настільних інтелектуальних ігор у освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. Здійснено аналіз нормотворчої діяльності законодавця та уряду, спрямованої на удосконалення вітчизняної системи освіти, у тому числі й загальної середньої.

Обґрунтовано, що шахи здатні виховати в підлітків вміння надавати об'єктивну оцінку навколишньому середовищу, бути самостійним та самокритичним. Зроблено висновок, що педагогічний потенціал, який властивий настільним інтелектуальним іграм, дає змогу успішно застосовувати їх в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти як засіб виховання сучасного підлітка.

Ключові слова: виховання; ігрове спілкування; навчання; настільні інтелектуальні ігри; підлітковий вік; підліток; шахи.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Процес реформування вітчизняної загальної середньої освіти, який триває з 2016 року, дав нагоду виявити та розв'язати багато проблем освітньої сфери. Так, реалізація Концепції Нової української школи дала можливість

суттєво оновити освітній процес. Запроваджено кардинально новий для вітчизняної освіти компетентнісний підхід у навчанні, нову модель оцінювання учнів початкових класів, змінено парадигму у відносинах між вчителем і учнем – від вчителя як джерела знань до партнера в розвитку тощо.

На цьому етапі освітньої реформи вищевказані новели стосуються в здебільшого лише початкової школи. На другому ж рівні повної загальної середньої освіти (базова середня освіта) початок роботи за новими стандартами планується у 2022 році. Це буде черговим етапом цілісної освітньої реформи, який стосуватиметься учнів 5–9 класів, та який, безумовно, має бути здійснений з урахуванням усіх психофізіологічних особливостей розвитку дитини цього віку.

Період життя дитини, яка навчається у 5–9 класах (віком від 10–11 до 14–15 років), у психолого-педагогічній літературі називають підлітковим. Він вважається одним із найскладніших у виховної діяльності, а тому вимагає від батьків та педагогічного колективу застосування особливих засобів виховання. Одним із таких засобів є настільні інтелектуальні ігри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці проблеми виховання підлітків були предметом дослідження багатьох вчених. Зокрема, до аналізу цих проблем у свої працях зверталися: Н. В. Абдюкова, О. Ю. Буров, Л. С. Виготський, М. В. Гамезо, Т. В. Драгунова, І. В. Дубровіна, Д. Б. Ельконін, Д. Й. Фельдштейн, Ю. І. Фролов та інші. Психолого-педагогічні аспекти настільних інтелектуальних ігор та їхніх окремих видів досліджували Б. С. Гершунський, Є. Я. Гік, Дж. Гілфорд, С. О. Корчицький, Н. В. Крогіус, Н. В. Кудикіна, С. С. Малахов, Б. Р. Мандель, І. А. Романова, Н. В. Яременко. Однак, попри широкий спектр проведених наукових досліджень окремо з проблематики підліткового виховання, а також із проблематики настільних інтелектуальних ігор, питання, що стосуються психолого-педагогічного впливу таких ігор на підлітка, залишаються недостатньо теоретично розробленими.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою цієї статті є з'ясування психолого-педагогічних можливостей застосування настільних інтелектуальних ігор в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти як засобу виховання сучасних підлітків. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення під час дослідження таких **завдань**: висвітлити психолого-педагогічні особливості підліткового періоду розвитку особистості; виокремити основні проблеми, з якими стикається підліток у процесі навчання; охарактеризувати сучасний рівень застосування настільних інтелектуальних ігор у освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Традиційним для психолого-педагогічної науки є розуміння підліткового віку як перехідного, переломного, критичного. Пов'язано це насамперед з тим, що в цей період відбувається перехід від дитинства до юнацтва, до дорослості. Відбуваються якісні зміни всіх процесів розвитку особистості, закладаються основи її подальшого становлення.

У підлітковому віці спостерігається втрата дитячого статусу, хоча зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї та статус дорослих. На це впливають і суб'єктивні чинники: різноманітні фізичні зміни, мрії та ідеали, які вже починають бути менш реальними, кризові сутички із самим собою й найближчим оточенням, почуття самотності та прагнення швидше досягти статусу дорослої людини [1, с. 111].

Притаманним для підліткового періоду розвитку особистості є бажання підлітка бачити у вчителів не лише людину, яка навчає, а й того, до кого можна звернутися за порадою, людину, яка здатна вислухати та підтримати. Налагодження такого емоційного взаємозв'язку допоможе вчителю в пізнанні індивідуальних особливостей кожної дитини, дасть змогу якнайкраще використати ці знання в навчальних цілях. Дослідження, проведені Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), показали, що підлітки, які відчувають міцний зв'язок зі школою, її вчителями, демонструють вищу задоволеність своїм життям, про що свідчить їхня успішність у навчанні, якість життя та більш здоровий рух до макросистеми. Безперечно, зв'язок зі школою є визначальним чинником, який за умови належної підтримки може прокласти шлях до поведінкового та емоційного благополуччя підлітків [2, с. 7].

Відомий психолог Л. С. Виготський вказував, що ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка є проблема інтересів у перехідному віці. У цей період розвиваються не лише навички та психологічні функції дитини (увага, пам'ять, мислення і т. ін.) – в основі психічного розвитку лежить, насамперед еволюція поведінки та інтересів дитини, зміна структури направленості її поведінки [3, с. 6, 7].

Інтереси підлітка значно відрізняються від інтересів молодшого школяра. У цей період для нього має велике значення спілкування зі своїми однолітками, які фактично для підлітка набувають статусу другої сім'ї. Досвід, який він дістає під час такого спілкування, сприяє його індивідуальному розвитку, виховує навички міжособистісної взаємодії.

Спілкування з однолітками є провідною діяльністю підлітка й необхідною умовою його особистісного розвитку. Однак, за певних обставин, воно може мати й негативні прояви. Г. В. Карпенко та Л. С. Рибалко в межах дослідження питання формування морально-етичної позиції старших підлітків дійшли висновку, що учні-підлітки поведуться відповідно до правил, установлених лідерами класу. А ці правила іноді не відповідають моральним нормам суспільства, що призводить до негативних наслідків. Яскравим прикладом цього є некеровані учні-підлітки у своїй масі. Причому окремо кожен із них – чудова дитина. Але коли вона перебуває в колективі, то спрацьовує бажання виділитися. Найчастіше це актуально для учнів 7–9 класів, саме в цих класах спостерігається найнижчий рівень дисциплінованості [4, с. 77, 78].

Одним зі способів отримання позитивного комунікативного досвіду для підлітка є участь у настільних інтелектуальних іграх. Це допомагає йому влитися в різні типи компаній, знайти товаришів і друзів за інтересами. Умови гострого дефіциту часу, які мають місце в окремих настільних інтелектуальних іграх (наприклад, «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг»), змушують підлітка задля досягнення перемоги в грі максимально застосовувати командні взаємодії, мислення, пам'ять та увагу. Інтелектуальні емоції, які одержує підліток під час гри, сприяють його соціалізації, входженню у світ суспільних цінностей.

Н. В. Яременко називає ігрове спілкування підлітка з однолітками життєво необхідним природним середовищем для нього. З-поміж ровесників підліток бачить зразки для наслідування і, прагнучи бути схожим на них, виховує в собі необхідні якості. Однолітки дають підлітку необхідну оцінку цих якостей, знань та вмінь, здібностей і можливостей. Вони співчують, переживають те, що для дорослих іноді видається несуттєвим [5, с. 143].

Період входження дитини в підлітковий вік є непростим для неї і в плані навчальної діяльності. Перехід із молодшої школи в середню відкриває дитині багато нового. Збільшується кількість вчителів, навчальних предметів, стає складнішим навчальний матеріал. Це вимагає від підлітка більших затрат часу на навчання, активізації його вмінь та навичок.

Практичний досвід роботи з підлітками показує, що поєднувати успішну навчальну діяльність та ігрове спілкування з однолітками вдається не всім підліткам. Час, затрачений ними на навчання в школі, на виконання домашнього завдання, інколи повністю витісняє необхідний для підлітка контакт із друзями та товаришами. Це своєю чергою може провокувати чи підсилювати в нього почуття самотності, неповноцінності.

Застосування в освітньому процесі настільних інтелектуальних ігор, які містять у собі одночасно ознаки ігрової та навчальної діяльності, допоможуть підлітку навчитися поєднувати навчання та ігрове спілкування. Особливо це стосується командних інтелектуальних ігор, де результат гри залежить від вміння кожного учасника працювати задля досягнення єдиної мети. Учасники команди постійно взаємодіють між собою, спільно вирішують поставлені завдання, спільно рухаються до переможного результату.

Варто зазначити, що етапи розвитку, які історично проходить кожне суспільство, неодмінно впливають і на індивідуальний розвиток кожної особистості. Епоха інформаційного суспільства, яка на переконання більшості вчених почалася наприкінці минулого століття, за порівняно невеликий період свого існування суттєво змінила життя підлітка. Так, сучасний підліток значно відрізняється від своїх ровесників минулого століття. Як зазначав Д. Й. Фельдштейн, у сучасного підлітка формується, зокрема, багатозначна залежність від величезного обсягу інформації – недиференційованої, різнорівневої, різнохарактерної, яка сприймається або не сприймається належним чином, не завжди усвідомлюваної у своєму обсязі й складності, але активно діючої на підлітка, що впливає на його емоційну та інтелектуальну сфери, на сприйняття ним дійсності [6, с. 3].

Виклики, які ставить перед підлітком сучасне інформаційне суспільство, зумовлюють пошук таких засобів і методів виховання, які б могли обмежити та мінімізувати його негативний вплив. Спостереження, проведені під час занять підлітків настільними інтелектуальними іграми, показують, що останні здатні виховати в підлітків вміння надавати об'єктивну оцінку навколишньому середовищу, бути самостійним та самокритичним. Яскравого вираження це набуває, зокрема, під час занять шахами, адже результат шахової партії – це завжди результат індивідуальних зусиль кожного гравця. Залишившись сам на сам суперником за шаховою дошкою, підліток змушений розраховувати виключно на власні сили, самостійно застосовувати набуті знання та навички. А підвищення якості шахової гри можливе лише за умови регулярного проведення об'єктивного аналізу допущених помилок у зіграних партіях.

У педагогічній науці виділяють навчальні, розвиваючі та виховні цілі інтелектуальних ігор. Навчальні цілі полягають у перевірці рівня отриманих знань та стимулюванні самостійного вивчення матеріалу, розвиваючі – у розвитку логічного мислення, кмітливості, комунікабельності, у збагаченні досвіду публічних виступів, ведення дискусії, стратегічної та тактичної поведінки особистості та команди в умовах, що постійно змінюються. Виховні цілі полягають у формуванні в дитини позитивних якостей характеру, адже інтелектуальні ігри вимагають від учасників наполегливості в досягненні мети, сміливості, винахідливості, ініціативи, взаємодопомоги, правильної

оцінки своїх можливостей та сил інших учасників гри, свідомого підкорення дисципліні, чесного виконання правил, прийнятих добровільно [7, с. 95, 96]. Варто зауважити, що однією з обов'язкових умов досягнення вказаної тріади цілей інтелектуальних ігор є здійснення педагогічного керівництва грою на професійному рівні. Так, наприклад, ефективність проведення занять із шахів буде меншою, якщо вчитель сам не є шахістом високої кваліфікації. І навпаки, залучення до проведення таких занять сильного шахіста дозволить учням отримати максимальний ефект від занять шахами.

У педагогічних дослідженнях серед основних факторів, які визначають ефективність методики педагогічного керівництва інтелектуальними іграми, називають такі:

- опора педагогічних впливів на психологічний механізм гри як природної пізнавальної діяльності дитини;
- стимулювання пізнавальних інтересів – мотиваційної основи цих ігор;
- організація змісту ігор на засадах інтеграції навчальної й позакласної пізнавальної діяльності;
- опора в процесуально-операційному компоненті на специфіку окремих підвидів інтелектуальних ігор і на сформовані навчанням уміння й навички;
- раціональне, адекватне віковим та індивідуальним можливостям дітей дозування тривалості ігор;
- позитивне педагогічне оцінювання результатів гри й зусиль дитини, спрямованих на їхнє досягнення;
- забезпечення вчителем особистісно-орієнтованого підходу до дитини тощо [8, с. 13].

Комплексний аналіз вітчизняної системи загальної середньої освіти дозволяє констатувати, що, не зважаючи на її суттєве реформування, відбувається ситуація, за якої застосування інтелектуальних ігор як засобу виховання школярів залишається на низькому рівні. У педагогічній літературі це пов'язують із цілою низкою чинників, зокрема, з відсутністю ґрунтовних психолого-педагогічних досліджень щодо впливу різноманітних інтелектуальних ігор, особливо настільних, на школяра; браком методичних рекомендацій щодо використання інтелектуальних настільних ігор в освітньому процесі; досить низьким рівнем готовності вчителів до застосування інтелектуальних ігор в урочній та позаурочній діяльності [9, с. 64, 65].

У контексті проведення аналізу сучасного стану загальної середньої освіти варто зазначити активну нормотворчу діяльність законодавця та уряду, яка спрямована на удосконалення системи освіти загалом. Запровадження Концепції Нової української школи дало поштовх для прийняття низки важливих нормативно-правових актів. Так, уже у 2017 році Верховною Радою України було прийнято новий Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Згідно з преамбулою до цього закону, він покликаний регулювати суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти [10].

У розвиток положень вищевказаного закону, Верховна Рада України прийняла також Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463-IX [11], яким визначила правові, організаційні та економічні засади функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти. Це стало важливим кроком на шляху реформування вітчизняної освітньої галузі. Адже за оцінками багатьох освітян, старий Закон України «Про загальну середню освіту», прийнятий ще в 1999 році, не відповідав сучасним вимогам суспільства та потребував суттєвого оновлення.

Крім того, Кабінет Міністрів України в межах своїх повноважень затвердив Державний стандарт початкової освіти (постанова КМУ від 21.02.2018 р. № 87) та Державний стандарт базової середньої освіти (постанова КМУ від 30.09.2020 р. № 898). Останній визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти, загальний обсяг їхнього навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, структуру та зміст базової середньої освіти. Він продовжує ідею компетентнісного підходу, яка закладена в Державному стандарті початкової освіти, а його затвердження фактично є продовженням реформи «Нова українська школа» у 5–9 класах.

Вищезазначена нормотворча діяльність, на нашу думку, вказує на послідовність органів державної влади в питанні реформування системи освіти, у тому числі й загальної середньої. Відтак, вбачається, що практична реалізація положень вказаних нормативно-правових актів сприятиме досягненню мети функціонування системи загальної середньої освіти, всебічному розвитку та вихованню підлітків зокрема.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, підсумовуючи вищезазначене, маємо підстави зробити **такі висновки**. Підлітковий період є одним із найважливіших етапів життя людини. Він характеризується якісними змінами всіх процесів розвитку особистості, зміною інтересів та життєвих пріоритетів. Провідною для підлітка стає потреба в спілкуванні з однолітками, навички міжособистісної взаємодії в цей період набувають великого значення. Усе це має бути враховано педагогами у процесі організації освітнього процесу, під час обрання засобів виховання підлітка.

Участь підлітка в настільних інтелектуальних іграх допомагає йому влитися в різні типи компаній, знайти товаришів і друзів за інтересами. Такі ігри виховують у підлітка вміння надавати об'єктивну оцінку навколишньому середовищу, бути самостійним та самокритичним, сприяють його соціалізації, входженню у світ суспільних цінностей.

Педагогічний потенціал, який властивий настільним інтелектуальним іграм, дає змогу успішно застосовувати їх в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти як засіб виховання сучасного підлітка. Проте, у вітчизняній системі загальної середньої освіти їхнє використання не є поширеним явищем. Однією з причин цього є брак методичних рекомендацій для інтегрування настільних інтелектуальних ігор в освітній процес. У підготовці таких рекомендацій вбачаємо **перспективу подальших наукових досліджень**.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Малецька, Т. В., 2017. Психолого-педагогічні дослідження підліткового віку в процесі формування історичних знань, *Нова педагогічна думка*, № 2 (90), с. 110–112.
2. *Доказовий аналіз психосоціальної адаптивності підлітків у зоні конфлікту та роль системи освіти як захисного середовища*, 2020 / М. Симео та ін., ЮНІСЕФ. 31 с.
3. Выготский, Л. С. Педология подростка. *Собрание сочинений*: у 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 432 с.

4. Карпенко, Г. В., Рибалко Л. С., 2012 .*Формування морально-етичної позиції старших підлітків*, Харків: Вид. група «Основа», 128 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 10 (118)).
5. Яременко, Н. В., 2008. Психолого-педагогічні особливості організації ігрової діяльності учнів підліткового віку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 1, с. 137–148.
6. Фельдштейн, Д. И., 2008. *Трудный подросток*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МО-ДЭК», 208 с.
7. Яременко, Н. В., 2009. *Класному керівнику: як провести ігри / упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко, Київ : Шкільний світ*, 128 с.
8. Кудикіна, Н. В., 2004. Педагогічне керівництво інтелектуальними іграми в позаурочному навчально-виховному процесі, *Початкова школа*, № 4, с. 10–13.
9. Романова, І. А., 2014. Порівняльний аналіз використання інтелектуальних ігор у навчально-виховному процесі, *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, № 3, с. 64–69.
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII, *Відомості Верховної Ради України*, № 38–39, ст. 380.
11. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463–IX., *Відомості Верховної Ради України*, № 31, ст. 226.

DESKTOP INTELLECTUAL GAMES AS A MEANS OF EDUCATION OF MODERN TEENAGERS

Mykola Sarnavskiy,

Postgraduate Student of Department of Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8155-7163>
nikolay_sarnavsky@ukr.net

Abstract. The article is devoted to the analysis of psychological and pedagogical features of a teenager, qualitative changes in the structure of his personality. The difficulties a teenager faces in educational activities and in communication with peers are highlighted. It is stated that a modern teenager is significantly different from his peer of the previous century, due to the challenges posed by the modern information society. The importance of having an emotional relationship between a teacher and a teenager is emphasized. It is also stressed that when organizing the educational process, it is important to choose such a means of educating a teenager that would take into account all psycho-physiological features of the development of the child of this period.

The article examines the psychological and pedagogical potential of using desktop intellectual games in the educational process of general secondary education as a means of educating teenagers. It is stated that such games combine both the features of play and learning activities, which helps a teenager to acquire how to combine learning and play communication. Participating in desktop intellectual games also helps the teenager to join different types of companies, find comrades and friends by interests. The importance of professional pedagogical guidance of the game is substantiated on the example of chess lessons. The current level of implementation of

board intellectual games in the educational process of general secondary education is characterized. Legislative initiatives of the government concerning the improvement of the domestic education system including the general secondary education are analyzed.

It is substantiated that chess is able to enhance the ability to give an objective assessment of the environment, to be independent and self-critical. It is concluded that the pedagogical potential inherent in desktop intellectual games allows them to be successfully implemented in the educational process in general secondary education as an educational medium.

Keywords: adolescence; chess; desktop intellectual games; education; game communication; teaching; teenager.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Maletska, T. V., 2017. Psykholoho-pedahohichni doslidzhennia pidlitkovoho viku v protsesi formuvannia istorychnykh znan [Psychological and pedagogical research of adolescence in the process of formation of historical knowledge], *Nova pedahohichna dumka*, 2 (90), s. 110–112.
2. Symeou, M., Machlouzarides, M., Guest, A., Morin, H., Lordos, A., Fanti, K., Dryga, A., 2020. *Dokazovyi analiz psykhosotsialnoi adaptyvnosti pidlitkiv u zoni konfliktu ta rol systemy osvity yak zakhysnoho seredovyscha* [Evidence-based analysis of psychosocial adaptability of children in the conflict zone and the role of the education system as a protective environment], UNICEF, 31 s.
3. Vygotskiy, L. S., 1984. *Pedologiya podrostka* (Teenage pedology), *Sobranie sochineniy: v 6 t.*, Moskva: *Pedagogika*, T. 4. Detskaya psihologiya, 432 s.
4. Karpenko, H. V., & Rybalko, L. S., 2012. Formuvannia moralno-etychnoi pozytsii starshykh pidlitkiv [Formation of the moral and ethical position of older teenagers], Kharkiv: *Vyd. hrupa «Osnova»*, 128 s.
5. Yaremenko, N. V., 2008. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti orhanizatsii ihrovoi diialnosti uchniv pidlitkovoho viku [Psychological and pedagogical features of the organization of game activity of teenage students], *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 1, s. 137–148.
6. Feldshtein, D. Y., 2008. *Trudnyi podrostok* [Difficult teenager], Moskva: Izdatelstvo Moskovskoho psykholoho-sotsyalnogo instytutu; Voronezh: *Izdatelstvo NPO «MO-DEK»*, 208 s.
7. Yaremenko, N. V., 2009. *Klasnomu kerivnyku: yak provesty ihry* [Class teacher: how to play games]. In L. Shelestova, & N. Chyrenko (Eds.). Kyiv: Shkilnyisvit, 128 s.
8. Kudykina N. V., 2004. Pedahohichne kerivnytstvo intelektualnymy ihramy u pozaurochnomu navchalno-vykhovnomu protsesi [Pedagogical guidance of intellectual games in extracurricular educational process], *Pochatkova shkola*, № 4, s. 10–13.
9. Romanova, I. A., 2014. Porivnialnyi analiz vykorystannia intelektualnykh ihor u navchalno-vykhovnomu protsesi (Comparative analysis of the use of intellectual games in the educational process), *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problem fizychnoho vykhovannia i sportu*, № 3, s. 64–69.
10. Pro osvitu, 2017 [About education] : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145–VIII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, № 38–39, s. 380.
11. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu, 2020 [About full general secondary education]: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. № 463–IX. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, № 31, s. 226.

Розділ 4

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-215-226>
УДК 37.014.5(063)

Андрощук Ірина Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри технологічної та
професійної освіти й декоративного мистецтва
Хмельницький національний університет
Хмельницький, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8054-5574>
ivandroshchuk@ukr.net

Андрощук Ігор Петрович,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри технологічної та
професійної освіти й декоративного мистецтва
Хмельницький національний університет
Хмельницький, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-1566>
lemen77@ukr.net

**СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ ЯК УМОВА
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Анотація. У статті висвітлено проблему співпраці закладів вищої освіти зі стейкхолдерами. Зазначено, що ефективність освітнього процесу залежить від врахування закладом освіти інтересів усіх зацікавлених осіб та його здатності до взаємодії зі стейкхолдерами в зовнішньому та внутрішньому освітньому середовищі. Уточнено сутність поняття «стейкхолдер» як особи або певної групи осіб, які впливають на організацію освітнього процесу закладом вищої освіти й реалізацію освітньої програми зокрема, або відчують безпосередній вплив освітньої діяльності закладів вищої освіти та спроможні надати пропозиції, рекомендації щодо покращення ефективності освітнього процесу в закладі вищої освіти, підвищення його суспільного статусу та показників. Систематизація наукових праць та досвіду роботи закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх педагогів, дали змогу визначити основні групи стейкхолдерів, їхні інтереси та форми співпраці з кожною групою потенційних стейкхолдерів. Відповідно до приналежності закладу вищої освіти, здійснено умовний розподіл стейкхолдерів на два типи: зовнішні та внутрішні. Зазначено, що в межах кожної з визначених груп можливим є диференціювання стейкхолдерів за різними ознаками, наприклад, здатністю до взаємодії, рівнем їхньої компетентності, соціальним положенням, зацікавленістю в удосконаленні освітнього процесу та якості підготовки фахівців і т. ін. Зосереджено увагу на механізмах взаємодії зі стейкхолдерами та формах співпраці закладу вищої освіти з різними групами стейкхолдерів, що дає змогу врахувати не лише потреби галузі, а й регіональні особливості щодо підготовки фахівців, перспективний досвід підготовки відповідних фахівців, впровадити інноваційні освітні та виробничі технології. Висвітлено особливості залучення таких груп стейкхолдерів, як роботодавці й фахівці галузі, випускники, здобувачі вищої освіти, педагогічні та

науково-педагогічні працівники інших освітніх та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних). Визначено та схарактеризовано основні три підходи до співпраці закладу вищої освіти зі стейкхолдерами: фокусування уваги на інтересах певного стейкхолдера, врахування інтересів основних (ключових) груп стейкхолдерів, врахування інтересів якомога більшої кількості стейкхолдерів. Виокремлено критерії регулювання та узгодження інтересів стейкхолдерів: відповідальності, впливовості, залежності, представництва, поточних та стратегічних намірів. Наголошено на необхідності нормативного врегулювання цього процесу через розроблення та затвердження закладом вищої освіти внутрішніх положень про залучення стейкхолдерів до освітнього процесу.

Ключові слова: стейкхолдери; освітній процес; роботодавці; фахівці галузі; здобувачі вищої освіти; педагогічні працівники; співпраця; заклад вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Удосконалення системи педагогічної освіти в Україні є одним із найважливіших завдань держави в умовах активної інтеграції в європейській освітній простір. Адже саме педагог відповідає за формування особистості учнівської молоді, її розвиток; підготовку кваліфікованих фахівців відповідно до запитів суспільства, потреб різних галузей виробництва та економіки; залучення дорослих до неперервної освіти впродовж життя. Однак не завжди здатність педагогів до реалізації професійних завдань дає змогу на належному рівні забезпечити успішне виконання визначених завдань. Тому актуальність означеної проблеми обумовлена передусім наявністю суперечностей: між вимогами до рівня професійної підготовки педагогів, їхньої професійної компетентності та недостатнім рівнем конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти, майбутніх педагогів; швидкими темпами розвитку інформаційних технологій та методик викладання на їхній основі та недостатнім рівнем готовності педагогів до їхньої реалізації в освітньому процесі. У контексті цього постає необхідність у пошуку й визначенні напрямів підвищення ефективності освітнього процесу щодо підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (ЗВО). Для розв'язання означеного завдання, важливим є врахування потреб роботодавців, думок фахівців галузі, досвіду провідних вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти й наукових установ на засадах студентоцентрованого підходу. Реалізації цього завдання сприяють різні форми залучення стейкхолдерів до розроблення і вдосконалення освітніх програм підготовки педагогів, реалізації освітнього процесу під час безпосереднього проведення аудиторних занять та керівництва різними видами практики. Ключовими чинниками підвищення якості освітнього процесу є врахування закладом освіти інтересів усіх зацікавлених осіб та здатність до взаємодії з основними групами стейкхолдерів у зовнішньому та внутрішньому освітньому середовищі. Це зумовлює необхідність визначення сутності поняття «стейкхолдер», основних груп стейкхолдерів, їхніх інтересів та основних форм співпраці з ними.

Аналіз останніх досліджень. На підставі всебічного аналізу наукових праць встановлено, що забезпечення якості вищої освіти є багатоаспектним процесом, який потребує взаємодії всіх учасників освітнього процесу й зацікавлених осіб. Сучасні тенденції в галузі освіти, інноваційні процеси, що відбуваються в закладах вищої освіти зумовлюють використання теорії стейкхолдерів, яку розглядають як один із напрямів

менеджменту, що обґрунтовує стратегію розвитку освіти з позиції врахування інтересів усіх зацікавлених осіб та організацій, установ. Зазначимо, що проблема врахування інтересів зацікавлених осіб поставала об'єктом аналізу в працях багатьох науковців. Зокрема, класифікація стейкхолдерів на основі взаємних очікувань висвітлена А. Аммарі [1]; основні підходи до врахування потреб стейкхолдерів обґрунтовані А. Котлик [3]; методологічні підходи до управління стейкхолдерами – Л. Фроловою [9]; рекомендації щодо налагодження взаємодії зі стейкхолдерами висвітлені Т. Крик, М. Форстейтером та Ф. Монаган [4]; розвиток організацій шляхом врахування інтересів стейкхолдерів – О. Стрелковим [8]. Особливості реалізації теорії стейкхолдерів в освіті в контексті забезпечення якості вищої освіти розкрито в працях Г. Піскурської [6]; врахування інтересів стейкхолдерів в управлінні розвитком освіти схарактеризовано В. Саввиновим та В. Стрекаловським [7]; специфіку діяльності університетів як стейкхолдер-компаній висвітлено В. Чепак [10].

У багатьох розвідках в основі обґрунтування теоретичних засад співпраці зі стейкхолдерами закладено ідеї теорії стейкхолдерів, яку розробив і описав у своїй монографії «Стратегічний менеджмент: стейкхолдерських підхід» (1984) професор ділового адміністрування Е. Фримен (університет Вірджинії). У контексті формування корпоративного менеджменту в процесі трансформації економічних відносин у 90-х роках термін «стейкхолдер» активно почав використовуватися в управлінській практиці [6]. І лише нещодавно він перейшов в освітянську практику, де кожного, хто бере участь у процесі удосконалення освітнього процесу або має змогу впливати на підвищення його якості, розглядають як стейкхолдерів. Тому в психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо уваги приділено трактування поняття «стейкхолдер» із позиції закладу вищої освіти, групам стейкхолдерів та особливостям налагодження взаємодії з ними в процесі підготовки майбутніх педагогів, зокрема виокремленню форм співпраці. Враховуючи це, в контексті сучасних тенденцій, що спостерігаються в галузі освіти, постає необхідність в уточненні сутності цього поняття, груп та форм співпраці закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх педагогів зі стейкхолдерами.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення сутності поняття «стейкхолдери», виокремлення груп стейкхолдерів та форм співпраці з ними закладами вищої освіти в процесі підготовки майбутніх педагогів. Зазначену мету було конкретизовано в таких **завданнях**: 1) за результатами аналізу наукових джерел визначити сутність поняття «стейкхолдери» й виокремити групи стейкхолдерів, яких залучають до підготовки майбутніх педагогів; 2) визначити і схарактеризувати форми співпраці зі стейкхолдерами закладу вищої освіти в процесі підготовки майбутніх педагогів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У наукових джерелах є різні трактування поняття «стейкхолдер». На думку В. Якимець, стейкхолдер – це той, хто володіє репутацією, владою або іншим капіталом, інвестованим у проєкт, та до певної міри приймає будь-які ризики цього проєкту [2, с. 142]. Класично поняття «стейкхолдери» потрактовують як зацікавлених сторін, фізичних та юридичних осіб, які мають легітимний інтерес у діяльності організації, тобто певною мірою залежать від неї або можуть впливати на її діяльність. За результатами досліджень Г. Піскурської можна стверджувати, що поряд із терміном

«стейкхолдер» використовують синонімічні поняття, наприклад, «зацікавлена сторона», «причетна сторона», «група впливу», «учасники коаліції», «коаліція впливу», «зацікавлена група», «група інтересів», «цільова аудиторія» [6]. Отже, під поняттям «стейкхолдер» будемо розуміти особу або певну групу осіб, які впливають на організацію освітнього процесу закладу вищої освіти й реалізацію освітньої програми зокрема, або відчують безпосередній вплив освітньої діяльності закладів вищої освіти та спроможні надати пропозиції, рекомендації щодо покращення ефективності освітнього процесу в закладі вищої освіти, підвищення його суспільного статусу та показників.

Зазначимо, що практика залучення стейкхолдерів до розроблення та впровадження освітньої програми є порівняно новою для закладів вищої освіти України та самих стейкхолдерів. Не зважаючи на це, заклади вищої освіти, у контексті сучасних вимог до організації освітнього процесу й відповідності критеріям акредитації освітніх програм, активно намагаються залучати різні групи стейкхолдерів. Налагодження співпраці закладів вищої освіти з різними групами стейкхолдерів є однією з важливих умов підвищення ефективності освітнього процесу й підвищення якості підготовки фахівців.

Результати аналізу наукової літератури та досвіду роботи закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх педагогів, дали змогу визначити основні групи стейкхолдерів, їхні інтереси та форми співпраці з кожною групою потенційних стейкхолдерів у процесі підготовки майбутніх педагогів (таблиця 1).

Таблиця 1

Форми співпраці зі стейкхолдерами закладу вищої освіти в процесі підготовки майбутніх педагогів

(на основі опрацювання праць А. Аммарі [1] та В. Чепак [10])

Група стейкхолдерів	Інтереси стейкхолдерів	Основні форми співпраці
<i>Внутрішні стейкхолдери</i>		
Здобувачі вищої освіти	Отримання якісної освіти, належні умови для здійснення освітнього процесу, професійного розвитку	Круглі столи, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм
Науково-педагогічні працівники ЗВО	Можливість професійного розвитку, підвищення кваліфікації	Круглі столи, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування, проведення аудиторних занять
Співробітники ЗВО	Гарантія зайнятості, гідні умови праці й заробітна плата	Круглі столи, зустрічі, анкетування
<i>Зовнішні стейкхолдери</i>		
Батьки здобувачів вищої освіти	Наявність перспектив для їхніх дітей у професійному становленні та кар'єрному зростанні; гармонійний фізичний, розумовий, психічний та моральний розвиток дітей	Круглі столи, зустрічі, анкетування

Роботодавці	Підготовка професійно компетентного педагога	Круглі столи, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування
Педагогічні та науково-педагогічні працівники інших освітніх та наукових установ (вітчизняних і зарубіжних)	Обмін досвідом та інноваційними практиками організації освітнього процесу	Круглі столи, методичні семінари, науково-практичні конференції, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування, проведення аудиторних занять, участь у комісіях по захисту кваліфікаційних робіт та їхнє рецензування, стажування
Фахівці галузі	Можливість професійного розвитку і впливу на освітній процес із метою підготовки висококваліфікованих фахівців	Круглі столи, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування, проведення аудиторних занять, керування практиками, участь у комісіях по захисту курсових та кваліфікаційних робіт, методичні семінари, науково-практичні конференції
Учні (майбутні абітурієнти)	Відкритість та прозорість інформації про ЗВО, що дає можливість вибору ЗВО за своїми уподобаннями й інтересами	Круглі столи, зустрічі, анкетування, дні відкритих дверей, профорієнтаційні заходи, дні професій
Представники громадських об'єднань, місцевих громад	Розвиток соціальної інфраструктури, соціалізація на місцевому рівні	Круглі столи, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування
Представники міжнародних організацій	Соціалізація суспільства	Круглі столи, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування

Однак, як свідчать результати дослідження, залучення різних груп стейкхолдерів до розроблення й удосконалення освітніх програм і освітнього процесу загалом, мають свої особливості й певні проблеми. У статті зупинимося на висвітленні особливостей залучення таких груп стейкхолдерів, як роботодавці й фахівці галузі, випускники, здобувачі вищої освіти, педагогічні та науково-педагогічні працівники інших освітніх та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних).

З огляду на те, що підготовка за освітньою програмою здобувача вищої освіти здійснюється насамперед для підготовки його, як конкурентоспроможного фахівця,

важливим є думка роботодавців про випускників освітньої програми й рекомендації щодо її удосконалення. Саме роботодавці в певною мірою формують соціальне замовлення в тих чи інших фахівцях на регіональному рівні, визначають вимоги, яким вони мають відповідати. Однак, хочемо зазначити, що не всі роботодавці в ознайомленні з вимогами й структурою освітньої програми, стандартами вищої освіти відповідної спеціальності, що ускладнює можливість внесення ними конструктивних пропозицій щодо мети, компетентностей та програмних результатів навчання. З іншої сторони, зазначимо, що рекомендації роботодавців є слушними в контексті визначення загальних вимог до випускника освітньої програми відповідно до вимог професії, змісту підготовки в сучасних умовах. Тому і пропозиції роботодавців як і фахівців галузі здебільшого стосуються того, що має знати й уміти випускник, на що зорієнтованим, які особистісно-професійні якості мають бути сформовані.

Цінними з позиції удосконалення освітньої програми, як свідчить аналіз пропозицій, є рекомендації випускників. Це зумовлено насамперед тим, що знаючи особливості реалізації певної освітньої програми й розпочавши самостійну професійну діяльність, випускник чітко усвідомлює можливі прогалини в підготовці. Необхідно зазначити, що з цієї позиції випускник є одночасно і фахівцем галузі. Саме тому, випускники освітньої програми, які після завершення навчання працюють за спеціальністю, надають конструктивні рекомендації та зауваження. Адже наявність протиріч між наявним рівнем їхньої підготовки й тими вимогами, що висувують до нього в реальних умовах професійної діяльності дають змогу випускнику, який одночасно є і фахівцем галузі, чітко визначити недоліки освітньої програми й напрямки її удосконалення. Відмітимо, що співпраця з випускниками й фахівцями галузі не мусить обмежуватися лише цим. Зазначимо, що співпраця з фахівцями галузі не повинна мати формальний характер. Важливо їх залучати до проведення аудиторних занять, керівництва практикою, організації спільних круглих столів, конференцій, майстер-класів, тренінгів тощо.

Наступна група стейкхолдерів – це здобувачі вищої освіти. Обґрунтуємо необхідність врахування думок здобувачів вищої освіти, що навчаються за відповідною освітньою програмою. Ефективність їхнього залучення до розроблення та оновлення освітньої програми й удосконалення процесу її реалізації залежить значною мірою від обізнаності здобувачів вищої освіти із нормативними документами, що регулюють організацію освітнього процесу, вимогами до структури освітньої програми, компетентностями та програмними результатами, які мають бути сформовані в них тощо. Необхідно, щоби здобувачі вищої освіти були активними учасниками освітнього процесу, залучалися до обговорення освітніх програм, брали участь в опитуваннях щодо рівня їхньої задоволеності технологіями й методами навчання та контролю, ефективністю викладання навчальних дисциплін, дієвістю практик. Це дасть змогу визначити й використовувати в освітньому процесі найбільш ефективні технології та методи навчання й контролю, уникнути дублювання навчального матеріалу, визначити здатність викладачів групи забезпечення до педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу й думку здобувачів вищої освіти щодо рівня їхньої професійної компетентності в контексті викладання відповідних навчальних дисциплін. Особливу увагу треба приділяти результатам анкетування після завершення проходження педагогічної практики. Саме реалізація функцій педагога в умовах реального освітнього процесу дає змогу здобувачам вищої освіти виокремити ті компетентності й програмні результати навчання, які недостатньо в них сформовані для успішної майбутньої професійної діяльності. Наголосимо, що педагогічна практика є тією формою професійної підготовки, що дає змогу запросити до обговорення ефективності реалізації

освітньої програми підготовки майбутнього педагога не лише здобувачів вищої освіти, а й фахівців галузі, що здійснюють на базі проходження практики керівництво нею й мають змогу оцінити рівень готовності студентів до професійної діяльності, а також приймають участь у захисті звітів за результатами проходження практики, курсових та кваліфікаційних робіт.

Групою стейкхолдерів, залучення яких дає змогу опанувати й переймати передовий досвід організації освітнього процесу, використання інноваційних технологій є педагогічні та науково-педагогічні працівники інших освітніх та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних). Ця група стейкхолдерів має свої особливості, що обумовлені своїм баченням реалізації освітнього процесу відповідно до традицій закладу вищої освіти, в якому вони працюють, досягненнями наукових шкіл. Саме тому залучення педагогічних та науково-педагогічних працівників інших освітніх та наукових установ дає змогу поглянути на організацію освітнього процесу з іншої точки зору, з врахуванням інших методологічних підходів, наукових позицій та методик підготовки. Співпраця не мусить обмежуватися лише вивченням освітніх програм підготовки фахівців закладів, де працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, конференціями, опитуваннями та рецензуванням кваліфікаційних робіт, освітніх програм тощо. Ефективними формами співпраці з педагогічними та науково-педагогічними працівниками інших освітніх та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних) є залучення їх до проведення аудиторних занять, майстер-класів, тренінгів, рецензування ними кваліфікаційних робіт. Для підвищення рівня професійної компетентності, професійного розвитку педагогічних працівників, які відповідають за реалізацію освітнього процесу за відповідною освітньою програмою важливо переймати досвід провідних вітчизняних та зарубіжних закладів, що здійснюють підготовку фахівців цієї спеціальності під час стажування. Тому стажування розглядаємо як своєрідну форму взаємодії, яка реалізується закладами вищої освіти, науковими установами на основі договорів про співпрацю й дає змогу спостерігати освітній процес у тому чи іншому закладі в реальних умовах, відвідувати заняття, спілкуватися з учасниками освітнього процесу з вивчення кращих практик, опанування сучасними технологіями й методами навчання.

Зазначимо, що в контексті виокремлених груп стейкхолдерів, базуючись на результатах дослідження О. Аммарі [1], їх умовно можна розділити на два типи: зовнішні та внутрішні стейкхолдери – відповідно до приналежності закладу вищої освіти. До зовнішніх стейкхолдерів відносимо роботодавців, фахівців галузі, педагогічних та науково-педагогічних працівників інших освітніх та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних), учнів (майбутніх абітурієнтів), представників громадських об'єднань, місцевих громад та представників місцевих організацій. Внутрішніми стейкхолдерами є: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники та інші співробітники ЗВО, батьки здобувачів вищої освіти. Зауважимо, що стейкхолдери можуть здійснювати прямий та опосередкований вплив на якість освітнього процесу та його удосконалення. Крім того, в межах кожної з визначених груп можливим є диференціювання стейкхолдерів за різними ознаками, наприклад, здатністю до взаємодії, рівнем їхньої компетентності, соціальним положенням, зацікавленістю в удосконаленні освітнього процесу та якості підготовки фахівців і т. ін. Механізми взаємодії зі стейкхолдерами є своєрідною системою менеджменту, що базується на принципах безперервного вдосконалення та самовдосконалення, планування та моніторингу якості освітнього процесу. Співпраця закладу вищої освіти з різними групами стейкхолдерів дає змогу врахувати не лише потреби галузі, а й регіональні особливості щодо підготовки фахівців, перспективний досвід підготовки відповідних фахівців, впровадити інноваційні освітні

та виробничі технології.

Як свідчать дані, наведені в таблиці 1, існують різні форми співпраці закладу вищої освіти зі стейкхолдерами. Для вибору ефективної форми співпраці необхідно проаналізувати особливості кожної форми та можливості її використання для певної групи стейкхолдерів. Пропозиції та рекомендації висловлені стейкхолдерами під час обговорення освітньої програми, побажання щодо можливих напрямів підвищення ефективності освітнього процесу мають бути зафіксовані й розглянуті гарантом та групою забезпечення освітньої програми. Водночас, як свідчать результати аналізу наукових праць [8, с. 50], заклад вищої освіти бере за основу один із трьох визначених підходів: фокусування уваги на інтересах певного стейкхолдера, врахування інтересів основних (ключових) груп стейкхолдерів, врахування інтересів якомога більшої кількості стейкхолдерів. Схарактеризуємо кожний із них.

1) Фокусування уваги на інтересах певного стейкхолдера відбувається лише в тому випадку, якщо діяльність закладу вищої освіти залежить напряму від його інтересів. Як правило, це стосується закладів приватної форми власності. Однак необхідно пам'ятати, що надмірна увага й орієнтація на інтереси лише одного зі стейкхолдерів, невраховування інтересів інших учасників освітнього процесу, змушує їх шукати інші заклади вищої освіти для навчання та професійної діяльності.

2) Врахування інтересів основних (ключових) груп стейкхолдерів. Цей підхід вимагає визначення основних груп стейкхолдерів та ранжування їхніх пропозицій за певними ознаками, наприклад, за ступенем важливості рекомендацій або за рівнем інноваційності. Необхідно також чітко визначити форми співпраці з кожною групою стейкхолдерів і механізми взаємодії. Цей підхід дає змогу досягти оптимальних результатів удосконалення освітнього процесу в довгостроковій перспективі з урахуванням різних позицій та груп стейкхолдерів. Основний ризик під час реалізації цього підходу полягає в тому, щоби не допустити маніпулювання зі сторони одного зі стейкхолдерів або однієї з основних груп стейкхолдерів, що здатне призвести до зниження рейтингу закладу вищої освіти.

3) Врахування інтересів якомога більшої кількості стейкхолдерів. Під час реалізації цього підходу не обов'язково розглядати інтереси стейкхолдерів як альтернативні. Зрозуміло, що інтереси всіх груп стейкхолдерів мають право бути взятими до уваги й врахованими під час оновлення освітньої програми, удосконалення освітнього процесу підготовки фахівців. Саме врахування інтересів якомога більшої кількості стейкхолдерів є однією з умов налагодження продуктивної взаємодії з ними на засадах співпраці. Водночас виникає необхідність у визначенні механізмів врегулювання та погодження інтересів стейкхолдерів. Тому для визначення важливості груп стейкхолдерів та важливості співпраці з ними виокремлюють певні критерії [4]:

- відповідальності (виокремлення стейкхолдерів, перед якими існують зобов'язання або можуть виникнути в найближчому майбутньому);
- впливовості (визначення зацікавлених осіб, які впливають на діяльність закладу вищої освіти);
- залежності (виокремлення стейкхолдерів, які прямо або опосередковано залежать від діяльності закладу вищої освіти);
- представництва (визначення зацікавлених осіб, які можуть представляти інтереси різних груп);
- поточних та стратегічних намірів (виокремлення стейкхолдерів, на задоволення інтересів яких прямо або опосередковано орієнтовані освітні програми підготовки фахівців, діяльність закладу вищої освіти загалом).

Для нормативного регулювання цього процесу важливим є розроблення та затвердження закладом вищої освіти внутрішніх положень про залучення стейкхолдерів до освітнього процесу. Це дасть змогу в межах автономії закладу вищої освіти унормувати процедуру співпраці зі стейкхолдерами й чітко визначити можливі напрями й форми співпраці.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, з'ясовано сутність поняття «стейкхолдер», під яким розуміємо особу або певну групу осіб, які впливають на організацію освітнього процесу закладом вищої освіти й реалізацію освітньої програми зокрема, або відчувають безпосередній вплив освітньої діяльності закладів вищої освіти та спроможні надати пропозиції, рекомендації щодо покращення ефективності освітнього процесу в закладі вищої освіти, підвищення його суспільного статусу та показників. До основних груп стейкхолдерів для закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх педагогів віднесено: здобувачів вищої освіти; науково-педагогічних працівників та співробітників закладу вищої освіти; батьків здобувачів вищої освіти; роботодавців; фахівців галузі; педагогічних та науково-педагогічних працівників інших закладів та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних); учнів закладів загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти як майбутніх абітурієнтів; представників громадських об'єднань, місцевих громад; представників міжнародних організацій. Відповідно до приналежності закладу вищої освіти, здійснено умовний розподіл стейкхолдерів на зовнішніх та внутрішніх. До зовнішніх стейкхолдерів віднесено роботодавців, фахівців галузі, педагогічних та науково-педагогічних працівників інших освітніх та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних), учнів (майбутніх абітурієнтів), представників громадських об'єднань, місцевих громад та представників місцевих організацій. Внутрішніми стейкхолдерами визначено здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та інших співробітників ЗВО, батьків здобувачів вищої освіти. Для визначення важливості груп стейкхолдерів та важливості співпраці з ними необхідно враховувати такі критерії: відповідальності (виокремлення стейкхолдерів, перед якими є зобов'язання або можуть виникнути в найближчому майбутньому); впливовості (визначення зацікавлених осіб, які впливають на діяльність закладу вищої освіти); залежності (виокремлення стейкхолдерів, які прямо або опосередковано залежать від діяльності закладу вищої освіти); представництва (визначення зацікавлених осіб, які можуть представляти інтереси різних груп); поточних та стратегічних намірів (виокремлення стейкхолдерів, на задоволення інтересів яких прямо або опосередковано орієнтовані освітні програми підготовки фахівців, діяльність закладу вищої освіти загалом). Це дає змогу визначити один із підходів, який закладом вищої освіти буде закладено в механізми співпраці із зацікавленими особами: фокусування уваги на інтересах певного стейкхолдера, врахування інтересів основних (ключових) груп стейкхолдерів, врахування інтересів якомога більшої кількості стейкхолдерів. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у вивченні методичних засад співпраці із різними групами стейкхолдерів та обґрунтуванні механізмів нормативного регулювання залучення стейкхолдерів до аудиторних занять.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аммарі, А.О., 2012. Класифікація стейкхолдерів на основі взаємних очікувань. *Економіка та управління підприємствами*, № 8 (134), с. 150–155.
2. Голубева, В., Слащева, Ю., Трофименко, С., Якимец, В., 2007. *Как заставить социальные инвестиции работать на ваш бизнес*, Москва, АКОС, 160 с.
3. Котлик, А.В., 2014. Підходи до врахування інтересів стейкхолдерів у процесі управління підприємством, *Економіка: сучасні проблеми та перспективи розвитку*, с. 102–106.
4. Крик, Т., Форстейтер, М., Монаган, Ф., и др. *От слов к делу. Взаимодействие с заинтересованными сторонами*, Вып. 2: Практическое руководство по организации взаимодействия со стейкхолдерами [пер. с англ.]. Доступно: <www.accountability.org.uk> [Дата звернення 09 Вересня 2020].
5. *Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми*. Затверджені рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти протокол від 29 серпня 2019 р. № 9. Доступно: <<https://naqa.gov.ua/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d1%96%d1%8f/>> [Дата звернення 10 Жовтня 2020].
6. Піскурська, Г.В., 2019. Стейкхолдерський підхід у забезпеченні якості вищої освіти. *Наук. записки ВНЗ «Донецький національний технічний університет»*, Серія: «Педагогіка, психологія й соціологія», № 1 (24), с. 12–18.
7. Саввинов, В., Стрекаловский, В., 2013. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования, *Вестник международных организаций*, № 1(40), с. 87–99.
8. Стрелков, О., 2016. Розвиток підприємництва через урахування інтересів стейкхолдерів, *Схід. Економічні науки*, № 6 (146), с. 49–55.
9. Фролова, Л.В., Юрченко, Ю.Ю., 2011. Методологічні підходи до аналізу й управління стейкхолдерами в оптовій торгівлі. *Вісник Донецького національного університету економіки й торгівлі ім. М. Туган-Барановського*. Серія: Економічні науки, № 3, с. 206–211.
10. Чепак, В. 2017. Університет як стейкхолдер-компанія: потреба чи необхідність? *Новий колегіум*, № 1, с. 14–17.

COOPERATION BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND STAKEHOLDERS AS A PREREQUISITE FOR ENHANCING TEACHER TRAINING

Iryna Androshchuk,

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Professor at the Department of Technological and
Professional Education and Decorative Arts,
Khmelnyskyi National University, Faculty of Humanities and Pedagogy
Khmelnyskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8054-5574>
ivandroshchuk@ukr.net

Ihor Androshchuk

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Technological and
Professional Education and Decorative Arts,
Khmelnyskyi National University, Faculty of Humanities and Pedagogy
Khmelnyskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-1566>
lemen77@ukr.net

Abstract. The article deals with the problem of cooperation between higher education institutions and stakeholders. It shows that the effectiveness of the educational process depends on educational institutions' consideration of interests of all stakeholders and cooperation with them both in the external and internal educational environment. It specifies the concept of stakeholder as a person or a group of persons who influence higher education institutions' organization of the educational process and implementation of degree programs or directly affect educational activities of higher education institutions and provide suggestions and recommendations for improving the educational process, its social status and indicators. The systematization of relevant scientific works and experience of higher education institutions providing teacher training allows to identify the main groups of stakeholders, their interests and forms of cooperation with each group of potential stakeholders. According to the affiliation of higher education institutions, stakeholders can be conditionally divided into two types, namely, external and internal. The article notes that it is possible to differentiate stakeholders within each of these groups on various grounds, such as capacity for cooperation, level of competency, social status, interest in improving the educational process and the quality of teacher training. The article focuses on the mechanisms of interaction with stakeholders and forms of cooperation between higher education institutions and different groups of stakeholders, which makes it possible to take into account not only the needs of the industry but also regional specifics of professional training and promising experience in such training and introduce innovative educational and production technologies. It reveals the peculiarities of involving such groups of stakeholders as employers, specialists in the field, graduates, higher education applicants, research and teaching staff of the educational and research institutions (Ukrainian and foreign). It determines and describes the three main approaches to the cooperation of higher education institutions with stakeholders: focusing on the interests of a particular stakeholder, taking into account the interests of the main (key) groups of stakeholders, considering the interests of as many stakeholders as possible.

Keywords: stakeholders; educational process; employers; specialists; higher education applicants; teaching staff; cooperation; higher education institution.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ammari, A.O., 2012. Klasyfikatsiia steikkholderiv na osnovi vzaiemnykh ochikuvan [Classification of stakeholders on the basis of mutual expectations], *Ekonomika ta upravlinnia pidpriemstvamy*, № 8(134), s. 150–155.
2. Holubeva, V., Slashcheva, Yu., Trofymenko, S., Yakymets, V., 2007. *Kak zastavyt sotsyalnye ynvestytsyy rabotat na vash byznes* [How to make social investments work on your business], Moskva, AKOS, 160 s.
3. Kotlyk, A.V., 2014. Pidkhody do vrakhuvannia interesiv steikkholderiv u protsesi upravlinnia pidpriemstvom [Approaches to consideration of stakeholder interests in the process of enterprise management], *Ekonomika: suchasni problemy ta perspektyvy rozvytku*, s. 102–106.
4. Kryk, T., Forsteiter, M., Monahan, F., y dr. Ot slov k delu. Vzaymodeistvye s zaynteresovannymy storonami [From words to business. Practical manual on interaction with stakeholders], *Vyp. 2: Praktycheskoe rukovodstvo po orhanyzatsyy vzaymodeistviya so steikkholderamy*. Dostupno: <www.accountability.org.uk>.
5. *Metodychni rekomendatsiidlia ekspertiv Natsionalnoho ahentstva shchodo zastosuvannia Kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvithoi prohramy* [Methodological recommendations for experts of the National Agency on the implementation of the Criteria of assessment of educational programs]. Zatverdzeni rishenniam Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity protokol vid 29 Serpnia 2019 r. № 9. Dostupno: <<https://naqa.gov.ua/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d1%96%d1%8f/>>.
6. Piskurska, H.V., 2019. Steikkholderskyi pidkhid u zabezpechenni yakosti vyshchoi osvity [Stakeholder approach in provision higher education quality], *Nauk. zapysky VNZ "Donetskyi natsionalnyi tekhnichniy universytet"*, Serii: "Pedahohika, psykholohiia i sotsiolohiia", № 1(24), s. 12–18.
7. Savvynov, V., Strelalovskiy, V., 2013. Uchet ynteresov steikkholderov v upravlenyy razvytyem obrazovaniya [Accountability of stakeholders interests in management of higher education development], *Vestnyk mezhdunarodnykh orhanyzatsiy*, № 1(40), s. 87–99.
8. Strielkov, O., 2016. Rozvytok pidpriemnytstva cherez urakhuvannia interesiv steikkholderiv [Developing entrepreneurship through stakeholder interests accountability], *Skhid. Ekonomichni nauky*, № 6 (146), s. 49–55.
9. Frolova, L.V., Yurchenko, Yu.Yu., 2011. Metodolohichni pidkhody do analizu y upravlinnia steikkholderamy v optovii torhivli [Methodological approaches to stakeholders analysis and management in wholesale], *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu ekonomiky i torhivli im. M. Tuhana-Baranovskoho*. Serii: *Ekonomichni nauky*, № 3, s. 206–211.
10. Chepak, V., 2017. Universytet yak steikkholder-kompaniia: potreba chy neobkhdnist? Novyi kolehiumy [University as a stakeholder company: a need or a necessity?], № 1, s. 14–17.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-227-238>
УДК 378.147:373.3.011.3-051

Бахмат Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>
bahger.teacher@gmail.com

Довгань Олена Сергіївна,

асистент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1295-8289>
dovgan_o_s@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті окреслено проблему готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації професійної діяльності, її структуру і зміст. Готовність до професійної діяльності розглядають як цілеспрямований прояв особистості, передумову для виконання будь-якої діяльності та її результат. Відповідно до змісту та конкретних завдань трудової діяльності вчителя готовність буває ситуативною та сталою, а у її структурі виділяють структурні компоненти: загальну готовність, короткочасну готовність і підготовленість. Готовність учителя до професійної діяльності трактується як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості.

Цілісність досліджуваного утворення визначено розвитком його складників (ціле-мотиваційного, змістового, операційного, інтеграційного). Розкрито процес розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, що передбачає включення певних рівнів реалізації: нормативно-репродуктивного, адаптивно-перетворювального, творчо-пошукового. Професійна готовність є однією із суттєвих ознак сучасного конкурентоздатного вчителя початкової школи. Аналіз різноманітних підходів до визначення структури професійної готовності дав змогу виділити основні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності: мотиваційну, когнітивну, процесуальну, які є взаємопов'язаними між собою.

Встановлено, що в умовах інтеграції освітнього процесу до стандартів Європейської системи освіти, ІТ у процесі підготовки та підвищення кваліфікації вчителя початкової школи є дієвим засобом формування готовності до реалізації професійної діяльності. Використання ІТ розширює межі освітнього процесу, збільшує його практичну спрямованість, сприяє підвищенню розвитку мотивації здобувачів в освітньому процесі, формуванню

інтелектуальних, творчих здібностей учнів, умінь самостійно опановувати новими знаннями та створенню умов для їхньої успішної самореалізації в майбутньому.

Ключові слова: види готовності; підвищення кваліфікації; внутрішні мотиви; інтеграція; інформаційно-комунікаційні технології.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти України орієнтує інститути післядипломної педагогічної освіти на підготовку та розвиток високоосвічених, творчо спрямованих учителів із високим рівнем знань, умінь і навичок у галузі професії. У процесі навчання та підвищення кваліфікації вони мають оволодіти основами трудових функцій, закладених у державних стандартах. Від освітянина вимагається високий рівень професійної компетентності й достатній рівень підготовленості до самоосвіти та прояву творчої активності.

У зв'язку з цим, найбільш значущою в теорії й практиці педагогічної освіти стає проблема формування та розвитку готовності педагога до реалізації професійної діяльності.

Проблема формування та розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності стоїть окремим питанням загальної системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців і її психологічного забезпечення, вона акумулює численність проблем психологічної науки, пов'язаних із властивостями особистості, її психічними станами, потенційними можливостями, що зумовлюють успішність фахової підготовки. Якість підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів залежить не тільки від їхньої орієнтації на фах учителя, але й від наближення їх до сучасних вимог трудової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти формування та розвитку готовності освітян були темою наукових робіт багатьох дослідників та відомих науковців. Зокрема, О. Абдуліною, В. Бондарем, Ф. Гоноболіним, Н. Дем'яненко, М. Євтухом, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним, В. Семиченко, В. Хомич та ін. розроблено фундаментальні науково-теоретичні та методичні засади професійної підготовки вчителя.

Питання підвищення кваліфікації працівників освіти та їхній професійний розвиток розглядаються вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Андрущенко, Н. Абашкіна, Л. Пуховська, Т. Десятков, А. Єрмола, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Лісова, С. Синенко, О. Чалий, О. Омельченко, І. Титаренко та ін.).

Аналіз розглянутих теоретико-методичних досліджень науковців показав, що поза їхньою увагою залишилися питання, які пов'язані зі створенням системи розвитку готовності вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до професійної діяльності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ /AIM AND TASKS

Метою статті є аналіз поняття «готовність» та визначення особливостей її розвитку до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи в галузі загальної середньої освіти.

Відповідно до зазначеної мети в статті поставлено такі завдання: проаналізувати наукові роботи дослідників із проблеми формування й розвитку готовності вчителя початкової школи до здійснення професійної діяльності; схарактеризувати структуру готовності до професійної діяльності та рівні її реалізації; окреслити наукові напрями проблеми формування та розвитку готовності майбутнього вчителя початкової школи до реалізації професійної діяльності.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Сучасний етап розвитку освіти висуває підвищені вимоги до професійної підготовки та підвищення кваліфікації сучасного педагога, як до творця освітнього процесу в ЗЗСО ХХІ ст., озброєного новітніми методиками та технологіями навчання. Сьогодні, в умовах постіндустріального суспільства необхідними є суттєві зміни в системі освіти, особливо під час підготовки конкурентоздатного, практико-орієнтованого фахівця. У зв'язку з цим стають актуальними питання, пов'язані з моделюванням професійної діяльності в навчальному процесі [7, с. 113].

Проблема формування та розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності стоїть окремим питанням системи підвищення їхньої кваліфікації та психологічного забезпечення, вона акумулює численність проблем психологічної науки, пов'язаних із властивостями особистості, її психічними станами, потенційними можливостями, що зумовлюють успішність фахової діяльності. Її якість залежить не тільки від орієнтації освітян на професію вчителя, але й від наближення їх до сучасних вимог трудової діяльності.

Необхідність виділення із сукупності чинників, які зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності, свого часу наштовхнула психологів М. Дьяченко та Л. Кандибович на дослідження поняття «психологічна готовність до діяльності». Введення в психологію цього утворення зумовлене необхідністю визначення рівня можливостей людини до ефективного здійснення певного виду трудової діяльності. Вчені визначають готовність до діяльності як цілеспрямований прояв особистості, передумову для виконання будь-якої діяльності та її результат.

Відповідно до змісту та конкретних завдань, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність поділяється на:

1. ситуативну (тимчасову), що детермінується відповідними психічними станами. Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у цей момент.

2. сталу (довготривалу або загальну), що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості. Довготривала готовність – це набуті установки, знання, навички, вміння, досвід, якості й мотиви діяльності. Зазначимо, що чинники, які зумовлюють залежність ефективності діяльності від довготривалої, фіксованої готовності, є предметом дослідження більшості фахівців.

Єдність і взаємозалежність цих видів готовності полягає в тому, що дієвість довготривалої готовності визначається її функціональною спрямованістю – тимчасовою готовністю [5, с. 21].

Найбільш розроблене поняття готовності в дослідженні проблеми вдосконалення процесу підготовки фахівців у роботах науковців: Г. Балла, І. Зязюна, В. Моляко, П. Перепелиці, В. Сластьоніна, С. Сисоевої, М. Смульсон, Н. Тализіної, Є. Шиянова та ін. Готовність розглядалася науковцями в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних

для успішної діяльності. Автори досліджень також зазначають, що готовність, як передумова будь-якої діяльності, є водночас і її результатом.

Зазначимо, що в роботах дослідників у структурі готовності до професійної діяльності як стійкої властивості особистості виділяються такі структурні компоненти (рис. 1):

- загальна (завчасна, довготривала) готовність як стійка характеристика особистості, що являє собою надбані знання, навички, вміння, мотиви щодо виконання певного виду діяльності;
- короткочасна (тимчасова, ситуативна) готовність як психічний стан, внутрішня налаштованість на певну поведінку, актуалізація та мобілізація всіх сил на активні та цілеспрямовані дії;
- підготовленість як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь для продуктивного вирішення поставленого завдання та виконання функціональних обов'язків у будь-який час (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.).

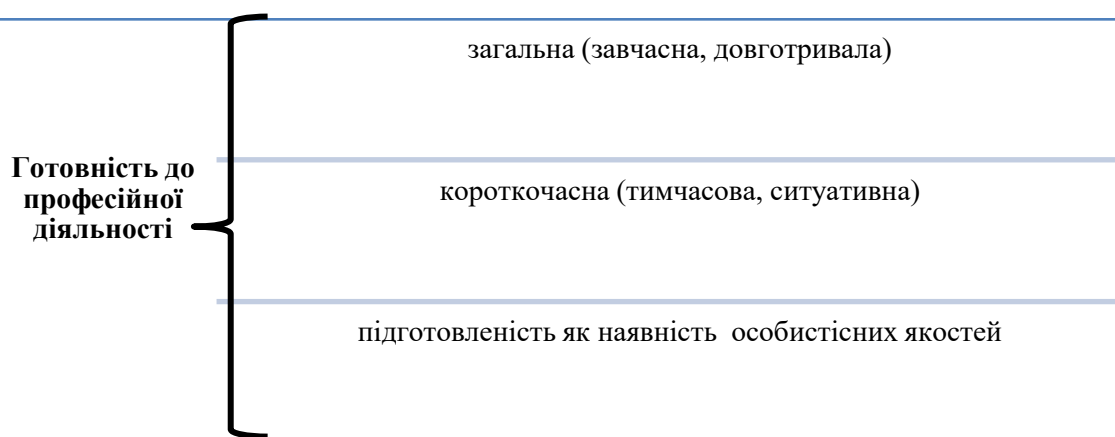


Рис. 1. Структура готовності до професійної діяльності

Закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання вважається професійна готовність. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, якість, система інтегрованих властивостей, яка регулює діяльність та забезпечує її ефективність. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності [2, с. 53].

Відомими науковцями готовність учителя до професійної діяльності трактується, як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно включає особистісну складову (педагогічну самосвідомість, інтерес до діяльності, потреби в ній, мотиви діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) і мобілізує особистість на включення в професійну діяльність [1, с. 62].

Загалом слід погодитись із дослідниками, які зробили висновок, що професійна готовність учителя до впровадження інноваційних технологій навчання зумовлена його особистими психологічними характеристиками: мотиваційною спрямованістю на педагогічну діяльність, відчуттями, реакціями, переконаннями, емпатією та схильністю до маніпулювання. Своєю чергою ефективний розвиток особистості учня залежить від

рівня сформованості інформаційно-теоретичних, аналітичних, конструктивно-проектувальних, операційно-комунікативних професійних умінь учителя, а також від його особистісно-професійних індивідуальних якостей [1, с. 16].

Проблеми формування та розвитку готовності вчителя були темою наукових робіт багатьох дослідників і відомих науковців. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і його практичної підготовки. Він має уміти спрямовувати освітній процес на особистість учня, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоби кожен здобувач освіти мав необмежені можливості для самостійного та високоефективного розвитку. А це в принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно – на пошук нових підходів до фахівців у галузі початкової освіти.

Цілісність досліджуваного утворення визначається повноцінним розвитком його складників (за О. Пехотою):

- ціле-мотиваційного компонента (прагнення включати молодших школярів у спільну діяльність; віра в можливості та здібності кожного учня; уміння усвідомлювати потреби й мотиви молодших школярів);
- змістового (знання теоретичних основ організації групової навчальної діяльності; його психолого-педагогічного забезпечення; володіння методикою проведення уроків із застосуванням групової навчальної діяльності учнів із навчальних предметів початкової школи);
- операційного (уміння організувати групову навчальну діяльність учнів; практичні дії з організації ділового спілкування школярів);
- інтеграційного (уміння співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; впевненість у власних професійних можливостях; ініціативність; відповідальність; володіння навичками саморефлексії – самоаналізу, саморегуляції, самооцінки й самоконтролю, самоактуалізації) [9].

Аналіз наукових досліджень дає змогу зробити узагальнення, що процес формування й розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності передбачає включення певних рівнів реалізації: нормативно-репродуктивного, адаптивно-перетворювального, творчо-пошукового.

Нормативно-репродуктивний та адаптивно-перетворювальний рівні передбачають відтворення раніше засвоєних нормативних моделей професійної діяльності або їхнє використання як орієнтовної основи. Творчо-пошуковий рівень характеризується відходом від шаблонів і стереотипів, пошуком нових ефективних моделей діяльності. Дослідники проблем удосконалення системи загальної середньої освіти, порівнюючи зміст державних стандартів та освітньо-професійну програму підготовки майбутніх учителів, вказують на їхню погодженість у питаннях формування розвитку системного та модельного мислення суб'єктів учіння.

Однак, всупереч наявності значної кількості психолого-педагогічних досліджень підготовки вчителів ЗЗСО, проблема розвитку їхньої фахової готовності не повною мірою стала об'єктом окремого дослідження.

Науковцями, зазвичай, виділяються п'ять рівнів навчальної діяльності вчителя (Рис. 2): репродуктивний; адаптивний; локально-модельючий (знання); системно-модельючий (знання); системно-модельючий (діяльність).



Рис. 2. Рівні навчальної діяльності вчителя

Організація навчальної діяльності здобувачів освіти, поєднання різних її видів під час проведення уроків потребує від учителя належної теоретичної підготовки й неабияких творчих зусиль. Практика засвідчує, що формування ефективного педагогічного досвіду є складним системним процесом. Як свідчить аналіз його генезису, він може формуватися або стихійно та неалгоритмізовано, або цілеспрямовано, на основі відповідних технологій [4].

Однією із суттєвих ознак сучасного конкурентоздатного вчителя ЗЗСО можна вважати його професійну готовність. Узагальнення дають змогу стверджувати, що готовність до професійної діяльності може бути ознакою конкурентоспроможності фахівця, а отже, до здатності конкурувати на ринку праці.

Проблема формування та розвитку готовності педагогів ЗЗСО до педагогічної діяльності стоїть окремим питанням загальної системи підготовки фахівців та її психологічного забезпечення, вона акумулює численність проблем психологічної науки, пов'язаних із властивостями особистості, її психічними станами, потенційними можливостями, що зумовлюють успішність професійної підготовки. Якість підготовки педагогічних кадрів залежить не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, але й від наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності.

Науковці Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина та ін. розглядають готовність учителя як сукупність органічно поєднаних компонентів [3]:

- мотиваційного (усвідомлена потреба в освоєнні та втіленні передового педагогічного досвіду);
- змістовно-процесуального (сутність психолого-педагогічних та економічних знань із проблеми, процесуальні вміння);
- конструктивного (уміння творчо реалізувати досягнення виробництва в практиці навчально-виховної роботи).

Розвиток щонайменш одного з них, незаперечно, впливає на вдосконалення інших, а недостатня сформованість призводить до того, що особистісно значуща якість учителя не досягає необхідного ступеня розвитку.

На основі вивчення та аналізу різних підходів до визначення структури професійної готовності, було виділено три основні компоненти готовності учителів до професійної діяльності: мотиваційна, когнітивна, процесуальна [1, с. 95–96].

1. Особливе місце в структурі готовності до моделювання педагогічних ситуацій посідає мотиваційна компонента. Зазначене пояснюється тим, що мотиви є суб'єктивним чинником, який спонукає до діяльності та являє собою відображення потреби в будь-чому. Мотиви є також сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до здійснення, усвідомлення громадської значущості праці.

Зміст мотиваційної компоненти включає: зацікавленість та позитивне ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності оволодіння певним обсягом знань для продуктивної педагогічної діяльності в середовищі.

У психолого-педагогічній літературі мотиви, як і будь-які інші психологічні явища, розглядаються як процеси: нестійкі, подекуди раптові, ситуаційні; як стан (стійкі мотиви) та властивість особистості (підструктура її спрямованості). Відповідно до цього розрізняють «короткочасну» мотивацію та «довготривалу». У першому випадку, вони (найближчі мотиви) характеризуються відсутністю перспективи; у другому – (віддалені мотиви) присутнє бачення перспективності праці. Останні є фундаментальними в діяльності вчителя початкових класів.

Визначаючи зміст мотиваційної компоненти, ми виходили з припущення, що у своїй діяльності майбутній учитель початкової школи керується ієрархією мотивів, з-поміж яких домінуючими є смислові. Досягнення результатів діяльності можливе лише за наявності достатньо позитивного ставлення до діяльності або мотиву. Від установки на необхідність застосовувати педагогічні ситуації в практичній підготовці залежить успіх професійної діяльності вчителя ЗЗСО.

2. Когнітивна компонента готовності до реалізації професійної діяльності репрезентована системою знань про стратегії і прийоми аналізу педагогічної діяльності.

3. Процесуальна компонента готовності передбачає наявність у вчителя умінь і навичок здійснювати різні види професійної діяльності. За своєю суттю цей компонент аналогічний компонентам готовності, які в низці інших досліджень визначаються як практичні, виконавчі або конструктивні.

Визначено, що всі три компоненти готовності є в певному взаємозв'язку між собою. І, отже, зміни, які відбуваються в одній із них, спричиняють зміни іншої.

Однак, ми вважаємо, що виокремленні компоненти не вичерпують усіх аспектів готовності педагогічного працівника в системі його професійної діяльності.

В умовах інтеграції освітнього процесу до стандартів Європейської системи освіти, що передбачають скорочення аудиторного навантаження та збільшення обсягу самостійної роботи як основної форми навчання, виникає потреба ще більшої інтенсифікації навчального процесу через впровадження ІКТ, тобто подальшої його інформатизації, створення навчального середовища, яке забезпечує новий, вищий рівень навчальної діяльності як педагогів, так і учнів [1, с. 91]. Сучасне розуміння ролі ІКТ у системі підвищення кваліфікації учителів, за визначенням Л. Карташової, повинно виявлятися в чотирьох взаємопов'язаних аспектах: як навчальна дисципліна; як один з основних сучасних засобів комунікації й одержання знань з інших галузей; як засіб трансформації одержаної слухачем курсів підвищення кваліфікації інформації в особисту систему знань, умінь та навичок; як засіб розвитку та самовираження особистості педагога, затвердження в суспільстві.

Тому можна додати, що ІКТ у процесі підготовки та підвищення кваліфікації вчителя виокремлюється як засіб формування готовності до реалізації професійної діяльності.

Структуру готовності сучасного вчителя початкової школи до використання ІТ у професійній діяльності складають [8, с. 402–403]:

1) мотиваційний компонент (бажання ставити перед собою цілі; сформована мотивація саморозвитку; інтерес до використання інформаційних технологій в освітньому просторі початкової школи; потреба в самовдосконаленні; наявність професійно важливих якостей, як-от: креативність, цілеспрямованість, працездатність, відповідальність, наполегливість, здатність до рефлексії своїх дій);

2) функціональний компонент (уміння використовувати засоби сучасних інформаційних технологій, апаратні та програмні засоби, ефективно використовувати технічні засоби навчання, засоби наочності (графіки, діаграми, схеми тощо).

Водночас треба враховувати й технічний аспект розв'язання означеного питання: наявність у 30 комп'ютерної техніки та засобів мультимедіа, їхню доступність для використання вчителями початкової школи.

Ґрунтуючись на дефініціях психологів та, відповідно, до результатів наукових пошуків Л. Карташової [6], можна виокремити основні компоненти ІТ-готовності (рис.3):

- Психологічний (особистісно-мотиваційний: особистісні якості; прагнення до впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес).
- Теоретичний: система знань інформаційних технологій навчання, технології, способи та форми їхнього впровадження в професійну діяльність вчителя тощо.
- Практичний – сукупність умінь і навичок використання засобів інформаційних технологій навчання.

Методичний – система спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і вмінь із питань планування та здійснення навчально-виховного процесу певного предмета, що має яскраво виражений прикладний характер використання можливостей ІТ: створення навчальних матеріалів; удосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; рефлексія формування власної методики викладання; моніторинг досягнень учнів; обмін досвідом викладання предмета).



Рис. 3. Основні компоненти ІТ-готовності вчителя (за Л. Карташовою)

Аналіз освітнього процесу щодо його адаптації до можливостей сучасного рівня розвитку суспільства, озброєного ІТ у напрямку збільшення кількості матеріально-технічних засобів, спрямованих на досягнення головної мети – здобуття вищої освіти – показує, що його реалізація супроводжується значними витратами та капіталізацією, які стають такими, що потребують більш щільної уваги та врахування.

ІТ-готовність учителя виникає як нова якісна характеристика на межі перетину його психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки. Це новоутворення формується за допомогою сучасних ІТ і розглядається Л. Карташовою [6], як інтегративна якість особистості, що характеризується багатокомпонентною, багаторівневою структурою та визначає потенційну підготовленість особистості вчителя до здійснення навчальної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

З-поміж чинників, які забезпечують формування та розвиток професійно значущих особистісних характеристик майбутніх учителів початкової школи, особливе місце займають організаційно-методичні умови підвищення рівня їхньої фахової підготовки в системі ІППО, що спрямовані на формування та розвиток готовності до реалізації професійної діяльності.

До змістовної компоненти організаційно-методичних умов формування та розвитку готовності до професійної діяльності вчителів ЗЗСО відносимо: ІТ, ігрові навчальні ситуації, творчі завдання, дидактичний матеріал, адекватні особливості домінуючого типу мислення слухачів ІППО. Їхній зміст становлять: спеціальні комплексні завдання, де традиційні доповнені алгоритмами рішення передбачають їхнє виконання на комп'ютері засобами ІТ-моделювання; електронні засоби навчання, доповнені лекційним матеріалом, алгоритмами рішення з графічним оформленням, засобами наочності; ігрові навчальні ситуації, які стимулюють пізнавальну активність та позитивно впливають на покращення сприйняття; творчі завдання, які виконуються із застосуванням традиційних засобів оцінювання; дидактичний матеріал: засоби наочності (пояснення до навчальних завдань, макети за темою заняття, електронні презентації PowerPoint, електронні освітні ресурси).

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Результати наведеного аналізу дослідження дають підставу для висновку, що найбільш значущою в теорії і практиці навчання та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи є проблема формування та розвитку їхньої готовності до реалізації професійної діяльності, вирішення якої проводиться за кількома науковими напрямками.

1. Перегляд професійної діяльності вчителя початкової школи.
2. Пошук учителем шляхів педагогічно обґрунтованих правильних рішень, які приймаються в результаті дослідження навчально-виховних ситуацій та сформованості умінь вчителя розв'язувати педагогічні задачі.
3. Підвищення рівня фахової підготовки вчителя в системі формальної та інформальної освіти.

Практика роботи та аналіз наукових досліджень свідчить, що формування та розвиток готовності вчителів початкової школи до реалізації професійної діяльності потребує суттєвих змін як у змісті, так і в технологічному забезпеченні її якості. Сучасний учитель початкової школи повинен завжди бути підготовленим до того, що ІТ досить конструктивно вбудувались у життя початкової школи. Використання ІТ

розширює межі освітнього процесу, підвищує його практичну спрямованість, сприяє підвищенню розвитку мотивації здобувачів в освітньому процесі, формуванню інтелектуальних, творчих здібностей учнів, умінь самостійно опановувати новими знаннями та створенню умов для їхньої успішної самореалізації в майбутньому.

Подальші дослідження вбачаємо в необхідності теоретичного та експериментального дослідження проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до реалізації професійної діяльності через здійснення навчання фахових дисциплін здобувачів вищої освіти у ЗВО в поєднанні з інформаційними технологіями, впровадженні дистанційного навчання.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бахмат, Н. В., 2013. Готовність вчителя початкових класів до педагогічного моделювання: теорія і практика: монографія. Харків: *Іванченко І. С.*, 206 с.
2. Бартків, О., 2010. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1, с. 52–58.
3. Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І. [та ін.] (2004) *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук, Київ: «К.І.С.», 112 с.
4. Галатюк, Ю. М., 2017. Формування готовності майбутніх учителів фізики до творчої професійної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика й математика у вищій і середній школі*, 18, с. 30–35. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2017_18_8> [Дата звернення 18 Серпня 2020].
5. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А., 1978. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: БГУ, 176 с.
6. Карташова, Л. А., 2011. Система навчання інформаційних технологій майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін: монографія. Луцьк: СПД *Гадяк Ж. В.*, друкарня «Волиньполіграф», 264 с.
7. Ломакина, Т. Ю., Сергеева, М. Г., 2008. *Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях*. Москва: Academia, 288 с.
8. Нікулочкіна, О. В., 2012. Дослідження рівня готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 22, с. 401–406.
9. Ратовська, С. В. *Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів* [Електронний ресурс]. Доступно: <intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-rochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv/> [Дата звернення 21 Вересня 2020].

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Nataliia Bakhmat,

doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>
bahger.teacher@gmail.com

Olena Dovhan,

assistant of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1295-8289>
dovgan_o_s@ukr.net

Abstract. In the article, the issue of future primary school teachers' readiness to implement professional activities, its structure and content are outlined. Readiness for professional activities is considered as a purposeful manifestation of a personality, a prerequisite for the performance of any activity and its result. In accordance with the content and specific tasks, the work of the teacher readiness can be situational and constant, and in its structure it consists of such structural components as general readiness, short-term readiness and preparedness. Teacher's readiness for professional activities is interpreted as personal education that provides internal motives, pedagogical self-awareness, pedagogical abilities, knowledge, skills and abilities, the ability to integrate knowledge and professionally significant personality traits.

The integrity of the formation studied is determined by the development of its components (goal-motivational, semantic, operational and integration). The process of developing future primary school teachers' readiness for professional activities is ascertained, which provides for the incorporation of certain levels of its implementation, notably normative-reproductive, adaptive-transformative and creative-exploratory. Professional readiness is one of the essential features of a modern competitive primary school teacher. The analysis of various approaches to the determination of the structure of professional readiness enabled ascertaining the main components of readiness of future primary school teachers for professional activities: motivational, cognitive and procedural, which are interrelated.

It is established that in the context of adjustment of the educational process with the standards of the European education system, IT are deemed to be effective in the process of training and retraining primary school teachers to develop their readiness for professional activities. The use of IT expands the boundaries of the educational process, increases its practical orientation, enhances student motivation in the educational process, the development of intellectual and creative abilities of students, skills to acquire new knowledge and create opportunities for their successful self-actualization in the future.

Keywords: types of readiness; advanced training; internal motives; integration; information and communication technologies.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bakhmat, N. V., 2013. Hotovnist vchytelia pochatkovykh klasiv do pedahohichnoho modeliuvannia: teoriia i praktyka [Readiness of primary school teachers for pedagogical modeling: theory and practice]: monohrafiia. Kharkiv: *Ivanchenko I. S.*, 206 s.
2. Bartkiv, O., 2010. Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Readiness of the teacher for innovative professional activities]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1, s. 52–58.
3. Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshyna, O. I. [ta in.], 2004. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]: Biblioteka z osvitnoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk, Kyiv: «K.I.S.», 112 s.
4. Halatiuk, Yu. M., 2017. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizyky do tvorchoi profesiinoi diialnosti [Formation of readiness of future physics teachers for creative professional activity], *Naukovy ichasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 3: Fizyka I matematika u vyshchii i serednii shkoli*, 18, s. 30–35. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2017_18_8> [Data zvernennia 18 Serpnia 2020].
5. Diachenko, M. I., Kandybovich, L. A., 1978. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatelnosti* [Psychological problems of readiness for activities], Minsk: BGU, 176 s.
6. Kartashova, L. A., 2011. Systema navchannia informatsiinykh tekhnolohii maibutnikh vchyteliv suspilno-humanitarnykh dystsyplin [The system of teaching information technology to future teachers of social sciences and humanities]: monohrafiia. Luts'k: *SPD Hadiak Zh. V., drukarnia «Volynpolihraf»*, 264 s.
7. Lomakina, T. Ju., Sergeeva, M. G., 2008. *Pedagogicheskie tehnologii v professionalnykh uchebnykh zavedenijah* [Pedagogical technologies in professional educational institutions]. Moskva: Academia, 288 s.
8. Nikulochkina, O. V., 2012. Doslidzhennia rivnia hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Research of the level of readiness of primary school teachers to use information technologies in professional activities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. Zaporizhzhia*, 22, s. 401–406.
9. Ratovska, S. V. *Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do orhanizatsii hrupovoi navchalnoi diialnosti uchniv* [Readiness of the future primary school teacher to organize group learning activities of students] [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv/> [Data zvernennia 21 Veresnia 2020].

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-239-250>
УДК 378:316.615.8

Бражанюк Андрій Олександрович,
асистент кафедри фізичної реабілітації,
ерготерапії та домедичної допомоги
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Чернівці, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9422-0685>
a.brajaniuk@chnu.edu.ua

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ТА ЕРГОТЕРАПЕВТІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЇХНЬОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті автором проаналізовано понятійно-категоріальний апарат наукового дослідження, до якого належать такі дефініції: «культура», «професійна культура», «фахівець фізичної терапії та ерготерапії», «професійна культура фізичних терапевтів та ерготерапевтів».

Здійснено теоретичний аналіз поняття «професійна культура майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів», яка розглядається як інтегративна сукупність професійно-особистісних цінностей та мотивів, теоретичних знань та практичних умінь, що забезпечують ефективну терапевтичну та реабілітаційну діяльність на основі рефлексії та саморозвитку. Професійна культура майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів формується в процесі їхньої професійної підготовки.

Згідно з кваліфікаційними характеристиками з'ясовано, що фізичний терапевт, ерготерапевт – фахівець, професійна діяльність якого спрямована на відновлення втрачених навичок самообслуговування та життєдіяльності пацієнта в повсякденному житті та забезпечення максимальної адаптації людини до довкілля.

У науковій публікації здійснено структурно-змістовий аналіз професійної культури майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії і виокремлено такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-комунікативний, аналітико-рефлексивний. Кожен із них має свою підструктуру, яку ми розкриваємо як критерії та відповідні їм показники. Так, ціннісно-мотиваційний компонент представлений системою ціннісних орієнтацій та професійною мотивацією; когнітивно-діяльнісний компонент охоплює систему теоретичних знань та практичних умінь і навичок; особистісно-комунікативний компонент охоплює професійно-значущі якості, моральні норми та комунікативні вміння; аналітико-рефлексивний містить здатність до аналітичної діяльності та саморозвитку на основі рефлексії. Зміст вищеназваних компонентів розкривали з позиції методологічних підходів: аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного, особистісного.

Структурні компоненти професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів є взаємопов'язаними складниками й демонструють найважливіші ознаки особистісної та діяльнісної сторін професійної культури майбутніх фахівців та формуються в результаті їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: культура; професійна культура; фахівець фізичної терапії та ерготерапії; фахова підготовка; професійна культура фізичних терапевтів та ерготерапевтів; ціннісно-мотиваційний; когнітивно-діяльнісний; особистісно-комунікативний; аналітико-рефлексивний компонент.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні етап розвитку та реформування освітньої системи України в поєднанні зі світовою пандемією актуалізують проблему підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців різних галузей. Гостро постало питання професійної підготовки майбутніх терапевтів та ерготерапевтів, які мають володіти професійними цінностями, позитивними особистісними якостями, професійною компетентністю, здатністю до емпатії та рефлексією, що синтезується в їхню професійну культуру.

У нормативних документах освітньої системи України, зокрема Законі України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014) наголошується на трансформації та формуванні культури фахівця, який інтегрує в собі професійні знання, уміння, особистісні цінності та якості, здатність до рефлексії, прагнення до самоосвіти й саморозвитку. Саме тому, у нашій публікації здійснено структурно-змістовий аналіз професійної культури майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії як результату їхньої професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії досліджувалась у працях багатьох науковців. Зокрема, професійну підготовку майбутніх фахівців із фізичної реабілітації розкрили А. Герцик, В. Кукса, О. Міхеєнко, В. Поліщук, Л. Сущенко та ін. Професійна освіта майбутніх ерготерапевтів досліджена в роботах І. Башкіна, Т. Бойчука, О. Вацеби, Ю. Лянного, О. Марченко та ін. Структура готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності описана М. Д'яченко, Л. Кандибович, Л. Івановою, В. Люлькою та ін. Компоненти готовності до професійної діяльності ерготерапевтів представлена в дослідженнях Т. Бугеря, О. Погонцевої, М. Романишин та ін. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації в закладах вищої освіти присвячено наукові доробки І. Ляхова, І. Маріонда, В. Осіпова, О. Погонцева, В. Поліщук та ін.

Фізична реабілітація різновікової категорії населення представлена в роботах О. Грицюка, О. Марченко, І. Мисули, С. Попова та ін. Різні питання професійної підготовки та практичної діяльності фізичних терапевтів та ерготерапевтів розкрито в наукових працях зарубіжних учених: С. Bithell, A. Jones, N. Patton, S. Chan та ін.

Зважаючи на значну кількість наукових досліджень та розроблення вченими різних аспектів досліджуваної проблеми, вважаємо за необхідне здійснити структурно-змістовий аналіз професійної культури майбутніх фахівців терапії та ерготерапії. Адже, з'ясування сутності поняття «професійна культура фізичних терапевтів та ерготерапевтів» та виокремлення її структурних компонентів забезпечить надалі розроблення шляхів для ефективного формування досліджуваного явища.

2. МЕТА І ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та здійсненні структурно-змістового аналізу професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз сутності поняття «професійна культура фізичних терапевтів та ерготерапевтів»; 2) на основі узагальнення наукових досліджень, виокремити структурні компоненти професійної культури фізичних терапевтів та ерготерапевтів; 3) виконати аналіз змісту професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів і її структурних компонентів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Досліджуючи проблему формування професійної культури фізичних терапевтів та ерготерапевтів, вважаємо за необхідне здійснити аналіз понятійно-категорійного апарату, до якого ми віднесли такі поняття: «культура», «професійна культура», «фахівець фізичної терапії та ерготерапії», «професійна культура фізичних терапевтів та ерготерапевтів».

Поняття «культура» за своєю суттю та походженням є досить глибоким та різноманітним за своїм змістом та розумінням. Сьогодні нараховується понад 500 визначень цієї дефініції. У своїй науковій розвідці використовуватимемо те визначення, яке застосовується щодо особистості та її діяльності. Так, поняття «культура» розумітимемо як специфічний спосіб людської діяльності [7, с. 143]; як провідну умову становлення й розвитку особистості людини [1, с. 33].

І. Зязюном І.А. поняття «культура» розглядається як високі досягнення суспільства на певному етапі його розвитку [6, с. 84]. Як матеріальні та духовні надбання соціуму, які віддзеркалюють рівень розвитку спільноти, трактує це поняття С. Гончаренко [4 с. 182].

На сучасному етапі дефініція культури є об'єктом багатьох наукових досліджень, зокрема її описують як педагогічну (М. Букач, В. Радул та ін.); професійну (В. Гриньова, І. Пальшкова, О. Цюняк, та ін.); різні її види: емоційну культуру (Т. Роман); комунікативну (С. Довбенко); організаційну (В. Борщенко); рефлексивну (Г. Дегтяр); емпатійну (О. Шурин) тощо. Аналіз вищезазначених робіт дає можливість стверджувати, що професійна культура – це ступінь оволодіння членами певної професійної групи прийомами і способами вирішення конкретних професійних завдань.

Автором О. Попенко зазначається, що професійна культура полягає в засвоєнні необхідних професійних знань, професійної компетентності, сформованості професійно значущих якостей, які є важливими для якісної реалізації професійної діяльності [12, с. 45]. З огляду на це, розуміємо, що до структурних компонентів професійної культури фахівця належать компетентність, представлена знаннями, уміннями, навичками; професійні та особистісні якості; здатність до саморозвитку тощо. Проте, перш ніж аналізувати структурні компоненти професійної культури фізичних терапевтів та ерготерапевтів, з'ясуємо їхню сутність.

Аналіз нормативних документів, які забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців дав змогу виявити, що випускники спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» здатні здійснювати професійну діяльність і займати відповідну первинну посаду «фізичний терапевт та ерготерапевт».

Фізичний терапевт та ерготерапевт – це спеціаліст, професійна діяльність якого спрямована на відновлення втрачених навичок самообслуговування та життєдіяльності пацієнта в повсякденному житті та забезпечення максимальної адаптації людини до навколишнього середовища [9, с. 100].

Професія фізичного терапевта та ерготерапевта характеризується особливими професійними аспектами клінічної практики та освіти, що формуються соціальними, економічними, культурними та політичними умовами.

Згідно з кваліфікаційними характеристиками працівників у сфері «Охорона здоров'я» фізичний терапевт та ерготерапевт сприяє набуттю людьми з обмеженими життєдіяльними можливостями максимального рівня незалежності та функціонування в різних аспектах життя через терапевтичне використання знань та різних реабілітаційних технологій. Його діяльність спрямована на відновлення фізичних сил, соціального, психічного здоров'я пацієнта, повернення особистості до нормальних умов соціального, професійного та побутового життя. Забезпечення повернення в суспільне середовище закладів охорони здоров'я, освіти, соціального захисту тощо [14].

Такий фахівець якісно надає консультації й рекомендації щодо залучення інших фахівців сфери охорони здоров'я. Він формулює пропозиції для вдосконалення послуг з ерготерапії; надає оцінку та, у разі необхідності, корегує ефективність проведеної реабілітаційної програми. Фізичний терапевт та ерготерапевт повинен вміти використовувати сучасне обладнання, застосовувати новітні методики адаптації та підтримки осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності [14].

Зважаючи на такі кваліфікаційні характеристики фахівця фізичної терапії та ерготерапії, розуміємо, що структурні компоненти його професійної культури є глибоко змістовними та потребують детального структурно-змістового аналізу.

У довідкових джерелах поняття «структура» тлумачиться як «взаємозв'язок елементів єдиного цілого, побудова та взаємне розміщення частин цілого» [2]. А термін «зміст» розглядається як «суть, внутрішня особливість чого-небудь», тобто, це внутрішня наповнюваність того, про що говориться [4].

Для виокремлення структурних компонентів професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів ми проаналізували низку наукових праць, у яких розкрито деякі складники.

У наукових джерелах знаходимо такі структурні компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: організаційно-діяльнісний, когнітивний, креативний, гностичний, дієво-практичний, психофізіологічний, єдність яких забезпечує конкурентоспроможну діяльність майбутніх фахівців на ринку праці [9, с. 101].

С. Вітвицька, розглядаючи готовність магістрів освіти до педагогічної діяльності виокремлює такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, культурологічно-світоглядний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпатійний, аналітико-рефлексивний, результативно-продуктивний [3, с. 61].

Досліджуючи готовність майбутніх фізичних реабілітологів до професійної діяльності, знаходимо аналіз таких структурних компонентів: мотиваційний, морально-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісно-практичний, креативний [11, с. 11].

Структура готовності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до професійної діяльності в оздоровчих центрах у дослідженнях О. Погонцевої, представлена такими компонентами: мотиваційно-ціннісний, який показує мотивацію студентів; когнітивний компонент висвітлює наявну систему формованих теоретичних знань; діяльнісний компонент відповідає за наявність сформованих умінь та навичок, які застосовуються в професійній діяльності, та особистісний компонент [11, с. 9–10].

З огляду на сутність поняття «професійна культура», узагальнення кваліфікаційних характеристик фізичних терапевтів та ерготерапевтів, аналіз підходів до виокремлення структурних компонентів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності ми виокремили такі структурні компоненти професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів: *ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-комунікативний, аналітико-рефлексивний*. Вважаємо, що структурні компоненти професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів є взаємопов'язаними складниками й показують найважливіші ознаки особистісної та діяльнісної сторін професійної культури фахівців.

Кожен вказаний нами компонент професійної культури майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії має свою підструктуру, яку у своєму дослідженні розкриваємо як критерії та відповідні їм показники. Так, ціннісно-мотиваційний компонент представлений системою ціннісних орієнтацій та професійною мотивацією; когнітивно-діяльнісний компонент охоплює систему теоретичних знань та практичних умінь і навичок для ефективного застосування їх у професійній діяльності; особистісно-комунікативний компонент інтегрує професійно-значущі якості, моральні норми та комунікативні вміння під час роботи з пацієнтами; аналітико-рефлексивний містить здатність до аналітичної діяльності та саморозвитку на основі рефлексії.

Охарактеризуємо зміст кожного структурного компонента професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

Ціннісно-мотиваційний компонент професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів представлений системою ціннісних орієнтацій, професійною мотивацією, виявляє ставлення майбутніх фахівців до здійснення їхньої професійної діяльності, роботи щодо реабілітації тощо. Цей структурний компонент є системоутворюючим та ключовим у формуванні професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

У науковій роботі зміст цього компонента вивчали з позиції аксіологічного підходу, який є філософським вченням про цінності, їхню роль насправді та вплив на розвиток особистості.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій розкрита багатьма науковцями, зокрема І. Бехом, В. Галузинським, І. Зязюном, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Філіпчуком та ін. Поняття «цінність» пояснюється як «система особистісних смислів», а ціннісні орієнтації розглядаються як спрямованість особистості на ті чи інші цінності.

А. Печерська розглядає професійні ціннісні орієнтації, як систему професійної спрямованості та ставлення особистості до своєї професійної діяльності [10, с. 254].

У нашому науковому дослідженні до системи ціннісних орієнтацій фізичного терапевта та ерготерапевта відносимо загальнолюдські, особистісні та професійні цінності; спрямованість фахівця ерготерапії до якісного здійснення своєї професійної діяльності; спрямованість майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії до формування їхньої професійної культури та усвідомлення її значущості для своєї майбутньої професії.

Важливу роль у професійній підготовці фахівців та становленні їхньої професійної культури відіграють потреби та мотиви.

У словнику поняття «мотив» тлумачиться, як «спонукальна причина дій і вчинків людини», а мотивація розглядається як «система стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності чи поведінки» [4, с. 217].

Проблема професійних мотивів розкрита в працях Є. Ільїна, Л. Лук'янової, Н. Кузьміної та ін., згідно з якими основними компонентами професійної мотивації особистості є усвідомлення важливості та суспільної значущості, тобто престижності професії, наявність емоційного задоволення від обраної професії; усвідомлення наявності професійних здібностей [8, с. 28].

Так, до професійних мотивів майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів відносимо потребу в самореалізації; інтерес та позитивне ставлення до реабілітаційної діяльності; ставлення до людини як найвищої цінності тощо.

Варто наголосити, що ціннісно-мотиваційний компонент частково демонструє професійну самоідентифікацію, яка охоплює коло мотивів, потреб, інтересів, і ціннісних орієнтацій особистості та визначає спрямованість майбутніх фахівців на успішну реалізацію власних професійних функцій.

Когнітивно-діяльнісний компонент у структурі професійної культури фізичних терапевтів та ерготерапевтів представлений професійною компетентністю (системою теоретичних знань) та сформованістю практичних умінь та навичок для ефективного здійснення професійної діяльності. Цей структурний компонент вважаємо основою, стрижнем для якісної професійної діяльності та професійної культури майбутніх фахівців, оскільки він включає когнітивні, компетентнісні основи для здійснення фахової діяльності.

У науковому дослідженні цей компонент вивчається з позиції компетентнісного та діяльнісного методологічних підходів. З огляду на компетентнісний підхід, професійна культура майбутніх фахівців розглядається як сукупність знань, умінь та навичок (А. Кузьмінський, В. Кремень, Л. Онищук та ін.). Згідно з діяльнісним підходом до формування професійної культури майбутнього фахівця відбувається через залучення його до професійної діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Щедровицький).

Поняття «когнітивний», яке лежить в основі назви цього компонента, у довідкових джерелах пояснюється як «акт пізнання або отримання знання». Тобто, в основі цього компонента лежать знання, компетенції.

Когнітивно-діяльнісний компонент професійної культури фізичних терапевтів та ерготерапевтів передбачає теоретичну обізнаність, оволодіння майбутніми фахівцями необхідними знаннями з професійно-орієнтованих дисциплін для побудови індивідуальних реабілітаційних програм; знання різноманітних методик та сучасних засобів реабілітаційної діяльності; знання, які є необхідними для проведення реабілітаційного втручання (здійснення обстеження, діагностики, прогнозування). Діяльнісна сторона цього компонента охоплює практичний складник – оволодіння необхідними навичками і вміннями, тобто володіння методами організації фізичної реабілітаційної діяльності, планування завдань і способів їхнього розв'язання в майбутній професійній діяльності в напрямі поставлених цілей; уміння й навички майбутніх фахівців для реалізації індивідуальних програм відновлення здоров'я; сформованість умінь і навичок для проведення процедур спортивного масажу та фізіотерапії, занять із лікувальної фізичної культури тощо.

Важливо вказати, що когнітивно-діяльнісний компонент у структурі професійної культури майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії передбачає наявність базових знань із циклу дисциплін соціально-гуманітарної підготовки та спеціальних знань із циклу дисциплін професійної та практичної підготовки: основи індивідуального здоров'я людини; санаторно-курортна реабілітація; реабілітація в ортопедії і травматології; реабілітація в педіатрії; масаж; духовні аспекти здоров'я; теорія і практика фітнесу; реабілітація в кардіології; лікувальна гімнастика тощо. Вважаємо, що сформованість такої системи знань, умінь та навичок є основою ефективного формування професійної культури фізичного терапевта та ерготерапевта.

Особистісно-комунікативний компонент представлений професійно-значущими якостями, моральними нормами та комунікативними вміннями, які є достатньо важливими для професійної діяльності фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

У науковому дослідженні в основу цього компонента покладений особистісний підхід, який на перший план ставить особистість людини, що є надзвичайно важливим для пацієнтів майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів. Також застосування особистісного підходу у формуванні професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів передбачає врахування їхніх ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб, індивідуальної траєкторії розвитку тощо. Важливо наголосити на тому, що, працюючи фізичним терапевтом чи ерготерапевтом, важливо вміти підібрати й запропонувати індивідуальну програму терапії, що також вимагає особистісного підходу.

Як зазначалося нами вище, складниками особистісно-комунікативного компонента є професійно-значущі якості. Поняття «професійно-значущі якості» в науково-педагогічних дослідженнях розглядаються як «сукупність особистісних якостей, закладених природою, набутих під час навчання та виховання, сформованих у процесі діяльності, що необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності» [2; 4].

До особистісно-комунікативного компонента професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів ми відносимо комунікативність, емпатію, чуйність, моральність, гуманність, толерантність, організаторські якості.

Якщо характеризувати кожну з них, то насамперед надаємо перевагу комунікативним здібностям майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів, яка забезпечує міжособистісне спілкування в терапевтично-реабілітаційному процесі, що є важливим для емоційно-позитивної атмосфери та самопочуття пацієнта. Комунікативність виявляється також в уміннях встановлювати контакт і продуктивну взаємодію з реабілітантом; уміння чітко висловлювати й аргументувати власну позицію; уміння проводити консультативно-профілактичну та освітньо-пропагандистську роботу з-поміж різних категорій населення.

Не менш важливою професійно-значимою якістю є емпатія, яка розуміється як здатність до співпереживання і співчуття [2]. Л. Жданова розглядає емпатію особистості як «психологічний феномен, який проявляється в здатності розуміти, передбачати, емоційно реагувати й чуйно ставитися до переживання та поведінки іншої людини, сприяючи взаєморозумінню, подоланню психологічних захистів у міжособистісній комунікації та ефективному виконанню спільної діяльності» [5, с. 9].

Зважаючи на особливості фахової діяльності майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів, також, категорії осіб, з якими вони в майбутньому працюватимуть, емпатія є невіддільним компонентом у структурі їхньої професійної культури, яка забезпечить стресостійкість пацієнта під час надання їй допомоги та сприятиме збалансованості міжособистісних відносин.

У цьому структурному компоненті варто виокремити таку якість, як моральність, що в процесі професійної діяльності фізичних терапевтів та ерготерапевтів, проявляється в дотриманні норм моральної поведінки, культури, етичних норм у процесі здійснення професійних функцій.

Отже, вважаємо, що особистісно-комунікативний компонент, який показує наявність описаних вище професійно-значущих якостей та здібностей, сприятиме ефективності та результативності професійної діяльності.

Ще одним компонентом професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів є *аналітико-рефлексивний*. У структурі професійної культури цей компонент представлений здатністю до аналітичної діяльності та здатністю до саморозвитку на основі рефлексії. Аналітико-рефлексивний компонент є підґрунтям саморозвитку та самовдосконалення майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів, що вступає запорукою якісного виконання своїх професійних функцій.

В основі цього компонента лежить поняття «рефлексія», яке сьогодні є об'єктом досліджень багатьох науковців: С. Литвиненко, П. Зінченко, Е. Азімов, А. Шукін та ін.

У довідкових джерелах поняття «рефлексія» розглядається як «роздуми, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття і вчинки; є важливою професійно-значущою рисою особистості» [2]. Рефлексію як спрямування мислення особистості на свій внутрішній світ розглядає І. Бех. Як важливий компонент професійної діяльності, що реалізується через пізнання й аналіз власної свідомості, поведінки, описує рефлексію О. Новіков.

П. Зінченко трактує поняття «рефлексія» як «процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми і ставлень до них, власних завдань, призначень тощо [9, с. 102].

Рефлексія тісно пов'язана із самоспостереженням, усвідомленням, самосвідомістю, самоаналізом і є головним чинником регуляції поведінки й особистісного розвитку майбутнього фахівця» [2].

Здатність до рефлексії, самоаналізу та саморозвитку передбачає вміння здійснювати аналіз терапевтичної та реабілітаційної діяльності; готовність майбутніх фахівців до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення. Також до аналітико-рефлексивного компонента професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів варто віднести об'єктивне самооцінювання результатів наукової та професійної діяльності на ринку реабілітаційних послуг та надання адекватного оцінювання своїх професійних здібностей.

Вважаємо, що виокремленні структурні компоненти взаємопов'язані між собою та демонструють ознаки професійної культури майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що професійна культура майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів – це інтегративна сукупність професійно-особистісних цінностей та мотивів, теоретичних знань та практичних умінь, що забезпечують ефективну терапевтичну та реабілітаційну діяльність на основі рефлексії та саморозвитку. З огляду на те, що фізичним терапевтом та ерготерапевтом є фахівець, професійна діяльність якого спрямована на відновлення втрачених навичок самообслуговування та життєдіяльності пацієнта в повсякденному житті та забезпечення максимальної адаптації людини до довкілля, ми виокремили структурні компоненти його професійної культури: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-комунікативний, аналітико-рефлексивний. Вважаємо, що вони становлять цілісну систему і є основними критеріями формування професійної культури.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання окресленої проблеми. **Перспективою подальших напрямів наукових пошуків** вважаємо розроблення змісту, форм, методів та умов формування професійної культури майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії загалом, та кожного структурного компонента зокрема.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Библер, В. С., 1989. Диалог культур (опыт определения), *Вопросы философии*, 6, с. 32–42.
2. Бусел, В. Т., 2009. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Київ, Ірпінь: Перун.
3. Витвицкая, С. С., 2013. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности. *Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: науч. журн. Сер.: Педагогика, психология, №2 (13)*, с. 59–63.
4. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
5. Жданова, Л. Г., 2010. Индивидуально-психологическая актуализация эмпатийного потенциала будущего профессионала: автореф. дис.... канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии», Москва, 25 с.
6. Зязюн, І. А., 2009. Аксіологічні орієнтири сучасної культури. *Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*. (Ч. I, с. 3748). [online] Доступно: <<http://lib.iitta.gov.ua/3509/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD4.pdf>>.
7. Ісаєв, І. Ф., 2010. Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 42, с. 143–147. [online]. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2010_42_40>.
8. Кузьмина, Н. В., Реан, А. А., 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*, Рыбинск: Научно-издательский центр развития творчества молодежи.
9. Лянної, Ю. О., Лянної, О. В., 2005. До питання про підготовку кадрів для роботи з фізичної реабілітації інвалідів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.: 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*, Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, № 3, с. 99–103.
10. Печерська, Г. О., 2013. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2, 10 (91), с. 252–257.
11. Погонцева, О. В., 2011. Формування готовності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до професійної діяльності в оздоровчих центрах: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія й методика професійної освіти», Київ, 22 с.
12. Попенко, О. М., 2012. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, с. 44–49 [online] Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_1_12>.
13. Україна. Верховна Рада. Закон, 2017. *Про освіту*. [online] Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.

14. Україна. Верховна Рада., 2020. *Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, Вип. 78 «Охорона здоров'я»* [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va117282-02#Text>>.
15. Україна. Верховна Рада. Закон, 2014. *Про вищу освіту*, 2014) [online]. Доступно: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.

STRUCTURAL-CONTENT ANALYSIS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS AND ERGO-THERAPISTS AS A RESULT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

Andriy Brazhaniuk,

Assistant Lecturer at Department of Physical Rehabilitation,

Ergo-Therapy and Pre-Medical Assistance

Chernivtsi Yurii Fedkovych National University

Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9422-0685>

a.brajaniuk@chnu.edu.ua

Abstract. The authors of the article have analysed the content-category apparatus of the scientific research, notably such definitions as “culture”, “professional culture”, “specialist in physical therapy and ergo-therapy”, “professional culture of physical therapists and ergo-therapists”.

Theoretical analysis of the notion “professional culture of future physical therapists and ergo-therapists” is conducted, the notion is construed as an integrative complex of professional-personal values and motives, theoretical knowledge and practical skills, which provide effective therapeutic and rehabilitation activities on the grounds of reflection and self-development. Professional culture of would-be physical therapists and ergo-therapists is formed in the process of their professional training. According to qualification characteristics, it has been clarified that a physical therapist and an ergo-therapist is a specialist whose professional activities are aimed at restoring a patient’s lost self-care and daily living skills and ensuring a patient’s maximum adaptation to the environment.

In the scientific publication, the structural-content analysis of professional culture of future specialists in physical therapy and ergo-therapy is accomplished and the following components are established, notably value-motivational, cognitive and activity-oriented, personal-communicative, and analytical-reflective. Each of them is characterized by its substructure which is construed as a set of criteria and the respective values. For instance, a value-motivational component is represented by a system of value orientations and professional motivation; a cognitive and activity-oriented component embodies a system of theoretical knowledge and practical skills; a personal-communicative component includes professionally significant qualities, moral norms and communication skills; an analytical-reflective component comprises self-development abilities basing on reflection. The content of the aforementioned components are construed from the position of the following methodological approaches: axiological, competence, activity-oriented and a personal.

Structural components of the professional culture of future physical therapists and ergo-therapists are interconnected components. They reflect the most significant features of personal and activity-oriented characteristics of professional culture of future specialists. They are formed in the process of their professional training.

Keywords: culture; professional culture; specialist in physical therapy and ergo-therapy; professional culture of physical therapists and ergo-therapists; value-motivational; cognitive and activity-oriented; personal-communicative; analytical-reflective component.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bybler, V. S., 1989. Dialog kultur (opyt opredelenia) [Dialogue of cultures (experience of definition)], *Voprosi filosofii*, 6, s. 32–42.
2. Busel, V. T., 2009. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language], Kyiv, Irpin: Perun.
3. Vytvytskaia, S. S., 2013. Struktura i kryterii gotovnosti mahystrov obrazovania k pedahohycheskoi deiatelnosti [Structure and criteria of readiness of masters of education for pedagogical activity], *Vektor nauki Toliattynskoho Hosudarstvennoho Unyversyteta: nauch. Zhurn, Ser.: Pedahohyka, psykholohia*, № 2 (13), s. 59–63.
4. Honcharenko, S. U., 1997. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary], Kyiv: Lybid.
5. Zhdanova, L. H., 2010. Yndyvudualno-psykholohycheskaia aktualyzatsia empatyinoho potentsyala budushcheho professyonalna [Individual-psychological actualization of the empathic potential of the future professional]: *avtoref. dys.... kand. psyk. nauk: spets. 19.00.01 "Obshchaia psykholohia, psykholohia lychnosti, ystoria psykholohii"*, Moskva, 25 s.
6. Ziaziun, I. A., 2009. Aksiolohichni oriientyry suchasnoi kultury. *Zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Axiological guidelines of modern culture]. (Ch. I, s. 3748). [online]. Dostupno: <<http://lib.iitta.gov.ua/3509/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD4.pdf>>.
7. Isaiev, I. F., 2010. Profesiino-pedahohichna kultura yak predmet naukovoho doslidzhennia. Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia [Professional and pedagogical culture as a subject of scientific research], 42, s. 143–147 [online]. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpkov_2010_42_40>.
8. Kuzmyna, N. V., Rean, A. A., 1993. *Professyonalizm pedahohycheskoi deiatelnosti* [Professionalism of pedagogical activity], Rybinsk: Nauchno-izdatelskyi tsentr razvytia tvorchestva molodezhy.
9. Liannoi, Yu. O., Lianna, O. V., 2005. Do pytannia pro pidhotovku kadriv dlia roboty z fizychnoi reabilitatsii invalidiv [On the issue of staff training for physical rehabilitation of the disabled], *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser.: 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. Prats*, Ky`yiv: NPU im. M. P. Drahomanova, № 3, s. 99–103.
10. Pecherska, H. O., 2013. Profesiini tsinnisni oriientatsii vchyteliv [Professional value orientations of teachers], *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*, 2, 10 (91), s. 252–257.
11. Pohontseva, O. V., 2011. Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do profesiinoi diialnosti v ozdorovchykh tsentrakh [Formation of readiness of future specialists in physical rehabilitation for professional activity in health centers]: *avtoref. dys.... kand. ped. nauk: 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoi osvity"*, Ky`yiv, 22 s.

12. Popenko, O. M., 2012. Profesiina kultura vchytelia yak intehratsiina yakist osobystosti pedahoha-profesionala [Teacher professional culture as an integrative quality of a professional teacher personality], *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 1, s. 44–49 [online]. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_1_12>.
13. Ukraina. Verkhovna Rada. Zakon, 2017. *Pro osvitu* [On education] [online]. Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.
14. Ukraina. Verkhovna Rada., 2020. *Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv* [Handbook of qualification characteristics of employees' professions]. Vypusk 78 «Okhorona zdorovia» [online]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va117282-02#Text>>.
15. Ukraina. Verkhovna Rada. Zakon, 2014. *Pro vyshchu osvitu* [On higher education], 2014) [online]. Dostupno: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-250-265>
УДК 007:304:659

Горбенко Галина Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри реклами та зв'язків із громадськістю
Київський університет імені Бориса Грінченка
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5029-0267>

h.horbenko@kubg.edu.ua

Іващенко Вікторія Людвігівна,

доктор філологічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри видавничої справи
Київський університет імені Бориса Грінченка
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8044-4116>

v.ivashchenko@kubg.edu.ua

Нетреба Маргарита Миколаївна,

кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри реклами та зв'язків із громадськістю
Київський університет імені Бориса Грінченка
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7854-6685>

m.netreba@kubg.edu.ua

Анімаційні технології: експериментальна модель навчання у вищій школі

Анотація. У сучасних умовах реальної конкуренції на ринку праці України в багатьох організаціях наявний брак кваліфікованих практико-орієнтованих кадрів, здатних успішно розробляти й упроваджувати наукоємні технології та реалізовувати реальні бізнес-процеси за допомогою інноваційних технологій.

Така ситуація спричиняє протиріччя між системою вищої професійної освіти України та сучасним бізнесом. Тому вища школа розробляє нові освітні експериментальні моделі як підґрунтя розбудови інноваційних технологій навчання.

Проблема впровадження експериментальних моделей практико-орієнтованого навчання вже привернула увагу відомих науковців. Є чимало праць, присвячених навчанню студентів із використанням новітніх технологій. Проте не вдалося віднайти жодних досліджень із проблеми практико-орієнтованого навчання із застосуванням технології анімації у викладанні курсів зі створення реклами.

Саме тому мета нашого дослідження – з'ясування ефективності впровадження практико-орієнтованої експериментальної моделі навчання з використанням анімаційних технологій у мультимедійному середовищі вищої школи, зокрема в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Дослідження розкриває специфіку впровадження моделі для студентів, які здобувають ступінь бакалавра за освітньою програмою «Реклама та зв'язки з громадськістю», аналізує результати та окреслює подальші перспективи її впровадження в освітній процес ЗВО. Центри компетентностей Університету Грінченка стали базою для цього освітнього експерименту, оскільки навчання в таких центрах сприяє формуванню цифрової та медіаграмотності в майбутніх фахівців, допомагає їм адаптуватися до виробничих процесів, набувати необхідних умінь і навичок колективної роботи та індивідуальної відповідальності.

Для оцінювання експерименту було проведено опитування студентів 1–2 курсів Інституту журналістики Університету Грінченка.

Результати анкетування показали, що студенти високо оцінили вивчення та застосування технології анімації для створення рекламного продукту. У підсумку, значна кількість із них обрали дисципліну «Анімація в рекламі» як вибіркову за іншою спеціальністю.

Ключові слова: експериментальна модель; практико-орієнтоване навчання; навчальна дисципліна; технологія анімації; центри компетентностей.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем, яка сьогодні турбує науковців та власне медіапедагогів, є проблема створення експериментальних моделей практико-орієнтованого навчання. Вона передбачає перехід від звичайного передавання знань до практичного набуття професійного досвіду. У сучасних умовах реальної конкуренції на ринку праці України в багатьох організаціях наявний брак кваліфікованих практико-орієнтованих кадрів, здатних успішно розробляти й упроваджувати наукоємні технології та реалізовувати реальні бізнес-процеси за допомогою інноваційних технологій. Така ситуація спричиняє протиріччя між системою вищої професійної освіти України та сучасним бізнесом. Тому вища школа розробляє нові освітні експериментальні моделі як підґрунтя розбудови інноваційних технологій навчання. Це сприяє підвищенню вмотивованості студента до набуття професійної компетентності, а також значно скорочує адаптаційний період випускників вишів під час переходу до практичної діяльності в організаціях і на підприємствах [1, с. 64].

Однією з експериментальних освітніх моделей в Україні є впроваджена з 2016 р. в Київському університеті імені Бориса Грінченка інноваційна стратегія практико-орієнтованого навчання, яка передбачає «занурення» в центри компетентностей [4]. Так, в Інституті журналістики, що є одним зі структурних підрозділів університету, студенти набувають професійних навичок у центрах сучасних комунікацій, ефірного й цифрового радіомовлення, мультимедійних технологій, інформаційно-аналітичному центрі та навчально-виробничій майстерні «Грінченко-інформ».

Створення центрів компетентностей – це інноваційний поступ в освіті України, що зменшує час на традиційні лекції й теоретичні семінари. Такий підхід сприяє застосуванню інтерактивних технологій, приділяє більшої уваги практичній підготовці, практико-орієнтованим дослідженням, упроваджує ефективний моніторинг оцінювання знань та нові форми навчання зі створенням професійного портфоліо студента. Їхня мережа сприяє формуванню цифрової та медіаграмотності в майбутніх фахівців, допомагає їм адаптуватися до виробничих процесів, набувати необхідних умінь і навичок колективної роботи та індивідуальної відповідальності. З-поміж пріоритетів діяльності практичних центрів як інноваційної форми професійної зайнятості студентів визначено такі: створення центрів відповідно до профілю навчання; заміна за допомогою центрів частки пасивних методів навчання на інтерактивні в наслідок збільшення останніх; збільшення кількості професійно-зорієнтованих дисциплін та узгодження їх зі змістом роботи центрів; використання мережі центрів для апробації ефективності вибіркового дисциплін та доречності їхнього подальшого впровадження до освітнього процесу; залучення висококваліфікованих спеціалістів практиків до навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цьому сенсі заслуговують на увагу, напр., праці Девіда Колба, зокрема його теорія експериментального навчання (ELT), яка працює на двох рівнях, чотирьох етапах з урахуванням чотирьох стилів навчання, і стосується внутрішніх когнітивних процесів здобувачів освіти, що здобувають знання через досвід [15]. Грунтуючись на фундаментальних працях Курта Левіна, Джона Дьюї та інших, теорія експериментального навчання передбачає динаміку. Вона заснована на цикловому навчанні, простір якого є багаторівневим і розвивається в різних напрямках на рівні індивіда, групи та організації. ELT корисна для розроблення та впровадження програм освітнього менеджменту до вищої освіти та управління й розвитку [14].

Найкращим способом вивчення професії є набуття практичного досвіду роботи в ній через практико-орієнтоване навчання у вищих і середніх школах. Так, в Україні розроблено оригінальну модель практико-орієнтованого навчання іноземної мови учнів із ДЦП [19] в аспекті розроблення моделей практико-орієнтованих підручників [21].

Особливо практико-орієнтоване навчання стосується журналістики. Таке бачення проблеми дає підстави деяким науковцям критикувати наявні сьогодні у вищих системах підготовки фахівців, наприклад, із наукової журналістики в Іспанії [10].

В Україні особливості упровадження практико-орієнтованого підходу до професійної підготовки бакалаврів реклами і зв'язків із громадськістю вивчала Г. Горбенко [1]. Проте теоретико-методологічні й технологічні аспекти цього підходу, особливо в підготовці фахівців медійної сфери, мало вивчені. Стає очевидним, що ця проблема є актуальною.

Запити інформаційного суспільства спонукають організувати процес навчання так, щоби він впливав на розвиток внутрішньої мотивації кожного школяра або студента, став причиною стійкого пізнавального інтересу, формував систему практично затребуваних знань і умінь, які в майбутньому й забезпечать позитивні

можливості для оволодіння тією чи іншою професією. Ефективним засобом організації цього процесу визнають мультимедійні технології, які дозволяють не просто візуалізувати інформацію для користувачів, а й допомогти краще її осмислити та запам'ятати.

Одним із різновидів таких технологій є анімація – найефективніший інструмент комунікації практично в усіх сферах життя: у рекламі, бізнесі, освіті, дизайні, архітектурі, медицині, техніці. Дослідники технології анімації вважають, що вона має значну перевагу перед усіма іншими видами подання інформації, адже за її допомогою інформація, яку передають, стає динамічною та інтерактивною, що спонукає глядача легше її засвоювати. Цьому сприяють комп'ютерні технології, які можуть надати складній інформації зрозумілої широкій аудиторії форми [2].

Узагалі термін «анімація» використовують у різних значеннях:

- у соціокультурному – його розуміють як організацію дозвілля або як спосіб ведення соціально-культурної роботи в різних сферах суспільного життя;
- у власне мистецькому – як вид художньої творчості, різновид кіномистецтва, що належить до аудіовізуальних мистецтв, де анімація – це «знімання послідовних фаз руху об'єктів, наділення штучно створених образів «душею» за допомогою певних технік і різних засобів виразності» (про термін анімація в кореляції з термінологією різних видів мистецтв див. [3; 5]. На думку Є. Попова, у сучасній культурі твори анімації мають важливе значення, вони є популярними, як ніколи; анімація надає великі можливості для експериментів зі створення нових та поєднання старих технік і використання новітніх досягнень науки [5].

Сьогодні анімацію активно вивчають у різних аспектах, зокрема, з огляду на: конвергенцію та інтеграцію засобів масової комунікації [7]; зіставлення переваг і недоліків статичної графіки та анімації [22]; особливості комп'ютерної (зовнішньої) та ментальної анімацій [12]; ефекти комп'ютерної анімації для користувацької продуктивності [9]; поєднання високошвидкісних камер та програмного забезпечення анімації Stop-motion для підтримування моделювання рухів людини [17]; використання уповільнення для анімованих оповідань [18] тощо.

Проте перед науковцями є чимало невирішених питань, пов'язаних з упорядкуванням та систематизацією анімаційної термінології, з універсальною класифікацією анімаційних творів та їхнім впливом на зорову свідомість, із кризою анімації в деяких країнах та відсутністю анімаційних шкіл, систематизованих знань з анімаційного мистецтва тощо [5].

Анімаційні технології початку XXI ст. є обов'язковим елементом не лише екранної культури, а й медійного простору та електронного навчання. Саме тому в наукових працях наших сучасників натрапляємо на дискусії щодо висвітлення питань упровадження технології анімації в освітній процес як інноваційної технології електронного навчання. З-поміж актуальних проблем, напр., такі: оптимізація мультимедійного навчання з використанням анімованих педагогічних агентів, вплив на свідомість такого агента, особливості його зображення та надмірність [6]; принципи анімації та інтерактивності мультимедійного навчання [8]; навчальна анімація проти статичних зображень [13]; вплив анімації на вдосконалення описових і процедурних текстів у мультимедійному навчальному середовищі [16]; забезпечення, полегшення та гальмування ефектів анімації в мультимедійному навчанні [20] та чимало інших.

Гідом саме для студентів, які хочуть опанувати можливі анімаційні процеси й техніки, пройти всі етапи створення анімаційного фільму, ролика, починаючи від передвиробничого, сценарію до показу й поширення готового твору, використовуючи не лише новітні методи комп'ютерної анімації, а й величезний багаж нецифрових методів, може стати «Біблія анімації» [11].

Якщо світовий досвід вивчення анімаційної проблематики рясніє чималою кількістю наукових праць, то в Україні питання створення якісних анімаційних творів, основні принципи використання анімації та анімаційних технологій у навчальному процесі майже не досліджені, що засвідчує актуальність запропонованої теми.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Саме тому **метою** нашого дослідження є з'ясування ефективності упровадження практико-орієнтованої експериментальної моделі навчання з використання анімаційних технологій у мультимедійному середовищі вищої школи, зокрема в Інституті журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка.

Мета передбачає такі основні **завдання**:

- обґрунтовуючи гіпотезу про значну перевагу анімації перед усіма іншими видами подання інформації та застосування цієї технології в рекламі і створенні медіаконтенту, показати її ефективність як засобу організації навчального процесу, що дозволяє не лише візуалізувати інформацію для користувачів, а й допомогти краще її осмислити та запам'ятати;
- розкрити специфіку впливу мультимедійної технології, яка надає різні можливості для реалізації творчих ідей, на розвиток внутрішньої мотивації студента, його стійкого пізнавального інтересу, формування системи практично затребуваних знань і вмінь;
- описати поетапність упровадження практико-орієнтованої моделі навчання технології анімації на базі центрів компетентностей Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка для студентів, які здобувають ступінь бакалавра за освітньою програмою «Реклама та зв'язки з громадськістю»;
- узагальнити дані експерименту та сформулювати висновки.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Упровадження практико-орієнтованої моделі навчання технології анімації в межах дисципліни «Анімація в рекламі», передбачало:

- експеримент з упровадження вибіркової дисципліни «Анімація в рекламі», під час вивчення якої студенти поетапно «занурюються» в центри компетентностей Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка (мета дисципліни – формування знань і вмінь у галузі комп'ютерної анімації як вискоєфективної технології створення рекламного контенту, що стимулює чуттєву та пізнавальну зацікавленість студентів як безпосередній внутрішній мотиватор навчання);
- застосування нового моніторингу оцінювання знань і творчих результатів;
- експериментальне поєднання методів формальної освіти з неформальною організацією освітнього процесу під час складання заліку у форматі фестивалю реклами.

Для вивчення стану розроблення проблеми було застосовано методи збирання інформації (інтерв'ю, інтерв'ю в цілеспрямованих групах), її аналізу, систематизації та узагальнення. Насамперед пошук та аналіз теоретичних праць науковців, які вже вивчали експериментальні моделі навчання та застосовували їх у практико-орієнтованих підходах до навчання у вищій школі. Дослідження механізму

впровадження запропонованої моделі навчання анімаційних технологій базувалося на кількісному методі закритого опитування, що уможливило отримання статистичних даних щодо попиту на неї та доцільності використання в багатофункціональному середовищі, зокрема так, як це бачать самі студенти. Цілеспрямоване групове опитування використовувалося для обговорення форм і методів навчання у вищій школі, виявлення інноваційних форм навчання (анімаційні відеолекції) для засвоєння теорії та практичної моделі у вищій школі.

Учасники. Загалом в експерименті взяли участь 210 студентів Інституту журналістики Київського університету імені Грінченка, з-поміж яких:

- 50 студентів 2 курсу освітньої програми «Реклама та зв'язки з громадськістю» (вони працювали над власними анімаційними роликами в центрах компетентностей);
- 160 студентів 1 курсу спеціальності 061 «Журналістика» (були учасниками / спостерігачами студентського анімаційного фестивалю й разом із професійним журі тестували та оцінювали за певними критеріями навчальні відео).

Для застосування технологій анімації під час створення анімаційного ролика студенти повинні вже мати певні знання у сфері дизайну, анімації, моделювання, режисури, а також із монтажу та роботи зі звуком. Саме тому нові центри компетентностей були облаштовані відповідно до вимог і потреб сучасного мультимедійного світу.

Основні етапи впровадження моделі навчання технології анімації в Інституті журналістики:

Й етап – попередня робота викладача (підготовка програми вибіркової дисципліни «Анімація в рекламі», формулювання навчальної мети, завдань, визначення структури навчального процесу, вибір виду діяльності та методів навчання). Навчальним планом на вивчення дисципліни відведено 30 годин, із них 2 години – лекції, 12 годин – практичні заняття, 2 години – модульний контроль, 14 годин – самостійна робота. Вивчення дисципліни завершує складання заліку.

II етап – ознайомлення студентів із дисципліною «Анімація в рекламі».

III етап – організація роботи студентів над кейсами, безпосередня робота над ними (створення кейсів, планування основних етапів у роботі та підсумовування).

Тривалість роботи над навчальним анімаційним відео становила 30 годин протягом 6 тижнів. Практико-орієнтована модель навчання саме технології анімації під час вивчення дисципліни «Анімація в рекламі» реалізувалася в кілька етапів:

- 1) розроблення ідеї, концепції, стилістики;
- 2) створення унікального сценарію;
- 3) розкадрування, промальовування головних сцен;
- 4) створення персонажів;
- 5) анімація;
- 6) дикторське озвучення;
- 7) музичне оформлення;
- 8) монтаж.

Перші п'ять етапів роботи над анімаційним роликом студенти працювали в Центрі мультимедійних технологій¹, який створено для розроблення крос-медійних і

¹ Для створення анімаційного продукту в центрі використовують такі дидактичні матеріали: бібліотеку друкованих видань із типографіки в дизайні друкованої продукції та вебдизайні, роботи з програмами верстки, графічними пакетами, програмами з опрацювання аудіо-, відеоматеріалів, Adobe InDesign, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Premiere тощо (друковані книжки для спільного користування студентів і викладачів); електронну бібліотеку видань та електронні ресурси з мультимедійних технологій (створюються на сервері спільними зусиллями викладачів, які працюють у лабораторії); планшети з прикладами найкращих студентських робіт, підготовлених у центрі (розміщено на стінах центру).

трансмедійних студентсько-викладацьких проєктів із метою опанування такими практичними навичками: комп'ютерного опрацювання та підготовки до друку різних типів текстових і зображувальних оригіналів за допомогою верстальних програм Adobe InDesign і QuarkXPress, графічних пакетів Adobe Photoshop і Adobe Illustrator; підготовки мультимедійного контенту (аудіо-, відеомонтаж, створення мультимедійних лонгридів, мультимедійних інтерактивних таймлайнів, інтерактивної графіки); вміння працювати в мультимедійних редакціях в умовах моноплатформного (онлайніві медіа, які не мають традиційних аналогів) та мультиплатформного і крос-медійного виробництва (конвергентні редакції мультимедійних холдингів).

Для створення навчальних роликів студенти використали технологію шейпової анімації (ShapeGraphics від англ. Shape – фігура, форма) з «плоским дизайном» (англ. Flat Design). Це один із різновидів технології Motion Design як «двовірної графіки, заснованої на використанні «шейпової» графіки елементарних графічних «примітив» – круга, квадрата, прямокутника тощо (...) для створення складних анімаційних зв'язок. (...) Використання цього підходу в рекламних роликах дозволяє представити складну інформацію структуровано і спрощено, щоби її розуміли глядачі. Унаслідок такого виконання рекламні ролики, створені з використанням «шейпової» графіки надзвичайно затребувані у сфері корпоративної реклами, а також у рекламі розважальних та бізнес-послуг, у роликах-інструкціях та роликах-презентаціях» [2, с. 169].

Після розроблення дизайн-концепції анімаційного відео, її презентації, обговорення з колегами-студентами й викладачами, затвердження та створення ролика, майбутні аніматори переходять працювати зі звуком і музикою в Центр ефірного та цифрового радіомовлення², заснованого як навчально-виробнича база для практико-орієнтованого викладання всіх дисциплін, пов'язаних із виробленням аудіопродукту, що є своєрідною творчою лабораторією з моделювання реальних процесів сучасного радіовиробництва.

Останній, завершальний, етап роботи над анімаційним роликом – це монтаж у телемайстерні «Астудія», що працює в університеті з 2012 р. і має значні напрацювання та вагомі здобутки. Тут студенти навчаються виготовляти відеоконтент в умовах реального телебачення.

IV етап – оцінювання роботи студентів.

Вивчення дисципліни «Анімація в рекламі» завершила нетрадиційна для вищої школи форма контролю – залік-експеримент у форматі студентського фестивалю анімації «Grinch Animation AdFest». Експертне журі оцінювало роботи учасників, що працювали над створенням навчального анімаційного ролика з основ реклами.

Тестування рівня знань. На студентський анімаційний фестиваль «Grinch Animation AdFest» було подано 25 навчальних анімаційних роликів з основ реклами. Журі оцінювало роботи учасників за п'ятьма критеріями:

Технічно центр має ліцензійне забезпечення Adobe, комп'ютерний парк, потужний комп'ютерний сервер для створення електронної бібліотеки студентських робіт, мультимедійні засоби.

² У цьому центрі передбачено такі основні форми роботи зі студентами: практичні заняття (підготовка й запис інформаційного випуску новин, проблемного інтерв'ю, бесіди, репортажу, коментаря на актуальну тему, огляд газет, радіозамальовки, що їх здійснюють самі студенти); тренінги з розвитку мовленнєвого апарату, поставлення голосу, темпоритміки читання тексту; тести з культури й техніки усного мовлення щодо правильного озвучування матеріалу для радіопередачі (інтонація, дикція, правильна чітка вимова); гостьові майстер-класи з відомими радіожурналістами, ведучими програм популярних радіостанцій; ситуативні завдання; тематичні ігри; індивідуальні консультації.

- ступінь розкриття теми (висвітлення основних понять та ключових теоретичних положень, відповідність змісту);
- якість та ефекти (стиль, художність, композиція кадру та інші ефекти);
- креатив (творчий підхід, оригінальність);
- естетичне враження;
- технічне рішення монтажу (враховувалися всі аспекти монтажу ролика: час, темп, динаміка, використання звуку, музики тощо).
- За кожним критерієм ролик мав змогу отримати від 1 до 10 балів, тобто 500 балів максимально (див. Рис. 1).

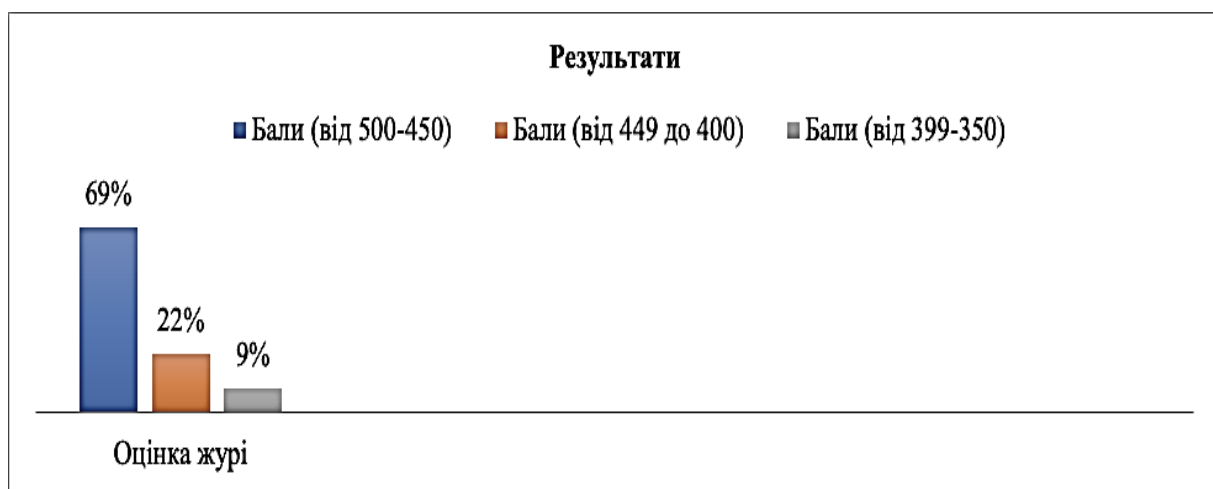


Рис. 1. Результати оцінювання журі

Усі анімаційні відео було розміщено у творчих професійних портфоліо студентів, відкритих для роботодавців.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Для з'ясування ефективності впровадження практико-орієнтованої моделі навчання технології анімації у виші було проведено опитування серед тих, хто вивчав дисципліну «Анімація в рекламі», яке передбачало відповіді на такі запитання:

1. Чи потрібно застосовувати інноваційний метод навчання у вигляді анімаційних технологій у навчальному процесі?
2. Як за 5-ти бальною шкалою Ви оцінюєте ефективність набутих компетентностей під час вивчення дисципліни «Анімація в рекламі»?
3. На скільки успішно за результатами фестивалю Ви б повторно склали екзамен із дисципліни «Основи реклами»?

На перше запитання опитувані студенти відповіли: «так, потрібно застосовувати анімаційні технології в навчальному процесі» – 72 %; «не зовсім так» – 20 %; «можливо» – 8 %; «ні» – 0 % (див. Рис. 2).

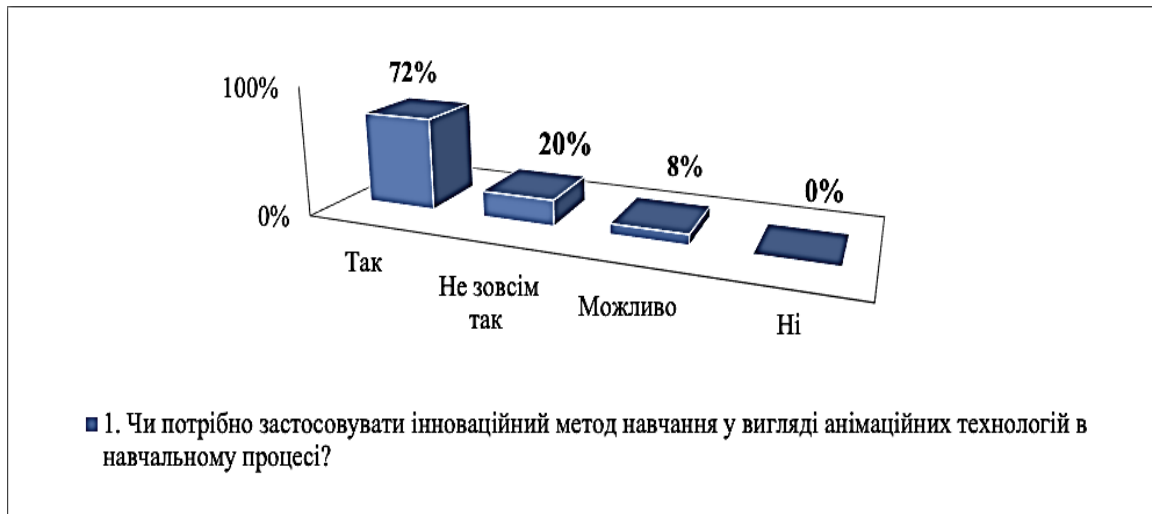


Рис. 2. Відповіді студентів щодо необхідності застосовування технології анімації в навчальному процесі

На друге запитання отримано такі відповіді: найефективнішою компетентністю під час вивчення дисципліни «Анімація в рекламі» визнано проєктну (4,5 балів за 5-ти бальною шкалою); на другому місці – інформаційна компетентність (3,92 бали); на третьому – комунікативна (3,72 бали); на четвертому – аналітична (3,12 бали) (див. Рис. 3).

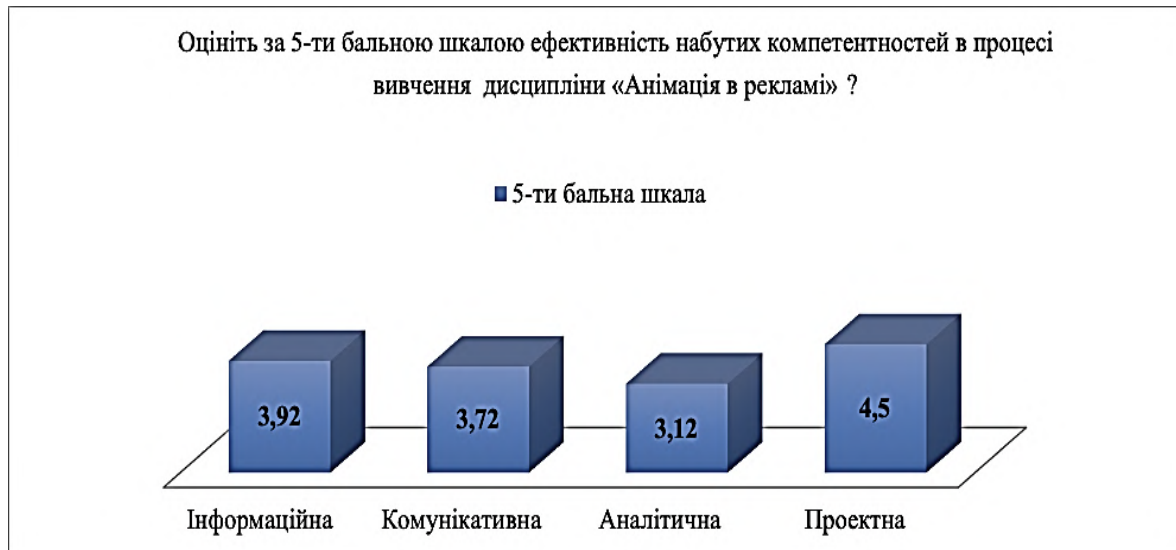


Рис. 3. Оцінка студентів ефективності набутих компетенцій під час вивчення дисципліни «Анімація в рекламі»

На третє питання 72 % студентів відповіли, що вони б успішно склали повторно екзамен із дисципліни «Основи реклами» в діапазоні 90 – 100 балів, а 28 % опитуваних – у діапазоні 82 – 89 балів (див. Рис. 4).

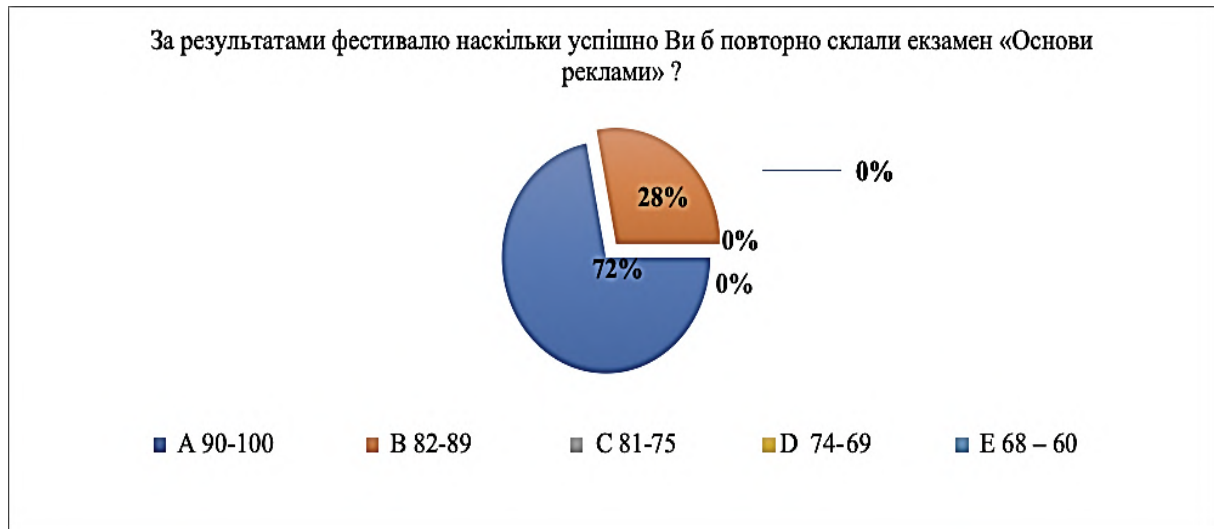


Рис. 4. Відповіді студентів щодо успішності повторного складання екзамену з дисципліни «Основи реклами»

Після експерименту з практико-орієнтованим навчанням технології анімації під час вивчення дисципліни «Анімація в рекламі» Інститут журналістики додав її до загального переліку вибіркових дисциплін. За його результатами надійшла значна кількість заяв від студентів інших спеціальностей, які планували вивчати цю дисципліну протягом 2018 – 19 рр.

Збільшилися запити роботодавців на випускників Інституту. Студентам, які успішно склали дисципліну «Анімація в рекламі», було запропоновано пройти виробничу практику в державних та приватних установах, де вони створювали анімаційні відео для замовників.

Після проведення анімаційного фестивалю, усі творчі доробки студентів у вигляді анімаційних навчальних роликів з основ реклами були використані для фокус-групового інтерв'ю (дискусії) з експертами.

У червні 2018 р. було проведено кілька фокус-групових сесій зі студентами, що навчаються за освітніми програмами спеціальності 061 «Журналістика» (18 – 20 років), викладачами з реклами (30 – 45 років), слухачами програми «Менеджер із соціальних медіа» (35 – 50 років) на базі Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка. Фокус-групи склалися із 6 – 8 респондентів різної статі та вікових категорій.

Фокус-групове дослідження передбачало визначення мети, завдань, робочої гіпотези та сценарію проведення інтерв'ю у фокус-групах, метою якого було обґрунтування змін щодо форм і методів викладання у вищій школі. Серед основних завдань – виявлення інноваційних форм навчання (анімаційних відеолекцій) для засвоєння теорії і практики впровадження практико-орієнтованої моделі навчання у вищій школі. За робочу гіпотезу було обрано припущення щодо перспективи використання в навчальному процесі анімаційних відеолекцій (наприклад, через 3 – 5 років 30 відсотків теоретичного матеріалу трансформується в анімаційний формат). Сценарій проведення фокус-груп передбачав дискусію та обговорення таких питань:

1. Який спосіб запам'ятовування інформації для Вас найдієвіший?
2. Чи зможуть анімаційні відеолекції витіснити традиційні лекції у вищій школі?

3. Які умови (можливості) є в університеті для створення анімаційних відеолекцій?

Отже, дослідницькі матеріали, отриманні в результаті проведення фокус-груп показав такі результати:

1. Більшість експертів (90 %) вважають, що анімаційні навчальні лекції – це не тільки альтернатива традиційному навчанню, а й ефективний метод викладання теорії (або науки) у вищій школі.
2. Впровадження таких нових навчальних матеріалів сприяє конкурентоспроможності університету на ринку освітніх послуг України.
3. Анімаційні лекції є одним з ефективних засобів для організації педагогічної діяльності викладача та елементом дистанційного навчального курсу.
4. Майже 70 % викладачів-експертів показали готовність до навчання в нових центрах компетентностей із метою трансформації своїх теоретичних надбань у новий анімаційний формат; готовність бути медіаграмотним у цифровому світі відповідно до вимог сучасної мультимедійної ери.

Результатами експериментального навчання технології анімації в центрах компетентностей стали:

- підвищення якості викладання дисципліни «Анімація в рекламі» та її чітке структурування за виконуваними видами робіт у центрах;
- створення наближеної до професійного середовища атмосфери виробничої практики;
- активніше використання інтерактивних методів навчання;
- упровадження вибіркової дисципліни в освітній процес, що пройшла належну апробацію;
- можливість залучення до навчального процесу через роботу в центрах висококваліфікованих спеціалістів-практиків;
- опанування різних професій – сценариста, художника-ілюстратора, аніматора, моушн-дизайнера, звукорежисера, оператора, диктора, арт-директора.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Досвід упровадження моделей саме практико-орієнтованого навчання у вищій школі не знайшов належного висвітлення в наукових працях. Попри це є чимало наукових досліджень, присвячених упровадженню анімаційних технологій у навчальний процес у різних країнах. В Україні питання створення анімаційних творів, використання анімації та анімаційних технологій у ЗВО майже не досліджені.

Запропонована модель навчання технології анімації в Інституті журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка – одна з перших спроб долучитися до світового досвіду. Її реалізовано в межах дисципліни «Анімація в рекламі» за допомогою методів, заснованих на співпраці, зокрема експерименту, методу кейсів (case study), методу проєктів та групових завдань.

Поетапне впровадження моделі навчання технології анімації та поетапне «занурення» в центри компетентностей під час роботи над кейсами анімаційних роликів допомогли студентам, які навчалися за освітньою програмою «Реклама та зв'язки з громадськістю» (перший, бакалаврський, рівень):

- 1) здобути в інтерактивній формі теоретичні та практичні знання: про призначення та можливості програми Adobe Animate CC, основні елементи її інтерфейсу та способи створення анімації в програмі; про етапи створення ролика, види анімації, властивості основних графічних форматів; професійні навички роботи в галузі мультимедіа;
- 2) навчитися: створювати й модифікувати зображення, редагувати об'єкти; створювати анімаційний ролик та застосовувати при цьому різні ефекти; користуватися інструментами малювання; імпортувати анімаційний контент; писати, редагувати й тестувати сценарії; використовувати за допомогою Adobe Animate CC технології створення інтерактивних зображень, власне анімації та анімаційних роликів, трансформацій, навігацій, різних флеш-уявлень, презентацій; використовувати основні програмні, технічні та прикладні системи комп'ютерної анімації; працювати в команді.

Реальне застосування знань і умінь на практиці під час занять у центрах компетентностей, наближених до виробничих умов, сформували в студентів проектну, інформаційну, комунікативну та аналітичну компетентності, цифрову компетентність майбутнього фахівця, заклали підвалини професійної медіаграмотності у візуальних комунікаціях.

Новий моніторинг оцінювання знань і творчих результатів під час складання заліку у форматі фестивалю реклами органічно поєднав формальну освіту з неформальною.

Опитування у фокус-групах показало 90 % зацікавленість в експериментальній моделі навчання технології анімації та ефективність її впровадження у вищій школі. Майже 70 % викладачів-експертів виявили готовність до навчання в нових центрах компетентностей та поширення цього досвіду в інших вишах України.

Перспективою подальшого застосування такої моделі може стати:

- 1) відкриття нових центрів компетентностей, зокрема: Центру візуалізації інформації (навчальної анімаційної студії), що навчатиме створення конкурентоспроможної анімації та об'єднуватиме мультиплікаційні традиції й сучасні комп'ютерні технології; Центру (студії) звукозапису;
- 2) реалізація в центрах компетентностей можливостей: виробництва анімаційного контенту в різних техніках; озвучування анімаційних роликів англійською мовою; створення спільних проєктів з іншими вишами, організаціями та установами не лише в Україні, а й закордонними; створення анімаційних продуктів для участі у виставках, конкурсах, фестивалях; проведення навчальних семінарів та запровадження курсів зі створення анімаційних продуктів.

Вважаємо, що запропоновану модель практико-орієнтованого навчання можна реалізувати й на базі середньої школи, що стане продовженням нашого експерименту.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Горбенко, Г.В., 2015. Практико-орієнтоване навчання в підготовці бакалаврів реклами і зв'язків із громадськістю. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, Вип. 4, с. 64–69.
2. Жуков, А.В., 2016. Особенности технологии анимации в современной рекламе. *Молодой учёный*, № 11 (115), с. 168–171.

3. Іващенко, В.Л., 2006. *Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології)*, Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 326 с.
4. Огнев'юк, В.О., 2017. Звіт ректора Київського університету імені Бориса Грінченка за 2017 рік. *Київський університет імені Бориса Грінченка*. Доступно: <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/zvit_rektora-2017n.pdf> [Дата звернення 29 Січня 2018].
5. Попов, Е.А., 2011. *Анимационное произведение: типология и эволюция образных средств*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 198 с.
6. Atkinson, R., 2002. Optimizing learning from examples using animated pedagogical agents, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), p. 416–427.
7. Baldwin, T., Stevens, McV.D., Steinfield, C., 1996. *Convergence. Integrating media, information and communication*, London: Sage Publications.
8. Bétrancourt, M., 2005. The Animation and Interactivity Principle of Multimedia Learning. In R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 287–296), Cambridge University Press.
9. Bétrancourt, M., Tversky, B., 2000. Effect of computer animation on users' performance: A review. *Le Travail Humain: A Bilingual and Multi-Disciplinary Journal in Human Factors*, 63(4), p. 311–329.
10. Cassany, R., Cortiñas, S., Elduque, A., 2018. Comunicar la ciencia: El perfil del periodista científico en España. [Communicating science: The profile of science journalists in Spain]. *Comunicar*, 55(XXVI).
11. Furniss, M., 2008. *The Animation Bible. A Guide to Everything from Flipbooks to Flash*, London: Laurence King Publishing.
12. Hegarty, M., Kriz, S., Cate, C., 2003. The roles of mental animations and external animations in understanding mechanical systems, *Cognition and Instruction*, 21(4), p. 325–360.
13. Höffler, T.N., & Leutner, D., 2007. Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), p. 722–738.
14. Kolb, A.Y., Kolb, D.A., 2008. Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S.J. Armstrong, C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42–68), London: Sage Publications.
15. Kolb, D.A., 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
16. Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., Renaud, A., 1996. Effect of Animation in Enhancing Descriptive and Procedural Texts in a Multimedia Learning Environment, *Journal of the American Society for Information Science*, 47(6), p. 437–448.
17. Lee, V.R., 2015. Combining high-speed cameras and stop-motion animation software to support students' modeling of human body movement, *Journal of Science Education and Technology*, 24(2–3), p. 178–191.
18. McKnight, A., Hoban, G., Nielsen, W., 2011. Using Slowmation for Animated Storytelling to Represent non-Aboriginal Preservice Teachers' Awareness of «Relatedness to Country». *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), p. 41–54.
19. Scherba, N.S., 2019. The model of practice-oriented teaching foreign language learners with cerebral palsy. *Academic notes Series: Pedagogical Sciences*, 1(182), p. 151–155.
20. Schnotz, W., Rasch, T., 2005. Enabling, Facilitating, and Inhibiting Effects of Animations in Multimedia Learning: Why Reduction of Cognitive Load Can Have Negative Results on Learning. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), p. 47–58.

21. Sternad, D., 2020. *Effective Management: Developing yourself, others and organizations*, London: Red Globe Press.
22. Tversky, B., Morrison, J.B., 2002. Animation: can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57, p. 247–262.

ANIMATION TECHNOLOGIES: THE EXPERIMENTAL EDUCATIONAL MODEL IN HIGHER SCHOOL

Halyna Horbenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations
Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5029-0267>
h.horbenko@kubg.edu.ua

Victoria Ivashchenko,

Doctor of Sciences in Philology, Senior Researcher,
Professor of the Department of Publishing of the Institute of Journalism
Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8044-4116>
v.ivashchenko@kubg.edu.ua

Margaryta Netreba,

PhD in Social Communications
Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations
Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7854-6685>
m.netreba@kubg.edu.ua

Abstract. Nowadays, in the context of effective competition in Ukrainian labor market, there is a lack of qualified practice-oriented personnel able to successfully design and implement business processes with the help of innovative technologies in a great deal of companies. This problem is a reason of contradictions between Ukrainian higher professional education system and modern business. That is why new educational experimental models as a basis for development of innovative educational technologies are designed in higher education.

The problem of practice-oriented experimental models has already attracted world-famous scientists' attention. A lot of Ukrainian and foreign scholarly works are focused on the education process with modern technologies integrated therein. However, the issue of practice-oriented education, in which animation technologies in Advertising courses are integrated, lacks scientific research.

That is why the aim of our article is to explore the efficiency of the practice-oriented educational model with the integration of animation technology in higher school multi-media environment, notably in Borys Grinchenko Kyiv University.

The specific nature of the aforementioned model implementation for students who get a bachelor's degree in Advertising and PR is considered in our research. The further prospects of the program implementation into the educational process of higher educational

institutions are analysed and described in the article. The facility for this educational experiment was the Competence Centers of Borys Grinchenko Kyiv University, since studying in these Centers helps develop digital and media literacy skills as well as adjust to production processes and get important skills of team-work and personal responsibility. To evaluate the experiment, a survey questionnaire for the first- and second-year students of Journalism Institute at Borys Grinchenko Kyiv University was carried out. The results of the survey demonstrate that the students have highly appreciated studying and application of the animation technology in advertising product creation. As a result, most of the students have elected the course «Animation in Advertising» as an elective to their main specialties.

Keywords: experimental model; practice-oriented education; academic discipline; animation technology; competence centers.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Horbenko, H.V., 2015. Praktyko-oriientovane navchannia u pidhotovtsi bakalavriv reklamy i zviazkiv z hromadskistiu [Practice-oriented training for bachelors of advertising and public relations], *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, Vyp. 4, s. 64–69.
2. Zhukov, A.V., 2016. Osobennosti tehnologii animacii v sovremennoj reklame [Features of animation technology in modern advertising], *Molodoj uchjonyj*, № 11 (115), s. 168–171.
3. Ivashchenko, V.L., 2006. Kontseptualna reprezentatsiia frahmentiv znannia v naukovo-mystetskii kartyni svitu (na materialii ukrainskoi mystetstvoznavchoi terminolohii) [Conceptual representation of fragments of knowledge in the scientific and artistic picture of the world (on the material of Ukrainian art terminology)], Kyiv: *Vydavnychi Dim Dmytra Buraho*, 326 s.
4. Ohneviuk, V.O., 2017. Zvit rektora Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka za 2017 rik [Report of the Rector of Borys Grinchenko Kyiv University for 2017]. *Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka*. Dostupno: <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/zvit_rektora-2017n.pdf>.
5. Popov, E.A., 2011. *Animatsionnoe proizvedenie: tipologija i evoljucija obraznih sredstv* [Animated work: typology and evolution of figurative means], Sankt-Peterburg: *Sankt-Peterburgskij gumanitarnyj universitet profsojuzov*, 198 s.
6. Atkinson, R., 2002. Optimizing learning from examples using animated pedagogical agents. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), p. 416–427.
7. Baldwin, T., Stevens, McV.D., Steinfield, C., 1996. *Convergence. Integrating media, information and communication*, London: Sage Publications.
8. Bétrancourt, M., 2005. The Animation and Interactivity Principle of Multimedia Learning. In R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 287–296), Cambridge University Press.
9. Bétrancourt, M., Tversky, B., 2000. Effect of computer animation on users' performance: A review. *Le Travail Humain: A Bilingual and Multi-Disciplinary Journal in Human Factors*, 63(4), p. 311–329.
10. Cassany, R., Cortiñas, S., Elduque, A., 2018. Comunicar la ciencia: El perfil del periodista científico en España. [Communicating science: The profile of science journalists in Spain]. *Comunicar*, 55(XXVI).

11. Furniss, M., 2008. *The Animation Bible. A Guide to Everything from Flipbooks to Flash*, London: Laurence King Publishing.
12. Hegarty, M., Kriz, S., Cate, C., 2003. The roles of mental animations and external animations in understanding mechanical systems. *Cognition and Instruction*, 21(4), p. 325–360.
13. Höffler, T.N., & Leutner, D., 2007. Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), p. 722–738.
14. Kolb, A.Y., Kolb, D.A., 2008. Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S.J. Armstrong, C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42–68), London: Sage Publications.
15. Kolb, D.A., 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
16. Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., Renaud, A., 1996. Effect of Animation in Enhancing Descriptive and Procedural Texts in a Multimedia Learning Environment. *Journal of the American Society for Information Science*, 47(6), p. 437–448.
17. Lee, V.R., 2015. Combining high-speed cameras and stop-motion animation software to support students' modeling of human body movement. *Journal of Science Education and Technology*, 24(2–3), p. 178–191.
18. McKnight, A., Hoban, G., Nielsen, W., 2011. Using Slowmation for Animated Storytelling to Represent non-Aboriginal Preservice Teachers' Awareness of «Relatedness to Country». *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), p. 41–54.
19. Scherba, N.S., 2019. The model of practice-oriented teaching foreign language learners with cerebral palsy. *Academic notes Series: Pedagogical Sciences*, 1(182), p. 151–155.
20. Schnotz, W., Rasch, T., 2005. Enabling, Facilitating, and Inhibiting Effects of Animations in Multimedia Learning: Why Reduction of Cognitive Load Can Have Negative Results on Learning. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), p. 47–58.
21. Sternad, D., 2020. *Effective Management: Developing yourself, others and organizations*, London: Red Globe Press.
22. Tversky, B., Morrison, J.B., 2002. Animation: can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57, p. 247–262.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-266-276>
УДК 373.3.011.3-051:37.015.311

Гудима Наталія Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри
теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>
gudymanatalka02@gmail.com

Мелекесцева Наталія Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри
теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0330-2920>
melekesceva@kpnu.edu.ua

Ковальчук Ольга Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3100-2538>
olkov010487@gmail.com

**ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ
ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
ЗАСОБАМИ ЕМОЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Анотація. Розвиток емоційного інтелекту та формування емоційної грамотності учнів початкової школи передбачає розвиток самосвідомості, навичок усвідомлення своїх і чужих емоцій, уміння керувати своїми й чужими емоціями й ефективно взаємодіяти з людьми.

У статті визначено та теоретично і практично обґрунтовано педагогічні засади формування емоційної грамотності молодших школярів засобами емоційного спілкування; проаналізовано Державний стандарт початкової загальної освіти, типову освітню програму, концепцію «Нова українська школа» щодо формування емоційної грамотності молодших школярів; окреслено чинники методичної підготовки вчителів початкових класів із проблеми дослідження та розвитку емоційного інтелекту і збагачення емоційної грамотності дітей; виокремлено низку методів і прийомів розвитку емоційного інтелекту та формування емоційної грамотності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі засобами емоційного спілкування.

Доведено, що розвивати емоційний інтелект і формувати емоційну грамотність у молодшому шкільному віці необхідно починати з основних емоцій і поступово переходити до їхніх відтінків (читати книги з аналізом настрою й почуттів персонажів; організовувати різні види театрів; проводити ігрові вправи «Вгадай

настрій»; моделювати ситуації з життя дітей; демонструвати фотографії, малюнки осіб з основними емоціями й пізніше з відтінками емоцій; малювати «власний настрій», а також близьких, друзів та аналізувати причини настрою; естетично сприймати світ тощо).

Тільки системне використання методів і прийомів для розвитку емоційної культури, формування емоційної грамотності загалом, школярів на уроках української мови та літературного читання підвищує інтерес до предмета, активність під час уроку, діти із задоволенням виконують і традиційні, і творчі завдання.

Ключові слова: емоції; розвиток емоційного інтелекту; формування емоційної грамотності; початкова школа; молодші школярі; предмети мовно-літературної освітньої галузі.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У роботі з дітьми молодшого шкільного віку розвиток емоційного інтелекту є результатом педагогічних впливів. Цілеспрямоване підвищення соціальної й емоційної компетентності молодших школярів ґрунтується на посиленій складності їхніх соціальних відносин і емоційних переживань. Окрім того, розвиток дитини в цей період характеризується виникненням громадських мотивів поведінки, формуються основи Я-концепції дитини й довільність поведінки, починають розвиватися естетичні, моральні, інтелектуальні почуття.

Розвиток емоційного інтелекту та формування емоційної грамотності учнів початкової школи – це розвиток самосвідомості, навичок усвідомлення своїх і чужих емоцій, умінь керувати своїми та чужими емоціями й ефективно взаємодіяти з людьми [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні науковий інтерес до проблеми виховання емоційної культури молодших школярів суттєво зріс. Адже потрібно вирішити низку питань освітньої практики – це адаптація дитини до умов закладу загальної середньої освіти, налагодження соціальних контактів, особистісне самовираження в різних видах діяльності тощо.

Емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу досліджують такі науковці, як І.Бех, Л.Божович, Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Кононко, А.Кошелева, С.Кулачківська, О.Кульчицька, Я.Неверович. Особливості розвитку молодшого школяра – Н.Бібік, А.Маркова, В. Мухіна, О. Савченко.

Проблема виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку опрацьована в дослідженнях П.Єлісеєвої, Р.Калініної, Н.Ульянової. Деякі аспекти представлені в працях Т.Антоненко, О.Лука, В.Поплужного, П.Якобсона, зокрема формування культури почуттів на різних вікових етапах; засадові принципи впровадження особистісно зорієнтованого підходу в освітній процес (І.Бех, О. Сухомлинська).

Попри широку представленість у психолого-педагогічній і методичній літературі праць окресленого напрямку та детальне розроблення деяких аспектів проблеми виховання емоційної культури молодших школярів, немає праць щодо представлення вправ і завдань для розвитку емоційного інтелекту, емоційної культури та формування емоційної грамотності молодших школярів засобами емоційного спілкування на уроках мовно-літературної освітньої галузі початкової школи.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначити та теоретично і практично обґрунтувати особливості формування емоційної грамотності молодших школярів засобами емоційного спілкування на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Для реалізації окресленої мети сформульовано такі **завдання**: окреслити чинники методичної підготовки вчителів початкових класів із проблеми дослідження та розвитку емоційного інтелекту і збагачення емоційної грамотності дітей; виокремити низку методів і прийомів розвитку емоційного інтелекту та формування емоційної грамотності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі засобами емоційного спілкування.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Метою початкової освіти є всебічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і пізнавальних потреб, формування загальнокультурних і морально-етичних цінностей, оволодіння ключовими і предметними компетентностями та наскрізними вміннями, необхідними життєвими й соціальними навичками, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві та продовження навчання в основній школі [6].

Зміст програми має потенціал для формування в учнів таких ключових компетентностей: здатність спілкуватися рідною та однією з іноземних мов; математична; компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій; екологічна; інформаційно-комунікаційна; здатність до навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна; підприємливість та фінансова грамотність, інноваційність; та наскрізних умінь: читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно й письмово; критичне та системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; творчість; ініціативність; вміння конструктивно *керувати емоціями*; оцінювати ризики, приймати рішення; розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми [13].

Відповідно до типової освітньої програми, розробленої колективом під керівництвом О. Савченко, метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; розвиток *емоційно-чуттєвого досвіду*, мовленнєво-творчих здібностей [11].

Завдання педагога на уроках української мови та літературного читання – навчити мови емоцій. І тільки вчитель, який постійно перебуває у творчому пошуку, впроваджує нові методики навчання, розробляє нестандартні прийоми пізнавальної діяльності, зможе допомогти учневі розібратися у своїх емоціях, які будуть спрямовані на активізацію розумової діяльності.

Як зазначав К.Ушинський: «Діти не вміють приховувати своїх почуттів, та, коли їх переслідують за почуття, вони швидко навчаться таїти їх і тоді – вчитель блукатиме в темряві» [15].

Перефразувавши відоме мудре висловлювання, зауважимо, що учні забудуть, що говорив учитель, учні забудуть, що зробив учитель, але вони ніколи не забудуть, які почуття в них викликали ті чи ті завдання.

У Новій українській школі особливу увагу приділяють розвитку емоційного інтелекту – соціальних та комунікативних компетентностей. Новий фокус школи – навчити учнів вибудовувати ефективні відносини з іншими й розуміти власні емоції [10].

Навчання без розвитку емоційного складника інтелекту може спричинити труднощі в побудові стосунків, розумінні власних потреб і бажань, визначенні свого місця в соціумі [7, с. 40].

Розуміння емоцій допомагає «будувати нові знайомства і дружні відносини. Високий емоційний інтелект пов'язаний із лідерським потенціалом, а його розвиток із молодшого віку відкриває нові перспективи» [2]. Адже відомо, що коли емоції беруть верх, ми поведимося нераціонально і сприймаємо інформацію упереджено. Тому емоційний інтелект допомагає людині аналізувати свої емоції, а не вірити першим, імпульсивним відчуттями.

Розвиток емоційного інтелекту і збагачення емоційної грамотності в дітей спрямовані на розвиток самосвідомості (усвідомлення власних емоцій і почуттів); розвиток почуття емпатії, здатності до розуміння внутрішнього світу інших людей; підвищення впевненості в собі, розвиток почуття самоприйняття; розвиток комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти; розвиток соціально значущих мотивів поведінки; розвиток когнітивної сфери; становлення творчої діяльності та усвідомлення своєї індивідуальності; зниження агресивності й антисоціальної поведінки; підвищення лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування [9].

Емоційна грамотність дає молодшим школярам змогу «краще розбиратися в емоційному функціонуванні людей, досягати успіху в спілкуванні з вчителями й однолітками, вирішувати виниклі конфлікти, розуміти себе, свої бажання й потреби, причини власних вчинків, а також ставити перед собою цілі і вдало їх досягати. Усе це сприятливо впливає на поведінку в школі й поза школою, а також на ефективне засвоєння знань» [8, с. 7].

Отже, розвиток емоційного інтелекту та формування емоційної грамотності молодших школярів – завдання першочергової важливості. Воно є актуальним у світлі психолого-педагогічного підходу до розв'язання проблеми соціальної адаптації дітей у суспільстві через підвищення рівня сприйняття й розуміння іншої людини як особистості, а також, що дуже важливо, розв'язанням проблеми емоційного здоров'я дитини.

Для того, щоб уроки мовно-літературної освітньої галузі сприяли розвиткові відтворюваної та творчої уяви особистості, збагаченню емоційного світу, формуванню емоційної грамотності молодших школярів засобами емоційного спілкування, варто поєднувати різноманітні методи та прийоми: ігри та завдання, що сприяють оволодінню прийомами міжособистісного спілкування, які розвивають вербальні та невербальні засоби комунікації; дискусії, рольові ігри, елементи психодрами; завдання, що сприяють підвищенню самооцінки та призводять до відчуття власної цінності, впевненості в собі; релаксаційні вправи для зняття психологічної напруги, тривожності; навчання прийомів саморегуляції з використанням музики, кольору, елементів арт-терапії; асоціювання з позитивними спогадами; вербалізація учнями свого емоційного стану та, навпаки, використання жестової, невербальної мови; завдання, за допомогою яких учні мають дізнатись про інтереси один одного, звички, переваги та вдачу; вправи на символічне перетворення негативних емоцій на позитивні; завдання намалювати палітру фарб головного героя твору, що вивчається; малювання настрою та асоціацій, спричинених прочитанням того чи іншого оповідання; проблемні ситуації, що передбачають самостійний пошук, вихід;

наведення прикладів емоційних або суто особистісних тверджень, логічно побудовані докази для підсилення аргументації тощо [9].

Розуміння суті соціально-комунікативної активності дитини, що є наслідком і водночас передумовою подальшого розвитку спілкування, неможливе без визначення змісту і структури, знання яких дає змогу визначити особистості функціонування окресленого феномена на різних етапах онтогенетичного розвитку вихованця в конкретній навчально-виховній ситуації [5, с. 5].

Соціально-комунікативна активність, як цілісне утворення є складною категорією, що містить у собі певну систему якостей властивостей індивіда:

а) емоційне ставлення до ровесників, інших людей, уміння епатувати, співпереживати, співчувати, відчувати чужий біль і чужу радість, уміння ставити себе на місце іншого, бачити світ його очима, уміння опанувати свій емоційно-почуттєвий стан;

б) знання норм і правил спілкування з людьми і здатність осмислювати процес спілкування (спостерігати й розуміти), прогнозувати ситуації спілкування і вміння інтуїтивно визначати стан іншого, здатність до рефлексії, заглиблення у свій внутрішній світ, зіставлення індивідуальних особливостей за вимогами довкілля;

в) ціннісні орієнтації особистості у сфері спілкування, що є критеріальною основою емоційного ставлення до людей (симпатія чи антипатія); здатність до об'єктивної оцінки поведінки і вчинків інших людей та своїх власних, уміння оцінювати ситуації спілкування;

г) вияв турботи про людей, самостійність та ініціатива в наданні допомоги, творче ставлення до спілкування [12].

Потреба в позитивних взаєминах з'являється дуже рано. Вони необхідні вже немовляті. Перші переживання емоційного задоволення виникають у дитини, передусім у контактах із батьками. Спеціальні дослідження свідчать про те, що дефіцит належних емоційних контактів у перші роки життя може спричинитися до виникнення деяких вад у подальшому психічному розвитку дитини. Нерідко це бувають підвищена нервозність, скованість, боязкість, замкненість [3].

З віком значення взаємин з оточуючими для дитини стає дедалі вагомішим. Стосунки з близькими не лише забезпечують їй позитивні емоційні переживання й хороше самопочуття, а і стають головним джерелом її зростання, як особистості. Неможливо, наприклад, уявити собі формування в дитини таких рис, як доброзичливість, співчутливість, самовідданість і багатьох інших, без відповідних взаємин, що складаються в неї в сім'ї, у дитячому садку чи в період її шкільного навчання [8, с. 7].

Будь-яка навчальна діяльність неможлива без мотивації. Внутрішня мотивація орієнтована на процес і результат. Цим і має скористатися вчитель, використовуючи типові фрази з позитивними пресупозиціями (потужними мовленнєвими виразами): *Подумаємо...; Спробуймо поміркувати...; Постараймося обговорити...; Варто подумати...; Ну що, спробуємо...*

Розумову активність учнів стимулюють такі висловлення: *Ви на правильному шляху...; Дуже цікава думка (ідея)...; У цьому щось є...; Дуже точно сказано...; Зовсім несподівано...; Добре! Блискуче! Цю думку варто було б продовжити...; Правильно, але потрібно конкретизувати...; Ви з цим згодні? У тебе інша думка? Відмінно! Цікаво придумано... Молодець, точно зауважив (-ла) тощо.*

Позицію вчителя до учня демонструють такі висловлення, як *спробуйте ще раз; сконцентруйтеся. Є час подумати; необхідно уважно подивитися; щось я тебе сьогодні не впізнаю! тощо.*

Співчуття, заспокоєння, розрада: *Наступного разу все буде по-іншому.*

Я теж відчував щось подібне. Усі роблять помилки. Стараюся тебе підтримати.

Мотивація має бути не тільки внутрішня, але й зовнішня. Учитель має створити психологічну установку на отримання нової інформації, зацікавити учнів, розбудити почуття, спонукати використовувати отриману інформацію для створення проблемної ситуації. На такому етапі можна використати прийоми «Інтрига», «Цікавий факт» [9].

Загалом на початку уроку мовно-літературної освітньої галузі або як підсумок певного виду роботи можна використовувати такі методи та прийоми емоційного спілкування, як «Найщиріші побажання», «Скриня гарного настрою», «Коло компліментів», «У мене найкраще виходить», «Коло успіху», «Від щирого серця», «Ти молодець, тому що...» тощо.

На етапі сприймання та усвідомлення навчального матеріалу вчитель майстерно має створювати привабливі моменти, аби відкрити мозковий емоційний центр, який тісно пов'язаний із тим «фільтром» мозку, через який інформація проникає в довготривалу пам'ять. Так, поряд із традиційними формами та методами проведення уроків мовно-літературної освітньої галузі варто застосовувати інтерактивні прийоми, які сприяють розвитку емоційного інтелекту: кластер (блок-схема); інформаційне гроно; асоціативний куш; дос'є, анкета; портфоліо; метод «Так чи ні»; ейдос-конспекти; методи «Фішбоун», «Кола Венна»; метод проект тощо [9].

Цікавим у практичному використанні є методичний прийом «Фішбоун», в основі якого – схематична діаграма у формі скелета риби. У голові – проблема, питання чи тема, які підлягають аналізу. На верхніх кісточках фіксуються основні поняття теми, причини, які призвели до проблеми. На нижніх – факти, що підтверджують наявність сформульованих причин чи суть понять, указаних на схемі. Хвіст – висновки, узагальнення.

Ефективною в сучасній початковій школі є проектна робота, особливо, коли потрібно систематизувати великий обсяг теоретичного матеріалу, узагальнити вивчення тем, наприклад, «Частини мови», елементи лексики тощо.

Написання творчих робіт сприяє розвитку емоційного інтелекту та критичного мислення, де кожен може продемонструвати свою індивідуальність. Учні четвертих класів, зазвичай, складають казки й оформляють їх малюнками на уроках літературного читання [14].

Для закріплення навчального матеріалу можна використовувати таку групу креативних методів і прийомів, як «Мікрофон», «Літературний крос»; «Дружня порада»; «Лист героєві твору»; «Реклама художнього твору»; сенкан тощо. Наприклад, щоби краще запам'ятати прочитаний твір, учні можуть створити його рекламу. Завдання – яскраво й образно розповісти про твір, зацікавити, заінтригувати читача, спонукати до читання [9].

Виокремимо низку вправ і завдань, які формують емоційну грамотність учнів початкових класів засобами емоційного спілкування на уроках української мови та літературного читання.

Вправу «Рожеві окуляри» можна провести на етапі фізкультхвилинки, яка є неодмінним складником уроків у початковій школі. Учитель по черзі пропонує дітям надіти «рожеві окуляри», подивитися на сусіда й назвати лише хорошу рису його характеру чи емоцію, яку він відчуває до товариша.

«Угадай емоцію». Учитель заздалегідь готує зображення емоцій. Потім кладе їх картинкою донизу. Учень вибирає картку і, приховуючи її від інших, демонструє емоції чи настрої, зображує їх за допомогою жестів, міміки, звуків. Друзі мають вгадати, що показує учень.

«Видихни негатив». Учитель заздалегідь готує олівці, на кінчик кожного приклеює ялинковий дощик. Потім просить учнів глибоко вдихнути й подути на так званий фільтр. Коли вони дмухнуть на дощик, усі негативні емоції залишаться на олівці, а позитивні полетять до інших дітей. Так школярі завжди будуть дарувати друзям лише позитив [9].

Такі вправи, крім зміни діяльності та зняття напруги школярів, сприятимуть створенню піднесеного настрою, а отже, розвивають емоційне мислення дітей.

Часто на уроках літературного читання застосовують метод «Ситуація успіху». Учитель розповідає учням історію, яка не має кінцівки. Після чого запитує: «Що треба зробити, аби герой досягнув успіху?» У кожного відповідь буде різна, але по-своєму правильна.

Учитель, готуючись до уроків мовно-літературної освітньої галузі, має продумати можливе використання на всіх його етапах методів і прийомів, які дозволять спричинити емоційне піднесення в дітей. Так, улюбленою вправою для учнів на уроках літературного читання є складання особливих віршів (сенканів), які допомагають яскравіше висловити свою думку. Сенкани можна писати індивідуально, у парах, у групах [9].

Нововведенням у сучасній початковій школі є організація та проведення ранкових зустрічей. Так, вправа «Привітання». Вчитель вітає учасників і говорить: «Привітання – це частина будь-якої зустрічі. Кожне заняття ми будемо розпочинати з нього. Це буде ритуал, що позначатиме початок нашої роботи». Потім він пропонує учасникам зустрічі використати різні форми привітання і сказати про себе кілька слів. Наприклад, *Я – Наталка. У вільний час я читаю книги. Я – Петрик. Люблю співати в караоке пісні сучасних українських виконавців.*

«Закінчи речення». Учитель пропонує учасникам по черзі продовжити речення: *Мені подобається, коли...; Мені не подобається, коли...*

«Теплі слова». Учитель пропонує дітям стати в коло й говорити одне одному приємні слова – компліменти. Кожен учасник має своєму сусіду праворуч сказати щось приємне, а решта дітей – плескати в долоні після кожного компліменту. Учитель теж підтримує дітей оплесками. Невпевненим у собі та тривожним дітям допомагає висловитися.

Такі вправи створюють психологічно невимушену атмосферу в класі, зближають учнів.

Пропонуючи вправи «Привітання» вчитель формує атмосферу довіри один одного в класі. Учитель пропонує дітям сісти в коло й один за одним висловитися про свій настрій, самопочуття за допомогою іграшки або будь-якого іншого предмета. Після того, як іграшка пройшла коло, він дякує всім.

«Пишемо теплі слова» – підвищити самооцінку через сприйняття позитивних емоцій. Учитель запитує дітей: «Від яких слів вам стає тепло і приємно на душі? (Відповіді дітей). Добре, а тепер запишіть ці слова на аркушах паперу і спробуйте полічити, як часто ви їх чуєте або говорите самі?». Після виконання вправи діти за бажанням зачитують свої записи.

Розвивати емоційний інтелект і формувати емоційну грамотність у молодшому шкільному віці необхідно починати з основних емоцій і поступово переходити на їхні відтінки: читання книг з аналізом настрою й почуттів персонажів; різні види театрів; ігрові вправи «Вгадай настрої»; ситуації з життя дітей; демонстрація фотографій, малюнків осіб з основними емоціями й пізніше з відтінками емоцій; малювання «власного настрою», а також близьких, друзів та аналіз причин настрою; естетичне сприйняття світу тощо [1, с. 4].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Використання методів і прийомів для розвитку емоційної культури, емоційної грамотності школярів загалом, на уроках української мови та літературного читання підвищує інтерес до предмета, активність під час уроку, діти із задоволенням виконують і традиційні, і творчі завдання. Відповідно зростає рівень знань з української мови та літературного читання. Адже розвиток емоційного інтелекту сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення учнів до себе, інших людей, навколишньої дійсності; дає змогу учням висловлювати індивідуальне ставлення до речей та подій, спираючись на емоційну сферу; навчає творчо підходити до розв'язання проблем; підвищує мотивацію до навчання; посилює активність учня на уроці; сприяє значному зростанню якості знань з української мови та літератури.

Отже, розвиток емоційного інтелекту в поєднанні із сучасними методами і прийомами уроках української мови та літературного читання – інструмент для розвитку інтелектуально-психологічного потенціалу дитини, що забезпечує успішну самореалізацію молодшого школяра. Пристосовуючись до нових запитів суспільства, проблема поєднання емоцій та інтелекту дістає нове дихання. Сучасна парадигма освіти вимагає віднайти розумний баланс між мисленням та емоціями, встановити гармонію між головою й серцем.

Перспективою подальших наукових досліджень є розроблення методики розвитку емоційного інтелекту та формування емоційної грамотності учнів початкової школи засобами емоційного спілкування з позиції партнерської взаємодії (учень – учитель – батьки) та проведенні ранкових зустрічей в освітньому процесі початкової школи.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андрієвський, Б., 2017. Педагогічні аспекти сучасної початкової школи. *Початкова школа*, 4, с. 3–4.
2. Бахтіна, А., 2014. Розвиток емоційного інтелекту – Творча майстерня вчителя. Доступно: <<http://dorobok.edu.vn.ua>> [Дата звернення 30 Серпня 2020].
3. Бех, М., 2017. Особистісно орієнтовані технології навчання в початковій школі. *Початкова школа*, 6, с. 36–40.
4. Білоконна, Н., 2017. Емоційний компонент як важливий чинник організації навчально-виховного середовища в групі продовженого дня. *Початкова школа*, 2, с. 43–46.
5. Горлова А., 2017. Формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи. *Початкова школа*, 4, с. 5–6.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. Доступно: <<http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf>> [Дата звернення 18 Серпня 2020].
7. Коваль, Л., 2017. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: стан і перспективи розвитку. *Початкова школа*, 1, с. 39–42.
8. Кочерга, О., 2017. Психологія чутливості емоційно-почуттєвої сфери учнів початкової школи, *Початкова школа*, 12, с. 5–8.
9. Медвідь, Л., 2016. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. Доступно: <<http://sno.udpu.edu.ua>> [Дата звернення 10 Вересня 2020].

10. *Нова українська школа*. Доступно: <<http://mon.gov.ua>> [Дата звернення 06 Жовтня 2020].
11. Пономарьова, К., 2018. Реалізація змістових ліній початкового курсу мовно-літературної освіти у 2-му класі. Доступно: <<http://lib.iitta.gov.ua>> [Дата звернення 09 Вересня 2020].
12. *Початкова освіта: Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти* (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко), 2018. Методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ: УОБЦ «Оріон», 160 с.
13. *Типова освітня програма*, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1- 2 клас. Доступно: <<http://nus.org.ua>> [Дата звернення 08 Вересня 2020].
14. Тюріна, І., 2020. Педагог НУШ – ресурсна особистість, *Початкова школа*, 2, с. 1-2.
15. Ушинський, К., 1983. *Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології*. Вибрані педагогічні твори: В 2 тт, Т.1, Київ: Рад. шк., с. 192–471.

PRIMARY SCHOOL TEACHER'S READINESS FOR FORMATION OF PUPILS' EMOTIONAL LITERACY AT THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATIONAL FIELD

Nataliia Hudyma,

Candidate of Philological Sciences, Docent

Head of the Department of Theory and Methods of teaching in Primary School

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>

gudymanatalka02@gmail.com

Nataliia Mieliekiestseva,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Department of Theory and Methods of teaching in Primary School

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0330-2920>

melekesceva@kpmu.edu.ua

Olha Kovalchuk,

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer of

Department of Theory and Methods of teaching in Primary School

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3100-2538>

olkov010487@gmail.com

Abstract. The development of junior pupils' emotional intelligence and the formation of their emotional literacy provide the development of their self-awareness, the ability to understand and manage their own and others' emotions constructively, and interact effectively with people.

In the article, pedagogical environment for the formation of primary school pupils' emotional literacy by means of emotional communication is defined and theoretically and practically substantiated; the National Primary Education Standard, the model educational program, the New Ukrainian School Concept concerning the formation of junior pupils' key competencies are analyzed; the factors of primary school teachers training on the problem of research and development of emotional intelligence and enrichment of children's emotional literacy are outlined; the methods and techniques for primary school pupils' emotional intelligence development and emotional literacy formation in the lessons of language and literary educational field by means of emotional communication are established.

It is proved that to develop emotional intelligence and form emotional literacy in primary school age it is necessary to start with basic emotions and gradually move to their shades (to read books analysing the characters' mood and feelings; to organize different types of theatres; to use game "Guess the mood"; to model the situations from children's lives; to show photos and drawings of people with basic emotions and later with shades of emotions; to draw "their own mood", as well as their relatives, friends, and analyse the causes of their mood; to perceive the world aesthetically, etc.).

Only the systematic use of methods and techniques for the development of pupils' emotional culture, the formation of their emotional literacy in general, in Ukrainian language and reading lessons increases the children's interest in the subject, activity during the lesson, since children are happy to perform both traditional and creative tasks.

Keywords: emotions; development of emotional intelligence; formation of emotional literacy; primary school; junior pupils; subjects of language and literary educational field.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Andriievskiy, B., 2017. Pedagogichni aspekty suchasnoi pochatkovoї shkoly [Pedagogical aspects of modern primary school], *Pochatkova shkola*, № 4, s. 3–4.
2. Bakhtina, A. Rozvytok emotsiinoho intelektu – Tvorchyia maisternia vchytelia [The development of emotional intelligence – The creative workshop of a teacher]. Dostupno: <<http://dorobok.edu.vn.ua>>.
3. Bekh, M., 2017. Osobystisno oriientovani tekhnolohii navchannia v pochatkovii shkoli [Student-oriented technologies of teaching in primary school], *Pochatkova shkola*, № 6, s. 36–40.
4. Bilokonna, N., 2017. Emotsiinyi komponent yak vazhlyvyi chynnyk orhanizatsii navchalno-vykhovnoho seredovyscha u hrupi prodovzhenoho dnia [The emotional component as an important factor of the organization of a teaching-and-educational environment in after-school groups], *Pochatkova shkola*, № 2, s. 43–46.
5. Horlova, A., 2017. Formuvannia profesiino-osobystisnykh yakosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Forming professional-and-individual qualities of future teachers of primary school], *Pochatkova shkola*, № 4, s. 5–6.
6. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [The state standard of general primary school]. Dostupno: <<http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Derzhavnyi%20standart%20pochatkovoї%20osvity.pdf>>.

7. Koval, L., 2017. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly: stan i perspektyvy rozvytku [Professional training of future teachers of primary school: the current state and the development prospects], *Pochatkova shkola*, № 1, s. 39–42.
8. Kocherha, O., 2017. Psykhofiziologhiia chutlyvosti emotsiino-pochuttievoї sfery uchniv pochatkovoї shkoly [Psychophysiology of sensibility of emotional-and-sensory sphere of primary school pupils], *Pochatkova shkola*, № 12, s. 5–8.
9. Medvid, L.P. *Rozvytok emotsiinoho intelektu uchniv pochatkovoї shkoly* [The development of emotional intelligence of primary school pupils]. Dostupno: <<http://sno.udpu.edu.ua>>.
10. *Nova ukrainska shkola* [The New Ukrainian School]. Dostupno: <<http://mon.gov.ua>>.
11. Ponomarova, K. *Realizatsiia zmistovykh liniı pochatkovoho kursu movno-literaturnoi osvity v 2-mu klasi* [Implementing of substantive lines of the beginner course of the linguistic-and-literary education in the 2nd grade]. Dostupno: <<http://lib.iitta.gov.ua>>.
12. *Pochatkova osvita: Metodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia v osvitnomu protsesi typovoї osvitnoi prohramy dlia 1 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity; typova osvitnia prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*, 2018. [Methodological recommendations for the implementation of the model educational program for the 1st grade of the general secondary school in the educational process; the model educational program for institutions of general secondary education]. (kolektyvu avtoriv pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko); metodychni komentari providnykh naukovtsiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy shchodo vprovadzhennia idei Novoi ukrainskoї shkoly v pochatkovii osviti. KKy`yiv: UOVTs “Orion”, 160 s.
13. *Typova osvitnia prohramam* [Model educational program], Rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 1 – 2 klas. Dostupno: <<http://nus.org.ua>>.
14. Tiurina, I., 2020. Pedahoh NUSh – resursna osobystist [The pedagogue of NUS – a person of resource], *Pochatkova shkola*, № 2, s. 1–2.
15. Ushynskiy, K., 1983. *Liudyna yak predmet vykhovannia* [A person as a subject of education]. Sproba pedahohichnoi antropologii. Vybrani pedahohichni tvory: V 2 tt., T.1, Kyiv: Rad. shk., s. 192–471.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-276-285>
УДК 378.046-021.64

Каролоп Олена Олександрівна,
старший викладач Навчально-наукового інституту
Київського Національного університету культури і мистецтв
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1272-0422>
ea_karolop@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

Анотація. У статті визначено та охарактеризовано комплекс педагогічних умов, які сприяють ефективності процесу формування готовності бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Проаналізовано та розкрито методологічну сутність поняття «педагогічні умови». Проаналізовано стан розробки

питання в науковій літературі. Обґрунтовано вибір та шляхи реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності означеної спеціальності. До педагогічних умов віднесено формування особистісного сенсу бакалаврів готельно-ресторанної справи та позитивної мотивації до професійно-особистісного саморозвитку; реалізацію практико-зорієнтованого підходу в процесі професійної підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи; використання інноваційних технологій для моделювання професійної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи. Доведено, що педагогічні умови підвищення ефективності підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій – це комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених дій, які пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців і спрямовані на формування в них готовності до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій. Подано та обґрунтовано педагогічні умови підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій, до яких віднесено: створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проектного підходу; активізацію самостійної пізнавальної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи за допомогою інноваційних технологій; високий рівень компетентності викладачів закладу вищої освіти, їх майстерність у реалізації інноваційних технологій та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів. Роз'яснено суть кожної з визначених умов.

Ключові слова: педагогічні умови; готовність до професійної діяльності; бакалаври готельно-ресторанної справи; інноваційні технології.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах економічних, політичних та соціально-культурних перетворень, динамічного розвитку, технологізації готельно-ресторанної галузі все більш нагальними стають питання якості обслуговування в готельно-ресторанній індустрії, а отже, і рівня підготовки кваліфікованих бакалаврів готельно-ресторанної справи як важливої складової національної системи вищої освіти, ключовим показником якої є здійснення ефективної професійної взаємодії.

Готовність до здійснення професійної діяльності є складним інтегрованим утворенням, яке має складну структуру і передбачає сформованість професійних знань, умінь, навичок та певних професійно-важливих якостей особистості - бакалаврів готельно-ресторанної справи. Як відомо, вони формуються і розвиваються у процесі відповідної діяльності, зокрема навчально - пізнавальної, яка має професійну спрямованість. Тому ефективність формування і розвитку зазначених якостей у бакалаврів готельно-ресторанної справи, а отже, їх професійної готовності в цілому, визначається особливостями організації цієї діяльності. Одним із факторів, які впливають на сформованість готовності до професійної діяльності у бакалаврів готельно-ресторанної справи в результаті професійної підготовки є, насамперед, педагогічні умови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно зазначити, що проблема формування готовності до професійної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи досліджувалась науковцями аспектно, переважно у контексті професійної підготовки фахівців для індустрії гостинності. Певне значення стосовно означеної нами проблеми мають результати досліджень Ю. Безрученкова, О. Дишко, С. Батищева, І. Зязюна, Н. Ничкало, Л. Романишиної та інших науковців. Однак, недостатньо дослідженим є питання виокремлення педагогічних умов формування готовності у майбутніх фахівців з готельної і рестораної справи до професійної діяльності.

Актуальність проблеми дослідження спонукає до визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії викладачів і студентів із засобами інноваційних технологій, які б забезпечили позитивний результат у розвитку досліджуваного явища.

2. МЕТА І ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій.

Для досягнення мети виокремлено низку **завдань**:

- дослідити і розвинути понятійно-термінологічний апарат у сфері педагогічних умов підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи;
- обґрунтувати відбір необхідних і достатніх умов оптимізації процесу фахової підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи щодо формування готовності до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Процес удосконалення системи професійної підготовки фахівців різних галузей у широкому розумінні утверджує нові підходи до організації вищої освіти, стимулює використання інноваційних технологій, оновлення форм, методів, засобів навчання і виховання. Задля забезпечення цілеспрямованості й системності означеного процесу у педагогічній теорії і практиці використовують поняття «педагогічні умови».

Для визначення педагогічних умов підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії засобами проектних технологій звернемося до понять «умова» і «педагогічні умови».

У даний час поняття «педагогічні умови» використовується у науковій літературі, присвяченій проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців, у різних аспектах.

Так, у тлумачному словнику української мови умова розглядається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5]. У свою чергу, філософська енциклопедія тлумачить поняття «умова» як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни певного об'єкта [8]. Отже, умови – це певні обставини, від яких залежить реалізація будь-якого процесу. Підкреслимо, що педагогічні умови – це певні обставини, від яких залежить успішність навчального процесу.

Поняття «педагогічні умови» розуміється як обставини, від яких залежить та в яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [9]; становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найкращій взаємодії, що дає викладачеві змогу результативно працювати, керувати навчальним процесом, а тим, хто навчається – успішно працювати [2]. Ураховуючи сутність поняття «педагогічні умови», зазначимо, що вони сприяють досягненню певної педагогічної мети, забезпеченню цілісного продуктивного педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Педагогічні умови професійної підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії у нашому дослідженні передбачають реалізацію шляхів формування готовності до професійної взаємодії майбутніх фахівців. Тому педагогічні умови розуміємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених факторів, які забезпечують цілеспрямований процес формування готовності бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій.

Обґрунтування педагогічних умов підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій здійснювалося з урахуванням впливу таких факторів: аналіз особливостей функціонування готельно-ресторанної індустрії в сучасних економічних умовах; вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері готельно-ресторанної індустрії в умовах закладу вищої освіти; пізнавальні потреби й інтереси студентів щодо забезпечення професійної взаємодії; змістове наповнення поняття ключових професійних якостей бакалаврів готельно-ресторанної справи; особливості комунікативної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи тощо.

Узагальнюючи результати дослідження підходів науковців до формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівцях, практику формування цього феномену у сучасній вищій школі, власний досвід роботи у сфері викладацької діяльності, вважаємо, що формування готовності до професійної діяльності у бакалаврів готельно-ресторанної справи буде ефективним за рахунок реалізації наступних педагогічних умов, а саме:

- формування особистісного сенсу бакалаврів готельно-ресторанної справи та позитивної мотивації до професійно-особистісного саморозвитку;
- реалізація практико-зорієнтованого підходу в процесі професійної підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи;
- використання інноваційних технологій для моделювання професійної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи.

Першою умовою в нашому дослідженні обрано формування особистісного сенсу бакалаврів готельно-ресторанної справи та позитивної мотивації до професійно-особистісного саморозвитку.

Будь-яка діяльність протікає більш успішно і приносить позитивні результати, якщо при цьому людина чимось мотивована, оскільки це викликають бажання працювати з повною віддачею сил та наполегливо просуватися до наміченої мети. Все це також має пряме відношення і до навчальної діяльності, яка протікає більш успішно, якщо у студентів є інтерес та бажання в отриманні знань, якщо вони впевнені, що у майбутньому вони зможуть знайти для себе гідну роботу.

У формуванні мотивації найважливіша роль відводиться мотиву досягнення – потреби та бажанні людини досягнути успіху у різних видах діяльності: до них належить бажання вчитися, пізнавати, розуміти, потреба бути не гірше за інших, самовдосконалюватися, бажання визнання тощо.

Отже, найбільш складним та важливим завданням вищої школи є *формування мотивації до опанування професійною діяльністю у студентів*. При наявності такої мотивації, діяльність студента має пристрасний та наполегливий характер. Тоді він отримує насолоду від навчання, яке викликає в нього позитивні емоції та бажання якомога скоріше оволодіти професійними знаннями та практичними навичками. Мотивовані студенти виявляють ініціативу та демонструють готовність до успішної, результативної навчально-професійної діяльності.

Процес формування мотивації поділяємо на три етапи, які сприяють поступовому формуванню мотивації бакалаврів готельно-ресторанної справи та її зміцненню за весь період навчання.

1. *Етап ознайомлення* – студенти проходять у першого курсу навчання, особливо у першому семестрі. На цьому етапі відбувається поступове звикання студентів до навчального процесу, тому, починаючи з перших занять з першокурсниками, важливо, щоб зміст навчального матеріалу був зрозумілим для студентів та викликав якомога більше позитивних емоцій. Саме в цей час, як зазначає І. Андріанова, емоційно-ситуаційний інтерес до професії повинен перейти в стадію мотиваційно-пізнавального, що сприятиме набуттю студентами основ професії, збагаченню уявлення про неї, пошуку власного місця в майбутній діяльності, накладанню на мотиви вибору професії мотивів оволодіння нею [1].

Оскільки значна частина першокурсників, які приходять на навчання у ЗВО, мають недостатньо знань про майбутню професійну діяльність, велике значення необхідно приділити дисципліні «Вступ до фаху». Дуже доречним було би запрошення до викладання цієї дисципліни успішного представника готельно-ресторанної індустрії, який би яскраво та емоційно розповів про свій кар'єрний шлях, специфіку професійної діяльності та послугував би прикладом для студентів.

Науковцями встановлено, що емоційний вплив – це один із найсильніших і правильних шляхів збудження інтересу, тому щира захопленість представника галузі своєю професійною діяльністю в умілій розповіді, спричинить живий інтерес у студентів та бажання оволодіти майбутньої професією якомога краще. Така форма робочої комунікації сприятиме формуванню у студентів професійної мотивації з точки зору розуміння ними вимог і специфіки майбутньої професійної діяльності. У рамках дисципліни «Вступ до фаху», також вважаємо необхідним додавати екскурсії в заклади готельної та ресторанної індустрії та організовувати зустрічі з керівниками цих закладів після екскурсій. У ході екскурсій студенти зможуть отримати первинні знання щодо організації та специфіки роботи закладів готельно-ресторанного профілю. А на зустрічах після екскурсій зможуть задати нагальні питання та отримати настанови від керівників підприємств готельно-ресторанної індустрії.

2. *Перехідний етап.* Цей етап формування мотивації починається з другого семестру II курсу та триває до третього курсу навчання включно. На II та III курсі, коли поступово пізнавальна мотивація стає початком розвитку мотивації до професійної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи, необхідно більш широко застосовувати в освітньому процесі активні методи навчання, які пов'яжуть зміст навчання з контекстом професійних і життєвих ситуацій. Студенти, що перебувають на цьому етапі вже вміють працювати самостійно, не бояться висловлювати свою думку, але вони зовсім не підготовлені для виробничої діяльності. Тому, вважаємо за необхідне застосовувати активні методи навчання в межах викладання дисциплін професійного циклу, таких як: «Організація готельного господарства» та «Організація ресторанного господарства», які стимулюватимуть студентів, дозволять їм взаємодіяти з іншими студентами та працювати в команді, ділитися досвідом і думками, і тим самим підготують їх до виробничої практики.

Рекомендуємо використовувати кейс-методи або аналіз конкретних ситуацій, метод випадків та майстер-класи від фахівців готельно-ресторанної індустрії. У даний час майстер-класи від представників галузі займають найбільшу популярність серед активних методів навчання. Такі майстер-класи можуть проводитися як в самому ЗВО, так і на території роботодавця (в готелі, в ресторані). Представниками готельно-ресторанної індустрії актуально було б проводити майстер-класи з використанням програми R-keeper, «ІС:ресторан», а також майстер-класи з використанням програм бронювання від представників готельного бізнесу. Оскільки саме відсутність практичних навичок у використанні цих програм особливо гостро відчувається при влаштуванні на роботу випускників ЗВО. Окрему популярність зараз займають майстер-класи від барменів. У даний час значна частина студентів починають поєднувати роботу з навчанням, і практичні навички їм особливо необхідні. Майстер - класи від барменів можуть бути на такі теми: «Придбання навичок Work Flair, Exhibition Flair - вміння готувати коктейль і одночасно кидати пляшки», «Основи міксології в приготуванні коктейлів», «Придбання навичок латте-арту (малюнок на каву)», «Основи барною психології».

Отже, застосування викладачем активних методів навчання в процесі професійної підготовки впливає на формування мотивації до навчальної діяльності, оскільки примушує всіх студентів бути активними, не відставати від інших, вчить умінню спілкуватись, висловлювати свої думки та розвивають творчий потенціал.

3. *Етап відтворення професійної ситуації.* Студенти проходять його на останніх курсах навчання, тому важливою є організація такого навчання, яке буде відтворювати майбутню професійну діяльність.

Серед найбільш вживаних відзначимо ділові та імітаційні ігри, а також метод проектів. Метод проектів – метод навчання, який полягає у вирішенні конкретних завдань студентами на основі їх знань, навичок і соціальної компетентності. Він є способом досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим способом [5].

Нами визначено, що однією із сучасних технологій активізації самостійної пізнавальної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи є проектна технологія. Необхідно зауважити, що проектні технології спрямовані на розвиток особистості студентів, їхніх творчих здібностей, самостійність у виконанні проекту. «При цьому проектна технологія поєднує в собі всі види навчально-пізнавальної роботи: індивідуальної, парної, групової, колективної» [8].

При підготовці бакалаврів готельно-ресторанної справи в якості проекту може виступати дипломна робота. Кінцевим результатом написання такої роботи буде або спроектоване підприємство готельного або ресторанного бізнесу, або вдосконалення будь-яких окремих процесів на підприємстві.

Але треба зазначити, що проектні технології відіграють важливу роль в активізації навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи, їхніми перевагами є те, що студенти засвоюють знання на рівні пізнання, розуміння, застосування, оцінювання. Водночас зазначимо, що застосування проектних технологій навчання потребує, передусім, компетентності щодо цих технологій, уміння викладача переглянути і перебудувати свою роботу.

Єдність теорії і практики в процесі професійної підготовки знайшло своє відображення і в широкому застосуванні імітаційних і ділових ігор, сутність яких полягає в моделюванні реальних бізнес-процесів і бізнес-проектів.

Враховуючи те, що ділові ігри моделюють життєві та виробничі ситуації, професійні стосунки людей допомагають студентам подолати невпевненість та сприяють самоствердженню, вважаємо за необхідне використовувати їх для формування особистісного сенсу майбутнього фахівця та мотивації до професійної діяльності в межах викладання дисциплін «Технологія ресторанного господарства» та «Технологія готельного господарства».

Велике значення у формуванні мотивації до професійної діяльності займає виробнича практика, яка є могутнім стимулом для професійно-особистісного саморозвитку у студентів.

Виробнича практика – це перехід від студента до фахівця – період професійного становлення, коли до студентів приходить усвідомлення і розуміння того, що здобуті знання дійсно можна використовувати на практиці. Виконана студентом робота в процесі проходження виробничої практики дає відчуття задоволення значущості та причетності, що є дуже могутнім мотиваційним стимулом. Коли успішно виконуються невеликі доручення та завдання керівника в процесі проходження виробничої практики, це надихає на виконання більш складних завдань майбутньої професійної діяльності.

Отже, вважаємо поетапність формування мотивації допоможе викладачу підтримувати інтерес до майбутньої професійної діяльності впродовж усього періоду навчання та сформує особистісний сенс у майбутній професійній діяльності.

Другою педагогічною умовою обрання реалізація практико-зорієнтованого підходу в процесі професійної підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи. Практико-орієнтований підхід до навчання передбачає таке навчання, метою якого є формування у студентів професійних навичок практичної роботи, затребуваних роботодавцями, а також формування розуміння того, де, як і для чого отримані навички та компетенції застосовувати на практиці [5].

Навчання на основі практико-орієнтованого підходу повинно орієнтуватися на конкретну практику, а не на підручники, має здійснюватися у тісній співпраці навчальних закладів і виробничих організацій. Студенти повинні освоювати певну діяльність не за підручниками, а безпосередньо включаючись у її найпростіші форми. Змістом такого навчання стає зміст діяльності – її форми організації, способи роботи, робочі операції і т.д.

Вважаємо за необхідне визначити основні напрямки взаємодії роботодавців з освітніми установами. Така взаємодія дозволить досягти відповідності результатів навчання вимогам індустрії гостинності та ринку праці і, тим самим, дозволить збільшити конкурентоспроможність ЗВО і випускників.

Таким чином, можна відзначити те, що на сьогодні основним напрямком розвитку освіти є концентрація зусиль освітніх організацій на розвиток практико-орієнтованого навчання, на максимальне залучення організацій-роботодавців в освітню діяльність, що в кінцевому підсумку забезпечить поєднання академічної підготовки випускників з отриманням останніми практичного досвіду і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, а також скоротить час адаптації випускників на підприємствах.

Третьою педагогічною умовою виділяємо використання інноваційних технологій для моделювання професійної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи.

Інноваційні технології в закладах готельно-ресторанного господарства дуже специфічні та дуже стрімко розвиваються. Враховуючи такий стрімкий розвиток науково-технічного прогресу, появу нових програм, студенти не в змозі ознайомитись із ними усіма, навіть під час проходження виробничої практики. Однак випускники мають бути обізнані із найновітнішими та найефективнішими формами обслуговування клієнтів і мають бути готовими до роботи з різної технікою та обладнанням (як із традиційним, так і з сучасним, і новітнім). Вважаємо, що вирішити окреслену проблему, зв'язати теорію з практикою, зацікавити, умотивувати студентів та урізноманітнити навчальний матеріал допоможе використання в освітньому процесі комп'ютерних програм, що максимально адаптовані до специфіки роботи ресторанного та готельного закладу.

Заклади освіти обирають різні програмні продукти, на основі яких демонструють можливості управління та контролю за готельно-ресторанним господарством, а також навчають організовувати цей процес. В основному, це такі програми, як R-Keeper, «1С: Бухоблік і Торгівля» (БІТ), «Парус -Ресторан», «АСТОР: Ресторан 4.0 Проф». Використання цих програм в освітньому процесі допомагають, перш за все, здобути реальні практичні навички роботи та сформувані готовність до професійної діяльності.

Зараз також для моделювання професійної діяльності у процесі навчання активно використовуються відеоматеріали. Використання відео-архіву допоможе моделювати на заняттях професійну діяльність майбутнього бакалавра готельно-ресторанної справи, «наситити» освітній процес, зробити його більш цікавим, наочним та доступним. Науковцями доведено, що навчальний матеріал, представлений у вигляді відео засвоюється набагато краще, оскільки активізує одразу зорове та слухове сприйняття інформації. Це особливо актуально в сучасних умовах, оскільки виробнича практика в готелях і ресторанах є нетривалою, а практичні заняття не завжди можна провести в умовах закладу, тому що не всі керівники дають згоду на проведення занять безпосередньо на базі їх підприємства [5].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, можна зробити висновок, що використання відеофільмів в освітньому процесі дозволить підвищити інтерес і мотивацію студентів до навчання, покращити рівень та сприйняття навчального матеріалу, а також підвищити їх активізацію.

Оптимізація процесу формування готовності бакалаврів готельно-ресторанної справи має реалізовуватися шляхом активізації певних педагогічних умов, котрі орієнтуватимуть фахову підготовку на діяльність у готельно-ресторанному бізнесі, сприятимуть виробленню вмінь студентів до навчальних предметів і процесу пізнавальної діяльності, самостійно оцінювати свою підготовленість до професійної діяльності, мотивувати всіх суб'єктів освітнього процесу на створення в студентській аудиторії позитивного психологічного мікроклімату і, отже, підвищують ефективність навчально-

Перспективою подальших напрямів наукових пошуків вважаємо детальніше дослідження педагогічних умов підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи до професійної взаємодії засобами інноваційних технологій, до яких відносимо: створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі ЗВО на засадах проєктного підходу; активізацію самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів за допомогою проєктних технологій; високий рівень компетентності викладачів ЗВО, їх майстерність у реалізації проєктних технологій і гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андрианова, И. А., 2009. Развитие профессиональных интересов студентов туристического вуза в сфере гостеприимства: *дисс. кандидата пед. наук: 13.00.08*, Москва, 208 с
2. Баглай, О. І., 2013. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці: *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Київ, 22 с.
3. Бражнич, О. Г., 2001. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: *дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Кривий Ріг, 238 с.
4. Гуцан, Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс]. Доступно: <<http://intkonf.org>> [Дата звернення 15 Листопада 2020]
5. *Инновационное обучение и наука*, 1992. Научно-аналитический обзор. под ред. В. Я. Ляудис. Москва, 52 с.
6. Качалова, Л. П., 2006. Педагогическая импровизация: теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование: монография, Шадринск: *Исеть*, 185 с.
7. *Новий тлумачний словник української мови*, 1999. У 4 т., Т. 2, Київ: Аконіт, 910 с.
8. *Словник-довідник з професійної педагогіки*, 2006 [ред.-упоряд. А. В. Семенова], Одеса; Пальміра, 272 с.
9. Розумна, Т. С., 2015. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами проєктної технології на заняттях з іноземної мови у ВНЗ, *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», № 2 (10)*, с. 275-279.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS UNDERGRADUATE STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Olena Karolop,

Senior Lecturer Educational and Scientific Institute

Kyiv National University of Culture and Arts

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1272-0422>

ea_karolop@ukr.net

Abstract. The article deals with pedagogical conditions that promote the formation of students' readiness for doing hotel and restaurant business. The author analyzes the methodological content of the concept "pedagogical conditions" and the relevant scientific literature, as well as discusses the pedagogical conditions for the formation of students' professional competence in a specific specialty. Pedagogical conditions include development of students' personal meaning of and motivation for hotel and restaurant business and personal self-development; use of a practice-oriented approach in students' training in hotel and restaurant business; use of innovative technologies for simulating students' professional activities in hotel and restaurant business. The author argues that pedagogical conditions for developing hotel and restaurant business students' readiness for IT-based professional interaction are a set of interconnected and interdependent actions which should be developed during students' profession training. The pedagogical conditions, each of which are described in detail, include the creation of atmosphere of teacher-student partnership in the educational environment using a project approach; promotion of hotel and restaurant business students' independent cognitive activity by means of innovative technologies; high teachers' competences and skills in using innovative technologies both in university and extracurricular activities.

Keywords: pedagogical conditions; readiness for professional activity; hotel and restaurant business students; innovative technologies.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Andrianova, I. A., 2009. *Razvitie professionalnykh interesov studentov turisticheskogo vuza v sfere gostepriimstva* [Development of Tourism University Students' Professional Interests]: *diss. kandidata ped. nauk: 13.00.08*, Moskva, 208 s
2. Baglie, O. I., 2013. *Formuvannya gotovnosti maybutnikh fakhivtsiv mizhnarodnogo turyzmu do mizhkulturnogo spilkuvannya u profesiyniy pidgotovtsi* [Formation of International Tourism Students' Readiness for Intercultural Communication]: *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04*, Kyiv, 22 s.
3. Brazhnych, O. G., 2001. *Pedagogichni umovy diferentsiyovanogo navchannya uchniv zagalnoosvitnoyi shkoly* [Pedagogical Conditions for Secondary School Students' Differentiated Education]: *dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04*, Kryvyi Rih, 238 s.
4. Gutsan, T. G. *Pedagogichni umovy formuvannya gotovnosti maybutnikh vchyteliv ekonomiky do profilnogo navchannya starshoklasnykiv* [Pedagogical Conditions for the Formation of Future Economics Teachers' Readiness for High School Teaching]. Dostupno: <<http://intkonf.org>> [Data zvernennia 15 Lystopada 2020].

5. Liaudis, V. Ya. (1992). *Innovatsionnoe obuchenie i nauka: Nauchno-analiticheskiy obzor* [Innovative Teaching and Science: A Scientific and Analytical Review], *Nauchno-analytycheskiy obzor. pod red. V. Ya. Liaudys, Moskva*, 52 s.
6. Kachalova, L. P. (2006). *Pedagogicheskaya improvizatsiya: teoreticheskoe obosnovanie osnovnykh ponyatiy, obespechivayuschikh dissertatsionnoe issledovanie* [Improvised Teaching: Theoretical Substantiation of the Basic Concept]: monografiya, Shadrinsk: *Iset'*, 185 s.
7. *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrayinskoyi movi, 1992* [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language], U 4 t., T. 2, Kyiv: Akonit, 910 s.
8. Semenova, A. P. (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiynoyi pedagogiky* [Reference Dictionary on Professional Pedagogy]; [red.-uporiad. A.V. Semenova], Odesa; Palmira, 272 s.
9. Rozumna, T. S., 2015. Aktivizatsiya piznavalnoyi diyalnosti studentiv zasobami proektnoyi tekhnologiyi na zanyattakh z inozemnoyi movi u VNZ [Promotion of University Students' Foreign Language Class Cognitive Activity by Means of Project Technology], *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika i psykholohiia», № 2 (10), s. 275-279.*

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-285-294>
УДК 378.14+004.42

Коломієць Альона Анатоліївна,

канд. пед. наук, доцент кафедри вищої математики

Вінницький національний технічний університет

Вінниця, Україна

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7665-6247>

alona.kolomiets.vnt@gmail.com

МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРА

Анотація. У статті розглянуто основні питання математичного моделювання, зроблено аналіз досліджень науковців, що присвячені обраній проблемі. Дослідження науковців розкривають різні аспекти математичної підготовки студентів технічних спеціальностей, які охоплюють застосування математичних знань до розв'язування застосункових задач, проектування розв'язків математичних моделей тощо.

Проблемі впровадження в навчальний процес методу математичного моделювання присвячена ціла низка робіт науковців. Водночас поза увагою залишилося дослідження концепції з математичного моделювання задач, що вивчаються студентами галузі електроніки та телекомунікації. Тому в роботі запропоновано декілька прикладів, які можна використати в процесі математичної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальностей саме цієї галузі. Проведені дослідження дефініції «модель» дали змогу зробити висновок про те, що це поняття характеризується двома аспектами: модель є схематичним аналогом простішого явища чи процесу, і, по-друге, модель дає можливість певною мірою описати явище, спростивши деякі його елементи.

Під поняттям математичної моделі будемо розуміти абстрактну модель, яка зображає систему S математичних відношень, що описує певний процес чи явище. Водночас у роботі підкреслено, що модель не може повністю показати змодельований процес чи явище. Основна функція моделі – це продемонструвати зв'язки, що входять до явища, процесу чи системи, що моделюється.

У роботі наведено приклад застосування методу моделювання в процесі математичної підготовки майбутніх фахівців галузі електроніки та телекомунікації. Зокрема, подані приклади побудови математичних моделей для електричних кіл.

У роботі наведена поетапна схема процесу моделювання. Проаналізовано використання СКМ у процесі математичного моделювання. Зокрема, для прикладу проаналізовано запропоновані в посібниках математичні моделі та шляхи їхнього розв'язання. Зроблено висновок про те, що знання студентів щодо побудови математичних моделей, які розглядаються в курсі вищої математики, допоможуть вибрати адекватну математичну модель для розв'язання певної проблеми в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: модель; математичне моделювання; математична підготовка; інженер.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Впровадження нових наукоємних технологій значно підвищує вимоги до фахівців щодо рівня фундаментальних знань, зокрема з математики, і взагалі до рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів інженерного профілю. Конкуренція на ринку праці вимагає від них володіння глибокими професійними знаннями з використанням математичних методів та вміння застосовувати їх у практичній діяльності.

Базовим складником підготовки фахівців технічних спеціальностей є їхня математична підготовка [1]. Це пов'язано із такими чинниками: фундаментальність математичної підготовки; спрямованість курсу вищої математики на використання математичних методів та вміння застосовувати їх у практичній діяльності; відповідності навчальних програм із математики всім формам навчання; дисципліна «Вища математика» є фундаментальною, знання якої є основою для навчання інших загальноосвітніх, загальноінженерних та спеціальних дисциплін. Треба додати, що не лише інженерна професія вимагає глибоких професійних знань як основи продуктивної й ефективної праці, і цьому не може бути заперечень, але знання з фундаментальних дисциплін на сучасному етапі необхідне молоді в будь-якій галузі діяльності. Практика свідчить про те, що інженер, який має глибокі знання з фундаментальних дисциплін, вільно орієнтується в потоці наукової й технічної інформації, легко сприймає й засвоює найновіші досягнення у своїй професійній діяльності. Усвідомленість знань передбачає не тільки розуміння різних суттєвих і несуттєвих зв'язків об'єкта моделювання, але і шляхів їхнього одержання, способів встановлення. Саме тому процес моделювання є на передньому плані у фундаментальній професійній підготовці майбутніх інженерів, а дисципліни математичного циклу слугують цьому базою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До основних ознак математичної підготовки можна віднести: вміння володіти фундаментальними математичними знаннями [1], єдність математичних знань і вмінь, творче застосування математичного апарату до дослідження й розв'язання прикладних інженерно-професійних задач.

Різні аспекти математичної підготовки студентів ВНЗ було розглянуто в дослідженнях К. В. Власенко, В. І. Клочка, Т. В. Колесник, Н. В. Матвіїшеної, Л. І. Нічуговської, С. А. Ракова, Л. Л. Панченко, Н. В. Рашевської, О. В. Семеніхіної, О. І. Скафи. У роботах вчених обґрунтована концепція підвищення якості математичної освіти майбутніх фахівців в умовах застосування математичного моделювання. Вчені

у своїх дослідженнях обґрунтували вибір провідного напрямку модернізації методичних систем навчання математики майбутніх фахівців саме через реалізацію такого підходу. Водночас у роботах більшості відомих нам дослідників не розглядаються проблеми навчання вищої математики й математичного моделювання студентів галузі електроніки й телекомунікації. Що стало прогалиною в цілісній концепції впровадження математичного моделювання в навчальний процес у вищих технічних навчальних закладах.

Важливим складником фундаментальної математичної освіти майбутніх технічних фахівців має бути опанування ними методу математичного моделювання [2]. Методологію моделювання обґрунтовано А.М. Колмогоровим, А.Д. Мишкісом, О.А. Самарським, А.М. Тихоновим. Формування вмінь математичного моделювання під час вивчення курсу вищої математики є одним із важливих завдань методики навчання математики майбутніх бакалаврів галузевого напрямку електроніки та телекомунікації [3].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення основних аспектів математичного моделювання в процесі математичної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, зокрема майбутніх фахівців галузі електроніки та телекомунікації.

З-поміж **завдань** є поглибити дослідження у визначенні поняття «модель», навести алгоритм побудови математичної моделі в процесі математичної підготовки майбутніх технічних фахівців, надати перелік дій, які мають виконувати студенти під час побудови та розв'язання математичної моделі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Центральне місце процесу моделювання посідає дефініція «модель», яка має неоднозначне тлумачення в роботах науковців. Часто дослідники, говорячи про модель певного процесу, не акцентують увагу на описі поняття модель, а застосовують цей термін інтуїтивно. Проте доцільно дати визначення цьому поняттю та описати основні його характеристики. Розглянемо різні підходи до визначення тлумачення цього поняття. На думку науковців В. Краєвського і В.Полонського під терміном «модель» треба розуміти певний конкретний результат, узагальнення практичного досвіду, водночас модель не є прямим результатом експерименту [4, с. 268]. Дано означення математичної моделі.

Математичною моделлю будемо називати абстрактну модель $Y = F(X, S)$, яка репрезентує систему S (під символом S будемо розуміти параметри системи) у вигляді математичних відношень. Як правило, йдеться про систему математичних співвідношень, що описують процес або явище (S), за відповідними вхідними значеннями X внутрішніх параметрів дістати вихідні значення Y об'єкта моделювання, що вивчається. У загальному розумінні така модель є множиною символічних об'єктів і співвідношень між ними.

Дослідниця В. Пикельна окреслила моделювання як *метод наукового дослідження, механізм визначення перспективи руху*. [5, с. 248].

Підсумовуючи думки вчених, можна констатувати, що модель включає два значення: по-перше, вона є схематичним аналогом простішого явища чи процесу, і, по-друге, модель дає можливість певною мірою описати явище, спростивши деякі його елементи. Тому не можна описуваний за допомогою моделі процес чи явище й повністю ототожнювати з його моделлю, адже модель буде передавати дещо спрощену інформацію. Водночас модель, що описує явище, процес дає нагоду досліднику пізнати зміст цього

явища, процесу, зрозуміти його основні характеристики.

Сприйняття процесів, станів, об'єктів у процесі моделювання відбувається через сприйняття моделі, що уособлює реальний процес чи стан. Тут йде мова про перенесення певним чином властивостей об'єкта, стану чи процесу на модель. Спроектвана модель (в її аналітичному записі) дає можливість зрозуміти структуру взаємозв'язків між елементами процесу, явища що моделюються.

Для розрахунків у задачах під час вивчення спеціальних дисциплін будують математичну модель, що відповідає, наприклад, графічному зображенню електричного кола.

Наведемо приклад. Приклад 1. Нехай задано коло послідовно з'єднаних елементів за умови синусоїдного струму (рисунок 1.). Записати математичну модель, що описує процеси, коли та поєднує в собі в цілісній взаємодії елементи кола.

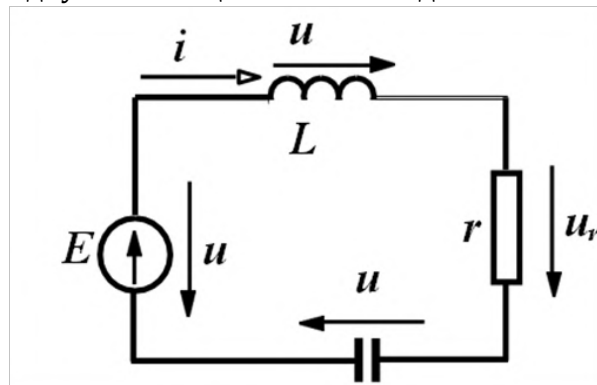


Рис.1. Коло з послідовно з'єднаними елементами r , L , C і синусоїдним джерелом напруги.

Для цього кола можна записати таку математичну модель поєднання елементів кола $U_m \sin(\omega t + \beta) = I_m Z \sin(\omega t + \alpha + \varphi)$.

Доцільно підкреслити студентам, що в цьому випадку (при послідовному з'єднанні елементів r , L , C) амплітуда прикладеної напруги і струм пов'язані законом Ома $U_m = Z I_m$

Наведемо ще один приклад. Приклад 2. Нехай задано лінійне коло (Рисунок 2)

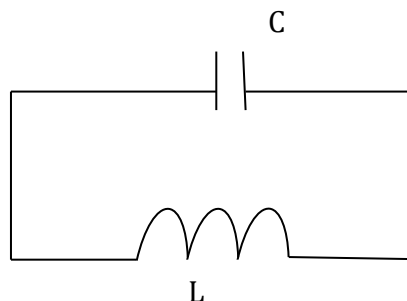


Рис. 2. Графічне зображення коливального контура

Записати математичну модель коливального контура (залежності ємності та індуктивності).

Розв'язок.

$Lq'' + \frac{q}{C} = 0$. Матимемо диференціальне рівняння другого порядку.

Приклад 3. Нехай задано електричне коло (рисунок 3).

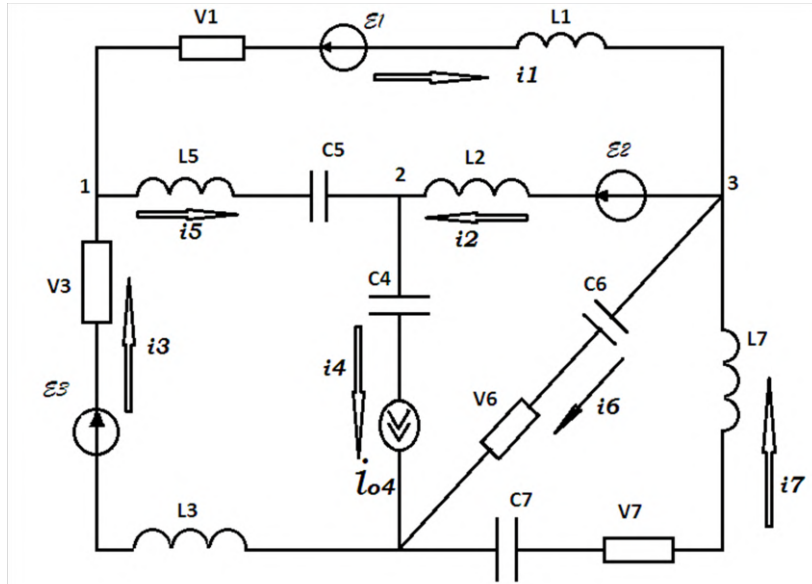


Рис. 3. Схема електричного кола

Знайти силу струму $i_1, i_2, i_3, i_4, i_5, i_6, i_7$

Для цього кола складемо математичну модель.

Наприклад, для схеми, поданої на рисунку 3 маючи матрицю-стовпець струмів

$$[i] = \begin{bmatrix} i_1 \\ i_2 \\ i_3 \\ i_4 \\ i_5 \\ i_6 \\ i_7 \end{bmatrix} \text{ і вузлову матрицю } \begin{bmatrix} 1 & 0 & -1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & -1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & -1 \end{bmatrix}$$

отримуємо систему рівнянь множенням цих матриць (застосовуємо перший законом Кірхгофа).

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & -1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & -1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & -1 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} i_1 \\ i_2 \\ i_3 \\ i_4 \\ i_5 \\ i_6 \\ i_7 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix}.$$

Множення цих матриць дасть можливість записати систему рівнянь:

$$\begin{aligned}i_1 - i_3 + i_5 &= 0; \\ -i_2 + i_4 - i_5 &= 0; \\ -i_1 + i_2 + i_6 - i_7 &= 0.\end{aligned}$$

У процесі моделювання студенти виконують такі розумові дії:

- записують математичну модель для реальних об'єктів або процесів. У процесі цього активізується пізнавальна діяльність студентів.
- проводять визначення умов, коли процес моделювання буде можливим.

Математична модель описаного процесу демонструє явища, що відбуваються в процесі й передає його суть, водночас надаючи математичного забарвлення.

- визначення реального об'єкта та його моделі. Розв'язання задачі завершено, але не менш важливо провести аналіз отриманого результату на відповідність його фізичному змістові умови задачі.

Формування вмінь студентів виконувати кожен з перелічених дій, сукупність яких забезпечує володіння таким прийомом діяльності, як заміщення (перенесення), відбувається у процесі розв'язування відповідних застосункових завдань.

Тобто за своєю сутністю математичне моделювання конкретної прикладної задачі передбачає запис цієї задачі символічною математичною мовою.

Процес моделювання включає такі етапи:

1. *Попередній аналіз об'єкта дослідження та формулювання задачі.* Студенти разом із викладачем детально вивчають процес, що розглядається в задачі, визначаються головні параметри, суттєві й несуттєві зв'язки й залежності між головними характеристиками процесу, закони, яким він підлягає.
2. *Побудова математичної моделі.* Добір (побудова) моделей об'єктів або процесів, що показують у математичній формі найважливіші його властивості – закони, яким він підлягає, зв'язки, притаманні його складовим частинам тощо, і є математичною моделлю.
3. *Дослідження математичної моделі математичними методами.* Проводиться аналіз та пошук математичних методів, за допомогою яких можна реалізувати модель і зробити певні висновки про модельовані об'єкти чи процес.
4. *Ми схилиємося до думки більшості дослідників проблеми моделювання, що цей процес – процес моделювання складається з двох рівнів. Перший рівень моделювання – фундаментальний рівень. Він охоплює побудову загальних моделей, що відповідають процесам чи явищам, відповідає широким класам прикладних задач. Такого типу моделювання можна зустріти в дослідженнях науковців, їхніх монографіях чи статтях. Цей рівень моделювання демонструє загальну картину наукової роботи, у моделі дослідник хоче показати взаємозв'язки між концептуальними поняттями та положеннями.*

Другий рівень моделювання – це доопрацювання моделей першого рівня. Це рівень, на якому в моделі відбувається коригування параметрів залежно від поставленого завдання. Тобто відбувається деталізація процесу. У разі необхідності модель коригується, формується нова її схема і т. ін.

Окреслимо переваги математичного моделювання в загально професійній підготовці майбутніх інженерів:

- застосовуючи математику, студенти й навчаються використовувати набуті раніше математичні знання. Це може бути під час вивчення математики в аудиторії або поза нею, або також – застосовуючи математику на заняттях з інших дисциплін;

- необхідно спонукати студентів висловлювати думки мовою математики не лише під час іспиту, але також під час виконання письмових завдань, захисту типових розрахунків, під час виступу на конференціях та в інших ситуаціях;
- вивчати математику, не лише шляхом виконання домашніх завдань, але й розв'язуючи нестандартні приклади, брати участь у виконанні проєктів та робити власні відкриття, як на заняттях, так і за межами аудиторії.

Реалізації цих концептуальних положень опанування знаннями з математики сприяє використанню й систематизації набутих знань та включення їх у ширший зміст, наприклад, фаховий предметний.

Вивчення спеціальних дисциплін вимагає використовувати операції з такими математичними об'єктами, розв'язувати рівняння в частинних похідних за методами Д'Аламбера (поширення хвиль), відокремлення змінних (рівняння Лапласа, Пуассона, Гельмгольца), визначати структури полів (типи хвиль) у хвилевідних лініях та об'ємних резонаторах.

З іншого боку, чільне місце в підготовці майбутнього фахівця посідає вміння застосовувати системи комп'ютерної математики (СКМ). Підготовка майбутнього фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій має відбуватися не лише на заняттях із дисциплін природничо-наукового циклу, а насамперед під час вивчення фундаментальних дисциплін.

СКМ класу MathCAD мають висококласну систему чисельних обчислень, проте дещо обмежену систему символічних перетворень. Проте, графічні можливості різних версій MathCAD мало чим поступаються графіці складніших СКМ.

Щодо символічних обчислень і числових розрахунків СКМ Maple та Mathematica мають приблизно однакові можливості. Зазначимо, що інтерфейс Maple є інтуїтивно зрозумілішим, ніж у системи Mathematica.

Як ілюстрацію застосування СКМ Maple до курсу вищої математики можна навести навчальні посібники [7, с. 8]. Слід мати на увазі, що СКМ переважно використовується лише після виконання студентом усіх перерахованих етапів. А на всіх інших етапах розв'язання задачі студент проявляє власні міркування, що базуються на отриманих фундаментальних природничих та спеціальних знаннях та підкріплюватися логікою інженерного та математичного мислення. Якщо недооцінювати цей суттєвий момент, можна дуже легко потрапити до ситуації, коли підсумком проведених обчислень є отримання абсолютно точного з математичного погляду, але абсолютно неприйняттого з погляду фізичної суті розглянутого явища кінцевого результату.

Також треба зауважити таке щодо використання СКМ. Необхідно наводити приклади, які розв'язуються аналітично (наприклад, розв'язання диференціального рівняння), так із застосуванням методів СКМ. Студенти мають бачити, що коли програма СКМ надає розв'язок диференціального рівняння за допомогою гіперболічних функцій (а раніше отриманий розв'язок за допомогою експоненціальних функцій), то це лише альтернативний розв'язок із точністю до символічних перетворень.

Програмне забезпечення СКМ, що застосовується в навчальному математичному моделюванні також дає можливість вирішувати основні завдання технічних задач у професійній діяльності фахівця, але вони мають низку недоліків у порівнянні із комплексами програм, що використовуються в наукових дослідженнях. Тому навчання студентів має поєднуватися з оцінюванням характеристик застосування СКМ, з роз'ясненням недоліків методів і програм, з описом перспектив розроблення числових методів та їхнього програмного забезпечення.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, студенти мусять усвідомити, що знаючи про переваги математичних моделей, які розглядаються в курсі вищої математики, вони можуть потім вибрати адекватну математичну модель для розв'язання певної проблеми в майбутній професійній діяльності. Набуті знання дають можливість діставати необхідну інформацію; ефективніше виконувати дії над об'єктом дослідження; спростити побудову математичної моделі, компактніше її подати.

Знання студентів відповідатимуть сучасному рівню вимог, студенти матимуть навички наукових досліджень, вони мають навчитися відносно вільно володіти математичним апаратом і вміти будувати математичні моделі, адекватні процесам, що вивчаються в спеціальних дисциплінах. Навчання вмінню створювати математичні моделі і з їхньою допомогою розв'язувати спеціальні задачі – одна із першочергових проблем у підготовці майбутніх спеціалістів і, зокрема, показати студентам роль і значення вищої математики в дослідженнях у їхніх спеціальностях.

Формування розуміння майбутніми інженерами того, що обчислювальний процес може залежати від коливання параметрів значно сильніше, ніж це підказує інтуїція, має здійснюватися не лише під час аналізу результатів моделювання, а і в процесі вивчення курсу математики. Важливим напрямом **подальших досліджень** є проектування математичних моделей професійно-орієнтованих задач для студентів галузі електроніка та телекомунікації, а також побудова керованої моделі математичного моделювання в процесі розв'язування застосункових задач із застосуванням СКМ.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Alpers, B. A., 2013. *Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education*. A Report of the Mathematics Working Group. Brussels: European Society for Engineering Education, 88 p.
2. Ключко, В.І., Коломієць, А.А., 2013. Комп'ютерне моделювання як основа фундаментальної підготовки менеджерів. *Наукові записки Вінницького державного пед. ун.-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. пр, Вип 39*, с. 175–180.
3. Коточигов, А.М., 2015. Взаимное влияние математики и инженерного моделирования. *Компьютерные инструменты в образовании, № 3*, с. 26–31.
4. Краевский, В.В., Полонский, В.М., 2001. *Методология для педагога: теория и практика*, Волгоград: Перемена, 2001, 324 с.
5. Пикельная, В.С., 1993. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): *дис... доктора пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики»*, Кривой Рог, 374 с.
6. Кухарчук, В.В., Ведміцький, Ю.Г., 2006. Математична й електричні моделі перетворювача моменту інерції тіл обертання з двома ступенями вільності. *Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія, № 1(5)*, с. 8–11.
7. Михалевич, В. М., 2004. *MapleКомп'ютерна підтримка курсу вищої математики в технічному вузі*, Ч. 1, Лінійна й векторна алгебра. Аналітична геометрія. Навч. посібник, Вінниця: ВНТУ, 111 с.
8. Михалевич, В.М., 2008. *Математичне програмування разом з Maple* Частина I. Методи розв'язування задач лінійного програмування. Навчальний посібник, Вінниця: ВНТУ, 158 с.

MATHEMATICAL MODELLING AS A MEANS OF DEEPENING FUNDAMENTAL MATHEMATICAL EDUCATION OF ENGINEERS

Alona Kolomiets,

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor Department of Higher Mathematics
Vinnytsia National Technical University
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7665-6247>
alona.kolomiets.vnt@gmail.com

Abstract. The main issues of mathematical modelling are considered in the article, the analysis of scholarly research devoted to the chosen issue is made. Researchers revealed various aspects of mathematical training of students of technical specialties, which include the application of mathematical knowledge to solve applied problems, designing solutions of mathematical models, etc.

A number of works of scientists are devoted to the problem of introduction of the method of mathematical modelling of the educational process. Meanwhile, the study of the concept of mathematical modelling of problems studied by students in the field of Electronics and Telecommunications lacks due consideration. Thus, the paper offers several examples that can be used in the process of mathematical training of future bachelors in this field.

Studies of the definition of "model" allowed us to conclude that this concept is characterized by two aspects: the model is a schematic analogue of a simpler phenomenon or process, and secondly, the model allows describing the phenomenon to some extent, simplifying some of its elements.

We construe the concept of mathematical model as an abstract model that reflects the system S of mathematical relations, which describes a particular process or phenomenon. At the same time, it is emphasized in the paper that the model cannot fully reflect the simulated process or phenomenon. The main function of the model is to display the connections that are part of a phenomenon, a process or system being modelled.

The paper presents an example of the application of the modelling method in the process of mathematical training of future specialists in the field of electronics and telecommunications. In particular, examples of construction of mathematical models for electric circuits are given.

The paper presents a step-by-step scheme of the modelling process. The use of SCM in the process of mathematical modelling is analysed. Specifically, the mathematical models proposed in the manuals and ways to solve them are analysed. It is concluded that students' knowledge of designing mathematical models, which are considered in the course of higher mathematics, will help to choose an adequate mathematical model to solve a problem in future professional activities.

Keywords: model; mathematical modelling; mathematical training; engineering.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Alpers, B. A., 2013. Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education. *A Report of the Mathematics Working Group*. Brussels: *European Society for Engineering Education*, 88 p.
2. Klochko, V.I., Kolomiets A.A., 2013. Kompiuterne modeliuвання yak osnova fundamentalnoi pidhotovky menedzheriv [Computer modeling as a basis for fundamental

- training of managers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho ped. un-tu im. M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia*: Zb. nauk. pr, Vyp, 39, s. 175–180.
3. Kotochigov, A. M., 2015. Vzaimnoye vliyaniye matematiki i inzhenerenogo modelirovaniya [Mutual influence of mathematics and engineering modeling], *Kompyuternyye instrumenty v obrazovanii*, № 3, s. 26–31.
 4. Krayevskiy, V.V. Polonskiy V.M., 2001. Metodologiya dlya pedagoga: teoriya i praktika [Methodology for the teacher: theory and practice], Volgograd: *Peremena*. 2001, 324 s.
 5. Pikelnaya, V.S. 1993. Teoriya i metodika modelirovaniya up-ravlencheskoy deyatel'nosti (shkolovedcheskiy aspekt) [Theory and methods of modeling management activities (school aspect)]: *dis... doktora ped. nauk: 13.00.01 "Teoriya i istoriya pedagogiki"*, Krivoy Rog, 374 s.
 6. Kukharchuk, V.V., Vedmitskiy, Yu.H., 2006. Matematychna i elektrychni modeli peretvoriuvacha momentu inertsii til obertannia z dvoma stupeniamy vlnosti [Mathematical and electrical models of the converter of the moment of inertia of bodies of rotation with two degrees of freedom], *Informatsiini tekhnologii ta kompiuterna inzheneriia*, № 1(5), s. 8–11.
 7. Mykhalevych, V.M., 2004. Maple. *Kompiuterna pidtrymka kursu vyshchoi matematyky v tekhnichnomu vuzi. Ch. 1. Liniina y vektorna alhebra. Analitychna heometriia* [Maple. Computer support for a higher mathematics course at a technical university. Part 1. Linear and vector algebra. Analytical geometry], Navch. posibnyk, Vinnytsia: VNTU, 111 s
 8. Mykhalevych, V.M., 2008. *Matematychni prohramuvannia razom z Maple. Chastyna I. Metody rozviazuvannia zadach liniinoho prohramuvannia* [Mathematical programming together with Maple. Part I. Methods for solving linear programming problems], Navchalnyi posibnyk, Vinnytsia: VNTU, 158 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-394-305>
УДК 378.011.3–051:78

Лабунець Віктор Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>
gitaraclassic@gmail.com

Карташова Жанна Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>
gitaraclassic@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Анотація. Проаналізовано підходи і визначено сутність готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності в закладах середньої освіти. Уточнено сутність понять «інноваційні процеси», «інноватика» та

«готовність педагога до інноваційної діяльності». Вказано, що розуміння структури інноваційного освітнього процесу має важливе практичне значення, адже розуміння вчителем власних функцій у педагогічній діяльності дає змогу не лише впроваджувати новітні технології навчання, а і здійснювати взаємозв'язок єдності й цілісності цих технологій у взаємодії виховання, навчання та розвитку.

У процесі дослідження визначено, що ефективність формування фахової підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватися за таких основних педагогічних умов, а саме: актуалізації життєтворчої мотивації студентів у прагненні до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі; інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих на досягнення мети; забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео й аудіо апаратурою, Інтернетом та іншими медіатехнологіями, навчально-методичною літературою з тематики цього напрямку; стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики; спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській та вокально-хоровій діяльності.

Ключові слова: інноваційні процеси; інноватика; готовність педагога до інноваційної діяльності; педагогічні умови; творча взаємодія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Однією з важливих якостей вчителя музичного мистецтва, умов успішності його як професіонала є готовність до педагогічної інструментально-виконавської та вокально-хорової інноваційної діяльності. У сучасному контексті якість мистецької освіти залежить не тільки від обсягу фактичних знань, умінь та навичок від розвитку особистості, індивідуальних здібностей, пізнавальної активності, творчого і критичного мислення, самостійності, відповідальності, рівня оволодіння фаховими компетенціями та компетентностями. Ось чому на часі є переосмислення пріоритетів вищої мистецької освіти, формування нових концептуально-методологічних основ освітньої діяльності, необхідність парадигмального зрушення в розумінні цілей, завдань, змісту, шляхів її організації та реалізації.

Процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної педагогічної діяльності через розроблення та застосування різних форм, засобів методів та технологій, що розширюються у напрямку від постійної допомоги викладачів у розв'язанні інноваційних педагогічних завдань до подальшого наростання пізнавальної активності студентів та сформованості вмінь обирати та реалізовувати нестандартні рішення, долати штампи в педагогічних ситуаціях, адаптуватися до умов, що швидко змінюються, готовності до постійного оновлення знань. Необхідність розв'язання цих аспектів підтверджуються і практикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні процеси в освіті виникали в різні історичні періоди і визначали її розвиток. Термінологічний аналіз інноваційної діяльності педагогів доводить, що поняття «інноваційні процеси», «інноватика» з'явилися у педагогічній науці порівняно недавно. Дослідженню проблеми готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх школах в умовах нової освітньої парадигми приділяли увагу науковці різних міжгалузевих професій.

Педагогічна інноватика охоплює актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розширення мультикультурного простору.

Дослідження в галузі педагогічних інновацій переважно виконуються в таких напрямках: визначення впливу мотиваційно-потребових чинників на формування вмінь та готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності та дослідження впливу педагогічних інновацій на творчий розвиток школярів (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, Н. Кічук, О. Мороз, О. Савченко, С. Сисоєва, Є. Сарапулова та ін.).

Інновації, за С. Гончаренко, виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, які в сукупності спричиняють більші чи менші глобальні зміни у сфері освіти і трансформації її змісту і якості. Ініціативи виникають під час природної еволюції сфери освіти, у пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання [1, с. 195].

У сучасній психолого-педагогічній літературі ця дефініція найчастіше тлумачиться як новація, тобто нововведення, оновлення тощо. Тому не випадково вважається, що «інновація стає однією із найважливіших форм прояву сучасної науково-технічної революції» [2, с. 136]. Основоположниками вихідних понять теорії інновації вважаються німецькі вчені В. Зомбарт, В. Метчерліх та австрійський економіст І. Шумпетер, які застосували ці положення щодо соціально-економічних й технологічних процесів [5, с. 52].

Інноватика як наука є новою галуззю знань, спеціальних досліджень, що необхідні для більш ефективного розв'язання завдань інтенсифікації та прискорення. Наука нововведення стала формуватися у відповідь на вимоги практики. Вчений А. Пригожин, який досліджує загальні проблеми інноваційних процесів, включив у систему інноватики як науки такі поняття: життєвий цикл нововведення (зародження, освоєння, дифузія та рутинізація); стадії нововведення (розроблення, проектування, виготовлення і використання); типологія нововведень (матеріально-технічні й соціальні, радикальні, комбінаторні, модифікуючі тощо); новизна (абсолютна, відносна, приватна та умовна); інтенсифікація нововведень; інноватори; суперечності введення нового (зміна та стабільність) тощо [9, с. 132].

З цієї позиції А. Пригожин розглядає нововведення як розвиток, тобто в контексті гранично широкої філософської категорії. Своєю чергою поняття «розвиток» співвідноситься з поняттям «зміна». Розрізняють два варіанти засобів зміни, а саме: одноманітний та інноваційний, тобто такий, що пропонує новизну в чинних змінах, тобто прояв нововведення в процесах дійсності. Учений вважає, що в дослідженні інноваційних процесів головним є вивчення переходу від одного стану якої-небудь системи до другого, нового, та управління процесом нововведень. Без аспекту управління, на його думку, говорити про інноваційні процеси сумнівно. Суттєвим завданням вивчення інноваційних процесів є розкриття можливостей управління процесами створення та застосування нововведень [9, с. 16]. Автором також проаналізована соціологія неупровадження та принципи антиінноваційного встановлення (психологічні, соціальні, організаційні,

економічні). Вводяться такі поняття, як вид інноваційної патології (псевдоновизна, незакінчені нововведення тощо), інноваційний ризик, інноваційна організація.

Дослідник В. Урський зазначає, що є операційна готовність педагога до інноваційної діяльності, яка проявляється через уміння визначати найбільш ефективні прийоми і способи впровадження інновацій, майстерне володіння технологіями й методиками, що впроваджуються, тощо [14].

Аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить, що провідною тенденцією розвитку систем освіти є їхня перманентність, тобто безперервне оновлення. Кожне десятиріччя виявляє в системі освіти потребу часткового або повного перегляду її змісту та структури. З цієї позиції принципами оновлення є:

- науковість та історизм під час розгляду явищ природи й суспільства;
- народність та культуровідповідність;
- інноваційність у поєднанні з традиційністю;
- диференціація та інтеграція знань;
- особистісно орієнтований підхід;
- безперервність та варіативність навчання [7, с. 182].

Отже, педагогічну інноватику доцільно розглядати як учіння про утворення педагогічних нововведень, їхню оцінку педагогічним товариством і, нарешті, їхнє використання та застосування на практиці. Це визначення педагогічної інноватики, на нашу думку, відрізняється суттєвою новизною, оскільки в ньому вказується на єдність процесів створення, освоєння та застосування педагогічних нововведень. Це визначення й характеризує в загальному сутність педагогічної інноватики. У цьому зв'язку можна говорити про такі інноваційні процеси в освітній сфері, як процеси утворення, освоєння та застосування педагогічних нововведень (новацій), які й має вивчати педагогічна інноватика.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті. Визначення та висвітлення особливостей формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності та її формування.

Завдання статті: проаналізувати психолого-педагогічних джерела; визначити сутність понять «інноваційні процеси», «інноватика» та «готовність педагога до інноваційної діяльності», висвітлити актуальність підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності з учнями закладу середньої освіти, окреслити основні педагогічні умови формування фахової підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити три блоки понять та ідей педагогічної інноватики, а саме:

- перший, що сприяє визначенню особливостей створення нововведень, їхніх джерел, класифікацій, критеріїв новизни;
- другий, який уможливив розкриття досліджуваної проблеми, її сприйняття, оцінку та опанування педагогічною громадою;
- третій, що узагальнює дані про застосування нового у сфері освіти.

Поняття «педагогічна інноватика» та «інноваційні процеси» необхідно розглядати як початкові щодо розгортання цілісної системи понять інноваційної теорії в педагогічній сфері. У процесі дослідження ми врахували результати розвідок українських учених: А. Алексюка, В. Бондаря, С. Гончаренка, Л. Даниленко, І. Дичківської, Н. Кічук, Л. Коваль, Г. Падалки, В. Паламарчук, О. Савченко та ін. Пошукові дослідження в цьому напрямі проводяться в площинах історичних досліджень інноваційних процесів, аналізу інноваційних педагогічних технологій, вивчення впливу мотиваційних чинників на організацію інноваційної діяльності, дослідження специфіки управління інноваційною діяльністю в освітній сфері, встановлення особливостей впливу педагогічних інновацій вчителя на досягнення учнів у освітній роботі, формування творчої особистості вчителя в процесі інноваційної діяльності тощо.

У цьому складному інноваційному процесі відповідно починають розвиватися:

- педагогічна неологія (учіння про нове);
- аксіологія (наука про педагогічні цінності);
- праксикологія (учіння про ефективність діяльності, її впровадження);
- акмеологія (наука про досягнення людиною вершин особистісно-професійного розвитку).

Ці складники входять у якість частин цілого в педагогічну інноватику – одну з фундаментальних дисциплін, створення якої може істотно прискорити процеси оновлення системи вітчизняної освіти [7, с. 159]. Адже вчитель-новатор – це реалізатор провідних ідей педагогіки творчості школи майбутнього. Інноваційна діяльність педагога забезпечує постійне оновлення і вдосконалення форм, методів і засобів навчання й виховання, що сприяє загальному прогресу не лише освітньої сфери, а і всього суспільства.

З позицій аналізу психолого-педагогічних досліджень В. Семиченко [4] окреслила основні підходи до вивчення інноваційних процесів, а саме:

- загальнонауковий;
- загальнометодологічний;
- конкретно-науковий;
- прикладний.

Так, у загальнонауковому плані виокремлюють соціокультурні проблеми інновацій, соціальні чинники нововведень, структуру інноваційних процесів, умови їхнього прискорення, можливості системного підходу до їхнього вивчення тощо (В. Дубченко, С. Макарова, Б. Сазонова, Н. Степанова, В. Толстого, Є. Юдіна та ін.). У цьому напрямі корисними є також дослідження зарубіжних авторів Е. Менсфілда, Дж. Кларка, Ч. Фрімена, В. Брауна, Е. Роджерса, Дж. Паркера, Н. Мончева, Ф. Валенти, К. Мюллера та ін.

На необхідності розгляду інновацій не лише як результату впровадження нового, а і як новоутворення, наголошує Л. Даниленко [2, с. 82]. Адже це важливо для вдосконалення освітніх технологій, які істотно змінюють структуру та якість процесів, які відбуваються в освітній сфері. Вчена вважає неможливим реформування сучасної освіти без постійного оновлення педагогічної галузі, без системного вивчення, аналізу та синтезу передового досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів.

Інноваційні процеси уможливають концептуальне та проєктивне засвоєння фахових знань, які забезпечують:

- високу достовірність прогнозування результатів та управління педагогічними процесами;
- аналіз і систематизацію на науковій основі практичного досвіду та його використання;
- комплексне вирішення освітніх та соціально-виховних проблем;

- сприятливі умови для особистісного розвитку;
- зменшення ефекту впливу негативних чинників на особистість;
- вибір найбільш ефективних і розроблення інноваційних моделей для розв'язання соціально-педагогічних проблем.

Для мистецької педагогіки якісні характеристики новизни є особливо суттєвими. З проблемою новизни пов'язані також проблеми типології нововведень. Зокрема, мова йде про радикальні, комбінуючі, вдосконалюючі нововведення, замінюючі, відмінючі тощо. Розглядаючи співвідношення понять «інноваційні процеси» та «нове» в педагогіці, І. Дичківська доводить, що перше поняття є ширшим, адже воно показує не лише процес утворення нового, але і процес його використання, доведення до реалізації на практиці [3, с. 78]. Новизна – один з основних критеріїв оцінки педагогічних досліджень, це й основний результат творчого процесу, якого було важко досягти. З цього приводу М. Фулан зосереджуючи увагу на прогресивних зрушеннях, які стосуються стратегічного бачення організаційних та системних освітніх реформ, зауважив, що в «цьому світі нам знадобляться генеративні концепції і здатності. Ми потребуємо особистості, яка була б водночас і пошукувачем, й учнем; майстерності та know-how, які відповідають передовим стратегіям; лідерів, які визначають та примножують основні цінності, даючи змогу іншим робити те ж саме...» [13, с. 12].

У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті, котра за визначенням О. Рудницької [11, с. 47], є такою освітньою сферою, що спрямована на самореалізацію особистості, а саме:

- всебічний розвиток здібностей та смаку учнів;
- естетичний досвід й ціннісні орієнтації;
- здатність до спілкування з художніми цінностями в процесі активної спільної творчої діяльності.

Розуміння структури інноваційного освітнього процесу має важливе практичне значення, адже усвідомлення викладачем власних функцій у педагогічній діяльності дає змогу не лише впроваджувати новітні технології навчання, а і здійснювати взаємозв'язок єдності й цілісності цих технологій у взаємодії виховання, навчання та розвитку. У процесі взаємодії з навколишнім світом, що як складна система формується із взаємопроникаючих елементів «біо-соціо-дух», суб'єкт освіти одночасно бере участь у наявних компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонічне сполучення в освітній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій.

Для розгляду проблеми модернізації фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва важливим є діалектичне розуміння взаємозв'язку філософських категорій *одиночного, особливого та загального*, що має особливе значення щодо теоретичного та практичного розв'язання нагальних питань сучасності, співвідношення загальних закономірностей і специфічних особливостей.

У педагогічних інноваційних процесах, які трансформуються через кваліфікацію викладача, рівень підготовки студентів і умови їхньої взаємодії завжди специфічні, особливі, що й відбивається в методиках. Методики усвідомлюються і втілюються в досвіді, що є одним та неповторним. Взаємопроникнення досвіду, методики, технології поєднує їх, а особливість статусу кожної з цих категорій суб'єктів вимагає розрізнення. Отже, розгляд змісту та специфіки феномену, що розглядається, виявив діалектику загального, одиночного та особливого.

Інноваційні процеси фахової підготовки майбутніх учителів виявляють загальне, одиночне та особливе як у найбільш значущих об'єктах освітянської сфери, так і в прийомах, засобах, методах і підходах до розв'язання професійних завдань засобами

різних галузей знань, адже філософські основи мають стати притаманною особливістю сприйняття майбутніми викладачами мистецьких дисциплін художнього образу творів. Тим самим підкреслюється роль забезпечення світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі застосування філософських категорій та законів у процесі осягнення мистецьких дисциплін. Розрізняючи категорії за використаною схемою в контексті нашого дослідження доцільно визначити *мистецьку освіту як загальне, одичне – особистість вчителя, особливе – його педагогічна та виконавська майстерність*.

Урахування наведених ідей свідчить про існування різних методологічних підходів до вказаної проблеми. З огляду на це, О. Рудницька встановила, що завданням філософії мистецької освіти не є «акцентування якогось одного з них, а знаходження принципових позицій консенсусу їхнього узагальнення дає підстави сформулювати такі актуальні для філософії мистецької освіти ідеї:

- найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає певний смисловий зміст, який розуміється як мистецький феномен;
- сприйняття й розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смислового аспекті, осягнути його як вираження образного смислу;
- принципом відтворення смислу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору;
- мистецьке спілкування є процесом пошуку смислу через розкриття символічних значень твору та їхнє особистісне усвідомлення;
- виваженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття;
- мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації» [11, с. 45].

Для ефективного формування готовності студентів до мистецької інноваційної діяльності доцільно підкреслити значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконання практичних форм засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок. На всіх етапах фахової підготовки майбутнім фахівцям необхідно мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності (включно з певним художньо-практичним завданням, що є лише частиною загальної мети); усвідомлення сфери потреб самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо.

Необхідною умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є *досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в мистецькому класі*. Специфічна риса цієї умови полягає в тому, що інноваційна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва має забезпечувати виховання творчої особистості, котра б опанувала професійну майстерність, яка виявляється в умінні адекватно втілювати свої часом унікальні творчо-мисленнєві задуми в процесі творчої взаємодії [6, с. 215].

Взаємодія в процесі музично-естетичного виховання школярів є посередником між музикою та учнями, механізмом, завдяки якому можливим стає розв'язання різноманітних особистісних, навчальних та комунікативних проблем дітей. Тому створення сприятливого психологічного клімату в процесі педагогічної співпраці вчителя з учнями, яка має функціональний характер, сприяє врегулюванню складних

ситуацій, що виникають під час роботи над завданнями, пов'язаних із психічним розвитком і деякою корекцією поведінки школярів. Організована педагогічна взаємодія вчителя з учнівським колективом сприяє морально-етичному та інтелектуальному розвитку школярів, їхньому творчому самовираженню.

Уміння педагога створювати проблемні ситуації в процесі творчої діалогової взаємодії сприяють тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів розв'язання проблеми, конструюють нові способи, що дає змогу залучити їх до активної творчої інноваційної діяльності.

Домінантною умовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є *інтеграція різновидів діяльності студентів, спрямованих на досягнення мети; забезпечення освітнього процесу сучасними технічними засобами* (відео й аудіо апаратурою, Інтернетом та іншими медіатехнологіями, відповідною навчально-методичною літературою).

З позиції інтегративно-цілісного підходу сутність вищої педагогічної освіти полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта освітнього процесу в аспекті відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Професійне становлення майбутнього фахівця з методологічних позицій діяльнісного підходу постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей: формування системи знань про закономірності педагогічного процесу, про форми та способи його організації; опанування конкретних видів професійної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок майбутнього фахівця; виховання певних професійно значущих особистісних якостей. Зміст фахової підготовки в контексті діяльнісного підходу визначається професіограмою фахівця, що є моделлю кінцевого результату його освіти, яка віддзеркалює вимоги до якості теоретичних знань, практичних умінь і навичок та наводить перелік основних кваліфікаційних характеристик вчителя на рівні випускника ЗВО.

У процесі дослідження визначено, що ефективність формування інструментально-виконавської та вокально-хорової підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватися за таких основних *педагогічних умов*, а саме:

- актуалізації життєтворчої мотивації студентів до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку;
- досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному та вокально-хоровому класі;
- інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення освітнього процесу сучасними технічними засобами (відео й аудіо апаратурою, Інтернетом та іншими медіатехнологіями), навчально-методичною літературою цього напрямку;
- стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики;
- спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській та вокально-хоровій діяльності.

З огляду на вищезазначене, доцільно підкреслити, що поняття «інноваційна діяльність», «інноваційні процеси» глибоко проникають у свідомість педагогічної громади, входять у лексикон широких учительських мас, адже кожен вчитель, що творчо працює та прагне оновлення педагогічної практики, мимоволі вдається до нововведень. За останні роки в педагогічній теорії виникли нові поняття, терміни, запозичені з різних дисциплін, що свідчить про зв'язок педагогіки з іншими науками. Такі визначення запозичені здебільшого із галузі техніки та економіки, тому що саме вони найбільше впливають на розвиток суспільної думки. Сьогодні часто говорять про економічність та раціоналізацію навчання, про навчальну техніку й технологію, про філософію та економіку освіти, комп'ютеризацію навчання тощо.

Отже, запровадження методичної системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва базується на засадах педагогічної інноватики, що загалом сприяє модернізації мистецької освіти.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності є процесом, який дає змогу допомогти вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, усвідомленні методології розв'язання професійно-педагогічних проблем конкретних концепцій, способів реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності; осмисленні ним результатів педагогічних нововведень, виробленні критеріїв оцінки й самооцінки. Для успішного здійснення інноваційної освітньої та мистецько-творчої діяльності в школі вчителю музичного мистецтва необхідно бути підготовленим до цих видів діяльності. Основа такої готовності закладається в процесі навчання у ЗВО.

Відтак, подальших дослідженнях для нас важливим є аналіз впливу педагогічної практики на формування готовності студентів до інноваційної мистецької діяльності з учнями. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо розроблення методологічних засад підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної педагогічної діяльності в умовах середовища закладу вищої педагогічної освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гончаренко, С., 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*, Рівне: Волинські береги, 552 с.
2. Даниленко, Л.І., 2004. *Управління інноваційною діяльністю в з/о навчальних закладах: монографія*, Київ: Міленіум, 338 с.
3. Дичківська, І. М., 2004. *Інноваційні педагогічні технології*, Київ: Академвидав, 352 с.
4. *Інтерактивні технології навчання в післядипломній педагогічній освіті: наук.-метод. вид. / упоряд. Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Пісоцька Л. С. [та ін.]*, Хмельницький: ХГПА, 205 с.
5. *Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія*, 2006. Київ: Центр навч. л-ри, с. 62– 157.
6. Козир, А.В., 2008. *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія*, Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 378 с.

7. Курлянд, З.Н., 2007. *Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / авт.-укл.: З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова [та ін.]*, Київ: Знання, 495 с.
8. Ліхницька, Л.М., 2011. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Вип. 17 (218)*, с. 148–153.
9. Пригожин, А.И., 1989. *Нововведения: стимулы и препятствия* (социальные проблемы инноватики), Москва: ИПЛ, 271с.
10. Проворова, Є.М., 2011. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики [Монографія]. Київ: *Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова*, с. 276–284.
11. Рудницька, О. П., 2005. *Педагогіка. Загальна та мистецька*. Тернопіль : Богдан, 360 с.
12. *Філософський словник*, (з дод. і допов.), 1986. Київ: Голов. ред. УРЕ, 800 с.
13. Фуллан, Майкл, 2000. *Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ*, Львів: Літопис, 269 с.
14. Урський, В.І., 2005. *Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності*. Методичний посібник, Тернопіль: ТОКІППО, 96 с.

FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHER READINESS TO INNOVATIVE ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL ISSUE

Viktor Labunets,

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
Department of Music
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>
gitaraclassic@gmail.com

Zhanna Kartashova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Department of Music
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>
gitaraclassic@gmail.com

Abstract. The authors of the article analyse the approaches and define the essence of a future music teacher readiness to innovative activities in institutions of secondary education. The essence of the concepts “innovative processes”, “innovations” and “teacher readiness to innovative activities” is specified. It is stated that understanding the structure of the innovative educational process is important in practice, because teachers’ understanding of their functions in pedagogical activities allows not only to implement the newest learning technologies, but also to link the unity and integrity of these technologies in the interaction of education and development.

In the process of research, it was determined that the effectiveness of forming future music teacher professional readiness to innovative activities and the respective theoretical and methodological substantiation can be carried out under the following basic pedagogical conditions: actualization of students’ life motivation to acquire independent scientific knowledge, active professional position, ability to constant

professional development; using dialogical principles in the process of creative interaction in an instrumental class; integration of different types of student activities aimed at achieving the goal; providing the educational process with modern technical means (video and audio equipment, Internet and other media technologies), educational and methodological literature in this field; stimulation of innovative learning by interactive means; using the forms, methods and means of artistic innovations in pedagogical practice and during self-education; creation of new original methods of teaching music; encouraging future music teachers to creative self-expression in innovative instrumental-performing and vocal-choral activities.

Keywords: innovative processes; innovation; teacher readiness to innovative activity; pedagogical conditions; creative interaction.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Honcharenko, S., 2011. *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary], Rivne: *Volynski oberehy*, 552 s.
2. Danylenko, L.I., 2004. *Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v z/o navchalnykh zakladakh: monohrafiia* [Management of innovative activity in educational institutions: monograph], Kyiv: *Milenium*, 338 s.
3. Dychkivska, I.M., 2004. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies], Kyiv: *Akademvydav*, 352 s.
4. *Interaktyvni tekhnolohii navchannia u pislidyplomnii pedahohichnii osviti* [Interactive learning technologies in postgraduate pedagogical education]. nauk.-metod. vyd. / uporiad. Semychenko V. A., Snisarenko O. S., Snitsar L. P., Pisotska L. S. [ta in.], Khmelnytskyi: KhHPA, 205 s.
5. *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky: khrestomatiia* [History of foreign pedagogy: a textbook], 2006, Kyiv: *Tsentr navch. l-ry*, s. 62–157.
6. Kozyr, A.V., 2008. *Profesiina maisternist uchytelev muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity: monohrafiia* [Professional skills of music teachers: theory and practice of the formation in the system of multilevel education], Kyiv: *NPU imeni M.P. Drahomanova*, 378 s.
7. Kurliand, Z.N., 2007. *Pedahohika vyshchoi shkoly* [High school pedagogy, textbook]. Navchalnyi posibnyk / avt.-ukl.: Z.N. Kurliand, R.I. Khmeliuk, A.V. Semenova [ta in.], Kyiv: *Znannia*, 495 s.
8. Likhitska, L.M., 2011. *Komponentna struktura hotovnosti maibutnikh uchytelev muzyky do mystetskoï innovatsiinoï diialnosti* [Component structure of readiness of future music teachers for artistic innovation]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, Vyp. 17 (218)*, s. 148–153.
9. Prihozyn, A.I., 1989. *Novovvedeniia: stimuly i prepiatstviia (sotsialnyie problemy innovatiki)* [Innovations: incentives and obstacles (social problems of innovation)], Moskva: I, 271 s.
10. Provorova, Ye.M., 2011. *Osoblyvosti muzychno-pedahohichnoi komunikatsii vchytelia ta uchniv na urokakh muzyky. Monohrafiia* [Features of music-pedagogical communication of teachers and students in music lessons], Kyiv: *Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova*, s. 276–284.
11. Rudnytska, O. P., 2005. *Pedahohika. Zahalna ta mystetska* [Pedagogy. General and artistic], Ternopil: Bohdan, 360 s.

12. *Filosofskyi slovnyk* [Philosophical dictionary]. (z dod. i dopov.), 1986. Kyiv: Holov. red. URE, 800 s.
13. Fullan, Maikl, 2000. *Syly zmin: vymiriuvannia hlybyny osvity reform* [Forces of change: measuring the depth of educational reforms], Lviv: Litopys, 269 s.
14. Uruskiy, V.I., 2005. *Formuvannia hotovnosti vchyteliv do innovatsiinoi diialnosti. Metodychnyi posibnyk* [Formation of readiness of teachers for innovative activity, Methodical manual], Ternopil: TOKIPPO, 96 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-305-319>
УДК378.147:37.036

Лаврентьєва Надія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук

Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4198-2330>

nadijkamusic@gmail.com

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розвиток творчого мислення розглядається в контексті компетентнісної освіти, змістово-діяльнісної основи організації навчальної діяльності студентів, розвитку їхньої музичної компетентності, духовно-естетичної культури загалом.

Професіограма майбутнього вчителя музики реалізує головну, системотвірну функцію, оскільки формує свого роду «модель кінцевого результату» професійної підготовки спеціаліста, фіксуючи не лише його базові характеристики, а й характер залежності між ними, що, своєю чергою, дає можливість визначати логіку поетапного розвитку необхідних компетенцій, якостей, забезпечення конструктивного підходу до визначення змісту діяльності, вибору оптимальних форм та методів її організації.

На основі аналізу літературних джерел та узагальнюючи теоретичні позиції щодо сутності, структурної організації педагогічного, музичного, творчого мислення ми виділили компетенції загальнопедагогічні та ті, що специфікують діяльність саме вчителя музики:

Зважаючи на загальну логіку поетапності фахово-професійної підготовки майбутнього вчителя, а також беручи до уваги необхідність акцентування на створенні умов для розвитку мисленнєвої діяльності студентів, ми виділили такі етапи: організаційно-орієнтувальний, змістово-технологічний, творчо-саморозвивальний, рефлексивно-контрольний.

Ми аналізували потенціал розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті всього комплексу навчальних дисциплін, оскільки всі вони безпосередньо або опосередковано мають стосунок до формування методичних компетенцій, творчого мислення.

У статті розкритий блок музично-теоретичних (історія зарубіжної музики, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів) та диригентсько – хорових дисциплін (клас хорового диригування й читання хорових партитур,

клас сольного співу, хоровий клас і практична робота з хором).

Отже, фахова підготовка розглядається, з одного боку, як становлення особистості вчителя, а з іншого – як процес професійної підготовки фахівців, як структурована сукупність педагогічних знань, умінь, а також способи їхнього застосування в педагогічній діяльності певної галузі.

Ключові слова: фахова підготовка; музично-педагогічна компетентність; творче мислення; компетентнісна освіта; мисленнєва діяльність; методична компетентність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні є потреба в педагогові, який послідовно й повноцінно реалізує соціальне замовлення, який формує особистість дитини, що прагне до саморозвитку та самовдосконалення, проявляє творчість у роботі, ставить перед вищою школою нові завдання.

Перераховані вище завдання можна віднести до підготовки вчителя музики. У вік інформаційних технологій майбутній фахівець повинен бути освіченою, багатогранною, активно діючою, творчою особистістю, яка поєднує в собі якості педагога та музиканта. Сучасний вчитель музики має бути конкурентоспроможним, вміти швидко адаптуватися до мінливих умов своєї професійної діяльності, володіти творчим мисленням, сучасними психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, що визначають його професійну компетентність, систематично поповнювати свої знання, постійно вдосконалювати спеціальні вміння, узагальнювати й переносити їх на різні види музично-педагогічної діяльності.

Закономірно, що дослідження психолого-педагогічних, фахових особливостей розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики буде ефективним лише за умови, якщо воно буде реалізовуватися з максимальним урахуванням тенденцій сучасної музично-педагогічної освіти, у контексті компетентнісної змістово-діяльнісної основи організації навчальної діяльності студентів, розвитку їхньої музичної компетентності, духовно-естетичної культури загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях провідних сучасних спеціалістів у сфері музично-педагогічної освіти Б. Критського [10], Л. Рапацької [23], Г. Ципіна [30] та ін.) здійснюється пошук найбільш ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя музики, а також дієвих способів подолання недоліків традиційної системи, що й донині є пріоритетною в діяльності вишів. Найважливішою характеристикою цих досліджень як теоретичного, так і практичного характеру, є системний аналіз процесу навчання студентів та особливостей професійної діяльності сучасного вчителя музики.

Осмилення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики на підставі аналізу досліджень Е. Абдулліна [1; 2], О. Абдуллиної [3], Л. Арчажникової [4;5], А. Болгарського [6], А. Козир [8], В. Лабунця [11; 12], О. Олексюк [20; 21], Г. Падалки [22], О. Ростовського [24; 25], О. Рудницької [26;27], Т. Смирнової [28] та ін. свідчить, що пріоритетною метою фахової підготовки є системний розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності. Саме під час фахової підготовки майбутні вчителі музики мають отримувати знання про сутність та зміст педагогічної,

зокрема методичної діяльності, особливості її використання для максимально ефективною практичної роботи.

Аналіз представлених вище деяких результатів дослідницьких пошуків різних авторів у галузі актуальних проблем сучасної музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики свідчить про їхні спільні пріоритети, пов'язані із сучасними тенденціями розвитку освітньої галузі загалом, музичної освіти зокрема. Вони вказують на необхідність фундаменталізації, глобалізації, інтеграції освіти загалом, формування вчителя як суб'єкта розвитку педагогічної, методичної компетентності, формування особистісно означеної методики викладання музики.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження: на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень теоретично обґрунтувати сучасні тенденції розвитку творчого мислення в контексті компетентнісної освіти та проблеми підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Завдання дослідження: проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо забезпечення професійного розвитку та саморозвитку майбутніх фахівців; визначити загальнопедагогічні компетенції, а також ті, що специфікують діяльність вчителя музики; виділити етапи розвитку творчого мислення; проаналізувати дисципліни фахового навчання музично-теоретичного блоку, а також диригентсько-хорової підготовки.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Музично-педагогічна теорія і практика нині характеризуються стійкими тенденціями до постійного оновлення змісту і форм музичної освіти. Нові ідеї й погляди у сфері масового, індивідуального музичного виховання, які з'явилися останнім часом і показані в низці діючих альтернативних авторських програм із музики для загальноосвітніх шкіл, є значним імпульсом для удосконалення цієї системи. Вона мусить орієнтуватися на чітко представлену професіографічну модель вчителя музики, яка репрезентує професійно-діяльнісний комплекс характеристик майбутнього спеціаліста.

Концепція професіографічного підходу до професійної підготовки вчителя музики, розроблена Л. Арчажніковою [5] знайшла подальший розвиток у працях відомих учених і педагогів вищої школи, які досліджують різні, особливо актуальні нині аспекти цієї концепції (Е. Абдулліна [2], І. Морозова [17], Б. Критського [10], І. А. Медведєвої [14], І. Немикіної [19], Л. Рапацької [23], Г. Терентьєвої [29]).

Професіограма майбутнього вчителя музики реалізує головну, системотвірну функцію, оскільки формує свого роду «модель кінцевого результату» професійної підготовки спеціаліста, фіксуючи не лише його базові характеристики, а й характер залежності між ними, що, своєю чергою, дає можливість визначати логіку поетапного розвитку необхідних компетенцій, якостей, забезпечення конструктивного підходу до визначення змісту діяльності, вибору оптимальних форм та методів її організації.

До загальнопедагогічних у контексті нашого дослідження ми віднесли:

- теоретико-практична компетентність майбутнього вчителя музики як здатність вирішувати практичні педагогічні завдання музичного розвитку на основі комплексного теоретичного аналізу навчальної ситуації;

- інтегративно-перетворювальна компетентність студента як здатність на основі інтеграції загальнопедагогічних, музично-дидактичних, методичних знань визначити оптимальний підхід до розв'язання навчально-методичної проблеми, конструктивного розвитку педагогічної ситуації;
- особистісно детермінована компетентність вчителя музики, що визначає здатність до формування індивідуального, особистісно орієнтованого стилю та методики музично-педагогічної діяльності, здатність до продуктивного особистісного, професійного, музичного, інструментально-виконавського саморозвитку.

Що стосується більш конкретних спеціальних компетенцій вчителя музики, то ми намагалися їх визначити, аналізуючи комплекси вмій та навичок, представлених у літературних джерелах.

З цієї позиції варто виокремити музично-педагогічні уміння та навички, необхідні вчителю:

- творчо проводити уроки музики відповідно до мети, принципами та завданнями організації навчально-виховної роботи;
- здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми;
- самостійно добирати музичний матеріал для лекцій-концертів, складати музичні сценарії до свят і розваг тощо;
- сприймати, інтерпретувати та виконувати музичні твори;
- аналізувати музичні твори та ілюструвати їх;
- визначати на слух елементи музичної мови (типи фактури, тональний план, акорди, типи відхилень і модуляцій, характер мелодійного руху та будови музичної теми, ритмічні особливості тощо);
- створювати акомпанемент до пісень шкільного репертуару;
- аналізувати, узагальнювати й використовувати у своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання, критично оцінювати результати власної педагогічної та виконавської діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї.

На основі аналізу літературних джерел та узагальнюючи теоретичні позиції щодо сутності, структурної організації педагогічного, музичного, творчого мислення ми виділили компетенції, що специфікують діяльність саме вчителя музики:

- спеціально-предметні компетенції як здатність до особистісно означеного сприйняття, інтерпретації музичних творів, високої виконавської майстерності та індивідуальної творчості в зазначеному ракурсі;
- комунікативні компетенції як здатність до продуктивного художньо-педагогічного спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спільної роботи над музичними творами, організації навчальних занять із музики;
- творчо-розвивальні компетенції як здатність до саморозвитку в музичній, музично-методичній, музично-педагогічній сферах, особистісного саморозвитку, які інтегрально визначають готовність до перманентного самовдосконалення впродовж життя.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що вчитель музики – це педагог і музикант в одній особі, тому його творчий потенціал поєднує в собі педагогічно-методичну й музичну творчість. Як будь-який інший за фахом вчитель, він увесь час перебуває в нетипових педагогічних ситуаціях, які вимагають швидкого прийняття рішень, миттєвого узгодження різних протиріч, тобто актуалізують здатність до ефективного розв'язання методичних проблем, інтенсифікуючи творче мислення як інструмент комплексного осмислення педагогічної ситуації, прийняття на його основі

оптимального методичного рішення щодо створення чи коректування педагогічної ситуації.

Представлене вище трактування професіограми майбутнього вчителя музики в комплексі всіх її складників, творчого мислення, методичної компетентності в тому числі дає можливість проаналізувати інноваційні тенденції оптимізації процесуального складника навчального процесу, напрями, технології, методи формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті загального формування його методичної, а відтак і професійно-педагогічної компетентності.

Також сучасне трактування сутності завдань і базових компетентностей вчителя музики зумовлюють необхідність пошуку шляхів модернізації змісту, засобів, методів та технологій підготовки вчителя музики у відповідному контексті.

Аналіз представлених вище позицій науковців свідчить про системність, особистісну зорієнтованість підходу до модернізації концепції та методики професійної підготовки майбутнього вчителя музики, у якій актуалізуються процеси:

а) формування загальної музичної культури майбутнього вчителя в комплексі культурологічних напрямів в естетиці, філософії, мистецтвознавстві й музикознавстві;

б) системного осмислення соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних музичних знань, інтеграції загальнохудожньої, музикознавчої та методичної підготовки;

в) формування навчального процесу у взаємодії викладача та студента як його суб'єктів, вказуючи на специфіку професійно орієнтованої підготовки вчителя музики як спільної взаємопов'язаної, інтерактивної діяльності, що актуалізує процеси комунікації, міжособистісної взаємодії.

г) інтенсифікації особистісного початку в освітньому процесі взагалі і професійній підготовці вчителя музики зокрема, забезпечення особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації.

д) активізації аналітичної діяльності студента, формування в них аналітичних умінь і розвиток інтелектуально-творчих здібностей.

Усі зазначені вище позиції свідчать про те, що провідні науковці, які досліджують проблеми модернізації системи музично-педагогічної підготовки вчителя, вказують на необхідність переорієнтації традиційної інформаційної системи на особистісно орієнтовану, компетентісну, у контексті якої особливого значення набуває процес формування музично-педагогічного мислення, що виступає головним механізмом осмислення навчальної інформації з дисциплін музично-методичного циклу, вироблення на їхній основі професійних, особистісних цінностей, компетенцій, пріоритетів розвитку.

Цінним для визначення теоретичних основ нашого дослідження є визначення вченими, зокрема Н.Вишняковою, етапів формування фахової підготовленості студентів: розуміння (мети, головних ідей та змісту дисципліни, яка викладається); трансформації (навчального матеріалу); здійснення навчаючих дій; оцінки (розуміння матеріалу учнями та своїх дій); рефлексії (відтворення, осмислення, критичного аналізу власних дій); нового розуміння (мети, предмета навчання, самого себе) [7, с. 17–26.].

Отже, науковці розглядають фахову підготовку, з одного боку, як становлення особистості вчителя, а з іншого – як процес професійної підготовки фахівців, як структуровану сукупність педагогічних знань, умінь, а також способи їхнього застосування в педагогічній діяльності певної галузі.

Різні позиції авторів стосуються аспектів, що є предметом спеціальних досліджень, а також ракурсів, через які аналізуються та програмуються процеси професійного розвитку спеціаліста. Аналіз поданих варіантів структурування логіки процесу професійного становлення вчителя дозволив дійти висновків, з тим, щоби трансформувати їх на процес визначення поетапності розвитку музично-педагогічних компетенцій, у його контексті – творчого мислення майбутнього вчителя.

1. Логіка поетапності процесу професійного становлення майбутнього вчителя музики стосується процесу визначення чітких, особистісно значущих та прийнятих студентом цілей та забезпечення системного бачення їхньої поетапної реалізації відповідно до запрограмованого результату.

2. Кожний цикл (як комплекс етапів) професійного становлення вчителя є основою для визначення наступного, тому реалізація визначених цілей завершується аналізом продуктивності процесу, постановкою нових цілей навчання.

3. Процес професійного розвитку вчителя музики є особистісно детермінованим і передбачає такі процеси, як розуміння, звикання, усвідомлення, трансформація, рефлексія, які вказують на суб'єктність позиції студента в процесі професійного становлення.

4. Важливо, щоби професійна підготовка передбачала систематизацію компетенцій, отриманих на всіх етапах та рівнях формування музичної грамотності, музичної культури, у тому числі йдеться про досвід, отриманий у системі довузівської підготовки.

Зважаючи на загальну логіку поетапності фахово-професійної підготовки майбутнього вчителя, а також беручи до уваги необхідність акцентування уваги на створенні умов для розвитку мисленнєвої діяльності студентів, ми виділили такі етапи: організаційно-орієнтувальний, змістово-технологічний, творчо-саморозвивальний, рефлексивно-контрольний. Практично на всіх етапах (рівнях) професійної підготовки майбутнього вчителя прослідковується актуалізація мисленнєвого сегмента навчальної діяльності.

Зокрема, організаційно-орієнтувальний етап, за логікою компетентнісної освіти, передбачає не просто надання студентам навчальних завдань-установок і конкретних рекомендацій щодо їхнього виконання, а орієнтує на виконання завдань у рамках визначених стандартів, які є рамковими й допускають високий рівень варіативності, самостійності, творчості у їхній реалізації. Організаційно-орієнтувальний етап також проєктує забезпечення адекватної емоційно-психологічної атмосфери, сприятливої для творчості, особистісної самореалізації.

Змістово-технологічний етап передбачає довільне використання майбутніми вчителями музики навчально-виконавського матеріалу. Формування творчого мислення студентів в освітньому процесі було спрямоване на завдання педагогічного планування (робота з навчальними планами і програмами) та прогнозування майбутньої практичної роботи для досягнення поставлених цілей.

Виділення творчо-саморозвивального етапу передбачає тенденцію до переходу організованої колективної навчальної діяльності, що забезпечує фундаментальні методичні основи музично-педагогічної діяльності, на рівень індивідуально-творчої діяльності кожного студента як основи самореалізації його потенціалу.

Рефлексивно-контрольний етап за своєю суттю є аналітичним, він є мобільним засобом комплексного осмислення попереднього циклу навчальної діяльності, починаючи від постановки завдань і закінчуючи оцінюванням результативності їхнього виконання, і що головне – забезпечує проєктування наступного етапу (циклу) діяльності з урахуванням отриманих досягнень, проаналізованих проблем, що гальмували

навчальний процес, знижували його результативність.

Загалом такий підхід до структурування процесу професійної підготовки (як і його окремих етапів, циклів) асоціюється з дослідницькою діяльністю, яка найбільшою мірою характеризує логіко-технологічну основу компетентнісної освіти.

Важливо конкретизувати зміст, шляхи, форми та методи розвитку творчого мислення студента в контексті зазначених вище загально педагогічних, професійно-методичних підходів компетентнісного рівня, аналізуючи наявний досвід формування методичної культури, творчого мислення майбутнього вчителя музики.

Отже, необхідно більш детально розглянути основні завдання, форми та методи організації навчальної діяльності, які сприяють формуванню творчого мислення майбутніх учителів музики в класі інструментальної підготовки, простежити зв'язки між дисциплінами інструментального виконавства та вплив на розвиток їхньої методичної культури загалом.

Ми аналізували потенціал розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті всього комплексу навчальних дисциплін, оскільки всі вони безпосередньо або опосередковано мають стосунок до формування методичних компетенцій, творчого мислення. Важливо сформувати загальне цілісне уявлення про можливості розвитку творчого мислення в системі традиційної професійної підготовки вчителя музики, використовуючи напрацювання кожного блоку, актуалізуючи їх у рамках забезпечення його інструментально-виконавської підготовки. В ідеалі, це має бути цілісний, системний процес поетапного розвитку музично-педагогічних компетенцій учителя, інтегруючи зміст та методику навчальної діяльності на кожному його етапі, у структурі якого інструментально-виконавська підготовка матиме свої функції, а також систему залежностей з іншими складниками.

У цьому контексті важливо з'ясувати можливості блоку музично-теоретичних та виконавських дисциплін, розкрити характер їхнього взаємозв'язку та взаємозалежності. Головне завдання теоретичних дисциплін – надати фундаментальні знання у сфері музичного мистецтва, навчити розуміти основні закономірності історії й теорії музики в їхньому взаємозв'язку, вміти застосовувати ці знання на практиці, інтегрально – забезпечити формування теоретичної компетентності спеціаліста. До музично-теоретичних дисциплін належать історія зарубіжної музики, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів.

Теоретична компетентність майбутнього вчителя музики передбачає формування базових знань, свого роду фундаменту, на основі якого формуються відповідні виконавські здібності, а також здатність ефективно формувати педагогічний процес щодо їхнього розвитку. Така поліфункціональність теоретичної компетентності передбачає готовність студента (майбутнього вчителя) до творчого використання базових теоретичних знань відповідно до поставлених конкретних цілей, ситуацій, які постійно змінюються. А це одразу визначає характер опанування теоретичних знань: не через інформативно-репродуктивне засвоєння, запам'ятовування інформації, відповідно, відтворення її в стандартних ситуаціях або використання за зразком, а через осмислення інформації, розуміння її сутності, методики імплементації в конкретну навчальну ситуацію. Закономірно, що головним інструментом подібної трансформації теоретичного знання на рівень практичних компетенцій є мислення. Під час оволодіння теоретичними знаннями методично-виконавського блоку дисциплін найбільше актуалізується саме творче мислення.

Наприклад, з курсу «Гармонія» в майбутніх вчителів музики мають бути сформовані такі знання: про гармонічну мову класичної, романтичної й сучасної епохи; значущість гармонії у взаємозв'язку з іншими елементами виразності в музиці; а також розвинуті музичні здібності (гармонічний слух, інтонаційно-слухові навички); сприйняття дво- і багатоголосних співзвуч, тобто гармонії твору тощо.

Курс «Сольфеджіо» як навчальна дисципліна переслідуює не лише суто технічні цілі розвитку музичного слуху і виховання слухових навичок, а й розв'язує проблему формування цілісної, гармонійно розвинутої особистості, тобто відбувається розвиток музичної пам'яті, мислення, уваги, уяви, розуміння музичних творів, музичного відчуття. Засвоюючи музичні лади, акорди, різні засоби виразності, майбутні вчителі на практиці опановують музичну мову як форму пізнання і спілкування зі слухачами.

Курс «Поліфонія» пов'язаний із сольфеджіо, продовжує курс гармонії і слугує підґрунтям для глибокого аналізу творів.

Отже, отримані теоретичні знання із зазначених курсів мають високий потенціал щодо формування музичних здібностей (гармонічний слух, інтонаційно-слухові навички та ін.), які є невіддільним складником музично-виконавської компетентності студента. Трансформація теорії в практику (знання у вміння, особистісні якості) досягається не автоматично, вона передбачає дотримання відповідного алгоритму діяльності, використання адекватних форм та методів роботи. У будь-якому випадку головним механізмом трансформаційних процесів буде мислення студента, у процесі трансформації методичного знання у вміння – творчого мислення.

Вияткове значення у формуванні мислення (музичного, творчого) має курс «Аналіз музичних творів», який сприяє цілісному сприйняттю й осмисленню музики. Він є досить універсальним за функціональним призначенням, тобто за допомогою цього курсу визначається структура музичного твору, він допомагає визначити музичний образ і сутність виконуваного твору як явища конкретного історичного етапу розвитку музичної культури, наприклад, типи сонатної форми у творчості композиторів класиків і романтиків. «Аналіз музичних творів» тісно пов'язаний із сучасними дослідженнями у сфері музикознавства, музичної психології, естетики. Вивчаючи його, музикант здобуває знання, пов'язані з технологією аналізу. Вивчення цього курсу сприяє осмисленню будь-якого музичного твору, що слугує основою формування творчого мислення, яке реалізується як у процесі оволодіння методикою аналізу музичного твору, так і під час формування методичних компетенцій, необхідних для організації навчальних занять із майбутніми учнями. Закономірно, що засвоєння змісту цієї дисципліни передбачає відповідний рівень теоретичної, теоретико-методичної готовності студента, отриманої під час опрацювання вищезазначених дисциплін теоретичного циклу. Йдеться про органічний взаємозв'язок та взаємозалежність дисциплін із теоретичної та практичної спрямованості, а також про забезпечення єдності теорії і практики в рамках будь-якої навчальної дисципліни. Головне, щоб у студента формувалося системне поетапне нарощування музично-педагогічних, методичних компетенцій, інтегруючи їхні теоретичні та практичні (у нашому випадку інструментально-виконавські) складники.

Щодо творчого мислення, то воно буде розвиватися саме в процесі трансформації теорії на рівень практичної діяльності, тобто пошуку оптимального методичного забезпечення навчально-виховного процесу, зважаючи на конкретні завдання та умови музичного розвитку студента.

Дисципліни диригентсько-хорової підготовки сприяють загальному музичному розвитку майбутнього вчителя музики, формуванню й удосконаленню його професійних якостей на основі вивчення і виконання великої кількості різноманітних творів. До цього циклу входять такі предмети, як: «Клас хорового диригування й читання хорових партитур», «Клас сольного співу», «Хоровий клас і практична робота з хором».

«Клас хорового диригування і читання хорових партитур» надає знання стилів хорової музичної літератури для різних за складом хорів та знайомить з особливостями хорового письма. У студентів розвивається слух, з'являється вміння уявляти внутрішнім слухом звучання твору та його аналізувати. Великого значення набувають професійні уміння і навички, отримані під час вивчення історико-теоретичних циклів та інструментальних предметів – майбутні спеціалісти отримують можливість реалізації звучання за допомогою моделювання музичного образу через систему певних рухів рук.

Предмет «Клас сольного співу» збагачує диригентську підготовку музикантів. Він надає знання прийомів впливу на голосовий апарат, його фізіологію, методики викладання постановки голосу, вокально-методичної літератури і вокального репертуару. Займаючись співом, майбутні вчителі засвоюють професійні навички й уміння правильного співочого дихання і звуковидобування, осмислення поетичного тексту, самостійної роботи над вокальним і хоровим твором, виразним вокальним виконанням, співом під власний акомпанемент тощо.

Під час опрацювання дисципліни «Хоровий клас і практична робота з хором» майбутній вчитель виступає або як співак, або як диригент і тут реалізуються й поглиблюються теоретичні знання, професійні практичні уміння й навички, отримані на індивідуальних заняттях зі спеціальних дисциплін. Окрім того, вдосконалюються слухові навички, виробляється чистота інтонування, тобто поглиблюються знання, уміння й навички, отримані на предметах «Сольфеджіо» й «Гармонія».

Зазначені навчальні дисципліни також мають високий потенціал щодо розвитку творчого мислення майбутніх учителів музики, оскільки диригентсько-хорова підготовка є також формою системного опрацювання музичного твору з орієнтацією на реалізацію відповідних функцій (диригента, виконавця та ін.). У будь-якому випадку, передбачається формування музичних компетенцій студента на основі інтеграції теорії і практики, тобто забезпечення комплексного розуміння музичного твору, його змістової, технологічно-процесуальної інтерпретації. Творче мислення актуалізується на рівнях:

- методики власного осмислення та інтерпретації музичного твору;
- трактування ідеї, сюжету, композиції твору, використовуючи базові теоретичні основи аналізу музичного твору;
- співвіднесення своєї позиції в інтерпретації твору з авторською;
- оцінювання наявних методичних компетенцій щодо трактування твору, визначення підходу до його індивідуального виконання;
- обґрунтування загальних позицій та методики навчання учнів, наприклад, хоровому співу, у майбутній професійній діяльності.

У процесі вивчення розглянутих дисциплін розвиваються особистісні якості майбутнього вчителя музики: відчуття колективізму, відповідальності, комунікабельності, поглиблюється професійний інтерес.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, аналіз різних підходів науковців до трактування сутності творчого мислення дав змогу виділити такі його базові характеристики: мислення є вищою формою активного й цілісного відображення педагогічного процесу у свідомості педагога; предметом мислення є цілеспрямоване пізнання й узагальнення суттєвих зв'язків і відношень педагогічних явищ, процесів; мислення – інструмент оволодіння предметом та мистецтвом викладання; мислення – операційна основа досягнення цілей навчання. Творче мислення досліджується в контексті творчо-методичної компетентності майбутнього вчителя музики, яку ми визначаємо як сформованість базових методичних знань, умінь на особистісно орієнтованій основі, що зумовлюють інтегральну здатність до творчої професійної діяльності, моделювання навчально-виховних ситуацій в умовах, що постійно змінюються, з максимальним урахуванням потенціалу та перспектив музичного розвитку кожного, а також здатність вчителя до перманентного професійного, особистісного саморозвитку.

До загальнопедагогічних компетенцій у контексті нашого дослідження було віднесено: теоретико-практичну компетентність як здатність вирішувати практичні педагогічні завдання на основі комплексного теоретичного аналізу; інтегративно-перетворювальну компетентність як здатність на основі інтеграції педагогічних, дидактичних, предметних, методичних знань визначити оптимальний підхід до розв'язання методичної проблеми, конструктивного розвитку педагогічної ситуації; особистісно детерміновану компетентність, що визначає здатність до формування індивідуального, особистісно орієнтованого стилю та методики професійної діяльності, здатність до продуктивного особистісного, професійного саморозвитку.

Також виділені компетенції, що специфікують діяльність саме вчителя музики: спеціально-предметні компетенції як здатність до особистісно означеного сприйняття, інтерпретації музичних творів, високої виконавської майстерності та індивідуальної творчості в зазначеному ракурсі; комунікативні компетенції як здатність до продуктивного художньо-педагогічного спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спільної роботи над музичними творами, організації навчальних занять із музики; творчо-розвивальні компетенції як здатність до саморозвитку в музичній, музично-методичній, музично-педагогічній сферах, особистісного саморозвитку, які інтегрально визначають готовність до перманентного самовдосконалення впродовж життя.

Зважаючи на загальну логіку поетапності фахової підготовки майбутнього вчителя, а також враховуючи необхідність акцентування уваги на створенні умов для розвитку мисленнєвої діяльності студентів, були виділені такі етапи: організаційно-орієнтувальний, змістово-технологічний, творчо-саморозвивальний, рефлексивно-контрольний, які отримали комплексну характеристику, з огляду на особливості методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

На основі зазначених позицій визначені теоретичні основи та технологічні особливості розвитку творчого мислення майбутнього вчителя з акцентуванням на особливостях музично-педагогічної підготовки.

Проаналізовані вище дисципліни системи професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ орієнтовані на розв'язання проблем реалізації головної мети предметного блоку: формування компетентного музиканта в комплексі всіх його складників. Відтак, професійна підготовка вчителя музики у ВНЗ передбачає поєднання сукупності загальнотеоретичних, педагогічних, методичних, спеціальних знань і практичних умінь, сформованого на їхній основі мислення, що інтегрально визначають здатність до ефективної навчально-виховної діяльності, яка реалізується за стандартами інноваційної освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абдуллин, Э. Б., 2002. *Методологическая культура педагога-музыканта*: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений, Москва, 272 с.
2. Абдуллин, Э. Б., 2004. *Теория музыкального образования*: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, Москва, 336 с.
3. Абдуллина, О. А., 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в процессе высшего педагогического образования*: для пед. спец. высш. учеб. Заведений, № 2, Москва, 141 с.
4. Арчажникова, Л. Г., 1991. *Личностный подход к профессии учителя музыки*, Москва, с. 28–31.
5. Арчажникова, Л. Г., 1989. Проблемы методической подготовки будущего учителя музыки. *Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание, формы, методы: сб. науч. ст.*, Свердловск, с. 10–18.
6. Болгарский, А. Г., 1988. Задачи профессиональной подготовки будущего учителя музыки в условиях реформы школы. *Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы: сб. науч. тр.*, Киев: КГПИ, с. 3–7.
7. Вишнякова, Н. Ф., 1991. *Взаимосвязь теории и практики в развитии педагогического творчества будущего учителя*, Минск, с. 17–26.
8. Козир, А. В., 2012. *Вступ до акмеології мистецької освіти*: навч. -метод. посіб., Київ, 263 с.
9. Кременштейн, Б., 2003. *Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано*: учебн. -метод. пособ., Москва, 127 с.
10. Критский, Б. Д., 2001. Теория и практика подготовки учителя музыки: (образовательный метатекст и проблема его педагогической интерпретации): *дис... д-ра пед. наук: 13. 00. 02*, 355 с.
11. Лабунець, В. М., 2014. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика: монографія, Кам'янець-Подільський: *Зволейко Д. Г.*, 364 с.
12. Лабунець, В. М., Карташова, Ж. Ю., 2013. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика: монографія. Кам'янець-Подільський: *Зволейко Д. Г.*, 236 с.
13. Масол, Л., 2004. Концепція загальної мистецької освіти, *Мистецтво та освіта*, № 1, с. 2–5.
14. Медведева, И. А., 2002. Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки: *автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13. 00. 08*, Москва, 39 с.

15. Мозгальова, Н. Г., 2009. Методичні основи успішності інструментально-виконавської підготовки вчителя музики, *Наукові праці. Серія: педагогіка, психологія та соціологія, Вип. 5*, 155, Донецьк, с. 250–255.
16. Мозгальова, Н. Г., 2002. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02 «Теорія та методика навчання музики й музичного виховання»*, Київ, 18 с.
17. Морозова, И. С., 1999. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса: *автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 «Общая психология, история психологии»*, Новосибирск, 26 с.
18. Нейгауз, Г. Г., 1999. *Об искусстве фортепианной игры, № 6*, Москва: Классика-XXI, 299 с.
19. Немыкина, И. Н., 1997. Содержание и функции обобщенных понятий у профессиональной подготовке учителя музыки: *автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13. 00. 01 «Общая педагогіка», 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования»*, Москва, 40 с.
20. Олексюк, О. М., 2006. *Музична педагогіка: навч. посіб.*, Київ: КНУКіМ, 188 с.
21. Олексюк, О. М., 1996. Формування духовного потенціалу студентської молоді: монографія, Київ: КДІК, 253 с.
22. Падалка, Г. М., 2008. *Педагогіка мистецтва: (теорія й методика викладання мистецьких дисциплін)*, Київ: Освіта України, 274 с.
23. Рапацкая, Л. А., 1991. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: *автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13. 00. 02 «Методика преподавания музыки»*, Москва, 35 с.
24. Ростовський, О. Я., 2001. *Методика викладання музики в основній школі: навч. - метод. посіб.*, Тернопіль, 272 с.
25. Ростовський, О. Я., 2001. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми й перспективи, *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, № 2*, Тернопіль, с. 15–22.
26. Рудницька, І., 2008. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя, *Вища освіта України, № 4.*, с. 79–82.
27. Рудницька, О. П., 2005. *Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб.*, Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 360 с.
28. Смирнова, И. Л., 1989. Совершенствование запоминания музыкальных произведений у фортепианной подготовке студентов. *Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи: содержание, формы, методы: сб. науч. ст.*, Свердловск: Уральский рабочий, с. 54–63.
29. Терентьева, Н. А., 1996. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования: монография, Санкт-Петербург, 79 с.
30. Цыпин, Г. М., 1978. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки: *автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13. 00. 01 «Теория и история педагогики»*, Москва, 28 с.

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN THE CONTEXT OF THE CONTENT OF VOCATIONAL EDUCATION

Nadezhda Lavrentyeva,

Candidate of Pedagogical Sciences

Kamyanskyi Podilskyi Ivan Ohienko National University

Kamyanskyi Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4198-2330>

nadijkamusic@gmail.com

Abstract. In the article, the development of creative thinking is considered in the context of competence education, content and activity basis of organization of educational activities of schoolchildren, development of their musical competence, spiritual and aesthetic culture in general.

The professionogram of the future music teacher implements the main, system-forming function, as it creates a kind of "model of the end result" of professional training, fixing not only its basic characteristics but also the nature of the relationship between them, which, in turn, allows determining the logic of gradual development, competencies, qualities, providing a constructive approach to determining the content of activities, the choice of optimal forms and methods of its organization.

Based on the analysis of literary sources and generalizing theoretical positions on the essence, structural organization of pedagogical, musical, creative thinking, we have identified general pedagogical competencies and those that specify the activities of the music teacher.

Based on the general logic of phased professional training of future teachers, as well as taking into account the need to focus on creating conditions for the development of students' thinking, we have identified the following stages: organizational-oriented, content-technological, creative-self-developing and reflexive-control.

We analysed the potential for the development of creative thinking of future music teachers in the context of the whole complex of disciplines, as they all directly or indirectly relate to the formation of methodological competencies, creative thinking.

The article reveals a block of music-theoretical (history of foreign music, harmony, solfeggio, polyphony, analysis of musical works) and conductor-choral disciplines (class of choral conducting and reading of choral scores, class of solo singing, choral class and practical work with the choir).

Thus, professional training is considered on the one hand as the formation of the teacher's personality, and on the other – as a process of professional training, as a structured set of pedagogical knowledge, skills and methods of their application in pedagogical activities of a particular field.

Keywords: professional training; musical-pedagogical competence; creative thinking; competence education; mental.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abdullin, Je. B., 2002. *Metodologicheskaja kultura pedagoga-muzykanta* [Methodological culture of a teacher-musician]: ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij, Moskva, 272 s.

2. Abdullin, Je. B., 2004. *Teorija muzykalnogo obrazovanija* [Music education theory]: ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij, Moskva, 336 s.
3. Abdullina, O. A., 1990. *Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v processe vysshego pedagogicheskogo obrazovanija* [General pedagogical training of a teacher in the process of higher pedagogical education]: dlja ped. spec. vyssh. ucheb. zavedenij, No 2, Moskva, 141 s.
4. Archazhnikova, L. G., 1991. *Lichnostnyj podhod k professii uchitelja muzyki* [Personal approach to the profession of music teacher], Moskva, s. 28–31.
5. Archazhnikova, L. G., 1989. Problemy metodicheskoi podgotovki budushhego uchitelja muzyki [Problems of methodological preparation of the future music teacher], *Muzykalnoe obrazovanie i vospitanie uchashhejsja molodezhi: sodержanie, formy, metody: sb. nauch. st., Sverdlovsk*, s. 10–18.
6. Bolgarskij, A. G., 1988. Zadachi professionalnoj podgotovki budushhego uchitelja muzyki v uslovijah reform shkoly [The tasks of professional training of the future music teacher in the context of school reform], *Sovershenstvovanie professionalnoj podgotovki uchitelja muzyki v uslovijah reform shkoly: sb. nauch. tr., Kiev: KGPI*, s. 3–7.
7. Vishnjakova, N. F., 1991. *Vzaimosvjaz teorii i praktiki v razvitii pedagogicheskogo tvorcestva buushchego uchitelja* [The relationship between theory and practice in the development of pedagogical creativity of the future teacher], Minsk, s. 17–26.
8. Kozyr, A. V., 2012. *Vstup do akmeologii mystetskoj osvity* [Introduction to the acmeology of art education]: navch. -metod. posib., Kyiv, 263 s.
9. Kremenshtejn, B., 2003. *Vospitanie samostojatel'nosti uchashhegosja v klasse special'nogo fortepiano* [Education of student independence in the special piano class]: uchebn. -metod. posob., Moskva, 127 s.
10. Kritskiy, B. D., 2001. *Teorija i praktika podgotovki uchitelja muzyki* [Theory and practice of music teacher training]: (obrazovatelnyj metatekst i problema ego pedagogicheskoi interpretacii): *dis... d-raped. nauk: 13. 00. 02*, 355 c.
11. Labunets, V. M., 2014. *Innovatsiini tekhnologii instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky: teoriia ta metodyka* [Innovative technologies for instrumental training of a music teacher: theory and technique]: monohrafiia, Kamianets-Podil'skyi, 364 s.
12. Labunets, V. M., Kartashova, Zh. Iu., 2013. *Intehrovane navchannia maibutnikh uchyteliv muzyky: teoriia ta praktyka* [Innovative technologies for instrumental training of a music teacher: theory and technique]: monohrafiia, Kamianets-Podil'skyi: I., 236 s.
13. Masol, L., 2004. Kontseptsiiia zahalnoi mystetskoj osvity [Concept of comprehensive art education], *Mystetstvo ta osvita*, № 1, S. 2–5. 14.
14. Medvedeva, I. A., 2002. Formirovanie professional'nogo hudozhestvennogo myshlenija budushhego uchitelja muzyki [Formation of professional artistic thinking of the future music teacher]: *avto-ref. dis. na soiskanie nauch. stepeni d-raped. nauk: spec. 13. 00. 08*, Moskva, 39 s.
15. Mozgalova, N. G., 2009. Metodichni osnovi uspihnosti instrumentalno-vikonavskoi pidgotovki vchytelia muziki [Methodical foundations of the success of instrumental training for a music teacher], *Naukovi pratsi. Serii: pedagogika, psihologija ta sociologija*, Vip. 5, 155, Donetsk, S. 250–255.

16. Mozgalova, N. G., 2002. Formuvannya muzichnogo mislennja maibutnogo vchitelja muziki v procesi instrumentalnoi pidgotovki [Formation of musical thinking of a future music teacher in the process of instrumental preparation]: *avtoref. dis. na zdobuttia stupenia kand. ped. nauk: spec. 13. 00. 02 "Teoriia ta metodika navchannia muziki i muzichnogo vihovannia"*, Kyiv, 18 s.
17. Morozova, I. S., 1999. Motivatsiya kak faktor optimizatsii myslitel'nogo protsessa [Motivation as a factor in optimizing the thought process]. *avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. nauk: spets. 19. 00. 01 "Obschaya psihologiya, istoriya psihologii"*, Novosibirsk, 26 s.
18. Neygauz, G. G., 1999. Ob iskusstve fortepiannoy igry [On the art of piano playing]. No 6, Moskva: Klassika-XXI, 299 s.
19. Nemyikina, I. N., 1997. Soderzhanie i funktsii obobschennykh ponyatiy v professionalnoy podgotovke uchitelja muzyki [The content and functions of generalized concepts in the professional training of a music teacher]. *avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni d-ra ped. nauk: spets. 13. 00. 01 "Obschaya pedagogika", 13. 00. 08 "Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya"*, Moskva, 40 s.
20. Oleksiuk, O. M., 2006. Muzychna pedahohika [Musical pedagogy]. navch. posib. Kyiv: KNUKiM, 188 s.
21. Oleksiuk, O. M., 1996. Formuvannya dukhovnoho potentsialu studentskoi molodi [Formation of the spiritual potential of student youth]: monohrafiia, Kyiv: KDIK, 253 s.
22. Padalka, H. M., 2008. Pedahohika mystetstva [Pedagogy of art] (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin), Kyiv: Osvita Ukrainy, 274 s.
23. Rapatskaya, L. A., 1991. Formirovanie hudozhestvennoy kulturyi uchitelja muzyki v usloviyah vysshego muzyikalno-pedagogicheskogo obrazovaniya [Formation of the artistic culture of a music teacher in the context of higher music and pedagogical education]. *avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni d-ra ped. nauk: spets. 13.00.02 "Metodika prepodavaniya muzyki"*, Moskva, 35 s.
24. Rostovskiy, O. Ya., 2001. Metodyka vykladannia muzyky v osnovnii shkoli [Methods for teaching music in the comprehensive school]. navch. -metod. posib., Ternopil, 272 s.
25. Rostovskiy, O. Ya., 2001. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzyky: problemy i perspektyvy [Professional training of music teachers: problems and perspectives], *Naukovi zapysky Ternopil'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika, № 2*, Ternopil, s. 15–22.
26. Rudnytska, I., 2008. Innovatsiina diialnist yak osnova tvorchoi samorealizatsii vchytelia [Innovative activities as the basis of the teacher's creative self-actualization], *Vyshcha osvita Ukrainy, № 4.*, s. 79–82.
27. Rudnytska, O. P., 2005. Pedahohikazahalna ta mystetska [General and art pedagogy]. navch. posib., Ternopil: *Navchalna knyha – Bohdan*, 360 s.
28. Smirnova, I. L., 1989. Sovershenstvovanie zapominaniya muzykalnykh proizvedeniy v fortepiannoy podgotovke studentov [Improving the memorization of musical pieces in the piano training of students], *Muzyikalnoe obrazovanie i vospitanie uchashchysya molodezhi: soderzhanie, formy, metody. sb. nauch. st.*, Sverdlovsk: *Uralskiy rabochiy*, s. 54–63.
29. Terenteva, N. A., 1996. Teoreticheskie osnovy vysshego muzyikalno-pedagogicheskogo obrazovaniya [Theoretical foundations of higher music and pedagogical education]: monografiya, Sankt-Peterburg, 79 s.
30. Tsyipin, G. M., 1978. Problema razvivayushchego obucheniya v prepodavanii muziki [The problem of developing learning in teaching music]. *avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni d-ra ped. nauk: spets. 13. 00. 01 "Teoriya i istoriya pedagogiki"*, Moskva, 28 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-320-329>

УДК: 378.147: 640

Любарець Владислава Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту та
інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національний
педагогічний університет імені М.П. Драгоманова Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8238-1289>
v.v.lubarets@ukr.net

Родінова Наталія Леонідівна,

кандидат історичних наук,
доцент кафедри менеджменту та
інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національний
педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2259-5573>
rodinova2010@gmail.com

Левадна Катерина Юріївна,

викладач, Київський державний коледж туризму
та готельного господарства
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4109-3325>
k.levadnaya@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ В УМОВАХ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглянуто аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності в умовах дуальної форми навчання, що передбачає поєднання навчання в освітньому закладі з періодами виробничої діяльності; викладено певні умови впровадження дуального підходу в освітню систему й суттєві чинники, які визначають характер навчання.

Встановлено, що підготовка професійних кадрів для готельного бізнесу має бути орієнтована на нові тенденції політики в готельному бізнесі та потреби професійного співтовариства.

Уточнено, що з-поміж основних завдань впровадження дуальної освіти виділяють усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх менеджерів індустрії гостинності, подолання розриву між теорією і практикою, підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційних форм навчання.

Окреслено особливості впровадження дуальної форми навчання майбутніх менеджерів індустрії гостинності, з-поміж яких виділено можливість для здобувачів освіти водночас навчатися та працювати, черпати знання з двох джерел: із закладу освіти та підприємства. Здобута за дуальною формою навчання освіта орієнтована на практичні знання, набуття всеосяжних базових знань, усвідомлення власного потенціалу через активну участь в освітньому процесі, гарантоване отримання першого робочого місця та коштів під час навчання, скорочення часу адаптації в умовах сучасного ринку праці, отримання на момент завершення навчання стажу роботи, який необхідний для подальшого професійного зростання майбутніх менеджерів індустрії гостинності.

Зроблено висновок про те, що дуальна система навчання є успішною моделлю модернізації освіти, яка може бути використана для розв'язання наявних освітніх проблем, зокрема підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності.

Ключові слова: дуальна освіта; кадрова підготовка; кваліфікаційні вимоги; технологія навчання; практика студентів; обрана професія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

В умовах реформування вищої освіти, переходу на багаторівневу підготовку професійних кадрів, конкурентоспроможності фахівців на ринку праці особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки компетентних фахівців, зокрема майбутніх менеджерів індустрії гостинності в умовах дуальної форми навчання.

В умовах розширення функцій освітніх систем для майбутніх менеджерів індустрії гостинності все більшого значення набувають такі якості особистості, як готовність до безперервного розвитку, здатність до взаємодії, мобільність, аналітичні, прогностичні та інші здібності. Особливу роль у процесі навчання майбутніх менеджерів індустрії гостинності відіграє адміністративно-управлінська діяльність, спрямована на оволодіння обсягом знань з управління, економіки, ділового адміністрування, психології.

В умовах інноваційного розвитку освіти та необхідності впровадження управлінських механізмів в освітню практику проблема підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності до адміністративно-управлінської діяльності набуває актуальності. У зв'язку з цим зростає інтерес до цієї проблеми, тому що адміністративно-управлінська діяльність майбутніх менеджерів індустрії гостинності дає можливість організувати такий процес навчання і виховання, у якому досягається найбільша ефективність та підвищення якості надання послуг у сфері гостинності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У процесі розв'язання цієї проблеми ми спиралися на зарубіжний та вітчизняний досвід в галузі управління: Д. Гвішіані, П. Друкера, М. Мескон, А. Файоля та ін. Треба також зазначити, що проблема підготовки майбутніх менеджерів до адміністративно-управлінської діяльності недостатньо вивчена у вітчизняному педагогічному досвіді. Тому особливого значення для дослідження набувають праці Ю. Бабанського, С. Батишева, А. Беляєвої, В. Данюшенкова, Ю. Петрова, Н. Тализіна, та ін., у яких розкриваються різні аспекти професійної підготовки фахівців.

Д. Уокер визначає гостинність як одне з фундаментальних понять людської цивілізації і вважає, що вона давно вже перетворилася на індустрію, у якій зайнято багато мільйонів професіоналів. У дослідженні ми будемо використовувати поняття «гостинність» у тлумаченні, яке подає Асоціація європейських шкіл готельного бізнесу та громадського харчування (EURHODIP) [8]. EURHODIP визначає гостинність як орієнтацію всіх видів діяльності навколо страв, напоїв та проживання для задоволення потреб гостя в обслуговуванні EURHODIP: European Diplomas and Degrees [6].

Науковці Л. Агафонова, С. Візерський, В. Данильчук, А. Мокій, Б. Статика, Д. Уокер та інші вказують, що індустрія гостинності регулює зайнятість населення. У цій сфері кожен рік утворюється три мільйони робочих місць. Д. Уокер зазначає, що ринок індустрії гостинності, відкритий і конкурентний, справляє значний тиск на індустрію, спонукаючи її постійно підвищувати якість своїх послуг. Науковець вказує, що індустрія гостинності об'єднує туризм, готельний і ресторанний бізнес, громадське харчування, відпочинок і розваги, організацію конференцій та нарад [8].

Англійські автори навчального посібника «Європейський готельний маркетинг» визначають індустрію гостинності як сферу надання продукції, яка задовольняє попит на розміщення, харчування для осіб, які перебувають за межами місця проживання.

Вітчизняні науковці приділяють увагу дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності, зокрема таким її аспектам, як: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Воловик, В. Кремень та ін.); філософія туризму (В. Пазенок та В. Федорченко); розроблення теоретичних засад функціонування педагогічних систем (А. Алексюк, В. Луговий, С. Максимюк, В. Ортинський, М. Фіцула та ін.); тенденції розвитку вищої освіти (В. Беспалько, Н. Волкова, С. Гончаренко, М. Євтух, К. Корсак, О. Фунтікова та ін.); проблеми неперервної професійної освіти (В. Берека, В. Бесчастний, С. Вітвицька, Г. Гребенюк, Т. Десятов, А. Лігоцький, С. Сисоєва та ін.); проблеми формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів (О. Брусенцева, Т. Бурлаєнко, О. Гура, О. Дубініна, О. Жук, М. Морозова, О. Мурашко, О. Постоева та ін.).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових здобутків у галузі професійної підготовки менеджерів індустрії гостинності, обґрунтуванні особливостей підготовки кадрів для індустрії гостинності в умовах дуальної форми навчання, які відповідають поточним і перспективним запитам вітчизняного ринку праці.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** статті:

- здійснити аналіз теоретичних аспектів досліджуваної проблеми проблем;
- обґрунтувати особливості підготовки кадрів для індустрії гостинності в умовах дуальної форми навчання.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

В умовах сучасного динамічного розвитку і глобальної конкуренції потрібно, щоб освіта була якісною і безперервною упродовж усього життя.

Процеси глобалізації та цифровізації всіх галузей народного господарства, у тому числі й готельного, вимагають впровадження сучасних наукоємних технологій для переозброєння готельного господарства, тягне за собою ускладнення професійної діяльності кадрів готельного господарства і вимагає від освітніх організацій принципово нових підходів у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців нового покоління.

Основні переваги системи дуальної освіти ми бачимо в тому, що вони створюють додаткові можливості підвищення ефективності підготовки кадрів вищої кваліфікації; забезпечують диверсифікацію професійної освіти, тобто дають можливість збільшити різноманітність пропонованих професійних програм; сприяють більш різнобічному професійному розвитку учнів; забезпечують взаємозв'язок, взаємопроникнення і взаємовплив різних систем (наука й освіта, наука і виробництво та ін.), що призводить до якісних змін у професійній освіті [2].

Роботодавцям, зрештою, економічно доцільно інвестувати в освіту, оскільки «на виході» вони дістають готового фахівця, досконально знайомого з особливостями роботи саме цього підприємства (організації).

Для тих, хто здобуває дуальну освіту, стає можливим зовсім інший ступінь соціалізації: молоді люди проходять перевірку і вчаться стверджувати свою позицію у виробничих умовах та у ситуаціях «реального життя». Підготовлені кадри після закінчення навчання відразу ж можуть бути задіяні на підприємствах: необхідність професійної адаптації відпадає.

Переорієнтація на ринкові відносини зумовлює серйозні зміни у системі професійної освіти. Під час прийому на роботу представників бізнесу цікавить не стільки формат «знань» випускників навчальних закладів, скільки їхня готовність до здійснення професійної діяльності. У випадку дуальної цільової підготовки здобувач освіти набуває на ранніх стадіях навчання певні професійні компетенції, а також такі особистісні якості, як уміння працювати в команді, навички оптимального вибору рішення, відповідальність за доручену ділянку діяльності. У процесі роботи він повному осмислює майбутню спеціальність і приймає обґрунтоване рішення про правильність вибору професії. Крім усього, майбутній фахівець у разі сумлінної праці може забезпечити собі додатковий дохід і стаж роботи, надзвичайно необхідний для працевлаштування в сучасних умовах [7].

Потенційний роботодавець, який має власне уявлення про фахівця, має можливість «втрутитися» в процес навчання, доповнюючи зміст навчання низкою специфічних для цього виробництва проблем. Партнерство з навчальним закладом дає можливість ще на ранніх стадіях професійної підготовки оцінити потенційні кадрові ресурси й, у разі явної невідповідності, завчасно відмовити випускнику в роботі або ж зарахувати його на посаду з меншою заробітною платнею.

На думку багатьох дослідників (А. Анікеєв, Е. Артуров, Н. Ахтамзян, А. Кириловський, Л. Писарева, А. Федотова, Г. Хальдер, Т. Шамова та ін.), загальноновизнаним лідером в організації дуального навчання вважається Німеччина, де система професійної освіти відрізняється розвиненим інститутом наставництва, практико-орієнтованим навчанням і активною участю бізнесу в підготовці кадрів.

Потрібно вказати, що в освітніх системах Великобританії, Кореї, США, Фінляндії наявні лише елементи дуального навчання в процесі підготовки фахівців. Дуальне навчання в цих країнах вирізняється тим, що здобувач освіти дістає теоретичні знання в стінах навчального закладу, а практичні навички й досвід професійної діяльності – на підприємстві. Таке навчання відрізняється тим, що його вбудовано в освітню систему. Це означає, що три дні на тиждень майбутній фахівець навчається та відвідує освітній заклад, а два дні працює на підприємстві. Дуальне навчання підходить більшості компаній у країнах із розвинутою ринковою економікою – це можливість забезпечити власне виробництво кваліфікованими кадрами, які відповідають певним вимогам і запитам роботодавців, можливість економити витрати підприємства на пошук, підбір і адаптацію співробітників. У реальному режимі співробітника оцінюють не покладаючись на сертифікати, що допомагає роботодавцю уникнути помилок у підборі персоналу.

Вивчення етапів історичного розвитку дуального навчання дало змогу визначити, що німецька освіта має глибоке історичне коріння й міцні традиції. Німецькі ремісники відрізнялися особливою майстерністю вже в середні століття й найдовше в Європі практикували передачу ремесла від майстра до учня. Ринкова економіка внесла зміни в традиційну та індивідуальну підготовку майстром учня у вигляді дуального навчання.

На підставі аналізу робіт провідних дослідників в галузі дуального навчання Німеччині, передбачене раннє діагностування професійних інтересів і схильностей учнів, що є важливим прогностичним чинником задоволеності професією. Результати досліджень показали, що основні причини неадекватного вибору своєї майбутньої професії в Німеччині насамперед пов'язані з недостатнім уявленням про зміст професійної діяльності та неадекватним усвідомлення своїх професійних схильностей. Н. Ахтамзян зазначає, що компанії заздалегідь складають прогноз потреб у робочій силі, і свій шлях до професії випускник німецької школи починає з пошуку компанії, яка візьме його на навчання, а не з вибору вузу, оскільки саме на підприємстві остаточно визначається якісна й кількісна потреба в професійному навчанні [1].

Результати дослідження Л. Писаревої дали можливість авторці стверджувати, що головним чинником під час вибору професії в учнів у Німеччині є відповідність роботи здібностям. На другому місці стоїть велика заробітна плата і третім за значущістю є можливість самовдосконалення. Роботодавець у процесі виробничого навчання оцінює реальні можливості того, хто навчається, й потенційні можливості його професійного зростання [7].

Як показали результати дослідження В. Бурдакова, сьогодні на підприємствах Німеччини майже 5% від кількості працівників складають учні. Учні навчаються професії, в якій пройшли спеціальну підготовку наставників. За кожним наставником на виробництві закріплюється не більше двох учнів, що забезпечує високу якість навчання й реалізацію індивідуального підходу [7].

Загалом, не зважаючи на те, що дуальна освіта позитивно зарекомендувала себе в питанні підготовки високоякісних фахівців для потреб країн із розвинутою ринковою економікою, усе частіше лунають голоси зарубіжних критиків дуального навчання, про що свідчить теоретичний аналіз наукових праць В. Лемперта, К. Шульца [12].

Вчені вважають, що свідченням кризи дуального навчання в системі професійної освіти є те, що на виробництві скорочуються освітні потужності. Зокрема, В. Лемперт вважає, що гнучкість дуального навчання щодо освоєння нових професій недостатня, унаслідок чого:

- професійна підготовка на великих підприємствах не завжди буває краще і якісніше в порівнянні з підготовкою на малих і середніх підприємствах;
- професійні школи не беруть участь у процесі прийняття рішення про реформування освіти);
- під час отримання свідоцтва про здобуту освіту спостерігається орієнтація на розв'язання вузьких конкретних завдань, одночасно відбувається втрата значення виробничого досвіду в результаті технологічного процесу в промисловому виробництві;
- зростає частка державного фінансування професійної освіти, що говорить про те, що професійна освіта більше не є інвестиційним чинником;
- зростає значення теоретичних знань у всіх галузях економіки, а також престиж модних професій [12].

Карл Шульц зазначає, що комерційні структури все частіше втручаються в дуальне навчання як посередники освітніх послуг.

Цей факт, на думку вченого, впливає на зростаючу вартість освіти і відсуває Німеччину як фаворита освіти на задній план. Як основні напрями реформування дуального навчання німецький дослідник називає забезпечення більшої наступності ступенів дуального навчання, а також врахування різних інших кваліфікацій у процесі навчання. Дослідник вважає, що повернути Німеччині лідерство у сфері професійної освіти можливо завдяки розширенню можливостей міжнародної освіти в дуальному навчанні та проведення в школах ознайомлювальних курсів [12].

S. Wettach так само вважає, що в дуальному навчанні Німеччини відбувається відчуження теоретичної і практичної баз, водночас переважають теоретичні основи. Причину такого відчуження автор бачить у недостатній гнучкості модульного навчання. За твердженням вченого, оскільки в дуальному навчанні Німеччини система модулів формується зважаючи на необхідні професійні компетенції, процес зміни може стосуватися або лише структури модулів, залишаючи незмінним компонент змісту, або як структури модулів, так і їхнього змісту [13].

I. Ріхтер і С. Сардалі-Бірман для розв'язання проблеми правильного співвідношення теоретичної і практичної баз дуального навчання пропонують ввести взаємозалік результатів, отриманих студентами в інших освітніх системах [11].

Як аргументи на користь дуального навчання В.Грайнерт, С. Вульф, Г. Купа [10] наводять твердження, що як будь-яка система дуального навчання здатна постійно оновлюватися й реформуватися. Симптоми кризи, на думку вчених, є ознакою консолідації дуального навчання.

Скорочення навчальних місць із технічних видів професій є відповідною реакцією на скорочення зайнятості в переробних галузях економіки, і є передумовою для подальшого підвищення кваліфікації і якісної професійної освіти [10].

Потрібно зазначити, що для розширення можливостей інтернаціональної освіти в системі дуального навчання Німеччині прийняті правила «Три плюс два», згідно з яким мігранти з дозволом на тимчасове проживання, які навчаються три роки за програмами учнівства, не можуть бути депортовані ні під час навчання, ні через два роки після закінчення. Сьогодні з 3,6 млн підприємств Німеччини до програми професійного навчання залучено 500 тис. Сума інвестицій становить понад 26 млрд євро щорічно, у тому числі 3 млрд це державних коштів [9].

Отже, попри теоретичні суперечки між прихильниками і противниками, дуальне навчання характеризується стабільністю. Отримані в дуальному навчанні професії мають високе суспільне визнання, і набуття їх є гарантом надійного існування в суспільстві.

З огляду на аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності, реалізація дуальної моделі навчання, практичні види навчання треба впроваджувати на підприємствах ключових замовників, із якими необхідно організовувати взаємодію упродовж тривалого часу. Наприклад, із готельними комплексами, де навчається майбутній менеджер індустрії гостинності.

Однак, для розширення структури мережевого партнерства й задоволення поточного й перспективного попиту на фахівців галузі необхідне стале налагодження зв'язків і з іншими роботодавцями, керівниками і спеціалістами як великих, так і малих підприємств. В Україні готельний сектор представлений як готелями відомих міжнародних брендів (готель Mercure готельного оператора Accor, готель Best Western Plus мережі Best Western, готель Hilton, Inter Continental, Ferrromaunt та ін.), відомими в регіоні брендами («Євразія», «Green House», «Славутич»), так і невеликими підприємствами готельного сервісу, місткістю до 100 ліжко-місць, хостелами. Аналіз формування ринку готельних послуг виявив тенденцію до збільшення кількості об'єктів і

різноманітності послуг, що надаються, що, своєю чергою вимагає проведення роботи щодо залучення нових партнерів-роботодавців.

У рамках дуальної моделі навчання здобувачі освіти проходять лабораторно-практичні заняття і всі види практики на підприємствах, беруть участь у корпоративних заходах: програмах навчання, фестивалях, конкурсах професійної майстерності, соціальних проєктах, що реалізуються готельними підприємствами.

Завдяки політиці «повного включення», здобувачі освіти ще упродовж навчання стають повноправними членами колективу, знають виробництво, знайомі з корпоративними стандартами й корпоративною культурою. Формування умінь щодо застосування новітніх технологій у сфері обслуговування реалізується на лабораторно-практичних заняттях, де викладачі транслюють навички, отримані під час стажувань на підприємствах, навчання на курсах підвищення кваліфікації, реалізації програм з обміну досвідом, на навчальних майстер-класах фахівців підприємств, «зірок» компетенцій, експертів World Skills та ін.

У процесі реалізації проєктного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності перевагу надають практикоорієнтованим технологіям, що імітують професійну діяльність і використання корпоративних практик навчання персоналу підприємств галузі. Для організації впровадження практикоорієнтованих технологій і корпоративних практик треба включати в освітній процес організовані навчальні заходи для педагогічного колективу з запрошеними бізнес-тренерами, фахівцями з навчання та розвитку персоналу підприємств готельного господарства. За результатами навчальних заходів педагоги можуть проєктувати навчальні заняття із застосуванням бізнес-практик, апробувати і впроваджувати їх у навчальний процес.

У дослідженні ми спиралися на положення системного, діяльнісного та організаційного підходів, використовували загальнонаукові принципи щодо аналізу теоретичних аспектів досліджуваної проблеми. У процесі нашої наукової розвідки ми використовували загальнонаукові та спеціальні методи, основними з яких є: методи аналізу та синтезу, порівняльний, термінологічний аналіз, узагальнення.

Підсумовуючи, треба зазначити, що підготовка професійних кадрів для готельного бізнесу має бути орієнтована на основі тенденції політики в готельному бізнесі та потреби професійного співтовариства. Не можна сподіватися на успішність результатів у будь-якій діяльності без наявності в сучасного фахівця таких значущих професійних і особистісних якостей, як готовність і здатність взаємодіяти в колективній та індивідуальній праці, творчо мислити, активно висловлювати свою життєву позицію. Саме тому, на нашу думку, впровадження дуальної освіти у процесі професійної підготовки менеджерів гостинності має високе суспільне визнання та є гарантом надійного існування суспільства.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, з вищевикладеного можна зробити такі висновки:

- з-поміж основного завдання впровадження дуальної освіти виділяють усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх менеджерів індустрії гостинності, подолання розриву між теорією і практикою, підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання:

- серед основних особливостей впровадження дуальної форми навчання майбутніх менеджерів індустрії гостинності ми виділяємо можливість для здобувачів освіти одночасно навчатися та працювати, черпати знання з двох джерел: із закладу освіти та підприємства. Здобута за дуальною формою навчання освіта орієнтована на практичні знання, набуття всеосяжних базових знань, усвідомлення власного потенціалу через активну участь в освітньому процесі, гарантоване отримання першого робочого місця та коштів під час навчання, скорочення часу адаптації в умовах сучасного ринку праці, отримання навчання стажу роботи, який необхідний для подальшого професійного зростання майбутніх менеджерів індустрії гостинності.

Перспективами подальших розвідок із питання професійної підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності в умовах дуальної форми навчання є розроблення методики професійної підготовки майбутніх менеджерів індустрії гостинності в умовах дуальної форми навчання, та вивчення й обґрунтування критеріїв результативності розробленої методики.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ахтамзян, Н. А., 2004. Система государственно-общественного управления образованием у Германии, *Педагогика*, № 6, с. 85–93.
2. Бурдаков, В. П., 2007. *Эффективность жизни*, Москва: Энергоиздат, 204 с.
3. *Европейский гостиничный маркетинг*: [учеб. пособ.], 2003, Москва: Финансы и статистика, 224 с.
4. Зінківський Ю. Компетентнісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах, 2008, *Вища освіта України*, № 4, с. 29–36.
5. *Культура цільового управління в національній системі освіти гуманістичний контекст* (колективна монографія), 2017 / О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, Г. А. Дмитренко [та ін.]; за заг. ред. Г. А. Дмитренка, В. В. Олійника. Луцьк: «Вежа-Друк», 412 с.
6. Проблемы персонализации и адаптации представления информации на веб-сайтах для пользователей, 2016. *Системи обробки інформації*, Вип. 4, с. 236–239. Доступно: <http://direction.vatel-group.com/Joomla1/> [Дата звернення 14 Серпня 2020].
7. Писарева, Л.И., 2012. Управление образованием у Германии: традиции и инновации, *Проблемы современного образования*, № 3, с. 60–78. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=612#0> [Дата звернення: 31.03.2020].
8. Уокер, Дж. Р. *Управление гостеприимством. Вводный курс*: [учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 061122 «Гостиничный и туристический бизнес» и специальностям сервиса 230000], 2011, Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 877 с.
9. Graf, L., Powell, J.J.W., Fortwengel, J. & Bernhard, N., 2014. *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA.*, Bonn; DAAD, 129 p.
10. Greinert, W.-D. & Wolf, S., 2010. Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? *Qualifikationsbedarf und Curriculum (Q + C)*, Vol. 9. Frankfurt am Main: G.A.F.B. Verlag, pp. 115–147.
11. Richter, I., Sardei-Biermann, S., 2000. *Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa*, Opladen: Leske and Budrich, 245 p.

12. Schulz, K., 2007. Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland. *Darstellung und Kritik*. GRIN Verlag, 64 p.
13. Wettach, S., 2016. Einführung in das Marketing am Beispieleines Personaldienstleistungsunternehmens: Ein Lehr- und Arbeitsbuch mit mehr als 80 Aufgaben und Lösungen. «Diplomica» Verlag, 76 p.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF THE HOSPITALITY INDUSTRY IN THE CONDITIONS OF DUAL FORM OF EDUCATION

Vladyslava Liubarets,

doctor of pedagogical sciences, professor, professor
at the department of management and innovative technologies,
social and cultural activities, National Pedagogical Dragomanov
University, Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8238-1289>
v.v.liubarets@ukr.net

Nataliia Rodinova,

candidate of historical sciences, associate professor
Department of management and innovative technologies,
social and cultural activities, National Pedagogical Dragomanov
University, Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2259-5573>
rodinova2010@gmail.com

Kate Levadna,

teacher, Kyiv State college of Tourism and Hospitality
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4109-3325>
k.levadnaya@gmail.com

Abstract. The article considers aspects of professional training of future managers of the hospitality industry in the context of dual form of education, which involves a combination of studying in an educational institution with periods of production activity; particular provisions for the introduction of a dual approach in the educational system and the essential factors that determine the nature of learning are set out. It is established that the training of professional staff for the hotel business should be focused on new policy trends in the hotel business and the needs of the professional community.

The peculiarities of the introduction of the dual form of training future managers of the hospitality industry are outlined, among which there is the opportunity for students to study and work at the same time, to draw knowledge from two sources: from the educational institution and the enterprise. The education acquired in the dual form of education is focused on practical knowledge, acquisition of comprehensive basic knowledge, awareness of one's own potential through active participation in the educational process, guaranteed first job and funds during training, reduction of adaptation time in modern labour market, graduation work experience, which is so necessary for further professional growth of future managers of the hospitality industry. It is concluded that the dual system of education is a successful model of modernization of education, which can be used to solve existing educational problems, in particular the training of future managers of the hospitality industry.

Keywords: dual education; personnel training; qualification requirements; teaching technology; students' practice; chosen profession.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ahtamzyan, N. A., 2004. Sistema gosudarstvenno-obschestvennogo upravleniya obrazovaniem v Germanii [The system of state and public management of education in Germany], *Pedagogika, No 6*, s. 85–93.
2. Burdakov, V. P., 2007. *Effektivnost zhizni* [Efficiency of life], Moskva: *Energoizdat*, 204 s.
3. *Evropeyskiy gostinichnyiy marketing*, 2003, [European hotel marketing], *Finansy i statistika*, 224 s.
4. Zinkivskiy Yu., 2008. *Kompetentnisnyi pidkhid pid chas pidhotovky fakhivtsiv u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* [Competence approach during the training of specialists in higher technical educational institutions], *Vyshcha osvita Ukrainy, № 4*, s. 29–36.
5. Kultura tsilovoho upravlinnia v natsionalnii systemi osvity humanistychnyi kontekst, 2017 [The culture of targeted management in the national education system: the humanistic context]. (kolektyvna monohrafiia) / O. L. Anufriieva, T. I. Burlaienko, H. A. Dmytrenko [ta in.]; za zah. red. H. A. Dmytrenka, V. V. Oliinyka. Lutsk: "Vezha-Druk". 412 s.
6. Problemy i personalizatsii i adaptatsii predstavleniya informatsii na veb-saytah dlya polzovateley [Problems of personalization and adaptation of information presentation on websites for users]. [Elektronniy resurs]. Assessed from: <<http://direction.vatel-group.com/Joomla1/>> [Data zvernennia 31Serpen 2020].
7. Pisareva, L.I., 2012. Upravlenie obrazovaniem v Germanii: traditsii i innovatsii [Management of education in Germany: traditions and innovations]. *Problemi sovremennogo obrazovaniya, #3*, s. 60–78. [Elektronniy resurs]. Assessed from: <<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=612#0>> [Data zvernennia 31Berezen 2020].
8. Uoker, Dzh. R., 2011. Upravlenie gostepriimstvom [Hospitality Management. Introductory course]. Vvodnyiy kurs: [uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po spetsialnosti 061122 «Gostinichnyiy i turisticheskiy biznes» i spetsialnostyam servisa 230000], Moskva: *YuNITI-DANA*, 877 s.
9. Graf, L., Powell, J.J.W., Fortwengel, J. & Bernhard, N., 2014. *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA.*, Bonn; DAAD, 129 p.
10. Greinert, W.-D. & Wolf, S., 2010. Die Berufsschule–radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? *Qualifikationsbedarf und Curriculum (Q + C), Vol. 9.* Frankfurt am Main: G.A.F.B. Verlag, pp. 115–147.
11. Richter, I., Sardei-Biermann, S., 2000. *Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa*, Opladen: Leske and Budrich, 245 p.
12. Schulz, K., 2007. Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland. *Darstellung und Kritik.* GRIN Verlag, 64 p.
13. Wettach, S., 2016. *Einführung in das Marketing am Beispieleines Personaldienstleistungsunternehmens: Ein Lehr- und Arbeitsbuch mit mehr als 80 Aufgaben und Lusungen*, «Diplomica» Verlag, 76 p.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-330-343>
УДК 378.016:78

Мкртічан Оксана Альбертівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4962-3631>

mkrtychan79@gmail.com

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Важливим періодом у підготовці майбутніх вихователів до педагогічної творчості є період навчання в закладі вищої освіти, де закладаються теоретичні й методичні основи формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, зокрема музичної, у закладі дошкільної освіти. Період навчання здобувачів освіти пов'язаний із професійним становленням особистості майбутнього фахівця. Від рівня підготовки майбутнього вихователя залежить музично-творчий розвиток дітей. Метою статті є визначення форм, методів та прийомів, які сприяють ефективній організації підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку. У статті використано методи наукового дослідження – аналіз, зіставлення, узагальнення для вивчення наукової літератури з окресленої проблеми. У дослідженні визначено характеристику суті поняття «підготовка майбутніх вихователів». Основою музично-педагогічної підготовки є розвиток музичних здібностей здобувачів освіти, що передбачає не тільки слухання, вивчення музичного матеріалу, але й навчання майбутніх вихователів самостійно здобувати, оновлювати та вдосконалити свої знання, а також розвиток у них творчого мислення. Схарактеризовано етапи підготовки майбутнього вихователя до музичної діяльності, зокрема, на першому етапі в процесі навчання відбувається формування спрямованості студентів на майбутню музично-педагогічну діяльність; другий – включає накопичення теоретичних музично-педагогічних знань здобувачами освіти, а також формування дослідницьких умінь; третій етап дає змогу оптимізувати процес формування практичних і інтелектуальних умінь і навичок; четвертий – націлений на закріплення отриманих умінь і навичок щодо розвитку музичних здібностей дітей у процесі педагогічної практики студентів; на завершальному відбувається самостійна педагогічна діяльність, яка проявляється в активному й адекватному використанні отриманих знань, умінь і навичок у процесі розвитку музичних здібностей дошкільнят. Зазначено, що вдосконалення професійної діяльності майбутніх вихователів відбувається за допомогою аудиторних (лекційні семінарські, лабораторні, практичні, індивідуальні заняття) і позааудиторних (концерти і їхні різновиди, музичні конкурси, музичні студії, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі) форм роботи.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів; організація; освітній процес; здобувачі освіти; форми; методи; прийоми.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. Дошкільна освіта є найбільшою ланкою сучасної української освітньої системи. Нові вимоги щодо визначення структури, умов реалізації програми дошкільної освіти безпосередньо впливають на роботу педагогічних кадрів. Сучасні дошкільні освітні установи, забезпечуючи розвиток, виховання та навчання дітей, відчувають певні кадрові проблеми. Зокрема, відзначається дефіцит вихователів, невідповідність традиційної освіти сучасним запитам суспільства, система перепідготовки та підвищення кваліфікації, що гальмує розвиток кадрового потенціалу, який здатний забезпечити сучасний зміст освітнього процесу.

Пріоритетними завданнями дошкільної освіти є особистісний розвиток дитини, турбота про її емоційне благополуччя, розвиток уяви та творчих здібностей, формування здібностей дітей до співпраці з іншими людьми. Ці завдання визначені ставленням до дошкільного віку, як до унікального періоду розвитку особистості. Цінність дошкільного періоду розвитку та його значення для всієї подальшої життєдіяльності людини накладають особливу відповідальність на вихователів закладу дошкільної освіти.

Отже, розвиток системи освіти безпосередньо пов'язаний із проблемою професійного розвитку вихователів, а сучасні вимоги до особистості та змістом її професійної діяльності припускають наявність вміння ефективно працювати в соціально-педагогічних умовах, що постійно змінюються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процеси реформування освіти дають змогу стверджувати про те, що педагог, викладач, вихователь – головні рушійні сили сучасних перетворень. Удосконалення системи освіти в Україні, підвищення рівня її якості потребує створення умов для становлення здобувача освіти як майбутнього фахівця, а на етапі його підготовки закладаються основи професіоналізму. Г. Беленька [6], Ю. Волинець [7], Л. Галаманжук [9], О. Савченко [25], Н. Давкуш [12] та інші досліджували питання професійної підготовки майбутніх фахівців. Проблеми професійної підготовки особистості висвітлювали І. Бех [5], О. Дубасенюк [14], Л. Кондрашова [18] та ін.

Останніми роками в багатьох дослідженнях розкриваються питання підготовки майбутніх вихователів у ЗВО, визначені завдання сучасної вищої освіти щодо надання знань та підготовки фахівця, який визначає своє місце в суспільстві, творчо використовує здобуті знання в діяльності, критично оцінює досягнуте (Г. Беленька [6], І. Гавриш [8], І. Зязюн [16], Л. Кондрашової [18], О. Савченко [25]).

Е. Бахіча [4], А. Богуш [13], Н. Гавриш [13], Л. Хоружа [23] розглядають зміст підготовки майбутніх фахівців як сукупність знань: загальноосвітніх, морально-етичних і професійних.

У наукових роботах О. Гуренко [11], І. Залєсової [15], О. Дубасенюк [14] зазначено форми організації навчального процесу, що спрямовані на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ /AIM AND TASKS

Мета дослідження полягає у визначенні форм, методів та прийомів, які сприяють ефективній підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

Відповідно до зазначеної мети в статті поставлено такі **завдання**: з'ясувати через вивчення літературних джерел необхідність застосування форм та методів щодо підготовки фахівця до музично-педагогічної діяльності; визначити важливість умов щодо забезпечення розвитку музичних здібностей студентів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Нині особливо гостро постає проблема забезпечення ЗДО професійними педагогічними кадрами, здатними до ефективного розв'язання освітніх завдань. Складність такої проблеми на сучасному етапі зумовлена багатьма соціально-економічними чинниками. Освітня робота в ЗДО базується на ключових позиціях гуманізації цілей і принципів педагогічної роботи з дітьми. Якість дошкільного виховання багато в чому визначається характером спілкування та взаємодії дорослого з дитиною.

Професійна підготовка майбутнього вихователя до взаємодії з дітьми дошкільного віку, робота щодо підвищення її ефективності має вдосконалювати як внутрішній (здатності до емоційного відгуку, співпереживання або «афективного розуміння» внутрішнього світу дитини), так і зовнішній компонент взаємодії (здатності вихователя стати на позицію дитини та діяти в ній), а також через професійне самовиховання та самоосвіту. Також важливим складником професійної підготовки є формування умінь і навичок фахівця, за допомогою яких він реалізує виховні та освітні цілі спілкування.

Специфіка навчання у ЗВО полягає в тому, що воно передбачає не тільки вивчення теоретичних знань і необхідних практичних умінь, а й технологій оволодіння ними. Зокрема, здобувачі освіти мають опанувати елементи особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, які будуть використані ними в практиці виховання й навчання дітей, щоби на кожному етапі виявлялися найважливіші функції особистості, а саме: вибір цінностей, рефлексування змісту своєї діяльності, реалізація здібностей і нахилів.

Аналіз досліджень показує, що особливості взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку впливають на психоемоційний і особистісний розвиток дитини (Л. Божович, Л. Виготський та ін.); тип ставлення до дітей і стиль керівництва ними визначають взаємини в дитячому суспільстві, його структуру, забезпечуючи стан задоволеності та психологічного комфорту дітей у ЗДО (Л. Башлакова та ін.). Тому у вихователів, які організують взаємодію з дітьми, мають бути сформовані професійно значущі особистісні якості, теоретичні та практичні знання, вміння й навички, мотиваційно-ціннісні відносини, що визначають професійну готовність до взаємодії, що ґрунтується на індивідуальному підході до дитини, й успішність його здійснення.

Так, з одного боку, підвищуються вимоги до вихователя, що працює з маленькою дитиною, підкреслюючи соціальну значущість і затребуваність його професії, а, з іншого боку, – низький рівень професійної підготовки вихователів до взаємодії з дітьми. Звідси виникає значущість проблеми формування в майбутніх вихователів готовності до взаємодії з дітьми як умови ефективного здійснення навчально-виховного процесу, підвищення професійної майстерності.

Питання професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності розглядаються в роботах Т. Комарової, Л. Поздняк та ін., а також вивчаються засоби формування готовності до педагогічної діяльності, такі як науково-дослідна робота студентів, ситуаційно-рольова гра, інформаційні та діалогові технології навчання.

Ключовим поняттям дослідження є поняття «підготовка майбутніх вихователів», яку розуміємо як цілісний процес, спрямований на формування здатності майбутніх фахівців до набуття знань, умінь, професійного мислення, розвиток якостей особистості, які стимулюватимуть саморозвиток здобувача освіти та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності [17].

Е. Абдуллін [2] підготовку здобувачів освіти визначає як цілісний процес із поетапною організацією, що спрямований на забезпечення розвитку педагогічної свідомості, системи спеціальних педагогічних умінь, особистості. Виділено три основні компоненти змісту педагогічної підготовки: загальний компонент, що включає педагогічні знання, здобуті під час вивчення педагогічних дисциплін; додатковий компонент – дисципліни за вибором, факультативи, компонент диференційованого й індивідуалізованого навчання й виховання визначає самостійну роботу майбутніх фахівців для розвитку творчих здібностей та індивідуального стилю діяльності. Кожен із компонентів складається з теоретичного і практичного блоків, що забезпечують формування знань і умінь.

Доцільно зазначити про те, що необхідність підготовки майбутніх вихователів, передбачає такі цілі:

- створення умов для диференціації змісту навчання із широкими та гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм;
- встановлення рівного доступу до повноцінної освіти різними категоріями здобувачів освіти відповідно до їхніх здібностей, нахилів та потреб;
- забезпечення основ педагогічної грамотності, креативного мислення, творчих здібностей.
- забезпечення наступності між загальною та спеціальною освітою, більш ефективно підготувати до освоєння освітніх програм.

У ЗВО основними видами пізнавальної діяльності майбутнього вихователя є навчальна та наукова діяльність, яка є цілеспрямованою, є сукупністю дій, прийомів і операцій, забезпечуючи мотиваційну й активну включення суб'єктів діяльності в організований викладачами процес навчання.

Освітній процес в університеті базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та постійної адаптації до змін і розвитку в галузі техніки, технологій. Зважаючи на це визначаємо, що освітній процес має бути спрямованим і на формування в майбутніх вихователів знань, умінь, навичок музичної діяльності та стимулювання прагнення студентів до саморозвитку, що є складниками їхньої професійної компетентності.

Отже, з огляду на специфіку підготовки майбутнього вихователя до розвитку музичних здібностей дітей, а також логіку процесу професійної підготовки студентів у ЗВО, нами теоретично обґрунтовано та визначено п'ять етапів.

На першому етапі основний зміст навчання передбачає створення спрямованості студентів на майбутню музично-педагогічну діяльність загалом. Для цього використовуються різноманітні форми внутрішньогрупової діяльності (рольові ігри, колективні творчі справи, проблемні обговорення). Здобувачі освіти дістають перші навички професійного спілкування і взаємодії, у результаті чого в майбутніх вихователів формується спрямованість на фундаментальну музично-теоретичну підготовку.

Другий етап включає накопичення теоретичних музично-педагогічних знань здобувачами освіти, а також формування дослідницьких умінь. Він охоплює аудиторну підготовку, що ґрунтується на інтеграції предметів музично-естетичного циклу, і поєднується з різними формами семінарських занять (тренінги, проблемні обговорення тощо). Також здійснюється знайомство студентів із методами й методиками педагогічного дослідження в процесі вирішення педагогічних завдань, написання курсової роботи, рефератів.

Подальший етап дає змогу оптимізувати процес формування практичних і інтелектуальних умінь і навичок у майбутніх фахівців, сформувати їхнє мотиваційно-ціннісне ставлення до практичної діяльності з дітьми. Це створює передумови для творчого осмислення й використання знань, умінь і навичок, закладає фундамент подальшого професійного та особистісного вдосконалення. Для цього найбільш оптимальною формою роботи є семінар, у рамках якого здобувачі освіти актуалізують музично-педагогічні знання з питань розвитку музичних здібностей дітей, що надає можливість виробити на їхній основі необхідні практичні вміння й навички.

Четвертий етап націлений на закріплення отриманих умінь і навичок щодо розвитку музичних здібностей дітей у процесі педагогічної практики студентів. На цьому етапі відбувається поглиблення особистої мотиваційної основи діяльності, закріплення й розширення комунікативних механізмів у структурі особистості вихователя. Внаслідок оволодіння технологією у формі спеціально розроблених занять практика приймає яскраво виражений навчальний характер. Практичні заняття в ЗДО передбачають не тільки спостереження фронтальних форм роботи та їхній аналіз, а і спілкування з дітьми, виконання навчально-дослідних завдань діагностичного та навчального характеру. У результаті майбутні вихователі починають усвідомлено ставитися до вивчення спеціальних дисциплін, що проявляється в більш уважному сприйнятті лекційного матеріалу, у збільшенні кількості професійних питань, дискусій. Отже, вивчення музично-педагогічних дисциплін набуватиме особистісний сенс, забезпечуючи стійкий інтерес до музичної діяльності.

Завершальний, п'ятий етап, передбачає самостійну педагогічну діяльність, метою якої є підготовка майбутнього вихователя до умов самостійної професійної музичної діяльності, яка проявляється в активному й адекватному використанні отриманих знань, умінь і навичок у процесі розвитку музичних здібностей дошкільнят. На цьому етапі відбувається закріплення педагогічної спрямованості особистості, її самовизначення та утвердження як професіонала в середовищі ЗДО.

Форми роботи зі здобувачами освіти, методи та прийоми навчання на кожному етапі підібрані з урахуванням мети, передбачуваного результату і відповідають рівню розвитку мотиваційної сфери особистості.

Так, форми організації навчання – це способи взаємодії педагога зі здобувачами освіти в процесі виконання певних завдань. У таких способах реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи і способи навчання.

Основними формами організації освітнього процесу у вищій школі вважаємо навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійну роботу майбутніх вихователів, практичну підготовку та контрольні заходи. Проте, лекція, практичне заняття, самостійна робота і проєктна діяльність студентів, студентська науково-дослідна робота, педагогічна практика є основними формами навчання.

Учені визначають такі форми організації навчання здобувачів освіти в процесі підготовки: лекції, семінари, спецкурси, ділові ігри, тренінги, диспути, дебати, майстер-класи, конференції, круглі столи, «публічні виступи», відеолекторії, міждисциплінарні семінари, психологічні практикуми, робота в мікрогрупах, самостійна та індивідуальна робота, науково-дослідна робота, педагогічна практика, виховні години, тиждень відкритих занять тощо.

Так, лекції надають змогу ознайомитися з науково-теоретичними положеннями щодо музичного виховання дошкільників; семінари формують переконання щодо питань розвитку їхніх музичних здібностей на основі матеріалу лекції; практичні заняття та практикуми, покликані сформувати окремі практичні вміння, актуалізувати досвід, узагальнювати та систематизувати знання в галузі музичного мистецтва.

Своєю чергою заняття у ЗВО здійснюються у формах лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій. Основною формою занять є лекція, яка відіграє важливу роль у системі підготовки майбутніх вихователів до самоосвіти й саморозвитку. Зміст та дидактична технологія лекції є теоретичною й методологічною основою для проведення всіх навчальних занять, і зокрема й самостійної роботи студентів, а також є методом викладання навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі.

Доцільно зазначити, що лекція виконує такі функції, як:

- освітня передбачає сприяння пошуку наукових знань у галузі мистецтва, музичних навичок і вмінь формувати музичний світогляд, розширюючи світогляд майбутнього вихователя; оволодіння змістом навчального матеріалу, ознайомлення з досягненнями науки, усвідомлення перспектив подальшого розвитку. Майбутнім вихователям необхідно орієнтуватися в значному масиві інформації, пов'язаній з тенденціями наукових пошуків учених-музикантів, музичними школами, систематизувати інформацію, що необхідно для вироблення основних навичок самоосвітньої діяльності;
- дидактична – ознайомлення студентів із галуззю музики, з її предметним полем, категоріями, закономірностями та методологічними основами формування змісту та характеру подальшої професійної діяльності майбутнього вихователя, розширення знань, стимулювання пізнавального інтересу;
- виховна функція передбачає формування певної системи емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу, певних морально-духовних якостей особистості, що проявляється в усвідомленні необхідності постійно вдосконалюватися;
- розвивальна, зумовлена необхідністю забезпечення оптимальних умов для інтелектуального розвитку особистості через залучення її до активної розумової діяльності;
- організуюча функція, що об'єднує в єдину систему зміст і організацію освітнього процесу, передбачає мобілізацію студентів на навчальну діяльність і подальшу самостійну роботу й самоосвіту;
- мотивувальна функція, яка стимулює інтерес студентів до навчання, укріплює їхнє переконання в необхідності знань, їхньому постійному поповненні й розширенні;
- добре підготовлена і проведена лекція активізує пізнавальну діяльність студентів, породжуючи позитивні емоції в студентів, естетичну насолоду від процесу здобування знань і змісту лекційного матеріалу – гедоністична функція.

Однак, своєю чергою практичні заняття мають значний потенціал для підготовки та мотивації майбутніх вихователів до професійної діяльності, що зумовлює трансформацію набутих знань, які впливають на збагачення практичного досвіду здобувачів освіти. Якщо лекція покликана надати студентам узагальнену систему знань із тієї чи іншої дисципліни, то практичні заняття надають можливість деталізувати й конкретизувати ці знання, наблизити теорію до практики. Отже, практичні заняття (фронтальна, групова, індивідуальна) сприяють набуттю здобувачами освіти досвіду професійної діяльності, навички самостійної роботи та роботи в команді, надають можливість перевірити рівень засвоєння майбутніми фахівцями теоретичних знань і забезпечують оперативний зворотний зв'язок із викладачем.

Доцільно зазначити, що практичні заняття відіграють важливу роль у підготовці майбутніх вихователів щодо розвитку музичних здібностей дітей. Розглянемо докладніше можливості семінарських занять щодо підготовки майбутніх вихователів.

У сучасному освітньому процесі семінар – це загальнонавчальна назва широко застосовуваної форми занять із різноманітних навчальних дисциплін, частіше із соціально-економічних і гуманітарних наук. Так, інформаційно-практичні семінари спрямовані на використання кращих педагогічних практик у роботі з дітьми дошкільного віку щодо реалізації музично-освітньої діяльності, що передбачає підготовку відеопрезентацій, використання лепбуків для індивідуальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, а також розвитку творчих здібностей дітей за допомогою музичної діяльності (використання ігор та вправ), а також огляду науково-методичної літератури та інтернет-сайтів за темами семінарів.

Під час семінарів-тренінгів організуються рольові, ділові й моделюючі ігри з проблематики комунікації вихователя з дітьми дошкільного віку. У процесі ігор вихователі та студенти розробляють різні варіанти взаємодії з дітьми в процесі музичної діяльності, відпрацьовують можливі способи поведінки і моделі відносин між учасниками. У ділових іграх учасники добирають найбільш адекватні прийоми і способи поведінки, спілкування й діяльності. Також у процесі семінару-тренінгу відбувається навчання студентів аналізувати причини й наслідки своїх педагогічних дій, прогнозувати їхній можливий вплив на розвиток музичних здібностей дітей, аналізуючи різні види діагностики, її можливості, вказуючи на сильні і слабкі сторони у виявленні особливостей розвитку особистості дитини.

Уміння й навички, отримані студентами в процесі семінару-тренінгу, надалі закріплюються практичним досвідом у формі практичних занять таких, як спостереження та аналіз музичної діяльності дітей дошкільного віку; оцінювання рівня розвитку музичної діяльності; аналіз взаємовідносин дітей у діяльності тощо. Інтеграція знань психології, педагогіки та музики, підкріплення їх педагогічною практикою забезпечать більш високий рівень розуміння сутності керівництва діяльності дітей.

Успішність самостійної практичної діяльності студентів щодо розвитку музичних здібностей дітей багато в чому зумовлена потребою у сформованості дослідницьких умінь. На сучасному етапі в організації самостійної роботи студента (СРС) як форми навчання ефективним є застосування випереджувальних завдань, спрямованих на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом, а також на підготовку до його засвоєння на занятті, особливістю яких є добровільний вибір і виконання. Такі завдання включають в лекції, семінарські заняття, практичні заняття.

Дослідники вважають, що організаційні форми навчання не відокремлюються від методів викладання у ЗВО та є не лише засобом передачі й засвоєння знань, а й формами організації занять. Пріоритет автор надає методам, що спрямовують організаційний вплив на студентів. Нараховують майже 50 різних методів навчання. Кожен метод у конкретних обставинах реалізується у своєрідних поєднаннях декількох прийомів. Вибір провідної методичної системи навчання дуже індивідуальний і варіативний.

Також самостійна робота студентів є важливою формою навчальної діяльності у ЗВО, що передбачається навчальним планом, але ж планується й організовується самим здобувачем освіти, здійснюється в позааудиторний час і може виконуватися в зручних місцях для студента. Виконання ж самостійної роботи не завжди проходить із включенням самостійності майбутнього фахівця.

О. Олексюк визначає форми, які ефективні щодо музичного процесу за різними критеріями [22, с. 125]: за кількістю дітей, за місцем навчання, за часом навчання, за дидактичною метою, за тривалістю часу навчання.

Так, професійна підготовка майбутніх вихователів до музичної діяльності передбачає аудиторну та поза аудиторну організацію змісту навчання. Аудиторний компонент підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва включає лекції, семінари, лабораторні, практичні та індивідуальні заняття. Здобуття студентами музично-педагогічної компетентності як основи їхньої майбутньої музичної діяльності загалом відбувається на лекційно-практичних, практичних та індивідуальних заняттях.

У процесі опанування дисциплін «Основи музичного виховання», «Сучасні технології музично-естетичного виховання дітей», «Організація та керівництво музичною діяльністю дітей у дитячих установах», «Спів із практикумом керівництва дитячим колективом», «Теорія та методика музичного виховання» застосовано лекції, семінари, практичні заняття, які належать до аудиторних форм професійної підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності. Основною ж формою підготовки майбутнього фахівця є індивідуальне заняття, що надає можливість розвитку голосу студента, індивідуальних творчих якостей особистості.

Значенневим компонентом організації змісту підготовки майбутніх фахівців є позааудиторні форми, такі як: курсова, бакалаврська, магістерська роботи, творчі проекти, науково-дослідна робота, олімпіади, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду [26]. У мистецькій освіті найбільш ефективними формами організації навчально-виховної роботи слід вважати концерти, концерти-лекції, конкурси, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори та вечори відпочинку, свята, обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів тощо.

Оновлення змісту, форм професійної підготовки майбутніх фахівців до музичної діяльності потребує удосконалення методів підготовки. У сучасній дидактиці методи навчання розглядаються як способи сумісної діяльності педагога і студентів, спрямовані на досягнення ними освітніх цілей.

«Метод» (methodos – давньогрец.) є ключовим поняттям будь-якої методики. Уже в стародавніх греків визначення «метод» використовувалося в різних значеннях: як «шлях пізнання», «прийом», «спосіб побудови та обґрунтування системи філософського знання». У педагогіці методи навчання визначають як упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів. Категорія «метод» щодо методики розвитку музичної освіти здобувачів освіти в системі ЗВО розуміється нами як спосіб визначення мети музичної освіти студентів, пізнання музичного мистецтва, засвоєння спеціальних знань для здійснення різних видів музичної діяльності.

Загальнопедагогічні методи в музичному навчанні виконують специфічну роль, вони є практичним інструментом досягнення музичного мистецтва. Так, наприклад: розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція (словесні методи) надають можливості в короткий термін передавати великий обсяг інформації в галузі музичного мистецтва, визначити проблему, шляхи її розв'язання, зробити висновки; наочні (нотний матеріал, схеми, таблиці, графіки тощо) – чуттєве ознайомлення із життєвими та мистецькими явищами; практичні – отримання інформації в процесі дій, які формують практичні уміння та навички.

Особливість ролі загальнодидактичних методів у навчанні музики підкреслювали у своїх дослідженнях науковці, музичні педагоги, які зазначали, що спостереження навчає вмінню сприймати музичне мистецтво [3]; метод співпереживання навчає емоційно-чуттєвому досвіду, який у мистецькому навчанні випереджає усвідомленість діяльності [21]; метод порівняння навчає аналізу музики [10]; метод музичного узагальнення є інструментом становлення системи знань, свідомого ставлення до музики [1]; пошуковий метод передбачає самостійне музичне мислення через пошук певних знань про музику [26, с. 116]; методи стимулювання музичної діяльності – створення творчої атмосфери на музичних заняттях (метод емоційного впливу, створення ситуації успіху тощо); методи розвитку емпатії реалізуються в системі вправ і творчих завдань (імітаційне моделювання, синестезія, створення культурного контексту, інтерпретація) [26, с. 120–121]; метод творчих завдань надає змогу інтегрувати культурологічну, виконавську, методичну підготовку та об'єднати всі елементи музичного заняття в єдиний процес (синхронічний та діахронічний аналіз твору) [26, с. 123–124].

На думку О. Рудницької, в мистецькій педагогіці доцільно використовувати такі групи методів [24, с. 155]: наочні; опорно-ілюстративні; евристичні.

О. Олексюк, розглядаючи методи музичного навчання, визначає чотири підходи до класифікації методів: 1) за джерелом знань; 2) за призначенням; 3) за характером пізнавальної діяльності; 4) за дидактичними цілями [22, с. 104].

Для якісного засвоєння змісту професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва, необхідна організація на високому рівні чотирьох компонентів процесу навчання: сприймання, усвідомлення, закріплення, застосування на практиці, – на кожному етапі використовується комплекс методів та засобів. На заняттях із музичних дисциплін у виборі методів реалізуються два підходи: спрямованість на активізацію творчого самовираження або спрямованість на їхнє «муштрування».

Підкреслюючи роль музично-слухового сприйняття, О. Маруфенко визначає методи, що впливають на різні органи сприйняття: методи пояснення та ілюстрації за допомогою відео та аудіотехніки, методи візуальної ілюстрації, метод дотикового підкріплення вібровідчуттів, метод візуального підкріплення припроцепторних відчуттів [20, с. 13].

Загалом, сучасна теорія педагогічної науки нараховує понад 250 різних методів, які поділяються на дві системи: орієнтовані на викладача, орієнтовані на здобувача освіти. На основі такого поділу можна визначити загальнодидактичні та специфічні, спрямовані на опанування музично-педагогічною діяльністю, що орієнтована на викладача та студента.

І. Лернер та М. Скаткін до загальнодидактичних методів професійної підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності відносять пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький [19]. Такі методи можуть бути орієнтованими як на викладача, так і на студента.

На основі вивчення науково-теоретичних праць з основ музичної педагогіки визначено специфічні методи, зокрема, методи, спрямовані на розвиток музичних здібностей студентів; методи, спрямовані на формування в студентів знань і вмінь у галузі музичної педагогіки (спостереження, діагностування, проєктування, творчо-репродуктивного засвоєння, проєктування, моделювання, оцінювання); методи, спрямовані на формування здібностей щодо розвитку музичних цінностей (мотиваційного стимулювання, емоційної концентрації, визначення мистецької цінності, естетичної насолоди, художньої уяви).

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, основним напрямом вдосконалення професійної діяльності майбутніх вихователів є збільшення аудиторних і позааудиторних форм роботи, зокрема, включення низки нових спецкурсів, озброєння студентів досвідом самостійної діяльності в процесі музично-педагогічної практики в сучасному ЗДО. Основними аудиторними формами є лекційні семінарські, лабораторні, практичні, індивідуальні заняття та позааудиторними, як концерти і їхні різновиди, музичні конкурси, музичні студії, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі; методи музично-педагогічного навчання можна класифікувати як загальнопедагогічні та специфічні методи, які своєю чергою поділяються на три групи: методи, спрямовані на розвиток музичних здібностей здобувачів освіти; методи, спрямовані на формування в студентів знань і вмінь у галузі музичної педагогіки; методи, спрямовані на формування здібностей щодо розвитку музичних цінностей. Ми погоджуємося з думкою інших науковців, які досліджували проблему в рамках підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності, зокрема розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку. Але зазначимо, що найбільш ефективним є процес підготовки майбутніх вихователів в умовах ЗВО саме з використанням різноманітних форм та методів роботи.

Вважаємо, що представлені форми, методи та прийоми підготовки здобувачів освіти у ЗВО матимуть свої особливості залежно від умов їхнього впровадження. Тому необхідно виконати *подальше* емпіричне вивчення, що дасть змогу розробити ефективні програми щодо підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дошкільнят.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абдуллин Э. Б., 1983. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе, Москва, 111 с.
2. Абдуллин, Э. Б., 2006. *Методология педагогики музыкального образования*, Москва: Издательский центр «Академия», 272 с.
3. Аспелунд, Д. Л., 1933. *Основные вопросы вокально-речевой культуры*, Москва: Музыка, 128 с.
4. Бахіча, Е. Е., 2011. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму: *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.08*, Одеса, 21 с.
5. Бех, І. Д., 2006. *Виховання особистості: Сходження до духовності*. Київ: Либідь, 272 с.

6. Беленька, Г. В., 2012. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук*, Київ, 38 с.
7. Волинець, Ю. О., 2015. *Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / За загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної, Київ, с. 194–217.*
8. Гавриш, І. В., 2006. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: *Дисертація доктора педагогічних наук*, Харків, 579 с.
9. Галаманжук, Л. Л., 2007. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва в професійній діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, № 2*, Тернопіль: ТНПУ, с. 14–17.
10. Гродзенская, Н. Л., 1953. *Воспитательная работа на уроках пения*. Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 156 с.
11. Гуренко, О., 2016. Концепція полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. № 5*. с. 48–55.
12. Давкуш Н. В., 2011. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності: *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04, Ялта, 20 с.*
13. *Діти й соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / заг. ред. Н. В. Гавриш, Луганськ: Альма-матер, 2006, 368 с.*
14. Дубасенюк, О. А., 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*, Житомир: ЖДПУ, 267 с.
15. Залесова, І., 2014. Можливості особистісно-зорієнтованого навчання у формуванні толерантної особистості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, № 42(2)*, с. 27–31.
16. Зязюн, І. А., 2011. Мета й характер розвитку особистості з погляду альтернативних парадигм сучасної освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Технології управління освітніми закладами» Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка, Полтава, с. 8–9.
17. Комарова Т. С., 1990. Воспитатель детского сада. Каким он должен быть. *Дошкольное воспитание, № 3*, с. 35–39.
18. Кондрашова, Л., 2010. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа, № 7–8*, с. 14–19.
19. Лернер, И. Я., 1965. О методах обучения. *Сов. педагогика, № 3*, с. 115–128.
20. Маруфенко, О. В., 2006. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: *Дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.02*, Київ, 265 с.
21. Мелик-Пашаев, А. А., 1981. *Педагогика искусства и творческие способности*. Москва: Знание, 96 с.
22. Олексюк, О. М., 2006. *Музична педагогіка*, Київ: КНУКІМ, 188 с.
23. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія, 2012./ за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін., Київ: ВП «Едельвейс», 334 с.

24. Рудницька, О. П., 2002. *Педагогіка: загальна та мистецька*, Київ, 270 с.
25. Савченко, О. Я., 2010. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*, Вип. 14, Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, с. 10–16.
26. Сисоєва С. О., 2006. *Основи педагогічної творчості*, Київ: Міленіум, 346 с.

FORMS AND METHODS OF ORGANIZATION OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR MUSICAL ACTIVITIES

Oksana Mkrtychian,

Candidate of Pedagogical Sciences,
doctoral student of the Department of Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4962-3631>
mkrtychan79@gmail.com

Abstract. An important period in the preparation of future educators for pedagogical creativity is the period of study in a higher education institution, which lays the theoretical and methodological foundations of the future specialist's readiness for professional, including musical activities in preschool education. The period of training of students is associated with the professional development of the future specialist. The musical and creative development of children depends on the level of training of the future educator.

The purpose of the article is to identify forms, methods and techniques that contribute to the effective organization of training of future educators for the development of musical abilities of preschool children.

In the article, the methods of scientific research, notably analysis, comparison, generalization to study the scientific literature on the outlined problem are used.

In the study, the essence of the concept of "training of future educators" is defined. The basis of music-pedagogical training is the development of musical abilities of students, which involves not only listening, studying music, but also teaching future educators to independently acquire, update and improve their knowledge, as well as the development of their creative thinking.

The stages of preparation of the future educator for musical activities are characterized, namely, at the first stage in the course of training there is a creation of orientation of students on the future musical and pedagogical activity; the second includes the accumulation of theoretical musical and pedagogical knowledge by students, as well as the formation of research skills; the third stage allows to optimize the process of formation of practical and intellectual skills and abilities; the fourth is aimed at consolidating the acquired skills and abilities for the development of musical abilities of children in the process of pedagogical practice of students; at the end there is an independent pedagogical activity which is shown in active and adequate use of the acquired knowledge, abilities and skills in the course of development of musical abilities of preschool children.

It is noted that the improvement of professional activities of future educators is through classroom (lecture, seminar, laboratory, practical, individual classes) and extracurricular (concerts and their varieties, music competitions, music studios, festivals, workshops, creative meetings) forms of work.

Keywords: training of future educators; organization; educational process; students; forms; methods; techniques.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abdullin, Je. B., 1983. *Teorija i praktika muzykal'nogo obuchenija v obshheobrazovatel'noj shkole* [Theory and Practice of Music Education in a Comprehensive School], Moskva, 111 s.
2. Abdullin, Je. B., 2006. *Metodologija pedagogiki muzykal'nogo obrazovanija* [Methodology of pedagogy of music education], Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 272 s.
3. Aspelund, D. L., 1933. *Osnovnye voprosy vokal'no-rechevoj kul'tury* [The main issues of vocal and speech culture], Moskva: Muzyka, 128 s.
4. Bakhicha, E. E., 2011. *Pidhotovka maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do profesiinoi diialnosti v polikulturnomu seredovyschchi Krymu* [The experience of preparing future educators for professional activities in the multicultural space of Crimea]: *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.08*, Odessa, 21 s.
5. Bekh, I. D., 2006. *Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of personality: Ascent to spirituality], Kyiv: *Lybid*, 272 s.
6. Bielienka, H. V., 2012. *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh stupenevoi pidhotovky* [Theoretical and methodical bases of formation of professional competence of educators of preschool educational institutions in the conditions of degree training]: *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk*, Kyiv, 38 s.
7. Volynets, Yu. O., 2015. *Pidhotovka maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do doslidnytskoi diialnosti* (Preparation of future educators of preschool educational institutions for research activities), *Pidhotovka maibutnykh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku: kompetentnisnyi pidkhid*, Kyiv, s. 194–217.
8. Havrysh, I. V., 2006. *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnykh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional activity]: *Dysertatsia doktora pedahohichnykh nauk*, Kharkiv, 579 s.
9. Halamanzhuk, L. L., 2007. *Pidhotovka maibutnykh doshkilnykh pedahohiv do kompleksnoho vykorystannia tvoriv plastychnoho mystetstva u profesiinii diialnosti* [Preparation of future preschool teachers for the integrated use of works of plastic art in professional activities], *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohika, 2*, Ternopil: *TNPU*, s. 14–17.
10. Grodzenskaja, N. L. *Vospitatel'naja rabota na urokah penija* [Educational work in singing lessons], 1953, Moskva: Akad. ped. nauk RSFSR, 156 s.
11. Hurenko, O., 2016. *Kontsepsiia polikulturnoi osvity maibutnykh sotsialnykh pedahohiv* [The concept of multicultural education of future social educators], *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky, 5*, s. 48–55.
12. Davkush, N. V., 2011. *Pidhotovka maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do prohnostychnoi diialnosti* [Preparation of future educators of preschool educational institutions for prognostic activity]: *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04*, Yalta, 20 s.

13. *Dity i sotsium: osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku*, 2006 [Children and society: features of socialization of children of preschool and primary school age], Luhansk: Alma-mater, 368 s.
14. Dubaseniuk, O. A., 2001. *Tekhnologii profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv* [Technologies of professional and pedagogical training of future teachers], Zhytomyr: ZhDPU, 267 s.
15. Zalesova, I., 2014. *Mozhlyvosti osobystisno-zoriientovanoho navchannia u formuvanni tolerantnoi osobystosti maibutnoho vchytelia* [Possibilities of personality-oriented learning in the formation of a tolerant personality of the future teacher], *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, 42(2), s. 27–31.
16. Ziazun, I. A., 2011. *Meta i kharakter rozvytku osobystosti z tochky zoru alternatyvnykh paradyhm suchasnoi osvity* [The purpose and nature of personality development in terms of alternative paradigms of modern education], *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Tekhnologii upravlinnia osvitynimy zakladamy»*, Poltava, s. 8–9.
17. Komarova, T. S., 1990. *Vospytatel detskogo sada. Kakym on dolzhen byt* [A kindergarten teacher. What it should be], *Doshkolnoe vospytanye*, 3, s. 35–39.
18. Kondrashova, L., 2010. *Emotsiina dominanta pidhotovky maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti* [Emotional dominant of preparation of future teachers for professional activity], *Ridna shkola*, 7–8, s. 14–19.
19. Lerner, I. Ja., 1965. *O metodah obuchenija* [About teaching methods], *Sov. Pedagogika*, 3, s. 115–128.
20. Marufenko, O. V., 2006. *Formuvannia vokalno-slukhovykh navychok maibutnoho vchytelia muzyky* [Formation of vocal and auditory skills of the future music teacher]: *Dysertatsia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.02*, Kyiv, 265 s.
21. Melik-Pashaev, A. A., 1981. *Pedagogika iskusstva i tvorcheskije sposobnosti* [Art pedagogy and creativity], Moskva: *Znanie*, 96 s.
22. Oleksiuk, O. M., 2006. *Muzychna pedahohika* [Music pedagogy], Kyiv: KNUKIM, 188 s.
23. *Osvitohiia: vytoky naukovoho napriamu*, 2012 [Osvitology: the origins of the scientific field], Kyiv: *VP «Edelweis»*, 334 s.
24. Rudnytska, O. P., 2002. *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and artistic], Kyiv, 270 s.
25. Savchenko, O. Ya., 2010. *Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia* [Competence approach as a factor in the quality of professional training of future teachers], *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Serii 17: Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia*, 14, Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, s. 10–16.
26. Sysoieva, S. O., 2006. *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creativity], Kyiv: *Milenium*, 346 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-344-352>
УДК 378.011.3-051:18.089.6

Прядко Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0728-976X>

pryadkoov@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті розкриваються особливості протікання мнемічних процесів у студентів музично-педагогічних спеціальностей під час їхньої фахової вокальної підготовки. Зокрема, розглядається специфіка формування та розвитку такого складного компонента музичної пам'яті, як музично-рухова пам'ять. Завданнями дослідження було вивчити сучасні погляди науковців у галузі музичної педагогіки та музичної психології на проблему розвитку музичної пам'яті; проаналізувати особливості протікання мнемічних процесів у студентів-музикантів, стан сформованості рухового елемента музичної пам'яті; визначити шляхи удосконалення процесу розвитку рухової музичної пам'яті в майбутніх педагогів під час їхньої вокальної підготовки.

Під час проведеного дослідження вдалося виокремити чинники, які сприяли зростанню ефективності процесу закріплення складних вокально-рухових елементів вокальної дії в пам'яті студента. Встановлено, що визначна роль у формуванні вокально-рухових стереотипів діяльності належить налагодженню свідомої координації рухів органів голосоутворення, визначенню меж та контролюванню надлишкової свободи музично-виконавських рухів. Процес закріплення в пам'яті елементів музичної дії може бути ефективним лише в тому випадку, коли репродуктивно-механічна пам'ять музиканта активно замінюється реконструктивно-творчою, тобто процес запам'ятовування відбувається із залученням свідомості. Тільки усвідомлене запам'ятовування, яке ґрунтується на аналізі матеріалу, встановленні різноманітних асоціацій, дає змогу зробити процес закріплення елемента виконавської дії ефективним. Неодмінною умовою закріплення елементів вокальної дії є наявність систематичних вправлянь студентів. Забезпечення оптимальної кількості повторень елемента вокальної дії, визначення чіткої періодичності їхнього виконання гарантує продуктивність процесів закріплення в пам'яті вокаліста необхідних співацьких рухів. Ефективність запам'ятовування моторно-рухових елементів вокальної техніки залежить від вмотивованості студентів до занять, сформованості чітких установок у навчанні, усвідомлення кінцевої мети навчальної діяльності.

Ключові слова: майбутній педагог-музикант; музична пам'ять; музично-рухова пам'ять; вокальна підготовка.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є складним процесом виховання високопрофесійного фахівця у сфері музичної педагогіки готового розв'язувати складні педагогічні завдання, які ставить перед учителем сучасна школа. Професійна діяльність педагога-музиканта має бути спрямованою не тільки на формування в дітей комплексу музично-виконавських навичок, ознайомлення з кращими зразками творів музичного мистецтва, накопичення музично-слухових уявлень, але й на розвиток кращих рис характеру учнів, розширення їхнього кругозору, збагачення емоційної сфери вихованців. Нові виклики, які ставить перед сучасним вчителем суспільство, вимагають відшукування ефективних підходів у підготовці майбутнього фахівця, розширення арсеналу засобів удосконалення фахових умінь та навичок студентів. Високий рівень вокальної підготовки майбутнього вчителя є важливим елементом його педагогічної майстерності. Формування вокально-технічних навичок – процес закріплення складних моторно-рухових стереотипів діяльності, що вимагає глибокого вивчення особливостей протікання мнемічних процесів виконавця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музичне навчання має на меті розкриття музичного потенціалу студента, розвиток музичних здібностей, формування складного комплексу музичних технічних навичок, художньо-виконавських умінь, виховання естетичних почуттів, збагачення емоційного інтелекту. Важливим елементом навчальної та виконавської діяльності музиканта є здатність до накопичення та оперування музичним матеріалом. Музична пам'ять є як окремою музичною здібністю, так і психологічним процесом, який забезпечує навчальну та музично-виконавську діяльність.

Вивченням феномену музичної пам'яті займалися А. Алексеев, А. Готздінер, К. Ігумнов, Г. Овсянкіна, В. Петрушин, С. Савшинський, В. Шумська, В. Тарасова у праці «Онтогенез музичних здібностей», даючи класифікацію музичних здібностей, відносить музичну пам'ять до групи інтелектуальних музичних здібностей [1, с. 19]. В роботі «Музична психологія» Г. Овсянкіна наводить таке визначення поняття «музична пам'ять»: «Це властивість нервової системи зберігати в психіці й відтворювати досвід взаємодії саме з музичними образами. Пам'ять видозмінює почуте і під час повторного прослуховування вдосконалює досвід» [1, с. 36]. В. Петрушин позначає гарну музичну пам'ять як «швидке запам'ятовування музичного твору, його надійне зберігання й максимально точне відтворення навіть після тривалого терміну після вивчення» [2, с. 188].

Аналізуючи структуру музичної пам'яті Ю. Цагареллі виокремлює емоційний, образний та словесно-логічний її компоненти [3, с. 100]. До складу образної пам'яті вчений відносить руховий, слуховий, зоровий, дотиковий види пам'яті. Ключову роль в опануванні виконавською технікою відіграє запам'ятовування виконавських рухів. Ю. Цагареллі вважає неможливим розвиток виконавської техніки без освоєння «кінетичної мелодії», тобто запам'ятовування рухів виконавця [3, с. 138]. В. Петрушин у праці «Музична психологія», підтверджуючи дослідження Б. Теплової, вказує, що на сьогодні в теорії музичного виконавства утвердилася позиція, згідно з якою найбільш надійною формою виконавської пам'яті є єдність слухового й моторного компонента [2, с. 189]. А. Готздінер наголошує: «В музично-виконавських рухах найбільш важливі й тонкі, смислові координації, художньо-естетичні й виражальні, встановлюються між слуховими образами та виконавськими органами» [4, с. 73]. Вчений стверджує: «Музично-

слухові та музично-ритмічні уявлення спираються на закріплені в попередніх спогадах моторних актів, які, інтеріоризуючись, переходять у мікрорухи» [4, с. 69].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку рухового компонента музичної пам'яті в студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів під час вокальної підготовки, визначити чинники, які сприяють удосконаленню процесу розвитку музично-рухової пам'яті майбутніх учителів музичного мистецтва.

Завдання дослідження: вивчити сучасні погляди науковців у галузі музичної педагогіки та музичної психології на проблему розвитку музичної пам'яті; дослідити особливості протікання мнемічних процесів у студентів-музикантів; проаналізувати стан сформованості в студентів спеціальності «Музичне мистецтво» рухового елемента музичної пам'яті; визначити шляхи удосконалення процесу розвитку рухової музичної пам'яті в студентів у процесі вокальної підготовки.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Вивчення механізмів роботи пам'яті є важливим для будь-якого виду практичної чи теоретичної діяльності. Досвід у житті людини може здобуватися тільки завдяки роботі пам'яті. Мнемічні особливості особистості залежить від її природних задатків, типу нервової системи. Процес розвитку елементів пам'яті є ефективнішим за умови врахування індивідуальних психологічних характеристик особистості студента, залежності продуктивності мнемічних процесів пов'язаних із закріпленням навчального матеріалу від сили та рухливості нервових явищ. Завдяки цілеспрямованому педагогічному впливові об'єм, продуктивність пам'яті можна значно розширити.

Розвиненість різних елементів пам'яті дає змогу людині стати успішною в тому чи іншому виді діяльності. Для музикантів під час опанування елементами виконавської дії руховий компонент музичної пам'яті відіграє ключове значення. Б. Теплов стверджує: «Особливо яскраво виступає роль рухів у тих випадках, коли необхідно не просто викликати або утримувати протягом певного часу музично-слухове уявлення, але запам'ятати його» [5, с. 256]. У процесі виконання музичної дії виконавець усвідомлено, під час розвитку виконавських навичок, чи підсвідомо, за умови їхньої сформованості, обирає спосіб виконання дії, певний варіант руху. Уявлення, які виникають у вокаліста, утворюють синтетичний образ, що формується з уявлень різної модальності, тобто уявлення співака про звук голосу включає пригадування комплексу внутрішніх відчуттів під час фонації, акустичних характеристик співацького звуку, зорових образів.

Необхідно вказати на ключову роль моторних процесів під час формування вокальних уявлень студентів. Намагання пригадати мелодію твору, тембральне забарвлення звуку неодмінно спричиняє виникнення м'язових вокальних рухів незначної інтенсивності, тобто, породжуючи кінестетичні уявлення про певний рух, студент виконує його без усвідомлення. Прагнення довільно викликати слухове уявлення про якість звучання голосу пов'язується у вокаліста з пригадуванням положення органів звукоутворення в момент його формування, ступеня напруженості певних груп м'язів. Яскравість та чіткість вокальних уявлень у момент пригадування якості звучання звуку залежить від здатності інтенсифікувати вокально-рухові процеси.

Ми провели дослідження особливостей протікання мнемічних процесів у студентів педагогічного факультету спеціальності «Музичне мистецтво» під час занять із постановки голосу. Наведемо результати діагностики стану сформованості рухового компонента музичної пам'яті майбутніх учителів. Вивчаючи продуктивність процесів музичної пам'яті в студентів, аналізували обсяг навчального музичного матеріалу засвоюваний за певний часовий проміжок, швидкість запам'ятовування, точність, з якою студент спроможний відтворити засвоєний елемент музично-виконавської дії, глибину та міцність запам'ятовування матеріалу, тривалість утримування його в пам'яті, готовність відтворити матеріал за потреби. Аналіз стану сформованості пам'яті на рухи передбачає діагностування якості запам'ятовування послідовності рухів, їхні сили, активності відповідних м'язів. Виконавець дістає уявлення про якість його музичних рухів, вивчаючи стан виконавського апарату, активності м'язів, її тривалості. Розвідку проводили упродовж першого семестру 2019–2020 навчального року з використанням методів педагогічного спостереження, опитування, аналізу результатів навчальної діяльності. У дослідженні взяли участь 4 студентів різних курсів денної та заочної форми навчання. Мета проведеної роботи полягала у встановленні стану сформованості рухового елементу музичної пам'яті в студентів-музикантів, вивченні особливостей засвоєння навчального музичного матеріалу на пам'ять під час занять із постановки голосу, визначення шляхів удосконалення процесу розвитку такого елементу пізнавальної сфери студентів, як музична пам'ять.

Маючи на меті дослідити стан сформованості рухового компонента музичної пам'яті, розвиненість якої необхідна для формування та закріплення будь-якого елементу музично-виконавської дії, на занятті з постановки голосу ставили перед студентами завдання виконувати певний елемент вокально-технічної дії, зосереджуючи увагу на власних відчуттях під час фонації, опираючись на уявлення про вокально-тілесну схему, що передбачає фокусування уваги на конкретних зонах підвищеної чутливості вокаліста. Так, для досягнення закріплення навички співу у високій позиції звуку, студент діставав вказівки утримувати органи звукоутворення в певному положенні, підтримувати активність відповідних м'язів голосового апарату. Такий елемент вокальної техніки є складним комплексним утворенням, який вимагає злагодженої взаємодії генераторної, резонаторної та енергетичної систем голосового апарату, потребує особливої уважності, зосередженості студента на правильності виконання вокальної дії, тривалого часу для її формування та закріплення. Будь-яка співацька навичка є автоматичним виконанням вокальної дії. Про стан її сформованості свідчить відсутність необхідності концентрувати увагу на процесі співу, виконавська свобода, зменшення кількості помилок, неточностей в елементах виконавської дії.

Складність та багатоплановість навички співу у високій співацькій позиції вимагає закріплення в пам'яті студента правильних рухових елементів вокальної дії, які включають утримування високого положення піднебінної завіски, правильного укладу артикуляційних органів. Водночас неодмінною умовою співу у високій співацькій позиції є врегульована взаємодія звукоутворення та головного резонування, що вимагає сформованості навичок спрямовування звуку в резонансний пункт. Також робота з формування навички співу у високій позиції вимагає оптимальної підтримки фонаційного процесу з боку дихальної системи, активності м'язів-вдихачів та м'язів-видихачів, що потребує запам'ятовування складної системи вокальних рухів. Аналізуючи активність м'язової системи голосового апарату, важливо діагностувати здатність співака утримувати м'язи, які беруть участь у процесі фонації,

в активному стані впродовж певного відрізка часу. Так, піднебінна завіска має передувати в піднесеному стані впродовж звучання кожної вокальної фрази. Повне розслаблення й опускання м'якого піднебіння можливе лише після завершення співу. Утримування всього комплексу м'язів співацького апарату в активному стані впродовж фонації є необхідною умовою правильного, зручного звукоутворення.

Зосередивши нашу увагу на швидкості, глибині запам'ятовування кожного з елементів виконання такої складної багатокомпонентної навички, як спів у високій співацькій позиції, мали можливість спостерігати, що лише 12 % студентів могли продемонструвати правильність та точність виконання описаного елемента вокально-виконавської дії. За період десяти-п'ятнадцяти занять їм вдалося домогтися врегулювання взаємодії звукоутворювальної, дихальної та резонаторної систем, закріпити в пам'яті комплекс складних вокально-рухових елементів дій та успішно демонструвати відтворення їх. Показниками добре сформованої пам'яті виконавця на рухи були здатність обирати в процесі співу такий вид виконавського руху, який би забезпечував необхідну для якісного звучання голосу у високій позиції активність м'язів, необхідну тривалість інтенсивної роботи їх. Основна частина студентів (78 %) демонструвала достатній рівень здатності відтворювати рухові елементи вокальної дії, пов'язаної з потребою тривалого утримання високої співацької позиції, але вони припускалися помилок в певних вокальних рухах, демонстрували неузгодженість взаємодії органів, що входять до голосового апарату. Низький рівень запам'ятовування вокальних рухів, неспроможність поєднати рухові елементи складної дії виявили у 10 % студентів.

Аналізуючи результати вивчення ефективності функціонування моторно-рухового виду музичної пам'яті, вказували на чинники, які сприяли кращому засвоєнню навчального матеріалу студентами. Визначна роль у формуванні вокально-рухових стереотипів діяльності належить налагодженню свідомої координації рухів органів голосоутворення, встановленню меж та контролювання надлишкової свободи музично-виконавських рухів. Так, варто зауважити, що координування та коригування роботи органів голосоутворення значно ускладнюється внаслідок того, що основна частина звукоутворюючих органів не підлягає зоровому контролю. Контролювати роботу більшої частини органів голосотвірної системи можна тільки опосередковано, лише деякі артикуляційні органи (положення грудної клітки, ступінь розходження нижніх ребер у боки) піддається візуальному аналізу того, хто співає. Працюючи над виробленням навички співу у високій позиції вокаліст може опиратися лише на внутрішні м'язові відчуття. Допомогти в опануванні необхідних елементів виконавської дії може залучення образних зорових уявлень про роботу органів голосоутворення.

Варто зазначити, що процес закріплення в пам'яті елементів музичної дії був ефективним лише в тому випадку, коли репродуктивно-механічна пам'ять музиканта активно замінювалася реконструктивно-творчою, тобто процес запам'ятовування відбувався із залученням свідомості, здійснювався ґрунтовний аналіз виконуваних елементів дій. Лише усвідомлене запам'ятовування, яке ґрунтується на аналізі матеріалу, встановлюванні різноманітних асоціацій, дає змогу зробити процес закріплення елементу виконавської дії ефективним. Вокальні рухи, які студент запам'ятовував із задіянням логічної пам'яті, закріплювалися в пам'яті надовго, пригадування кожного елемента вокальної дії відбувалося швидко, навіть в умовах впливу емоційних чинників під час публічного виступу. Належний ступінь залучення свідомості до процесу засвоєння навчального матеріалу мінімізує можливість закріплення неправильних вокально-рухових стереотипів, сприяє швидкому формуванню необхідних елементів вокальної дії.

Обов'язковою умовою закріплення елементів вокальної дії є наявність систематичних вправлянь студентів. Забезпечення оптимальної кількості повторень елемента вокальної дії, визначення чіткої періодичності їхнього виконання сприяє продуктивності процесів закріплення в пам'яті вокаліста необхідних співацьких рухів. Значно ефективнішою є організація роботи над виробленням певного елемента вокальної техніки з раціональним розподіленням часу вправлянь, чергуванням різних видів роботи на занятті з постановки голосу, обов'язковими перервами під час заняття. Умови виконання музичних творів завжди є змінними, студент по-різному відчуває інтенсивність внутрішніх відчуттів фонації на кожному занятті. Залежно від стану здоров'я, наявності загальної втоми, чи втоми голосового апарату, емоційного стану інтенсивність та якість внутрішніх відчуттів (вібраційних, барорецепторних, міоеластичних) під час співу різняться. Належний ступінь автоматизації вокальних дій дає змогу студенту в змінних виконавських умовах легко розподіляти увагу під час співу на різні елементи вокальної дії, забезпечуючи гарну координацію та корегування роботи органів голосоутворення. У процесі запам'ятовування співацьких рухів студент має отримувати чіткі завдання та зрозумілі вказівки педагога. Звернення до якомога ширшого спектру образів різної модальності з досвіду вокаліста сприяє глибшому та повнішому розумінню й засвоєнню елемента дії.

Аналізуючи чинники, які сприяли закріпленню в пам'яті студента рухових елементів вокальної дії, встановлено, що успіху досягала студенти націлені на розвиток вокальних навичок, глибоко зацікавлені в навчанні, здатні концентрувати увагу на навчальному завданні, тривалий час працюючи без швидкої втомлюваності. Ефективність запам'ятовування моторно-рухових елементів вокальної техніки залежить від вмотивованості студентів до занять, сформованості чітких установок у навчанні, усвідомлення кінцевої мети навчальної діяльності. Невизначеність, розмитість уявлень про результати діяльності перешкоджають швидкому та ефективному закріпленню у свідомості вокально-моторних уявлень. Для ефективності запам'ятовування важливо опрацьовувати матеріал з інтересом, з достатнім ступенем концентрування уваги на предметі дії та в психологічно комфортних умовах. Заглиблення в процес освоєння фахових знань і вмінь допомагає уникнути нестійкості та вибіркості зацікавленості об'єктом уваги, дає змогу досягти тривалої пізнавальної активності, здатності самостійно розв'язувати пізнавальні проблеми.

Результати подані в порівняльній таблиці (табл. 1) дають можливість побачити зміни стану сформованості елементів рухового виду музичної пам'яті внаслідок здійснення цілеспрямованого впливу на процес їхнього розвитку, урахування специфіки функціонування мнемічних процесів під час формування музично-виконавських умінь та навичок студентів.

Таблиця 1

Динаміка розвитку елементів музично-рухової пам'яті

Показники сформованості елементів музично-рухової пам'яті	Рівні					
	На початку експерименту			Наприкінці експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Швидкість та глибина запам'ятовування певних елементів вокально-виконавських рухів	13 %	75 %	12 %	0 %	73 %	27 %
Здатність обирати в процесі співу такий вид виконавського руху, який забезпечує необхідне для якісного звучання голосу положення органів голосоутворення	12 %	78 %	10 %	0 %	74 %	26 %
Здатність ефективно поєднувати рухові елементи складних дій, які входять до багатокомпонентних вокально-технічних навичок	10 %	82 %	8 %	0 %	74 %	26 %

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, результати проведеного дослідження дають можливість стверджувати, що ефективність засвоєння студентами музично-педагогічних спеціальностей вокально-рухових стереотипів залежить від інтенсивності задіявання під час занять із постановки голосу мисленневої, сенсорної активності, налагодження максимально свідомої координації рухів органів голосоутворення, встановлення меж надлишкової свободи музично-виконавських рухів. Звернення до якомога-ширшого спектру образів різної модальності з досвіду вокаліста сприяє якомога-глибшому та повнішому розумінню й засвоєнню елементів виконавської дії. У процесі розвідки з'ясували, що закріплення в пам'яті моторних елементів вокальних навичок буде ефективним лише в тому випадку, коли репродуктивно-механічна пам'ять музиканта активно замінювалася реконструктивно-творчою. Забезпечення оптимальної кількості повторень елемента вокальної дії, визначення чіткої періодичності їхнього виконання гарантує продуктивність процесів закріплення в пам'яті вокаліста необхідних співацьких рухів. Ефективність запам'ятовування моторно-рухових елементів вокальної техніки залежить від достатньої вмотивованості студентів до занять, сформованості чітких установок у навчанні, усвідомлення кінцевої мети навчальної діяльності.

Подальшого глибокого вивчення вимагають питання взаємодії рухового, слухового, образного компонентів музичної пам'яті під час формування комплексу вокально-технічних умінь та навичок студентів музично-педагогічних спеціальностей.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Овсянкина, Г.П., 2007. *Музыкальная психология*, Москва: Издательство «Союз художников», 240 с.
2. Петрушин, В.И., 2008. *Музыкальная психология: учебное пособие для вузов*, Москва: Академический проект; Трикста, 400 с.
3. Цагарелли, Ю.А., 2008. *Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие*, Санкт-петербург: Композитор. Санкт-Петербург, 368 с.
4. Готсдинер, А.Л., 1993. *Музыкальная психология*, Москва, 193 с.
5. Теплов, Б.М., 2020. *Психология музыкальных способностей*, Москва: Планета музыки, 488 с.

PECULIARITIES OF MUSICAL-MOTOR MEMORY DEVELOPMENT IN STUDENTS OF MUSIC-PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING

Olena Pryadko,

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Associate Professor at the Department of Music

Kamianets-Podolskyi Ivan Ohienko National University

Kamianets-Podolskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0728-976X>

pryadkoov@ukr.net

Abstract. In the article, the peculiarities of mnemonic processes in the course of future music teachers' professional training are revealed. The specifics of the formation and development of such a complex component of musical memory as its motor type are considered. The objectives of the study are to explore the current views of the scientists in the field of music pedagogy and music psychology on the problem of musical memory development; to analyze the peculiarities of musical students' mnemonic processes; to analyze the formed level of students' motor element of musical memory; to define the ways to improve the process of the development of students' motor musical memory during their vocal training.

In the course of the research, the factors that contributed to the students' better acquirement of educational material are specified. The significant role in the formation of vocal-motor stereotypes of activity belongs to the establishment of conscious coordination of movements of the vocal organs, the establishment of boundaries and the control of excessive freedom of musical and performing movements. The process of fixing the elements of a musical action in the memory can be effective only if the musician's reproductive-mechanical memory is actively replaced by the reconstructive-creative one, i.e. the process of memorization takes place with the involvement of consciousness. Only conscious memorization, which is based on the analysis of the material, the establishment of various associations can make the process of consolidating the element of performing action effective. The essential condition for consolidating the elements of vocal actions is students' systematic exercising. The optimal number of repetitions of the vocal actions and the frequency of their performance can ensure the productivity of fixing the necessary singing movements in the vocalist's memory. The effectiveness of memorizing the motor

elements of vocal technique depends on the students' motivation, attitude to learning, awareness of the educational ultimate goal.

Keywords: future music teacher; musical memory; musical-motor memory; vocal training.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ovsyankina, G.P., 2007. *Muzyikalnaya psihologiya* [Music psychology], Moskva: Izdatelstvo "Soyuz hudozhnikov", 240 s.
2. Petrushin, V.I., 2008. *Muzyikalnaya psihologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Music psychology: a textbook for higher education], Moskva: Akademicheskii proekt; Triksa, 400 s.
3. Tsagarelli, Yu.A., 2008. *Psihologiya muzyikalno-ispolnitelskoy deyatel'nosti: uchebnoe posobie*. [Psychology of music-performing activity], Sankt-peterburg: Kompozitor. Sankt-Peterburg, 368 s.
4. Gotsdiner, A.L., 1993. *Muzyikalnaya psihologiya* [Music psychology], Moskva, 193 s.
5. Teplov, B.M., 2020. *Psihologiya muzyikalnykh sposobnostey* [Psychology of musical abilities], Moskva: Planeta muzyky, 488 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-352-361>

УДК 378:37.091.12.011.3-051

Скорик Тамара Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри мистецьких дисциплін

Національний університет «Чернігівський колегіум»

Чернігів, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1442-6024>

tamskorik@ukr.net

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. Процеси перетворення, що відбуваються в освітньому середовищі України на засадах євроінтеграції та національної ідентичності, потребують визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у підготовці майбутніх учителів, спрямованості освітнього процесу на розкриття особистісних спроможностей та здібностей студента, на досягнення професійної успішності. У статті здійснено аналіз різних підходів до трактування сутності поняття «професійна успішність» та зроблено висновки щодо узгодженості позицій більшості дослідників в основних аспектах трактування професійної успішності: це інтегративна характеристика суб'єкта діяльності, яка поєднує зовнішню і внутрішню оцінку в модусі «успішна діяльність»; успішність супроводжується позитивним емоційним переживанням, як самого процесу, так і результату. Автор підкреслює важливу роль особистості в досягненні та сталості професійної успішності, її особистісних якостей, здібностей, цінностей та здатності до емоційного переживання діяльності.

На основі цих узагальнень професійна успішність вчителя визначається в статті як метакатегорія, тобто комплексний прояв професійної компетентності, педагогічних здібностей, професійно-педагогічних якостей та здатності до самореалізації в професійній діяльності; процес та результат професійної діяльності, який характеризується стійкою спрямованістю на професійний саморозвиток та професійні досягнення, цілепокладання та ціледосягнення, має позитивну зовнішню та внутрішню оцінку. Виділено чинники, які впливають на становлення професійної успішності вчителя (соціально-педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, професійно важливі якості та психофізіологічні властивості вчителя, з-поміж яких базовими є соціальний та емоційний інтелект вчителя) та компонентні складники професійної успішності вчителя: мотиваційно-ціннісний, компетентнісний, поведінковий та особистісний.

Ключові слова: успішність; професійна успішність вчителя; професійна компетентність; професійні якості; педагогічні здібності.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Концепція нової української школи (2016 р.) одним зі складників оновлення школи вбачає вмотивованого вчителя: «українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін» [1, с. 12]. Автори Концепції підкреслюють, що успішний вчитель «вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, оновлення освітнього середовища, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [1, с. 16].

Для вдосконалення системи педагогічної освіти було затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018 р.), у якій зазначено, що «на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним із головних чинників успіху, а педагог є одночасно й об'єктом, і провідником позитивних змін» [2, с. 2]. Метою Концепції визначено необхідність «вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації ... забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовими умовами впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [2, с. 5]. Тому підготовка вчителя, спрямованого на досягнення професійної успішності, є актуальною проблемою оновлення змісту вищої освіти.

Сутнісна природа професійної успішності вивчена недостатньо, хоча і є на сьогодні однією з актуальних проблем різних наук: психології, філософії, педагогіки, менеджменту, економіки. Педагогічні дослідження щодо проблеми професійної успішності вчителя зосереджують увагу на особистісних і соціально значущих результатах педагогічної діяльності, аналізують професійну успішність із погляду компетентності, майстерності, професіоналізму вчителя. Проте, до цього часу немає єдиного підходу до визначення сутності, маркерів професійної успішності вчителя, чіткого окреслення структурних компонентів цього конструкту. Розв'язання цих питань сприятиме вибудові моделі якісної підготовки вчителя, яка відповідатиме сучасним запитам школи та суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях є різні підходи до визначення маркерів успішності професійної діяльності вчителя: як показник навченості учнів (В. Беспалько, Л. Кострикова), як показник прояву педагогічних здібностей (Ф. Гоноболін, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.), професійно-педагогічних якостей (П. Блонський, Ф. Гоноболін, О. Кузіна, Н. Кузьміна, А. Макаренко, Т. Полякова, І. Синиця, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.), педагогічної компетентності (В. Введенський, Л. Захарова, Є. Зеєр, Є. Ісаєв, Н. Костильова, А. Маркова, Т. Руднева, В. Сластьонін та ін.), педагогічного професіоналізму (Г. Горелова, Н. Гузій, М. Дьяченко, І. Зязюн, О. Шиян та ін.).

На сучасному етапі проведена низка досліджень, які певним чином висвітлюють проблеми професійної успішності вчителя. Зокрема, у дослідженні Ю. Котеневої [3] здійснено аналіз уявлень майбутніх учителів щодо професійної кар'єри з позицій уявлень суб'єкта щодо власного шляху особистісного і професійного розвитку, визначено взаємозв'язок професійної кар'єри та професійної особистісної самореалізації, а саме вплив професійної кар'єри, надактивне пристосування людини в професії та простір для досягнення такої кар'єри. Т. Довга [4] розкриває сутність та роль самоменеджменту й егомаркетингу в досягненні професійного успіху педагога, вказує на залежність кар'єрного успіху від професійного-педагогічного потенціалу та особистісно-професійного іміджу вчителя, доводить їхній позитивний вплив на кар'єрне зростання вчителя. І. Сингаївська [5] аналізує особистісні якості викладача, які є основоположними в досягненні професійного успіху викладачем. Проте, важливості набуває виокремлення структурних компонентів професійної успішності вчителя, які у своїй єдності забезпечать високий позитивний результат педагогічних дій вчителя і, як наслідок, якісні показники освітнього процесу загалом.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – проаналізувати сутність та визначити структурні компоненти професійної успішності вчителя. **Завдання дослідження:** на основі аналізу наукових джерел розкрити різні підходи до трактування професійної успішності вчителя та сформулювати авторське визначення цього поняття, виокремити його структурні компоненти; окреслити чинники, що впливають на становлення професійної успішності майбутнього вчителя.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу дослідження становили джерелознавчий підхід, який забезпечив аналіз, систематизацію та узагальнення різних типів джерел; системний підхід, який уможливив розгляд змісту професійної успішності в якості мета-конструкту; синергетичний підхід, який сприяв висвітленню структурних компонентів професійної успішності під впливом різних чинників.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У педагогіці успіх може бути результатом виховання, цілеспрямованого впливу педагогів та батьків, а також мікро- та макросередовища. Педагоги (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, П. Блонський та ін.) наполягають на тому, що успіх, який є станом задоволеності життям, сприяє подальшій самореалізації особистості, стимулює зростання та є поштовхом до подальших дій (навчальних, професійних).

Психологи (Г. Балл, І. Бех, О. Бондарчук, Л. Дика, О. Донченко, А. Журавльова, Е. Зеєр, Л. Карамушка, В. Крайнюк, С. Максименко, Г. Олпорт, В. Онищенко, В. Семиченко, Т. Титаренко, К. Холл та ін.) аналізують професійну діяльність із погляду особистості, поєднуючи її буття, цінності та професійний простір у єдине ціле. Психологічні аспекти професійної успішності набувають інтегрованого характеру, включно з уявленнями про цінність професії для кожної особистості, єдність цілей та засобів досягнення професійних перспектив, усвідомлення важливості професійної рефлексії для реалізації стратегій досягнення успішності.

Більшість науковців, аналізуючи професійну успішність, вважають необхідним враховувати об'єктивні та суб'єктивні показники професійної успішності, що показують сприйняття суб'єктом праці процесу та результатів своєї діяльності з огляду на задоволення та позитивну оцінку.

С. Руденко, на основі аналізу підходів до професійної діяльності вчителя визначає, що показниками успішності педагогічної діяльності є такі характеристики: знання навчального предмета та володіння відповідними методами; вміння оптимально організовувати час та діяльність для досягнення поставлених цілей; здатність гармонійно спілкуватися й будувати педагогічно доцільні відносини; прогнозувати результати своїх дій, особливості розвитку міжособистісних відносин; спрямованість на роботу з учнями й розуміння їхніх психологічних особливостей; здатність розуміти й адекватно оцінювати себе як особистість і професіонала; уміння вирішувати педагогічні ситуації [6, с. 9].

На думку К. Чучиліної, аналіз професійного успіху та професійної успішності має спиратися на такі методичні положення: професійні та соціальні досягнення можуть не збігатися й не бути тотожними професійній кар'єрі; важливу роль відіграють соціальні фактори (соціальна ніша людини, мікро-, мезо- і макросередовище та ін.); успіх діяльності не зводиться до успіху у вирішенні певних завдань; професійний успіх слабо корелює з іншими видами соціального успіху; кількість складників успішності, що виокремлюються вченими, постійно зростає й набуває якісно нових рівнів: до здібностей, інтелекту, знань, професійно важливих якостей тощо приєдналися самоактуалізація, самоефективність, локус контролю і т. ін. (сер. ХХ ст.), «позапрофесійні потенціали», «духовність», «духовні здібності» і т. ін. (кінець ХХ ст.), самореалізація (сучасність); успішність у сучасному світі визначається індивідуально значущими маркерами, що робить феномен професійного успіху досить різноманітним та унеможлиблює однозначне його трактування [7, с. 21]. Виходячи з цих позицій, автор характеризує професійний успіх молодого фахівця як об'єктивно-суб'єктивну характеристику діяльності, яка виражається в професійному та службовому зростанні, високому рівні та позитивній динаміці доходів, професійному визнанні, успішній адаптації до трудової діяльності, сформованості широкої мережі соціально-професійних контактів, мотивації до розвитку та успіху, професійних, особистісних якостей та компетентностей, які є необхідними для успіху в професійній сфері, а також їхніх позитивних оцінок і самооцінок [7, с. 24].

Проведений аналіз наукових джерел дає можливість дійти висновку про те, що більшість дослідників погоджуються в кількох основних позиціях щодо трактування професійної успішності:

- це інтегративна, мультифакторна характеристика суб'єкта діяльності;
- в успішності поєднується зовнішня і внутрішня оцінка діяльності як успішної;
- успішність супроводжується позитивним емоційним переживанням процесу та результату діяльності;

- у професійній успішності провідну роль відіграє особистість (особистісні якості, здібності, духовні цінності, емоційні переживання).

Професію вчителя відносять до сфери «людина – людина», а поняття успішності професійної діяльності ототожнюють із педагогічною майстерністю та професійною компетентністю вчителя, які визначають ефективність його роботи. Попри істотну кількість досліджень, пов'язаних із зазначеною проблемою, єдиного визначення поняття «професійна успішність вчителя» так і не запропоновано.

Аналіз наукових джерел уможливив структурування визначень сутності професійної успішності вчителя різними авторами (Таблиця 1).

Таблиця 1

Професійна успішність вчителя

Автор	Сутність професійної успішності вчителя
О. Єрофеева	спосіб виконання професійної діяльності, що передбачає глибоке знання предмету, відповідність змісту конкретних професійних дій результатам праці, власним суб'єктивним характеристикам, самооцінці та ставленню до праці, що супроводжується позитивним педагогічним результатом
Н. Кисельова	суб'єктивно-особистісний стан професіонала, що характеризується проживанням особистісних досягнень у контексті історії його професійної діяльності й виникає на ціннісній основі прагнення до педагогічного успіху й майстерності
В. Коновалова	складне психолого-педагогічне утворення на засадах стійких мотивів, системи професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує викладачеві успіх, тобто досягнення поставленої мети й позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого педагог прагнув у своїй роботі, або збігся з його очікуваннями, або перевершив їх
І. Зимня, Л. Мітіна, В. Шадриков	діяльність, результатом якої є зміни не лише особистості учня, але й самого вчителя.
І. Сингаївська	структурна і функціональна єдність психологічних умов, чинників і показників, спрямованих на досягнення та визначення результатів професійної діяльності; процес узгодження соціальних, професійних вимог з особистісними цілями, потребами та цінностями для формування ефективної системи психологічних стимулів для вдосконалення педагогічної та наукової роботи викладача вищого навчального закладу
Я. Такєєва	професійні характеристики успішного учителя: широка загальна культура; знання пізнавальних можливостей дитини; вивчення досвіду інших учителів, обмін досвідом із колегами, взаємонавчання; планування, організація, моніторинг і оцінювання власної праці; участь учителів у дослідницькій діяльності з вивчення професійних проблем

За браком єдиного тлумачення професійної успішності можемо виділити деякі спільні маркери в трактуванні категорії «професійна успішність вчителя» в контексті нашого дослідження:

- інтегративна характеристика діяльності вчителя, яка забезпечується взаємодією внутрішніх та зовнішніх показників: умови праці, зміст діяльності, вимоги до вчителя як фахівця, індивідуально-психологічні особливості (здібності, властивості, інтереси, мотивація) тощо;
- характеристика професійної діяльності, що включає зовнішню та внутрішню оцінку результату, що має позитивний емоційний модус;
- індивідуально-типологічна характеристика роботи вчителя, оскільки є основним чинником його саморозвитку, самореалізації та самоефективності.

На нашу думку, професійна успішність вчителя – це метакатегорія, що визначається комплексними показниками професійної компетентності, здібностями до педагогічної діяльності, професійно-педагогічними якостями та здатністю до самореалізації у фаховій діяльності. Професійну успішність вчителя можна схарактеризувати як реалізацію освітньо-виховних завдань на рефлексивному рівні, що супроводжується станом особистісного задоволення процесом та результатами своєї праці. Отже, це процес і результат професійної діяльності, що характеризується стійкою спрямованістю на фаховий саморозвиток та професійні досягнення, цілепокладанням та ціледосягненням, що мають позитивне зовнішнє та внутрішнє оцінювання.

Виокремлення структурних компонентів професійної успішності вчителя уможливить становлення та реалізацію фахової спроможності вчителя. Під час визначення структурних компонентів ми спиралися на такі положення:

- високу мотиваційну спрямованість особистості до успіху, позитивним уявленням про образ «Я» та чіткий когнітивний контроль ситуації професійної діяльності [8];
- успішність професійної діяльності має враховувати її специфіку та обумовленість індивідуально-особистісними особливостями (ІОО) [9];
- дедалі більшу кількість складників, що характеризують професійну успішність;
- «золоте правило» психології праці: робота ефективна, якщо індивідуально-особистісні особливості суб'єкта відповідають вимогам, висунутим до них самою професією як системою функцій [9].

Сукупність наявних ІОО людини, які визначають ефективну реалізацію трудових функцій, Е.Клімов називає професійно важливими якостями (Клімов, 1990). Це дає можливість виділити першу компоненту професійної успішності вчителя – наявність професійно важливих якостей. На нашу думку, провідними якостями, які сприятимуть успішності майбутнього вчителя, є любов до дітей і професії, гуманізм, гнучкість, інноваційність, активність, самодостатність, креативність, артистизм та емоційна стабільність.

Окрім провідних якостей успішного вчителя, важливу роль в ефективному здійсненні професійної діяльності відіграють педагогічні здібності. Найбільш відомим дослідником здібностей вважається Б. Теплов, який визначає здібності як властивість особистості, що має такі ознаки [10]: індивідуальні психологічні особливості, які вирізняють людину; не будь-які індивідуальні особливості взагалі, а лише ті, які зумовлюють успішне виконання певної діяльності, або багатьох діяльностей; поняття "здібність" не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вже вироблені в цієї людини.

У межах нашої наукової розвідки особливий інтерес складають спеціальні здібності, зокрема, педагогічні. До педагогічних здібностей Б. Теплов відносить педагогічний такт, спостережливість; любов до дітей; потребу в передачі знань [9]. Школа педагогічної майстерності (І. Зязюн), педагогічні здібності вважає одним зі складників

педагогічної майстерності. До провідних педагогічних здібностей у становленні майстерності вчителя належать такі: комунікативність, перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості) та креативність [11].

І. Чугуєва, аналізуючи становлення професійної успішності фахівців зазначає, що властивості та здібності й далі розвиваються в процесі професійної освіти та практичної діяльності, визначають професійну обумовленість особистості спеціаліста, поступове формування професійно-особистісних якостей, які загалом складають комплекс професійної компетентності. На думку автора, комплекс професійної компетентності містить складові (концептуальну, спеціальну, контекстуальну, праксеологічну, адаптивну, аксіологічну, комунікативну, соціальну, особистісну, індивідуальну, інтегровану), які створюють реальні можливості для конкурентних переваг фахівця, і, як наслідок, формують його професійну успішність [12]. Проте, крім зазначених складників професійної компетентності, як вважає І.Чугуєва, до професійної успішності фахівця входять також сучасні: інноваційність, мобільність, бізнес-ефективність, інформаційність, а також перспективність – готовність до вдосконалення професійної діяльності, пошук нових напрямів і форм діяльності, професійне передбачення, діалектичний підхід до професійної діяльності, ідентичність – відчуття себе не просто представником певної професії, а й носієм образу професії, відповідати її зовнішньому іміджу і внутрішньому духу [12].

Важливості в дослідженні структури професійної успішності майбутнього вчителя набуває положення Є. Ільїна щодо зв'язку між мотивацією та властивостями особистості: властивості особистості впливають на особливості мотивації, а особливості мотивації, закріплюючись, стають властивостями особистості [13]. Мотиваційне значення має прагнення особистості досягти успіху, мотиви досягнення (Д. МакКлелланд), які розглядаються психологами як стійке виявлення потреби індивіда досягати успіху в різних видах діяльності. Особистість, яка орієнтована на успіх, впевнено йде до мети діяльності в очікуванні успішного результату, завдячуючи власній Я-концепції, вибудовуючи правильну стратегію життєдіяльності, у якій життєвий і професійний успіх узгоджують свої позиції.

На основі проведеного аналізу наукових джерел, зважаючи на розгалуженість підходів до трактування змістової сутності професійної успішності вчителя, можемо виокремити такі структурні компоненти професійної успішності майбутнього вчителя:

- мотиваційно-ціннісний (мотивація досягнення, потреба в постійному саморозвитку, гуманістична спрямованість особистості);
- компетентнісний (професійна (педагогічна), деонтологічна, соціальна та емоційна компетентність);
- поведінковий (здібності до педагогічної діяльності, модель поведінки успішної особистості: впевненість у правильності педагогічних дій, відповідальність за прийняті рішення, емоційна стабільність, цілеспрямованість професійних дій вчителя);
- особистісний (якості успішної особистості, здатність до саморозвитку, самореалізації, самоефективність особистості тощо).

Зважаючи на складники професійно зумовленої структури особистості [12], вважаємо, що основними чинниками становлення професійної успішності майбутнього вчителя є:

1. Соціально-педагогічна спрямованість особистості: гуманістична спрямованість, деонтологічна компетентність, мотивація досягнення (мотиви самодетермінації), стійкий інтерес до педагогічної діяльності;
2. Педагогічна компетентність: предметна, психолого-педагогічна, методична;
3. Професійно важливі якості вчителя: любов до дітей, гуманність, цілеспрямованість, толерантність, вимогливість, демократизм;
4. Професійно значущі психофізіологічні властивості вчителя: педагогічні здібності, емоційний інтелект, працездатність;
5. Соціальний інтелект та найбільш значущі для вчительської праці soft skills (вміння залагоджувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості deadline).

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи викладені результати теоретичного аналізу професійної успішності вчителя, хочемо наголосити на особливій актуальності означеної проблематики та важливості оновлення освітнього процесу в загальноосвітніх закладах середньої освіти, у якому новий вчитель відіграє ключову роль. Професійно успішний вчитель вибудує правильну траєкторію індивідуального розвитку для кожної дитини, встановить таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, у якій кожен учасник освітнього процесу відчуватиме себе спроможним досягати успіху.

Структура професійної успішності майбутнього вчителя може слугувати дороговказом на шляху оновлення змістових та організаційних чинників освітнього процесу в педагогічних ЗВО, сприяти якісному наповненню фахової підготовки вчителів.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі ми вважаємо розв'язання проблеми оцінювання професійних досягнень учителя, вимірювання сформованості соціального та емоційного інтелектів, які, на нашу думку, становлять базову основу професійної успішності майбутнього вчителя.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Концепція Нової української школи*. 2016. Доступно: <<https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>>.
2. *Концепція розвитку педагогічної освіти*. 2018. Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>>.
3. Котенева, Ю.М., 2016. Формування уявлень про професійну кар'єру в студентів у процесі фахової підготовки, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Старобільськ, 22с.
4. Довга, Т.Я., 2016. Самоменеджмент та егомаркетинг як предиктори професійно-педагогічної успішності. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць, Вип. LXXII. Т.2*, с. 76–80. Доступно: <<https://journalsindexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/560892.pdf>>.
5. Сингаївська, І.В., 2015. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності. *Організаційна психологія. Економічна психологія, № 2*, с. 86–93. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_2_14>.
6. Руденко, С.І., 2008. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності, *Автореферат дисертації кандидата психологічних наук: 19.00.01*, Київ, 22 с.
7. Чучиліна, К.С., 2016. Чинники професійного успіху молодих фахівців у сучасному українському суспільстві: *Дисертація кандидата соціологічних наук: спеціальні*

- та галузеві соціології, Харків, 204 с.
8. Вірна, Ж.П., 2003. Мотиваційно-сміслова регуляція в професіоналізації психолога: Монографія, Луцьк, 461 с.
 9. Климов, Е.А., 1988. *Введение в психологию труда*, Москва, 247 с.
 10. Теплов, Б.М., 1961. *Проблемы индивидуальных различий*, Москва : АПН РСФС, 535 с.
 11. Зязюн, І.А. (ред.), 1997. *Педагогічна майстерність*: Підручник. Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін.; Київ: Вища школа, 349 с.
 12. Чугуєва, І.Є., 2012. Професійна успішність фахівців у категоріях необхідного й достатнього. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць*. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського (Серія «Психологічні науки»), Том 2, Випуск 9, 286 с., с. 246–250
 13. Ильин, Е. П., 2006. *Эмоции и чувства*, Питер, 544 с.

Tamara Skoryk,

Phd (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor of Art Department
Т.Н. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"
Chernihiv, Ukraine
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1442-6024>
tamskorik@ukr.net

ESSENSE AND STRUCTURE OF A FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL SUCCES

Abstract. Transformation processes occurring in the educational environment of Ukraine based on the European integration and national identity require the determination of new strategic and tactical guidelines in the training of future teachers, the focus of the educational process on the disclosure of a student's experiences and abilities to achieve professional success.

In the article, different approaches to the interpretation of the concept "professional success" are analyzed and conclusions about the consistency of the positions of most researchers in the following aspects of professional success interpretation are made: an integrative characteristic of the subject activity, combining external and internal evaluation in the mode "successful activity"; success is accompanied by a positive emotional experience of both the process and its outcome. The author emphasizes the important role of the personality in achieving and sustainability of professional success, their personal qualities, abilities, values, and ability to be emotional over the activity.

Based on these generalizations, the professional success of a teacher is defined in the article as a meta-category, which is a complex manifestation of professional competence, pedagogical abilities, professional and pedagogical qualities and ability to self-realization in professional activities; the process and result of professional activities characterized by a stable focus on professional self-development and professional achievements, goal-setting and achievement, has a positive external and internal assessment. Factors influencing the formation of teacher professional success (socio-pedagogical orientation, pedagogical competence, professional important qualities and psycho-physiological properties of teachers, among which the basic are social and emotional intelligence of teachers) and components of teacher professional success: motivational-value, competence, behavioral and personal.

Keywords: success; professional success of a teacher; professional competence; professional qualities; pedagogical abilities.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [The concept of the New Ukrainian school], 2016. Dostupno: <<https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>>.
2. *Koncepciya rozvitku pedagogichnoi osviti*, 2016 [The concept of development of pedagogical education]. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>>.
3. Kotienieva, Yu.M., 2016. Formuvannia uiaвлен pro profesiinu karieru u studentiv v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of ideas about professional career in students in the process of professional training]: *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk:13.00.04*, Starobilsk, 22 s.
4. Dovha, T.Ia., 2016. Samomenedzhment ta ehomarketynh yak predyktory profesiino-pedahohichnoi uspishnosti [Self-management and egomarketing as predictors of professional and pedagogical success], *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp.LKhKhII*, T.2, s. 76-80. Dostupno: <<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/560892.pdf>>.
5. Synhaivska, I.V., 2015. Osobystisni yakosti vykladacha yak peredumova yoho profesiinoyi uspishnosti [Personal qualities of a teacher as a prerequisite for his professional success], *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, №2*, s. 86-93. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_2_14>.
6. Rudenko, S.I., 2008. Sotsialnyi intelekt yak chynnyk uspishnosti pedahohichnoi diialnosti [Social intelligence as a factor in the success of pedagogical activities]: *Avtoreferat dysertatsii kandydata psykholohichnykh nauk:19.00.01*, Kyiv, 22 s.
7. Chuchylina, K. S., 2016. Chynnyky profesiinoho uspikhu molodykh fakhivtsiv u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [Factors of professional success of young professionals in modern Ukrainian society]: *Dysertatsiia kandydata sotsiolohichnykh nauk: spetsialni ta haluzevi sotsiolohii*, Kharkiv, 204 s.
8. Virna, Zh.P., 2003. Motyvatsiino-smyslova rehuliatsiia u profesionalizatsii psykholoha [Motivational and semantic regulation in the professionalization of a psychologist]: *Monohrafiia*, Lutsk, 461s.
9. Klymov, E.A., 1988. *Vvedenye v psykholohiyu truda* [Introduction into psychology of work], Moskva, 247 s.
10. Teplov, B.M., 1961. *Problemy individualnyh razlychiy* [Problems of individual differences], Moskva : APN RSFS, 535 s.
11. Ziaziun I.A. (red.), 1997. *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills] *Pidruchnyk*. Ziaziun I.A., Kramushenko L.V., Kryvonos I.F. ta in., Kyiv. Vyshcha shkola, 349 s.
12. Chuhuieva, I.Ie., 2012. Profesiina uspishnist fakhivtsiv v katehoriakh neobkhidnoho i dostatnoho [Professional success of specialists in the categories of necessary and sufficient], *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlynskoho: zbirnyk naukovykh prats. Mykolaiv: MNU imeni V.O.Sukhomlynskoho, (Serii «Psykholohichni nauky»)*, Tom 2, Vypusk 9, 286 s., s.246-250
13. Ilin, E. P., 2006. *Emotsii y chuvstva* [Emotions and feelings], Pyter. 544 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-362-368>

УДК [378.016:[005-051:327]]:174

Стрельчук Яна В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5856-4138>

yanastrelchukv@gmail.com

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ДІЛОВОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ

Анотація. Стаття присвячена аналізу впливу професійної підготовки на один із важливих складників, а саме культури морально-ділових відносин у майбутніх менеджерів-міжнародників. На сучасному етапі розвитку українського суспільства важливого значення набуває модернізація професійної освіти, підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності.

Професійна підготовка висококваліфікованих менеджерів передбачає формування культури морально-ділових відносин. Успішне розв'язання цього питання має соціально-економічне, культурологічне та педагогічне значення. Особливої уваги заслуговують аспекти моральної, естетичної свідомості, правової культури менеджерів, їхнього вміння наслідувати національні та культурні традиції, розвивати добродійні відносини з діловими партнерами. Успішне подолання зазначеної проблеми є актуальним у сучасній педагогічній теорії і практиці, оскільки нові соціально-економічні умови вимагають від вищої школи такої системи професійної підготовки майбутніх менеджерів, яка б давала змогу ефективно виконувати завдання щодо розвитку духовних і ділових якостей спеціалістів, формування готовності до активних морально-ділових відносин з урахуванням світових і національних особливостей розвитку суспільства, економіки, культури.

У процесі дослідно-експериментальної роботи автором вивчено вплив вищої професійної освіти на формування культури морально-ділових відносин у майбутніх менеджерів-міжнародників, визначено ефективність того, що пропонується студентам для формування в них позитивного ставлення до культури, достатності знань із зазначеної проблеми та практичного використання майбутніми менеджерами найважливіших елементів культури морально-ділових відносин.

Ключові слова: менеджер-міжнародник; професійна підготовка; анкетування; цінності; морально-ділові відносини; констатувальний експеримент.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Професійна підготовка майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності та формування в них культури морально-ділових відносин вимагає певної організації навчально-виховного процесу. Наявність багатьох освітньо-культурних чинників по-різному впливає на підготовку спеціалістів, але головну роль у цьому питанні займає вища професійна освіта. Це підтверджується тими функціями, які покладені на неї, а саме: формування в менеджерів поняття про культуру морально-ділових відносин, розширення знань про морально-ділову культуру та шляхи їхнього забезпечення.

Постановка проблеми. Формування культури морально-ділових відносин менеджера є обов'язковим елементом професіоналізму, що ґрунтується на високій загальній і моральній культурі та передбачає такий розвиток професійної компетентності фахівця у сфері його діяльності, який підносить цю діяльність та її результати до рівня основних життєвих цінностей, завдяки чому формується почуття особистої відповідальності перед людьми за результати своєї діяльності, за можливі наслідки управлінських рішень. Як наголошує І. Драгомирова, з-поміж нових вимог до спеціаліста найважливішими є раціоналізм і прагматизм, високий рівень професіоналізму, активність, діловитість, мобільність, почуття відповідальності, повага до праці, наявність культури ділової етики і спілкування [3, с. 49].

Завдання вищої професійної освіти полягає в тому, щоби сприяти прагненню майбутніх менеджерів до активного набуття знань і умінь, формувати й розвивати особистісні якості та створювати необхідні умови для цього. Усвідомлення відповідальності вищої професійної школи щодо розвитку в менеджерів культури морально-ділових відносин зумовило необхідність вивчення питань щодо ефективності дій, які викладачі спрямовують на розв'язання цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній практиці проблема формування культури морально-ділових відносин у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності акцентована на важливості моральних аспектів становлення особистості (Л. Бурдейна, О. Коваленко, Л. Настенко, О. Пономаренко, Н. Чабан та ін.), психологічній зумовленості моральної свідомості особистості (І. Бех, О. Бодальов, В. Мірошниченко, В. Шапар, С. Якобсон та ін.), ролі комунікативних аспектів професійної діяльності менеджера (М. Вачевський, Й. Гах, А. Ліпенцев, Л. Миримський, Ю. Палеха, В. Шейнов та ін.), розвитку професійно-особистісного потенціалу майбутніх фахівців (Л. Васильченко, Л. Долинська, І. Іванова, В. Радул, О. Пономарьов, В. Шепель та ін.). Особливу увагу в працях учених-педагогів (Ю. Балашова, К. Богатирьов, В. Лівенцова, І. Герасимова, Т. Скрипаченко та ін.) [1; 2; 4; 5] зосереджено на питаннях професійного спілкування, формування морально-етичної культури майбутніх керівників сфери управлінської діяльності, дотримання моральних принципів та норм у діяльності менеджерів, забезпечення гуманізації її їхньої професійної підготовки, розвитку соціально-психологічного іміджу сучасного керівника. Водночас аналіз науково-педагогічної літератури та наявної практики засвідчує, що проблема формування морально-ділової культури в майбутніх менеджерів не осмислена належним чином і не має практичного визначення та обґрунтування.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – проаналізувати вплив професійної підготовки на формування в майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності культури морально-ділових відносин.

Завдання дослідження - окреслити чинники, що впливають на культуру студентів, а саме: ціннісне ставлення до морально-ділових відносин; поінформованість студентів із питань морально-ділових відносин; практичне використання найважливіших елементів культури морально-ділових відносин.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу дослідження становлять емпіричні методи анкетування, тестування, бесіди, самооцінювання, інтерв'ювання, спостереження, констатувальний експеримент для визначення сучасного стану зазначеної проблеми в умовах наявної практики й рівнів сформованості морально-ділової культури в майбутніх менеджерів міжнародного бізнесу та методи математичної статистики для виявлення кількісних та якісних характеристик результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи, для визначення значущості та надійності отриманих результатів.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Питання впливу вищої професійної освіти на формування в майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності ціннісного ставлення до морально-ділових відносин є важливим. Воно пов'язане з тим, що ефективність формування в таких менеджерів культури морально-ділових відносин у вищому навчальному закладі залежить від особистісного ставлення майбутнього менеджера до питань морально-ділової культури. Тому ми вважали доцільним дістати відповідь на питання щодо впливу вищої професійної підготовки на формування в майбутніх менеджерів ціннісного ставлення до морально-ділових відносин. За отриманими результатами можемо констатувати, що переважна більшість студентів (95,3 %) підкреслюють необхідність здійснення належних заходів щодо розв'язання цього питання.

Характерною особливістю є помітна зацікавленість проблемою морально-ділових відносин упродовж усього навчання, починаючи з I курсу (93,3 %), та позитивне ставлення на V курсі (96,7). Лише деякі студенти не можуть чітко висловити свої погляди та орієнтири.

Наступне питання, яке було нами проаналізовано, стосується виділення студентами головного в морально-ділових відносинах. За даними опитування та анкетування зазначимо, що майбутні менеджери виділяють переважно такі прояви морально-ділових відносин: комунікативність (42,6 %); дотримання моральних норм, етикету (19,9 %); уміння працювати з людьми (14,7 %); відповідальність, дипломатичність (12,7 %); професійні знання (11,3 %); чесність (9,4 %); компроміс (8,8 %); здатність розв'язувати проблеми (6,2 %); повага, ввічливість (5,5 %); організованість (4,8 %). Але чіткої тенденції не виявлено (прояви були по-різному оцінені студентами I-V курсів). Досить позитивним є виділення студентами необхідності дотримання моральних норм, етикету. Динаміка цього розуміння збільшується від 13,2 % на I курсі й до 40 % на старших курсах. Проте низькі показники отримано щодо таких проявів морально-ділових відносин, як лідерство, працьовитість, людяність, справедливість, виконання обов'язків, саморозвиток, креативність та інші.

Важливим було дослідити визначення студентами головних чинників, що спонукають їх орієнтуватися на морально-ділові відносини в майбутній професійній діяльності. Адже в цьому виявляються пріоритети професії. З-поміж багатьох чинників переважну більшість склали такі: кар'єра, відносини з партнерами та досягнення мети. Перше місце посідає такий фактор, як кар'єра, водночас на V курсі цей показник сягає

50 %, що свідчить про прагматичне ставлення до професійної діяльності. Отже, можна констатувати, що такі чинники, як відносини з партнерами та досягнення мети вказують на наявність позитивної, але недостатньої динаміки в розв'язанні питання.

Дуже рідко студенти називали такі чинники: отримання прибутку (5,4 %), вихованість (6,2 %), ділова етика (7,4 %), повага до людей (4,3 %), самовдосконалення (3,5 %), чесність, справедливість (2,9 %) та ін.

Для аналізу впливу професійної підготовки на подолання визначеної проблеми нами вивчалось питання про те, як викладачі оцінюють стан та ефективність роботи, що пов'язана з формуванням в студентів культури морально-ділових відносин. Зазначимо, що значна частина викладачів (57,1 %) негативно оцінює ефективність такої роботи, 28,6 % висловлюють позитивне оцінювання навчально-виховної роботи. Деякі викладачі (7 %) вважають стан задовільним, а 7 % взагалі не змогли дати конкретної відповіді. Хоча позитивна динаміка спостерігається в середовищі тих, хто вважає своє ставлення до проблеми позитивним, цей процес не має стабільності та достатньої ефективності.

Вплив вищої професійної освіти на поінформованість студентів із питань морально-ділових відносин. Для аналізу ефективності впливу вищої професійної освіти на інформованість із питань морально-ділових відносин нами визначено декілька параметрів: розуміння студентами сутності культури морально-ділових відносин; виявлення ними розуміння ознак зовнішнього прояву, змісту та функцій морально-ділових відносин; аналіз знань, яких здобули студенти щодо культури; ознайомлення з пропозиціями майбутніх менеджерів щодо поліпшення їхніх знань із зазначеного питання; ставлення викладачів до питання збагачення знань студентів у сфері морально-ділової культури.

Після проведеного анкетування можемо зазначити, що незначна кількість студентів відчують труднощі. На I–IV курсах характерна майже однакова чисельність опитаних (орієнтовно 30 %), хоча на випускному курсі кількість таких опитаних досягає 43,3 %, що свідчить про негативну динаміку в осмисленні цього поняття. На жаль, деякі майбутні менеджери взагалі не змогли дати відповідь (від 10 % до 16,7 %).

Про вплив вищої професійної освіти на поінформованість із питань морально-ділових відносин можна переконатися на прикладі того, як майбутні менеджери розуміють зовнішній прояв, зміст і функції культури морально-ділових відносин. З-поміж виділених студентами ознак прояву головне місце займають ділове спілкування; діловий стиль, поведінка; уміння приймати рішення; компетентність у справах. Істотна частина опитаних (43,3 %) наголошують на діловому спілкуванні, при цьому 16,7 % вважають діловий стиль і поведінку характерною ознакою, хоча на V курсі цей показник відсутній. Лише 6,7 % та 4,7 % опитаних підтвердили компетентність у справах та уміння приймати рішення. Водночас залишається ще достатньо багато інших ознак зовнішнього прояву культури – чесність, порядність, вихованість, доброта, впевненість, відповідальність, мистецтво управління персоналом, які дістали дуже низькі відсотки (2 %, 3 %).

Одним із показників того, наскільки впливовим є навчально-виховний процес вищої професійної освіти, є володіння студентами знаннями, необхідними менеджеру у відповідній сфері діяльності. Треба зазначити, що знання студентів охоплювали знання морально-етичних норм, етикету; знання з психології; знання культури країн-партнерів; знання з менеджменту. Певна частина студентів (32 %) наголошує на знаннях морально-етичних норм, і така тенденція спостерігається упродовж усього періоду навчання. Позитивна динаміка спостерігається серед тих, хто оцінює знання про культуру країн-партнерів як необхідні у сфері морально-ділових відносин, проте цей показник зовсім

відсутній на I, II та випускному курсах. Необхідно підкреслити, що знання з психології та менеджменту не знайшли необхідного підтримання з боку студентів.

Отже, вища професійна освіта має певні резерви щодо інформаційного забезпечення підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності із зазначеного питання. Тому необхідним вбачається розв'язання проблем, пов'язаних з опануванням знань, які б допомогли у формуванні культури морально-ділових відносин майбутніх фахівців.

Вплив вищої професійної освіти на практичне використання майбутніми менеджерами зовнішньоекономічної діяльності найважливіших елементів культури морально-ділових відносин. У процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів набуває актуальності питання умінь та навичок практично розв'язувати проблеми, що пов'язані з культурою, адже за умови дотримання вимог культури морально-ділових відносин менеджер може досягати значних успіхів у професійній діяльності.

Одним із важливих показників практичного використання елементів культури є усвідомлення студентами причин необхідності регулярного дотримання вимог морально-ділових відносин. Можна зазначити, що з-поміж причин, які домінують, студенти виокремлюють створення добрих відносин і спілкування (25,3 %), зростання власного іміджу (18,7 %), успіх фірми (16 %), досягнення цілей (10 %).

Не менш суттєвим було питання щодо форм і методів роботи, які викладачі використовують із метою формування в студентів культури морально-ділових відносин. Упродовж усього періоду навчання викладачі використовують різні форми й методи. Проте вони мають надто обмежений характер. Найбільш розповсюдженою формою є обговорення різноманітних ситуацій під час занять (лекцій, семінарів), що складає 71,4 %. Лише 14 % опитаних звертаються до таких форм, як організація та проведення «круглого столу», конкурсів, колоквиумів, присвячених питанням моралі, етики, ділового етикету. Рідше застосовують такі форми, як використання власного досвіду (7 %), індивідуальні співбесіди (7 %), кураторські години (7 %).

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отримані під час констатувального експерименту дані підтверджують той факт, що вплив професійної освіти на практичне використання майбутніми менеджерами найважливіших елементів культури не можна вважати успішним, воно потребує подальшого удосконалення. Невирішеними залишаються питання, пов'язані з характером дотримання вимог морально-ділової культури; мотивації студентів щодо необхідності орієнтації на культуру в практичній професійній діяльності; з упровадженням ефективних форм і методів роботи й розробленням навчальної дисципліни з питань культури морально-ділових відносин. Ці проблеми потребують посилення уваги до питань практичної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, створення відповідних умов для ефективного розв'язання проблем, що передбачають залучення студентів до практичних форм роботи, спрямованих на розвиток і формування культури морально-ділових відносин; надання процесу професійної підготовки систематичності та послідовності; розроблення та впровадження навчальної дисципліни з культури морально-ділових відносин, яка б забезпечувала системне засвоєння студентами морально-етичних норм в управлінській діяльності, розвивала б у них певні ціннісні орієнтації.

Ця проблема вимагає певних зусиль щодо пошуку та впровадження нових форм і методів впливу вищої школи на готовність майбутніх фахівців виконувати професійні завдання відповідно до вимог культури морально-ділових відносин.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бондарева, Л. 2005. Формування професійної культури в студентів економічних спеціальностей ВНЗ. *Неперервна професійна освіта, Вип. 3-4*, с. 35-40.
2. Вачевський, М. В., 2005. *Маркетинг. Формування професійної компетенції* : підруч. для вищ. навч. закл, Київ: Професіонал, 510 с.
3. Драгомирова, І., 2002. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста. *Вища школа, № 2-3*, с. 49-52.
4. Йонас, Г., 2009. *Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації*, Київ, 320 с.
5. Кондрашова, Л., 2008. Проблеми вищої педагогічної освіти та її модернізації у світлі Болонської угоди. *Вища школа, № 1*, с. 26-34.

ANALYSIS OF THE IMPACT OF PROFESSIONAL EDUCATION ON THE FORMATION OF MORAL AND BUSINESS CULTURE OF FUTURE MANAGERS OF INTERNATIONAL BUSINESS

Yana Strelchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Petro Mohyla Black Sea National University

Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5856-4138>

yanastrelchukv@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the analysis of the impact of professional training on one of the important components, namely the culture of moral and business relations of future international managers. At the present stage of development of Ukrainian society, the modernization of vocational education, training of highly qualified specialists in the field of foreign economic activity is becoming important. Professional training of highly qualified managers involves the formation of a culture of moral and business relations. Successful solution of this issue has socio-economic, cultural and pedagogical significance. The issues of moral and aesthetic consciousness, legal culture of managers, and ability to imitate national and cultural traditions, to develop charitable relations with business partners deserve special attention. Successful solution of this problem is relevant in modern pedagogical theory and practice, as the new socio-economic conditions require such a system of training of future managers, which would effectively solve the tasks for the development of spiritual and business qualities of specialists, the formation of readiness for active morality and business relations taking into account world and national features of development of a society, economy, culture.

In the process of research and experimental work the author studied the impact of higher professional education on the formation of a culture of moral and business relations of future international managers, determined the effectiveness of what is offered to students to form a positive attitude to culture, adequacy of knowledge on

this issue and the practical use by future managers of the most important elements of the culture of moral and business relations.

Keywords: international manager; professional training; questionnaires; values; moral and business relations; ascertaining experiment.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bondareva, L., 2005. Formuvannya profesiinoi kultury v studentiv ekonomichnykh spetsialnostei VNZ [Formation of professional culture in students of economic specialties of higher education]. *Neperervna profesiina osvita, Vyp. 3-4*, s. 35-40.
2. Vachevskiy, M. V., 2005. *Marketynh. Formuvannya profesiinoi kompetentsii* [Marketing. Formation of professional competence]: pidruch. dlia vyshch. navch. zakl, Kyiv: Profesional, 510 s.
3. Drahomyrova, I., 2002. Kontseptualni aspekty formuvannya suchasnoho spetsialista [Conceptual aspects of formation of a modern specialist], *Vyshcha shkola, № 2-3*, s. 49-52.
4. Yonas, H., 2009. *Pryntsyp vidpovidalnosti. U poshukakh etyky dlia tekhnolohichnoi tsyvilizatsii* [The principle of responsibility. In search for ethics for technological civilization], Kyiv, 320 s.
5. Kondrashova, L., 2008. *Problemy vyshchoi pedahohichnoi osvity ta yii modernizatsii u svitli Bolonskoi uhody* [Problems of higher pedagogical education and its modernization in the context of the Bologna Declaration], *Vyshcha shkola, № 1*, c. 26-34.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-368-378>
УДК 378.147.33-027.22:62]:502/504

Чистякова Людмила Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка
Кропивницький, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9076-2484>
LChist@ukr.net

ОЦІНКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті визначено критерії й показники сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Аксиологічний екологічної культури виявлено через усвідомлення майбутніми вчителями значущості та специфіки майбутньої еколого-перетворювальної діяльності; через домінуючий тип мотивації до професійної діяльності екологічної спрямованості. Знаннєвий компонент досліджено за обізнаністю студентів про глобальні екологічні проблеми й способи їхнього розв'язання в майбутній професійній діяльності; за рівнем методичних і методологічних знань для реалізації екологічної освіти. Діяльнісний компонент визначено екологічною активністю з освоєння навколишнього середовища; наявністю компетентностей студентів

організації еколого-перетворювальної діяльності; вмінням реалізувати пошуково-дослідницьку й науково-технологічну екологічну діяльність; умінням застосовувати технології оцінювання стану довкілля. Рефлексивний компонент визначено здатністю здійснювати самооцінку й самоконтроль професійної активності, спрямованої на розвиток екологічної культури учнів; умінням аналізувати власну предметно-перетворювальну діяльність; рефлексивністю.

Відповідно до компонентів і показників екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій розроблено загальну діагностичну методичку визначення рівнів розвитку досліджуваного феномена. Під час проведення дослідження доведено репрезентативність вибірки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології) шести закладів вищої освіти України, визначено і схарактеризовано рівні розвитку екологічної культури майбутніх учителів. Статистичне опрацювання отриманих результатів за допомогою λ -критерію між двома емпіричними даними дало змогу довести однорідність вибірок студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за загальними результатами діагностики рівнів сформованості екологічної культури.

Ключові слова: екологічна освіта; екологічна культура; майбутні вчителі трудового навчання та технологій; діагностика; рівні сформованості.

1. ВСТУП/INTRODUCTION

Постановка проблеми. Підготовка громадян із високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства і природи, має стати одним із пріоритетних завдань у розв'язанні надзвичайно гострих екологічних проблем сьогодення. Сучасний стан розвитку соціуму характеризується спектром підвищених вимог до екологічної культури вчителів. Такі завдання окреслені Законом України «Про вищу освіту» (2014), Концепцією «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016), Концепцією екологічної освіти України (2001). У Законі України «Про охорону навколишнього природного середовища» (чинна редакція від 12 жовтня 2018 року) зазначається, що підвищення екологічної культури суспільства і професійна підготовка спеціалістів забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням у галузі охорони навколишнього природного середовища, у тому числі в системі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування екологічної культури майбутніх учителів має міждисциплінарний характер. У Концепції екологічної освіти України (2001) наголошується, що екологічна освіта повинна спрямовуватися на формування екологічної культури, як складника системи національного і громадського виховання всіх верств населення України (у тому числі через екологічне просвітництво за допомогою громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту.

Глибоким опануванням екологічними знаннями, формуванням екологічного мислення, свідомості й культури мають бути охоплені громадяни всіх категорій, вікових груп і сфер діяльності.

Головними складниками системи екологічної освіти та виховання мають бути її формальна й неформальна частини, форми й методи яких різні, а мета одна: різнобічна підготовка громадян, здатних визначати, розуміти й оптимально вирішувати екологічні та соціально-економічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, здорового глузду, загальнолюдських досвіду й цінностей.

Питання формування та розвитку екологічної культури майбутніх фахівців досліджено в роботах українських та зарубіжних науковців: Ю. Бойчука, Е. Гірусова, Н. Грейди, М. Дробнохода, В. Крисаченка, Л. Курняк, Л. Лук'янової, М. Моїсеєва, О. Пруцакової, С. Совгіри, М. Шаповал, М. Шведа, Н. Ясінської та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ/ AIM AND TASKS

Формування екологічної культури набуває особливої актуальності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, що зумовлено низкою чинників:

- підвищеними вимогами суспільства до висококваліфікованих учителів, здатних реалізувати екологічну освіту та недостатнім станом їхньої професійної підготовки в галузі екології;
- важливістю постійного розвитку екологічної майбутніх учителів трудового навчання та технологій і недостатньою теоретичною розробленістю проблеми, відсутністю на рівні закладів вищої освіти ефективної системи професійної підготовки вчителів у контексті екологічної освіти.

Мета статті полягає в аналізі стану сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій для формування інформаційної бази про розвиток кожного компонента екологічної культури студентів і дослідження педагогічних умов її розвитку.

Завдання дослідження:

1. Схарактеризувати критерії та показники сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій.
2. Розробити діагностичне портфоліо для виявлення рівнів сформованості компонентів екологічної культури студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.
3. Здійснити вхідну діагностику рівнів сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER

Моніторинг стану сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій здійснено впродовж 2016–2020 рр. для формування інформаційної бази про розвиток кожного компонента екологічної культури студентів і дослідження педагогічних умов її розвитку.

До констатувального етапу експерименту було залучено 427 студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (інженерно-педагогічний факультет), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (фізико-математичний факультет), Переяслав-Хмельницького державного

педагогічного університету імені Григорія Сковороди (факультет технологічної й математичної освіти), Криворізького державного педагогічного університету (факультет дошкільної й технологічної освіти), Бердянського державного педагогічного університету (факультет фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти).

Для формування вибірки реципієнтів використано декілька критеріїв: 1) змістовий – підбір групи досліджуваних відповідав предмету й гіпотезі дослідження; 2) еквівалентність – у процесі формування групи враховано всі значущі характеристики об'єкта дослідження; 3) репрезентативність – групи, які брали участь в експерименті, представляли частину генеральної сукупності, на яку поширювалися результати експерименту. Студентів було розподілено на дві групи залежно від рівнів вищої освіти: першого (бакалаврського) та другого (магістерського).

Результати аналізу наукових джерел [1, 4, 9], досвід роботи і специфіка змісту досліджуваного феномена дали нам змогу визначити чотири групи критеріїв сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій відповідно до розмежованих структурних компонентів.

Предметом вивчення аксіологічного компонента постали інтерес до екологічної освіти, до вивчення стану довкілля та до розв'язання екологічних проблем; усвідомлення майбутніми вчителями значущості та специфіки майбутньої еколого-перетворювальної діяльності, бажання її реалізовувати; наявність домінантного типу мотивації до професійної діяльності екологічної спрямованості.

Знаннєвий компонент досліджуємо за обізнаністю студентів про глобальні екологічні проблеми й способи їхнього розв'язання в майбутній професійній діяльності вчителів трудового навчання та технологій; за рівнем методичних і методологічних знань для організації професійної діяльності екологічної спрямованості, розуміння змісту, сутнісних ознак і технології педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток екологічної культури учнів.

Діяльнісний компонент визначаємо практичним застосуванням екологічних і методичних знань; сформованістю методичних умінь реалізації екологічної освіти, екологічною активністю з освоєння навколишнього середовища; наявністю компетентностей студентів застосувати в еколого-перетворювальній діяльності педагогічні інновації, новітні інформаційно-комунікаційні та комп'ютерні технології, активні методи й прийоми; вміння реалізувати пошуково-дослідницьку й науково-технологічну екологічну діяльність; умінням застосовувати технології оцінювання стану довкілля.

Рефлексивний компонент визначаємо здатністю здійснювати самооцінку й самоконтроль професійної активності, спрямованої на розвиток екологічної культури учнів; умінням аналізувати власну предметно-перетворювальну діяльність; рефлексивністю.

На підставі визначених критеріїв і показників було дібрано відповідні діагностичні методики, що використовувались під час експериментальної роботи для визначення стану сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій (табл. 1).

Таблиця 1

Методики визначення рівнів сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
Аксіологічний	Ціннісно-мотиваційний	Наявність позитивної мотивації на реалізацію екологічної освіти в професійній діяльності. Наявність спрямованості на професійну діяльність екологічного спрямування.	Модифікована шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності за А. Кареліним. Питальник «Ціннісна орієнтація на реалізацію екологічної освіти».
Знаннєвий	Інформаційно-когнітивний	Знання базових термінів, теорій екологічної освіти. Теоретико-педагогічні знання в галузі екології, екологічної культури.	Тестові завдання «Базові поняття екологічної культури». Комплексні творчі завдання. Діагностична карта розвитку екологічної культури.
Діяльнісний	Практико-технологічний	Уміння проводити науково-педагогічні дослідження в галузі екології. Методичні вміння організувати екологічну освіту. Досвід створення проєктів екологічного спрямування.	Тест «Самооцінка сформованості базових умінь реалізації екологічної освіти». Аналіз і оцінювання виконання проєктів та їхньої презентації.
Рефлексивний	Особистісно-оцінювальний	Здатність до оцінювання й самооцінювання професійної діяльності в контексті реалізації екологічної освіти. Здатність до саморозвитку.	Методика діагностики рефлексивності А. Карпова, В. Пономарьової. Методика Є. Рогова «Вивчення рівня самопізнання педагога».

Для визначення рівнів сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій ми обрали комплексну діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв їх було віднесено до того чи того рівня. Було обрано такі рівні сформованості екологічної культури: низький, середній, достатній, високий. Рівні визначалися за середнім значенням прояву показників визначених критеріїв. Межами розподілу встановлено: 0–1, 25 балів – низький рівень, 1, 26–2, 5 балів – середній рівень, 2, 51–3, 75 балів – достатній рівень, 3, 76–5, 0 балів – високий рівень.

На початку експерименту серед студентів і викладачів було проведено опитування щодо актуальності й необхідності екологічної освіти молоді, формування екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Діагностика передбачала виявлення екологічної стурбованості, визначення ступеня розвиненості системи цінностей та установок, вимірювання екологічних знань, методичних умінь реалізації екологічної освіти, компетентності в організації еколого-перетворювальної діяльності, дослідження екологізації способу життя й дозвілля, екологічної активності студентів тощо.

З-поміж екологічних проблем, студенти найчастіше вказують на загальне забруднення довкілля (91,3 %), забруднення повітря (87,5 %) і водою (75,2 %), зміну клімату (79,4 %), екологічні втрати від виробництва товарів масового споживання (53,8 %), байдуже ставлення населення до проблем навколишнього середовища (64,1 %). Майбутні вчителі найбільше стурбовані питаннями охорони атмосферного повітря (87,5 %), охорони та використання водних (75,2 %) і лісових (69,7 %) ресурсів, утворення відходів та поводження з ними (85,3 %) тощо.

З-поміж питань, запропонованих викладачам у процесі опитування, були, зокрема, такі: «Чи знайомите ви в професійній підготовці майбутніх учителів сучасні технології захисту навколишнього середовища та забезпечення екологічної безпеки, і якщо так, то які?», «Чи вивчають студенти в курсі викладання вашої дисципліни питання екологічної освіти, екологічної культури?», «У якому обсязі, на вашу думку, має здійснюватись еколого-перетворювальна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій для їхньої успішної професійної діяльності в сучасних умовах?», «Які види професійної діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, на вашу думку, мають реалізовуватися переважно з використанням інформаційних, проектних технологій?».

Аналіз відповідей, отриманих під час проведення опитування, дає підставу стверджувати, що більшість респондентів-викладачів (81,6 %) вважають, що студентів необхідно навчати сучасних технологій захисту навколишнього середовища та забезпечення екологічної безпеки, однак у межах вибіркового дисциплінарного спрямування. Значна кількість викладачів (93,7 %) підтримує думку про необхідність посилення екологічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Однак, таке ставлення не підтверджується прагненням викладачів формувати екологічну культуру студентів у межах дисциплін, які вони викладають, а, отже, і реальним станом практики викладання.

Для виявлення розуміння студентами необхідності формування екологічної культури нами було поставлено низку питань про те, чи пов'язують вони успішність у професійній діяльності з упровадженням екологічної освіти; чи важливо сучасному вчителю трудового навчання та технологій організувати екологічну перетворювальну діяльність; чи здатні вони реалізувати екологічно спрямовану професійну діяльність.

Водночас лише 37,2 % відповіли «так» на всі питання, 25,8 % не вважають реалізацію екологічної освіти завданням учителя трудового навчання та технологій, 21,4 % указали, що для успішної професійної діяльності їм необхідно виявляти екологічну активність, організувати екологічну перетворювальну діяльність, й 15,6 % не визначились із рівнем важливості екологічної культури. Водночас 64,7 % висловили своє бажання вивчати теоретичні й методичні питання екологічної освіти, які безпосередньо застосовуються в майбутній професійній діяльності вчителів трудового навчання та технологій.

Результати проведеного опитування підтверджують думку про те, що значна частина майбутніх учителів демонструє не досить високий рівень розуміння необхідності формування екологічної культури. Проте значна частка з них позитивно налаштовані на спрямування своїх зусиль щодо опанування технологій захисту навколишнього середовища з метою їх використання під час розв'язання професійних завдань. Аналогічні тенденції були виявлені й у результаті аналізу досліджень зарубіжних учених [6–9]. Узагальнення відповідей засвідчує, що близько 85,7 % опитуваних усвідомлюють необхідність реалізації екологічної освіти під час здійснення професійної діяльності й

висловлюються за необхідність розвитку їхньої екологічної культури вивчення вже на першому (бакалаврському) рівні підготовки в закладі вищої освіти.

Визначивши загальний стан екологічної підготовки та ставлення до неї студентів, які здобувають кваліфікацію вчителя, і викладачів, залучених до їхньої підготовки, а також встановивши стратегії вітчизняних університетів щодо цих аспектів, розглянемо їх більш детально щодо майбутніх учителів трудового навчання та технологій, оскільки це є предметом нашого дослідження. Зокрема, з цією метою студентам третього курсу першого (бакалаврського) рівня і студентам першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології) в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, було запропоновано оцінити потребу професійної екологічної підготовки; вказати власне бачення необхідності екологічної активності фахівця; визначити ступінь важливості набуття знань, умінь і фахових компетентностей для реалізації екологічної освіти.

Тому для з'ясування розуміння важливості екологічної культури для успішної професійної діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій та уявлень про можливість її формування було проведено анкетування студентів. Для розгляду студентам була запропонована анкета, яка містила питання в розрізі вищезазначених складників екологічної культури.

Крім опитування й анкетування студентів щодо їхнього ставлення й розуміння важливості розширення екологічної підготовки в процесі навчання, за поданими в табл. 1 методиками було визначено вихідні рівні сформованості компонентів екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Як уже було зазначено, під час оцінювання стану сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти основна увага була спрямована на визначення сформованості аксіологічного, знанневого, діяльнісного й рефлексивного компонентів.

Результати діагностики вихідних рівнів сформованості компонентів екологічної культури студентів спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології) представлено в таблиці 2.

На рисунку 1 у формі гістограми представлено розподіл майбутніх учителів трудового навчання та технологій першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за загальними результатами діагностики рівнів сформованості екологічної культури [5].

За одержаними даними (рис. 1) можна стверджувати, що за результатами діагностувального зрізу на низькому рівні сформованості екологічної культури виявлено 45,08 % респондентів бакалаврату і 33,40 % студентів магістратури; середній рівень зафіксовано в 39,90 % студентів бакалаврату і 40,86 % магістрантів; достатній рівень спостерігається в 9,84 % студентів бакалаврату і 16,60 % респондентів магістратури; на високому рівні перебувають лише 5,18 % майбутніх бакалаврів і 9,14 % магістрантів.

Таблиця 2

**Рівні сформованості екологічної культури
 майбутніх учителів трудового навчання та технологій**

Рівні вищої освіти Рівні екологічної культури	Перший (бакалаврський)		Другий (магістерський)	
	абс.	%	абс.	%
Аксіологічний компонент				
Низький	86	44,56	41	30,60
Середній	75	38,86	56	41,79
Достатній	22	11,40	25	18,66
Високий	10	5,18	12	8,96
Знаннєвий компонент				
Низький	98	50,78	62	46,27
Середній	79	40,93	51	38,06
Достатній	11	5,70	14	10,45
Високий	5	2,59	7	5,22
Діяльнісний компонент				
Низький	89	46,11	42	31,34
Середній	81	41,97	61	45,52
Достатній	17	8,81	21	15,67
Високий	6	3,11	10	7,46
Рефлексивний компонент				
Низький	75	38,86	34	25,37
Середній	73	37,82	51	38,06
Достатній	26	13,47	29	21,64
Високий	19	9,84	20	14,93

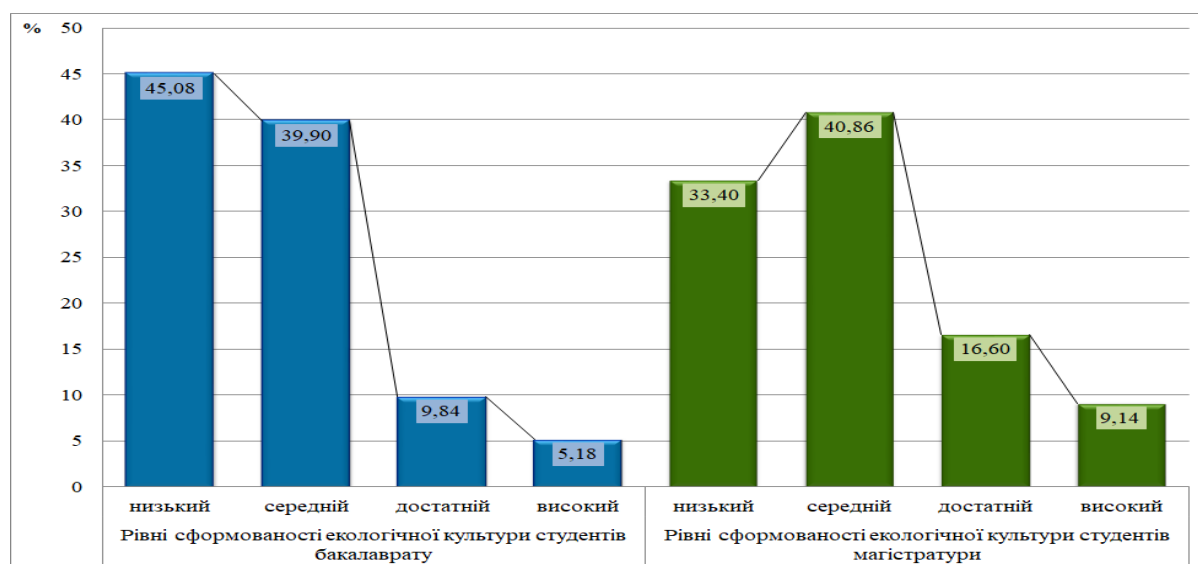


Рис. 1. Вихідний рівень екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій

Для перевірки достовірності одержаних результатів використано розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смірнова [2, 3]. За розрахунками $d_{кр} = 0,143$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,128$ (при $p \leq 0,01$). За таблицею рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [3, с. 329] з $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 1,11$. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,07$, тобто $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Так, за результатами констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів екологічної культури не відрізняється від рівномірного розподілу.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, результати констатувального етапу експерименту свідчать про те, що за відсутності спеціально організованого процесу формування екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій вона недостатньо інтенсивно розвивається як за аксіологічним, знаннєвим, так і діяльнісним та рефлексивним компонентами, що відбивається в перевазі кількості студентів із низьким і середнім рівнями екологічної культури й незначній кількості майбутніх учителів із високим рівнем. Зміна ситуації, що склалася, вимагає реалізації методичної системи розвитку екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій в умовах рівневої професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Котельников, А. А., 2012. Методы позитивной мотивации охраны окружающей среды. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, № 4, Доступно: <<https://cyberleninka.ru/article/n/metody-positivnoy-motivatsii-okhrany-okruzhayushey-sredy>>.
2. Наследов, А. Д., 2004. *Математические методы психологического исследования*, Санкт-Петербург: Речь, 392 с.
3. Сидоренко, Е. В., 2000. *Математические методы обработки в психологии*, Санкт-Петербург: Речь, 350 с.
4. Стерлигова, Е. А., 2012. *Экологическая психология*, Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 212 с.
5. Фетісов, В. С., 2018. *Пакет статистичного аналізу даних Statistica*: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 114 с.
6. Andryukhina, L., Fadeeva, N., Negri, G., 2017. Development of ecological culture of students in the process of intercultural communication in foreign languages. *The Education and science journal*, 19, с. 47–74.
7. Leijen, Ä., Pedaste, M., Lepp, L., 2020. Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68:3, с. 295–310, DOI: 10.1080/00071005.2019.1672855.
8. Mónus, F., 2020. Environmental perceptions and pro-environmental behavior – comparing different measuring approaches. *Environmental Education Research*. DOI: 10.1080/13504622.2020.1842332.

9. Zandvliet, D., 2019. Ecological education via “islands of discourse”: teacher education at the intersection of culture and environment. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 1c. 45–157. DOI:10.1007/s42322-019-00037-3

ASSESSMENT OF THE STATE OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES

Liudmyla Chystiakova,

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor, Doctoral Student

of the Pedagogy and Management of Education Department

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9076-2484>

LChist@ukr.net

Abstract. The criteria and indicators of the formation of ecological culture of future teachers of labour education and technology are defined in the article. Axiological ecological culture is revealed through the awareness of future teachers about the significance and specificity of future ecological and transformative activities; through the dominant type of motivation for professional activities of environmental orientation. The knowledge component is studied through students' awareness of global environmental problems and ways to solve them in future professional activities; through the level of methodological and methodological knowledge for the implementation of environmental education. The activity component is defined through ecological activity on development of the environment; the presence of competencies of students in the organization of environmental transformation activities; the ability to implement research and scientific and technological environmental activities; ability to apply environmental assessment technologies. The reflective component is defined through the ability to carry out self-assessment and self-control of professional activity aimed at the development of ecological culture of students; ability to analyze own subject-transforming activity; reflexivity.

In accordance with the components and indicators of environmental culture of future teachers of labour education and technology, a general diagnostic method for determining the levels of maturity of the studied phenomenon is developed. During the study, the representativeness of the sample of students majoring in 014 Secondary Education (Labour Education and Technology) of six higher education institutions of Ukraine was proved, the levels of development of ecological culture of future teachers were determined and characterized. Statistical processing of the results using the λ -criterion between two empirical data allowed to prove the homogeneity of the samples of students of the first (Bachelor's) and second (Master's) levels of higher education on the general results of diagnosing the levels of ecological culture.

Keywords: environmental education; ecological culture; future teachers of labour education and technologies; diagnostics; levels of formation.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kotelnikov, A. A., 2012. Metody pozitivnoj motivacii ohrany okruzhajushhej sredy [Methods of positive motivation for environmental protection], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki, № 4*. Dostupno: <<https://cyberleninka.ru/article/n/metody-pozitivnoy-motivatsii-ohrany-okruzhayuschey-sredy>>.
2. Nasledov, A. D., 2004. *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija* [Mathematical methods of psychological research], Sankt-Peterburg.: Rech, 392 s.
3. Sidorenko, E. V., 2000. *Matematicheskie metody obrabotki v psihologii* [Mathematical processing methods in psychology], Sankt-Peterburg: Rech, 350 s.
4. Sterligova, E. A., 2012. *Jekologicheskaja psihologija* [Environmental psychology], Perm: Perm. gos. nac. issl. un-t., 212 s.
5. Fetisov, V. S., 2018. *Paket statistichnogo analizu danih Statistica: navch. posib* [Statistical data analysis package Statistica], Nizhin: NDU im. M. Gogolja, 114 s.
6. Andryukhina, L., Fadeeva, N., Negri, G., 2017. Development of ecological culture of students in the process of intercultural communication in foreign language. *The Education and science journal*, 19, 47–74. DOI: 10.17853/1994–5639–2017–8–47–74.
7. Leijen, Å., Pedaste, M., Lepp, L., 2020. Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68:3, 295–310, DOI: 10.1080/00071005.2019.1672855
8. Mónus, F., 2020. Environmental perceptions and pro-environmental behavior – comparing different measuring approaches. *Environmental Education Research*. DOI: 10.1080/13504622.2020.1842332.
9. Zandvliet, D., 2019. Ecological education via “islands of discourse”: teacher education at the intersection of culture and environment. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 145–157. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00037-3>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-378-388>
УДК 378:37.091.12

Шевченко Руслан Іванович,

кандидат військових наук,
доцент кафедри тактики та загальновійськових дисциплін,
Інститут Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія»
м. Одеса, Україна
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-6398-6297>
ivanonifrich@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ БЛОКІВ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВМС ЗСУ

Анотація. У статті наголошено на необхідності готувати майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ так, щоб вони ставали нешаблонно мислячими офіцерами-лідерами, які вміють прогнозувати власну діяльність, планувати діяльність підлеглих, піддавати всебічному й об'єктивному аналізу обстановку чи ситуацію, що склалася, передбачати хід подій і в умовах гострого браку часу приймати ефективні рішення.

У статті охарактеризовані основні компоненти (блоки) компетентнісної моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої військової освіти України; репрезентовані основні блоки компетентнісної моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ з акцентуванням уваги на групах компетентностей та рівнях їхнього визначення, базованих на основних вимогах до формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ.

Модель формування професійної компетентності випускника на основі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах освіти складається з комплексних блоків. Цільовий блок окреслює мету й завдання освітнього процесу. Структурно-функціональний блок містить мету й завдання освітнього процесу, теоретико-практичні засади, розкривається процес і результат освітньо-професійної підготовки, виражений системною якістю – компетентністю, що забезпечує готовність і здатність майбутнього офіцера до успішної професійної діяльності. Блок контролю й оцінювання передбачає визначення рівневості набуття відповідних компетентностей.

Передбачено формування таких груп компетентностей: соціально-психологічних, морально-етичних, мовних; командних, лідерських; загальнонаукових та інформаційних; професійних; військово-спеціальних; науково-педагогічних. Виокремлено зовнішні впливи на організацію та реалізацію освітнього (освітньо-професійного) процесу, що визначають якість освітніх послуг, успішність, формування та збереження мотивації до діяльності, дотримання вимог освітньої (освітньо-професійної програми) тощо. Запропоновано чотири рівні оцінювання сформованих компетентностей. Окреслено поетапний ступеневий характер реалізації компетентнісної моделі.

Ключові слова: Військово-Морські Сили (ВМС); Збройні Сили України (ЗСУ); майбутні офіцери; ступенева підготовка; компетентнісна модель

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Готовність майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України до захисту Батьківщини, виконання посадових обов'язків у підрозділах і на кораблях, передбачає сформованість широкого кола компетентностей, яких майбутній офіцер набуває на різних етапах освітнього процесу. Компетентнісна парадигма підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ, орієнтована на сферу професійної діяльності, визначена Стратегією Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 [11], яка, зокрема, визначає завдання – підготувати нове покоління висококваліфікованих, ініціативних військовослужбовців із розвинутими лідерськими якостями; а також Програмою «Військовий моряк – 2035 – професійність і компетентність», якою передбачена зміна системи кадрового менеджменту, що має зробити професію військового моряка престижною для молоді, забезпечити можливість утримувати на військовій службі висококваліфікований персонал, розв'язати проблему втрати кадрів, запровадити принципи, підходи та цінності країн НАТО в систему військової освіти, підготувати нове покоління висококваліфікованих, ініціативних військовослужбовців із розвинутими лідерськими якостями [7]. Система вищої освіти, яка має підготувати військового моряка до виконання обов'язків за посадою з першого дня його призначення, має переформатувати зміст підготовки, який повинен відповідати сьогоденню. Зазначимо, що Програма визначає рівень професійної компетентності як «показник рівня підготовленості військовослужбовця, спроможного з високою якістю та ефективністю

виконувати свої обов'язки на конкретній посаді», що має бути реалізовано в професійних стандартах, освітніх програмах та змістовно-технологічному складнику освітнього процесу підготовки майбутніх військово-морських фахівців, зокрема й офіцерів [7].

У сучасних умовах основу обґрунтування змісту вищої військової освіти становить компетентнісний підхід, що передбачає розроблення компетентнісно орієнтованих моделей підготовки військових фахівців. Потребують наукового обґрунтування та чіткого визначення методологічні засади створення таких моделей, які передбачають сукупність підходів до формування професійних компетентностей (здатностей) та компетенцій (посадових обов'язків), алгоритми їхнього визначення, структуру тощо [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробляючи модель підготовки майбутніх офіцерів ВМС у вітчизняних закладах освіти, враховуємо концептуальні положення теорії педагогічного моделювання (К. Гнездилової [2], І. Драч [3], Є. Лодатко [4], Г. Савченко [8], Ю. Шапрана [10] та ін., а також документи Міністерства оборони України [5] та ЗВО [6], що визначають зміст процесу навчання майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ.

Аналіз досліджень дає можливість зробити висновок, що кожна модель є спрощеним об'єктивно-суб'єктивним відображенням освітнього процесу, відповідно результати її суттєво залежать від концептуальних засад, на яких вона створюється. Розглядається сукупність взаємопов'язаних цілей, що показують загальну концепцію проєктованої моделі, а також компоненти, які демонструють реальні зв'язки в об'єкті, що моделюється. Водночас у процесі створення конкретної моделі науковці змушені нехтувати деякими другорядними елементами, саме тому жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення й точно передбачити його розвиток. Відповідно, досліднику доводиться під час створення моделей балансувати на межі їхньої повноти й валідності.

У зв'язку з цим модель має бути гнучкою, динамічною, здатною до змін під час її реалізації до ускладнення або, навпаки, до спрощення. Отже, створити модель, яка є абсолютною копією педагогічного процесу, неможливо, через його організаційні складності, творчий характер, інтелектуальну насиченість [10].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті визначаємо характеризування основних компонентів компетентнісної моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої військової освіти України. **Завданнями дослідженням** визначаємо: 1) окреслення основних вимог до формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ та 2) окреслення основних блоків компетентностей моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ з акцентуванням уваги на групах компетентностей та рівнях їхнього визначення.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу статті становлять основні положення теорії пізнання та інформаційний, ресурсний, професійний підходи.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Програмою «Військовий моряк – 2035» основною вимогою до результатів професійної підготовки офіцерів, визначено професіоналізм, тобто високий ступінь

оволодіння людиною професійними компетентностями, наявність у неї професійного і психологічного досвіду [7]. Своєю чергою рівень професійної компетентності визначається як показник рівня підготовленості військовослужбовця, спроможного високоякісно та ефективно виконувати професійні обов'язки на конкретній посаді.

Програмою визначено, що рівень професійної компетентності не залишається постійним упродовж усього терміну служби, у зв'язку з чим зауважимо, що майбутній офіцер ВМС ЗСУ здобуває в закладах освіти лише дворівневий базовий ступінь компетентностей (базовий стандартний – на етапі бакалаврату й базовий просунутий – на етапі магістратури), тобто певну сукупність знань, умінь та навичок, особистих якостей, що дає можливість підготувати добре мотивований, професійний і компетентний військовий персонал, налаштований на перемогу, щоби забезпечити необхідний сучасний рівень бойових дій ВМС ЗСУ та безпеку на морі. Набуття достатнього рівня професійної компетентності курсантів потребує організації освітнього процесу на засадах його гнучкості й адаптованості до швидкої зміни теоретичного та практичного складника з урахуванням потреб сьогодення; забезпечення процесу надання освітніх послуг необхідними ресурсами, управління ними та покращення [7].

Аналіз Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035, Програми Військовий моряк – 2035 дає можливість констатувати, що зміст цих документів націлює систему військово-морської освіти на підготовку офіцерських кадрів, здатних до розв'язання управлінських завдань в умовах високого рівня загроз національній безпеці України, і характеризується підвищеними вимогами до рівня професіоналізму, що забезпечує здатність перемагати сильнішого супротивника [9].

У зв'язку з цим, перед командуванням закладу вищої освіти директивно ставиться завдання готувати офіцерів-лідерів, які мислять нешаблонно, вміють детально прогнозувати свою діяльність, планувати діяльність підлеглих, а також піддавати всебічному, глибокому й об'єктивному аналізу обстановку, що склалася, передбачати хід подій і в умовах гострого браку часу приймати ефективні рішення [7].

Аналіз керівних документів у сфері вищої військово-морської освіти засвідчує, що йдеться про формування в майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ загальнонаукових, професійних, соціально-комунікативних, командних і військово-спеціальних компетентностей, що зумовлює актуальність розроблення моделі ступеневої підготовки з урахуванням її структурних компонентів (професійний військово-морський компонент, лідерський, мовний, інформаційно-аналітичний компонент, методичний), про що йшлося в попередніх авторських доробках. Щодо компетентнісного підходу, визначеного змістом керівних документів у сфері розбудови ВМС ЗСУ, акцентуємо увагу на його перспективності щодо забезпечення якості військово-морської освіти.

Актуалізуючи модель ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ, акцентуємо увагу, що моделювання педагогічного процесу, орієнтоване на цілеспрямоване формування значущих професійних характеристик (компетентностей) майбутнього офіцера, дає можливість представити цей процес у динаміці, з виокремленням структурно-функціональних і результативних компонентів та описом відповідних зв'язків і відносин між ними. Модель формування професійної компетентності випускників – майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ – розгорнута в ступеневому освітньому просторі і враховує особливості взаємодії суб'єктів і елементів освітнього комплексу, а також результати професійного та особистісного становлення військового фахівця.

Зазначимо, що запропонована модель – це, з одного боку, результат проектування процесу його професійного становлення майбутнього фахівця – офіцера ВМС ЗСУ, з іншого – перелік тих результатів, яких досягають у процесі освітньої діяльності, з урахуванням таких принципів:

- поетапного формування компетентностей на основі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у вітчизняних закладах вищої військової освіти;
- практичної спрямованості в підготовці курсантів з урахуванням військово-морської специфіки майбутньої професійної діяльності;
- диференційованого та індивідуального й особистісно-орієнтованого підходів до навчання і виховання курсантів;
- систематичності й послідовності;
- багаторівневості освітніх завдань;
- синергетичності освітньо-професійного процесу.

Запропонована модель формування професійної компетентності випускника на основі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах освіти складається комплексних поетапних блоків: цільового, структурно-функціонального, контролю й оцінювання. Коротко охарактеризуємо основні компоненти кожного з них.

Цільовий блок окреслює мету й завдання освітнього процесу. Структурно-функціональний блок містить теоретико-практичні засади і розкриває процес і результат освітньо-професійної підготовки. Він виражений системною якістю – компетентністю, що забезпечує готовність і здатність майбутнього офіцера до успішної професійної діяльності. Блок контролю й оцінювання передбачає встановлення рівневості набуття відповідних компетентностей.

Враховуючи особливості навчання курсантів – майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ і кваліфікаційні вимоги, виокремимо групи компетентностей, необхідні курсанту для здійснення самостійної військово-професійної діяльності, які не залежать від обраного рівня підготовки, але є вкрай значущими для кожного офіцера:

1. Соціально-психологічні, морально-етичні, мовні компетентності (СПММК) – забезпечують досягнення високих результатів у процесі професійної діяльності, що ґрунтується на ефективній комунікації з колегами й підлеглими, навичках саморегуляції професійної поведінки.

2. Командні, лідерські компетентності (КЛК) – компетентності, що дають можливість курсанту-випускнику ефективно здійснювати організаційно-управлінську діяльність, командувати підрозділом, досягаючи високоякісних результатів, водночас використовуючи особистий авторитет.

3. Загальнонаукові та інформаційні компетентності (ЗНІК) – сприяють ефективній пізнавальній діяльності у сфері засвоєння нових знань, ефективному використанню інформаційних технологій у процесі професійної діяльності.

4. Професійні компетентності (ПК) – дають можливість застосовувати набуті знання у військово-морській практиці.

5. Військово-спеціальні компетентності (ВСК) – професійно орієнтовані на вирішення вузько професійних завдань з урахуванням специфіки посади, яку обіймає офіцер.

6. Науково-педагогічні компетентності (НПК) – професійно орієнтовані на розв'язання завдань розроблення наукових основ подальшого розвитку ЗСУ та ВМС ЗСУ в контексті геополітичних трансформацій та військового партнерства, підготовку висококваліфікованих кадрів військового профілю.

«Компетентнісне ядро» підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ складають ключові компетентності, якими мають володіти всі випускники, а ступінь їхнього формування безпосередньо залежить від напряму й рівня підготовки майбутнього офіцера ВМС ЗСУ. Заклад вищої військової освіти визначає ступінь компетентності випускника з урахуванням вимог Міністерства оборони України, Генерального Штабу Збройних Сил України, Командування Військово-Морських Сил ЗСУ, які є визначальними під час уточнення складу і змісту окреслених груп компетентностей.

За концепцією організація ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у вітчизняних закладах вищої освіти має освітній (освітньо-професійний) поетапний ступеневий характер.

На початковому етапі (перший (бакалаврський) рівень 1–2 курс) формується ціннісно-мотиваційний складник, що визначає бажання курсанта стати компетентним професіоналом військово-морської справи. На цьому етапі освітня діяльність спрямовується на формування чіткої установки щодо необхідності набуття професійно значущих якостей, знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в підрозділах та на кораблях ВМС ЗСУ.

На просунутому етапі (перший (бакалаврський) рівень, 3–4 курс навчання) відбувається поетапне й цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ через застосування сучасних традиційних та інноваційних форм організації освітнього (освітньо-професійного) процесу, активного залучення науково-педагогічного складу до формування професійної компетентності майбутніх офіцерів.

На завершальному етапі (другий (магістерський) рівень, 5–6 курс навчання) у курсантів формують здатність до глибокої аналітичної, наукової діяльності, до застосування набутих знань, умінь та навичок на практиці в процесі виконання командирських (професійних) обов'язків у підрозділах та на кораблях ВМС ЗСУ, а також у наукових і освітніх установах.

Модель враховує зовнішні впливи на організацію та реалізацію освітнього (освітньо-професійного) процесу, що визначають якість освітніх послуг, успішність, формування та збереження мотивації до діяльності, дотримання вимог освітньої (освітньо-професійної програми) тощо. З-поміж цих впливів виокремлюємо низку чинників об'єктивного й суб'єктивного характеру, зокрема: недостатній загальноосвітній рівень осіб, що прагнуть до отримання військової спеціальності; прагматичне прагнення випускників закладів загальної середньої освіти здобути безкоштовну вищу освіту, престижну спеціальність, не маючи планів щодо довгострокової служби в ЗСУ; зниження в курсантів, як правило, на третьому курсі, мотивації до навчальної діяльності, що призводить до їхнього відрахування; необхідність виконання замовлення на підготовку офіцерів, що змушує «тягти» курсантів, які не мають прагнення до набуття освіти як мінімум до 4 курсу, за умов, що ці випускники надалі виявлятимуть себе як безініціативні, невмотивовані військовослужбовці, не здатні до командування підрозділами, виконання посадових обов'язків.

Для того, щоби мінімізувати вплив цих чинників, актуальним і важливим визначаємо:

- ретельне перспективне й поточне планування освітньої (освітньо-професійної) діяльності;
- особистісний (особистісно-орієнтований) підхід до навчання;
- постійна мотивація курсантів до формування професійної компетентності;

- контроль стану військової дисципліни, правове, морально-психологічне виховання;
- увага до культурно-дозвільної й соціальної роботи;
- підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки викладацького складу.

Звернемо увагу на два взаємопов'язані процеси, одним із яких є контроль (оцінювання) рівня сформованих компетентностей, набутих майбутніми офіцерами ВМС ЗСУ у вітчизняних закладах вищої освіти. Модель оцінювання результатів діяльності у ЗВО, вбудована в модель професійної підготовки фахівця і спрямована на заздалегідь задані результати, орієнтується насамперед на вимоги, що висуваються військово-професійною діяльністю, а вже в другу чергу – на запити й потреби суб'єкта освітнього процесу. У моделі враховано, що організація контролю досягнень діяльності майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ є важливим складником формування компетентності випускника ЗВО, дає можливість коригувати зміст, форми й методи освітнього (освітньо-професійного) процесу на основі зворотного зв'язку.

Звертаючись до практики контролю, відповідно до Положення «Про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», треба звернути увагу на різноманіття його форм. На першому етапі встановлюється початковий рівень підготовки абітурієнта на вступному іспиті або за результатами ЗНО, професійно-психологічного відбору. Інформація про стан початкового освітнього рівня важлива для використання для адаптації майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ до освітнього (освітньо-професійного) процесу.

У процесі підготовки, застосовуються такі види контролю, як поточний контроль, самоконтроль, модульний контроль, семестровий контроль, підсумковий контроль. На завершальному етапі навчання передбачає атестацію курсантів (слухачів), яка проводиться після завершення навчання за першим та другим рівнями вищої освіти екзаменаційною комісією [6].

Щоби належним чином оцінити рівень освітньої компетентності курсанта на різних етапах навчання запропоновано такі показники оцінювання компетентностей, які визначають рівні їхньої сформованості.

Рівень А – (відтворення інформації) – засвідчує, що курсант може усно або письмово відтворити вивчений матеріал, визначити його основні моменти, переказати зміст, дати основні визначення та ін.

Рівень Б – (усвідомлення) – курсант може пояснити зміст навчального матеріалу, прокоментувати його, висловити своє ставлення до наданої інформації, переформулювати вивчений матеріал.

Рівень В – (застосування) – курсант може використовувати набуті знання, навички на практиці, інтерпретувати інформацію відповідно до її практичного застосування, розробляти плани та ін.

Рівень Г – (аналіз) – курсант може аналізувати інформацію, вибрати певну стратегію дій, експериментувати, систематизувати інформацію, організувати й управляти своєю діяльністю й давати їй оцінку.

У своїй сукупності рівні А і Б характеризуються як низький показник сформованості компетентностей курсанта. Він засвідчує брак глибоких знань, які потрібні майбутньому офіцеру для реалізації професійних функцій, шаблонне мислення, відсутність творчих ідей, низьку мотивацією тощо.

Рівень В визначає достатній рівень сформованості компетентностей курсанта, який характеризується раціональним мисленням, усвідомленням професійно важливої інформації, здатністю до її використання для виконання поставленого завдання. Якщо наявна позитивна мотивація до військово-професійної діяльності, то дії курсанта є цілеспрямованими й результативними, він здатний аналізувати власну

діяльність, проектувати її з оглядом на специфіку професійних обов'язків.

Рівень Г визначає високий рівень сформованості компетентностей курсанта, який характеризується умінням здійснювати вибір найбільш ефективних форм, засобів і методів у навчанні, що сприяють формуванню компетентностей у повному обсязі. На цьому рівні курсанти в змозі прогнозувати результати навчальної та службової діяльності, самостійно коригувати виявлені недоліки, прагнуть до самовдосконалення, усвідомлюють важливість формування комплексу компетентностей для самореалізації у військово-професійній діяльності.

Сформовані на різних рівнях компетентності майбутнього офіцера ВМС ЗСУ в закладах вищої освіти визначають його загальну професійну комплексну компетентність.

На всіх етапах освітньої (освітньо-професійної) діяльності навчання, виховання, управління (що є важливим складником формування професійної компетентності) має здійснюватися не тільки командирами підрозділів, викладацьким складом, а й усіма офіцерами закладу, які особистим прикладом виконання військового обов'язку демонструють курсантам модель коректної професійної поведінки й діяльності.

Для реалізації запропонованої моделі в ступеневому освітньому (освітньо-професійному) процесі підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ необхідно коректно застосовувати ефективні форми, методи, засоби, прийоми, педагогічний інструментарій, окреслений, зокрема, у Положенні про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», а саме: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, групове заняття, групова вправа, індивідуальне заняття, тактичне (тактико-спеціальне) заняття та навчання, командно-штабне навчання та воєнна (воєнно-спеціальна) гра, консультація, а також можуть встановлюватися інші види навчальних занять [6].

Отже, освітній процес підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах освіти являє собою поетапну, цілеспрямовану, організовану, системну діяльність із формування й розвитку в курсантів компетентностей, необхідних для успішного виконання посадових обов'язків.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Запропонована модель формування професійної компетентності майбутнього офіцера Військово-Морських Сил у вітчизняних закладах вищої освіти ґрунтується на комплексному, багатоаспектному підході, який передбачає підвищення ефективності навчальної діяльності курсантів і являє собою структурне утворення, ядро якого становлять сформовані групи компетентностей. Ця модель професійної підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах освіти спрямована на формування в курсантів цілісного військово-професійного досвіду, що дає можливість розв'язувати різноманітні завдання військово-морської служби. Модель враховує динамічний характер розвитку ВМС ЗСУ, принципово нові завдання, які доводиться вирішувати вітчизняному закладу вищої освіти, що зумовлює необхідність використання в сучасному освітньому процесі нових методичних підходів до процесу формування майбутнього офіцера, який вміє самостійно орієнтуватися в мінливій соціальній та військовій реальності; володіє розвиненими лідерськими командирськими якостями, специфікою професійного мислення; здатний розуміти складність і багатофункціональність розв'язуваних професійних завдань.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо конкретизацію основних положень ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Артюшин, Г., 2015. Сучасні вимоги до змісту та результатів освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, Вип. 1, с. 22–29.
2. Гнезділова, К.М., Касярум, С.О., 2011. *Моделі та моделювання в професійній діяльності викладача вищої школи*: навч. посібник, Черкаси: Видавець «Чабаненко Ю.А.», 124 с.
3. Драч, І.І., 2013. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: Монографія, Київ: «Дорадо-друк», 456 с.
4. Лодатко, Є.О., 2015. Властивості педагогічних моделей: теоретико-методологічний дискурс. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Зб. наук. праць, Вип. 12(55), Ч. 1, с. 106–113.
5. Міністерство оборони України. Офіційний сайт. Доступно: <<https://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/>>.
6. Положення про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету “Одеська морська академія”, 2018. Доступно: <<http://fvms.onma.edu.ua/Положення%20про%20організацію%20освітнього%20процесу%20Інституту%20ВМС.pdf>>.
7. Програма Військовий моряк – 2035 професійність і компетентність (ПіК). Доступно:<<https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovuj-moryak-2035/>>.
8. Савченко, Г.О., 2009. Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання: монографія. Київ : УБС НБУ, 119 с.
9. Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035. Доступно:<<https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/>>.
10. Шапран, Ю., 2012. Педагогічне моделювання в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*, № 12, с. 39–43.

DESCRIPTION OF THE MAIN BLOCKS OF THE COMPETENCY MODEL OF STAGED TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE NAVY ARMED FORCES

Ruslan Shevchenko,

PhD in military science, associate professor

Chair of tactics and general military disciplines

National University "Odessa Maritime Academy", Naval

Institute Odesa, Ukraine

ORCID ID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6398-6297](https://orcid.org/0000-0002-6398-6297)

ivanonifrich@gmail.com

Abstract. The article emphasizes the need for training the future naval officers, who are not standard thinking officers, leaders who can predict their activities, plan the activities of command subordinates, give a comprehensive and objective analysis of the conditions/situations, predict the course of events, and make efficient decisions in no time.

In the article, the main components of the competence model of degree training of future naval officers of the Armed Forces of Ukraine at institutions of higher military education of Ukraine are characterized.

In the article, the main blocks of the competence model of future naval officers' degree training with an emphasis on groups of competences and levels of their determination based on the fundamental requirements for professional competences of future naval officers of the Armed Forces of Ukraine are represented and characterized.

The model of the graduate's professional competence formation based on the future naval officers' degree training at educational institutions consists of complex blocks. The target block outlines the purpose and objectives of the educational process. Structural and functional block contains: theoretical and practical principles, reveals the process and result of educational and professional training, expressed by such a systemic quality as competence, which ensures the readiness and ability of the future officer to successful professional activity. The control and evaluation unit provides the determination of the equality of acquisition of relevant competencies. The formation of the following groups of competences is provided: socio-psychological, moral and ethical, language competences; team, leadership competences; general scientific and information competences; professional competences; military special competences; scientific and pedagogical competencies. External influences on the organization and implementation of the educational (educational and professional) process, which determine the quality of educational services, success, formation, and preservation of motivation for activity, compliance with the requirements of the educational (educational and professional program), etc are determined. Four assessment levels of the formed competences are offered. The step-by-step character of the implementation of the competence model is outlined.

The model of the future naval officers' professional competence formation at native educational institutions is based on the complex approach which provides an increase of the efficiency of cadets' activity and is a structural formation, notably the formed groups of competences. It is aimed at forming an integrated military and professional experience which allows tackling various tasks of the naval service; takes into account the dynamic nature of the development of the naval Forces of the Armed Forces of Ukraine, essentially new tasks which native higher educational institutions face. This envisages the necessity to train the officers, who can independently navigate the changing social and military reality; possess developed leadership skills and commanding qualities and comprehend

the specifics of professional thinking; are able to understand the complexity and versatility of professional tasks.

Keywords: naval Forces (Navy); Armed Forces of Ukraine (Armed Forces); future officers; stage preparation; competency model

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Artiushyn, H., 2015. Suchasni vymohy do zmistu ta rezultativ osvithoi diialnosti u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Modern prerequisites to the content and the results of educational activities in higher education establishments of Ukraine], *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny, Vyp. 1, s. 22–29.*
2. Hnezdilova, K.M., Kasiarum, S.O., 2011. *Modeli ta modeliuvannia u profesiinii diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly: navch. Posibnyk* [Models and modeling in professional activities of a lecture of a higher education institution: Manual], Cherkasy: Vydavets "Chabanenko Yu.A.", 124 s.
3. Drach, I.I., 2013. Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv pedahohiky vyshchoi shkoly: teoretyko-metodychni zasady: Monohrafiia [Controlling the development of professional competencies of masters of pedagogic in higher education institution], Kyiv: "Dorado-druk", 456 s.
4. Lodatko, Ye.O., 2015. Vlastyvoli pedahohichnykh modelei: teoretyko-metodolohichniy diskurs. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Characteristics of pedagogical models: theoretical and methodological discourse. Modernization of the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions], *Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. Zb. nauk. prats, Vyp. 12(55), Ch. 1, s. 106–113.*
5. *Ministerstvo oborony Ukraini* [Ministry of Defense of Ukraine]. Ofitsiinyi sait. Dostupno: <<https://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/>>.
6. *Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Instytuti Viiskovo-Morskykh Syl Natsionalnoho universytetu "Odeska morska akademiia"*, 2018 [Provisions on the arrangement of the educational process in the Naval Institute of National University "Odessa Maritime Academy"]. Dostupno: <<http://fvms.onma.edu.ua/Polozhennia%20pro%20orhanizatsiiu%20osvitnoho%20protsesu%20Instytutu%20VMS.pdf>>.
7. *Prohrama "Viiskovy moriak – 2035. Profesiinist i kompetentnist"* [Program "Military mariner – 2035. Professionalism and competence]. Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/>>.
8. Savchenko, H.O., 2009. Formuvannia hotovnosti maibutnykh fakhivtsiv bankivskoi spravy do analitychnoi diialnosti zasobamy modeliuvannia: monohrafiia [Development of the readiness of future professionals in the sphere of banking to analytical activities through modeling: Monograph], Kyiv: *UBS NBU*, 119 s.
9. *Stratehiia Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukraini 2035* [Strategy of the Naval Forces of Ukraine 2035]. Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskykh-syl-zbroinyh-syl-ukrayiny-2035/>>.
10. Shapran, Yu., 2012. Pedahohichne modeliuvannia u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii [Pedagogical modeling in the process of formation of the professional competence of a future biology teacher], *Ridna shkola, № 12, s. 39–43.*

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-389-398>

УДК 378.147.091.313:[373.3:7]

Шикиринська Оксана Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Вінниця, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4424-4627>

shikiroksana@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МИСТЕЦЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті презентовано специфічні методи інтегративних технологій у мистецькій підготовці майбутніх учителів початкових класів. Окреслено змістовий компонент процесу мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано роль художньо-педагогічної інтерпретації в педагогічному процесі. Наголошено, що сьогодні художньо-педагогічна інтерпретація не тільки посідає провідне місце в педагогічному процесі, але й виділяється як самостійне поняття й розглядається сучасними науковцями насамперед як науковий метод пізнання, оскільки є перспективним напрямом розбудови фундаментальних засад мистецької освіти. Розглянуті основні чинники актуальності сучасної проблеми мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Схарактеризовано феномен інтерпретації; висвітлено основні тенденції в тлумаченні поняття інтерпретації; визначено сутність художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Обґрунтовано доцільність застосування в сучасному освітньому процесі педагогічних технологій. У процесі мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів виокремлено використання інтегративних, проблемно-евристичних, інтерактивних, ігрових, комп'ютерних педагогічних технологій.

Сфокусовано увагу на дидактичному інструментарії здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій, що ґрунтується на методах і прийомах порівняння та аналогії в процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Конкретизовано основні аспекти застосування найбільш результативних методів інтегративних художньо-педагогічних технологій: порівняння та зіставлення, аналогії, інваріантного тлумачення, імпровізація. Представлено результати емпіричного дослідження щодо визначення ступеня вираження професійної мистецької спрямованості майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано рівні готовності студентів до застосування методів інтегративних технологій в освітній процес початкової школи.

Ключові слова: художньо-педагогічна інтерпретація; мистецький твір; методи; інтегративні технології.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів передбачає не тільки психолого-педагогічне забезпечення фахової підготовки, а й розвиток пізнавального інтересу та ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до розуміння смислу мистецьких творів, вміння творчо реалізовувати набутий досвід інтерпретації мистецьких творів у власній педагогічній діяльності.

Проблема мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів нині набуває особливої актуальності, що обумовлюється такими чинниками, як:

- інтерес до мистецтва як джерела духовного становлення особистості молодшого школяра за допомогою вивчення творів мистецтва в загальноосвітній школі;
- брак цілісної теорії, що містила б принципово нові погляди на використання інтерактивних мистецьких технологій у початковій школі й передбачала підготовку висококваліфікованих фахівців;
- необхідність концептуального перегляду та оновлення поглядів на проблеми інтерпретації мистецьких творів на уроках художньо-естетичного циклу.

Розв'язання цієї проблеми на належному рівні ще не набуло розвитку в сучасних навчальних програмах із мистецтва для учнів початкової школи, зумовлюючи розроблення нових методичних підходів до мистецької освіти молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження в галузі філософії, психології, педагогіки, естетики та мистецтвознавства характеризуються високим інтересом до проблеми інтерпретації в процесі аналізу художньої творчості та сприйняття смислових і ціннісних структур мистецьких творів. Феномен інтерпретації та коло проблем, яке пов'язане з ним, доволі широко розглядається та аналізується в науковій філософській (С. Васильєв, Г. Гадамер, Є. Гуренко, С. Кримський, М. Мамардашвілі, Ф. Ніцше, П. Рікер, Г. Рузавін, Ф. Шлейермахер та ін.), психологічній (Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Н. Талізїна, Б. Теплов та ін.), педагогічній (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, І. Сулима, Б. Целковніков та ін.) та мистецтвознавчій (Б. Асаф'єв, М. Давидов, К. Ігумнов, Н. Корихалова, В. Москаленко, М. Попович, С. Фейнберг та ін.) літературі. Сьогодні художньо-педагогічна інтерпретація не тільки посідає провідне місце в педагогічному процесі, але й виділяється як самостійне поняття й розглядається сучасними науковцями (Л. Бутенко, В. Крицький, О. Ляшенко, О. Полатайко, О. Щолокова та ін.) насамперед як науковий метод пізнання, оскільки є «перспективним напрямом розбудови фундаментальних засад художньої освіти» [1, с. 137].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є презентація методів інтегративних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Для досягнення зазначеної мети поставлено такі **завдання**: з'ясувати роль інтерпретації в педагогічному процесі, визначити сутність художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, виявити способи використання методів інтегративних художньо-педагогічних технологій та дослідити ступінь їхньої ефективності в мистецькій підготовці майбутніх учителів початкових класів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Інтерпретація є універсальним феноменом, властивим людській діяльності. Термін «*інтерпретація*» походить від латинського слова «*interpretatio*» (тлумачення, розкриття сенсу, трактування) і застосовується до осмислення й оцінювання різних фактів, процесів і явищ дійсності. Поняття «інтерпретація» використовується в різних наукових сферах, зокрема в математиці, філософії, логіці, природознавчих науках, і в кожній із них має специфічні смислові відтінки, але трактується насамперед як науковий метод пізнання, «процес становлення логічних методів: від простого опису, через пояснення і трактування, – до суворо логічної операції», що включає аналіз, синтез, порівняння, зіставлення тощо [2, с. 84].

З педагогічної точки зору, інтерпретація представляє інтерес як певний засіб педагогічного впливу на свідомість учнів, вірогідний шлях до сприйняття твору, поєднаного з розумінням, метод пошуку смислу художнього тексту тощо. Для здійснення інтерпретаційної діяльності майбутні вчителі мусять насамперед усвідомити роль художньої інтерпретації мистецьких творів у педагогічному процесі. Водночас треба зауважити, що здійснення відповідної підготовки майбутніх учителів початкових класів є завданням, яке вимагає активної участі самих студентів, залучення їх до активного пошуку того, що визначає природу та особливості художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Поняття «*художньо-педагогічна інтерпретація*» у контексті дослідження розуміємо як «науковий метод пізнання та тлумачимо як педагогічний феномен, що характеризується розвиненістю психологічних якостей особистості, художньо-образного мислення, сформованістю системи знань та умінь художньо-смислового аналізу мистецьких творів, а також як дії, що полягає в трансляції учителем початкових класів художньої оцінки мистецького твору молодшим школярам із метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів» [3, с. 7].

Тенденції розвитку сучасної освіти передбачають переведення процесу навчання на технологічний рівень, реалізацію індивідуальних траєкторій розвитку школярів (А. Хуторської). Тому важливим компонентом мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів ми виділяємо *педагогічні технології*. Нині визначений термін міцно увійшов у педагогічний лексикон і використовується досить широко в сучасній педагогіці відповідно до різних галузей: як до цілісного навчального процесу освітньої системи, так і до методів та організаційних форм навчання [4]. В контексті мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів ми виокремили такі педагогічні технології: *інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, комп'ютерні*.

У процесі засвоєння студентами розробленого нами *алгоритму* художньо-педагогічної інтерпретації, основними етапами якого є художнє сприйняття, осмислення, тлумачення змісту мистецького твору, метафоризація мистецьких вражень, трансляція художнього образу мистецького твору дітям, було зроблено акцент на використанні саме *інтегративних художньо-педагогічних технологій*, які дають змогу переструктурувати традиційну будову та зміст уроків художньо-естетичного циклу на основі використання комплексу різних видів мистецтва, поєднати наукові та художні методи пізнання [3, с. 12]. Зауважимо, що останнім часом у наукових дослідженнях спостерігається підвищена увага до використання саме *інтегративних художньо-педагогічних технологій*, як найбільш педагогічно доцільних для розуміння художнього образу творів мистецтва (Л. Масол, Я. Пономаренко, В. Рагозіна, О. Щолокова та ін.), що є тенденцією продуктивно-творчого переосмислення і збагачення герменевтичної теорії (В. Біблер, Є. Гуренко, С. Кримський та ін.).

Зважаючи на вищезазначене, ми спиралися на усвідомлення суттєвого значення для майбутніх учителів початкових класів опановування саме дидактичного інструментарію здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій, що ґрунтується на методах і прийомах порівняння (встановлення спільних і відмінних рис між різними художніми явищами) та аналогії (пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій) у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. В основу технології покладений так званий компаративний аналіз – порівняльний метод. Адже завдяки застосуванню елементарних міжпредметних зв'язків, кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо відбувається нарощування мистецьких знань та уявлень студентів, зростання їхньої художньої складності, духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості (Л. Масол).

Конкретизуємо основні аспекти застосування найбільш результативних методів *інтегративних художньо-педагогічних технологій*.

- Першим з-поміж них є метод порівняння *та зіставлення*, спрямований на розвиток умінь студентів бачити в подібних явищах специфічні особливості та в різних явищах віднайти спільні риси. Прояв креативного потенціалу студентів доцільно стимулювати під час інтерпретації творів мистецтва на основі міжвидового порівняння.

Прикладами використання означеного методу є завдання пошукового характеру, як-то складання студентами «ланцюжків інтерпретацій» творів різних видів мистецтва, що об'єднані спільним сюжетом (наприклад, історичне підґрунтя – література – музика – архітектура – скульптура – живопис – хореографія – кінематограф – мультиплікація: *історичні події – повість М. Гоголя «Тарас Бульба» (література) – опера М. Лисенка, Є. Адамцевич «Запорізький марш» (музика); – І. Репін «Запорожці пишуть листа турецькому султанові», П. Андрусів «Козацькі старшини» (живопис) – кінофільм режисера В. Бортко – серія мультфільмів «Про козаків»*).

Застосовуючи порівняння як метод інтерпретації, студенти пригадали найбільш відомі й популярні мистецькі твори, що є прикладами такої форми інтерпретації як «переклад». Цей метод сприяє розвитку уваги майбутніх педагогів до художніх деталей та розуміння їхніх виразних функцій у загальній цілісній мистецькій системі. До того ж формування вміння бачити в різних явищах спільні риси передбачає набуття навичок художнього узагальнення, своєрідного синтезування, зокрема, під час перекладу творів одного виду мистецтва засобами іншого.

- Суть методу *аналогії* полягає в порівнянні мистецьких творів за адекватним настроєм, ідеєю, засобами виразності, а також за контрастним настроєм. Цей метод передбачає накопичення емоційно-естетичного переживання й ґрунтується на зіставленні вербальної, інтонаційно-звукової, візуальної, а також невербальної мови (рухів і жестів). Як підкреслює Г. Падалка, використання мистецьких аналогій цінне тим, що воно «уподібнюється сприйманню навколишньої багатоплощинної дійсності, яка відображається в головному мозку не в деяких її проявах, а цілісно, різнобічно, у єдності зорових і слухових вражень» [5, с. 172].

Так, ми запропонували студентам підібрати твори двох видів мистецтва (музика та живопис), що об'єднані спільною темою й аналогічні за настроєм та створити вербальну художньо-педагогічну інтерпретацію художнього образу (метод тематичного моделювання). Для цього студенти мусили зробити огляд мистецтвознавчої, історичної та педагогічної літератури. Їхня увага в приверталася до

неповторного втілення однієї теми різними авторами в різних видах мистецтва та на багатогранність розкриття аналогічних образів засобами різних видів мистецтв. Адже образи візуального мистецтва будуть мати відповідний вплив лише за умови, якщо вони сприятимуть глибшому проникненню в зміст музики та навпаки. У процесі виконання цих завдань значну увагу було приділено визначенню вербальних характеристик художніх образів, ясності й виразності художнього повідомлення та емоційно-образній сфері мистецьких творів, проникнення в яку є необхідною передумовою творчої художньо-педагогічної інтерпретації [6, с. 71]. Це вимагало активізації уявлень, фантазії, змісту суб'єктивного досвіду учасників експерименту.

Наводимо приклад творчої роботи студентки IV курсу Світлани К. за методом тематичного моделювання «музика-живопис» М. Римський-Корсаков «Окіян-море синєє» (фрагмент з опери «Садко») – І. Айвазовський «Буря на морі»: *«На картині І. Айвазовського «Буря на морі» кольорова гама виникає зі співставлення синяво-сірих тонів неба з іскристим забарвленням кришталевої води, що відповідає музиці М. Римського-Корсакова «Окіян-море синєє» з опери «Садко». Композитор так майстерно передав морську стихію, хвилі, які несамовито кидаються на скелі та розбиваються об них, тому що сам був морським офіцером і знає, що таке море вимагає від людини мужності та відваги – не кожен відважиться увійти в його води».*

З-поміж аналогій, які своєрідно впливають на створення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, варто використовувати й літературні аналогії. Зіставляючи твори музики й літератури, близькі за задумом, але різні за образним вирішенням, студенти вчаться знаходити не тільки сюжетні, а і внутрішні емоційно-інтонаційні зв'язки. За своєю природою, на яку вказує М. Каган, словесний образ є «виражальним описом, у якому слово є таким самим матеріалом, як кольори в живопису, звук у музиці, жести в танці» [1, с. 102]. Словесний образ містить у собі виражальне уявлення як образ живописний, тобто впливає за допомогою понять і виражальної інтонації.

Якщо змістом музики вважаються емоції, почуття, переживання людини, то в літературному мистецтві важливу роль відіграють епітети, порівняння, метафори. Вони забезпечують емоційно-чуттєве сприйняття, глибше розуміння, творче осмислення образної структури твору. Взаємодія двох видів мистецтва – поезії та музики - створює нову музично-поетичну якість, унаслідок чого збагачуються уявлення студентів про специфіку художньо-образного зображення світу, про закономірності музики, а також здійснюється розширення не лише музичного, а й художнього кругозору [7, с. 394].

Зокрема, студентам пропонувалося письмове виконання таких творчих завдань: дати аналіз вокальної мініатюри на основі зіставлення музики й літературного тексту; виявити закономірності інтеграції музики й поезії у вокальних жанрах та особливості їхнього формотворення; розглянути проблему сприйняття й комунікативну специфіку вокального твору; знайти міжхудожні зв'язки, зіставити їх з іншими видами мистецтв.

- Метод *інваріантного тлумачення* допомагає виявити самоцінність того чи іншого засобу мистецької виразності. Наприклад, під час художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів обговорювалися питання типу: «що станеться, якщо Снігуронька не розтає; Русалонька оживе» тощо? Такі завдання стають «перехідним містком» до розуміння студентами змісту інтонаційно-логічного розвитку музичного твору, значно збагачують їхню емоційно-чуттєву сферу. Адже, на переконання В. Сухомлинського, «без розуміння і відчуження ліричних творів і поетичної прози людина залишається глухою, байдужою до музики»

[8, с. 251]. Отже, результатом застосування означених завдань було накопичення асоціативного фонду (емоційні, предметні, історичні асоціації) під час встановлення музичних, художніх і літературних аналогій.

- Метод імпровізації в процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів є доцільним, оскільки саме принцип доступності імпровізації (випадкових знахідок, моментів «несподіваності» тощо) набуває особливої цінності з погляду проявів індивідуальності студентів. Водночас, важливо вказати на певну «естетизацію» випадковостей, що сприяють варіантності інтерпретації творів мистецтв. За допомогою методу вербальної та невербальної імпровізації можливо корегувати розрегульованість моторно-рухових виявів емоційних реакцій, а також розвивати виразний аспект емоцій (міміку, пантоміміку, жести, інтонацію).

Наприклад, музично-поетична інтерпретація пісенного репертуару може мати різноманітні варіанти імпровізації. Це пошуки можливих варіантів виконання як окремих куплетів, так і пісні загалом, залежно від драматургії поетичного тексту (коли музика йде за словом), тобто, коли на першому плані виділяється мовна інтонація, або, навпаки, коли музична інтонація превалює. Звідси впливає різний динамічний розвиток, визначення кульмінації певних фраз і куплетів загалом. Окрім музичної інтерпретації, використовується і драматична інтерпретація (варіанти виконання фраз і куплетів у різних характерах та настроях).

Запропоновані нами творчі завдання на основі принципів діалогічного спілкування та інтеграційного використання творів різних видів мистецтва передбачали набуття навичок імпровізаційної діяльності, а також активізацію міжсенсорних образних асоціацій студентів: передати жестами, танцювальними рухами, пантомімою характери героїв казки, персонажів картини, образів програмної музики; «оживити» картину або скульптуру за допомогою пантоміми, міміки, жестів, рухів або розіграти уявний діалог за сюжетом картини («натюрморт в особах», «розмова героїв парного портрета»); створити «театр костюму» – інсценізація міні оповідань про традиційний національний одяг, вишивки, прикраси (у супроводі танцювальної музики); намалювати ілюстрації до дитячих казок; намалювати фрагменти мультфільму (розкадрування); створити реалістичні композиції (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) – «візуальні розповіді» до програмних музичних творів, театральних вистав; зобразити розвиток музики, її форми в безпредметних кольорових композиціях – «візуальних варіаціях», «живописних рондо», у яких змінювати кольорову гаму (яскравість, насиченість, контрастність) відповідно до змін у музиці.

Результати емпіричного дослідження щодо розуміння майбутніми учителями сутності поняття художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів і спостереження за їхньою участю в практичних заняттях засвідчують позитивну тенденцію якісного покращення процесу засвоєння й усвідомлення ролі й важливості феномен інтерпретації на сучасному етапі розвитку мистецтва.

Використання методичних прийомів у процесі викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, систематизація загальнопедагогічних і фахових знань на основі принципів історизму, художніх аналогій, художньої трансформації, способів і форм інтегративного взаємозв'язку різновидів мистецтв сприяло формуванню емоційно-когнітивного складника мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів, підвищенню рівня їхньої мистецької ерудованості, активізації художнього мислення, засвоєнню різних типів та форм інтерпретації як засобів розуміння авторського задуму; формуванню інтерпретаційних умінь та опануванню

майбутніми фахівцями алгоритму художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Отже, система загально художніх та мистецтвознавчих знань набула професійно-педагогічної спрямованості на застосування методів інтегративних технологій у майбутній педагогічній діяльності.

Студенти ЕГ більш свідомо, аргументовано доводили плідність і можливість впровадження методів інтегративних мистецьких технологій в освітній процес початкової школи. Використання окреслених методів сприяло усвідомленню студентами змісту поняття художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів як педагогічного феномену; засвоєнню різних типів та форм інтерпретації як засобів розуміння авторського задуму; формуванню інтерпретаційних умінь; розвитку самостійності та оригінальності виконання творчих завдань через активізацію асоціативних зв'язків, порівнянь, аналогій та врахування індивідуальних мистецьких здібностей студентів та засвоєнню алгоритму художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Так, на думку більшості респондентів ЕГ (75,8%), застосування окреслених методів у професійній діяльності вчителя початкових класів *«істотно сприяє позитивному ставленню учнів до творів різних видів мистецтва», «створює оптимальні умови для індивідуальних проявів кожної дитини, дає можливість відчувати себе митцем та створює відчуття приналежності до творчого процесу, розвиває образне мислення», «впливає на вибір цінностей майбутніх учителів початкових класів».* Опитувані відмітили також позитивний вплив інтегративних мистецьких технологій на *«продуктивну реалізацію професійних можливостей майбутніх учителів початкових класів», «урізноманітнення уроків художньо-естетичного циклу та позакласних виховних заходів», «здатність породжувати інтерес до художньо-творчого розвитку учнів» та «пошуку інноваційних методів та прийомів навчання та виховання школярів».*

Узагальнення результатів діагностики майбутніх учителів початкових класів дало змогу здійснити розподіл респондентів експериментальної та контрольної груп за рівнями готовності до застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів в освітній процес початкової школи і зробити висновок щодо ступеня усвідомлення значущості методів інтегративних технологій для мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів. Одержані в процесі діагностики дані лягли в основу визначення ступеня вираження професійної мистецької спрямованості майбутніх учителів початкових класів, що дало змогу зробити висновок про рівні сформованості готовності студентів до застосування методів інтегративних технологій в освітній процес початкової школи (таблиця 1.).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз готовності студентів до застосування методів інтегративних технологій в освітньому процесі початкової школи, %

Рівні сформованості	На початку дослідження		Наприкінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ/СГ
Креативний	14,7	15,1	38,2	17,2
Конструктивний	37,9	38,1	42,9	38,3
Формальний	47,4	46,8	18,9	44,5

Отже, одержані результати свідчать про позитивну динаміку в характері мистецької підготовки студентів ЕГ. Проведена робота на формувальному етапі експериментального дослідження (застосування інтерактивної технології діалогічного навчання, пояснювально-ілюстративних, проблемно-евристичних, пошукових та інших методів) сприяла створенню в студентів професійного та особистісного інтересу до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів як педагогічного феномену, суттєво вплинула на мотивацію майбутніх педагогів щодо майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, потреби в спілкуванні з мистецтвом, спрямованість мистецьких інтересів та ціннісні орієнтації майбутніх учителів початкових класів.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH.

Отже, завдяки глибокому проникненню мистецтва в навчальний процес початкової школи з орієнтацією на використання специфічних методів інтегративних навчальних технологій, що сприяють формуванню навичок художньої інтерпретації мистецьких творів, створюються можливості для гармонійного всебічного розвитку особистості молодшого школяра, реалізації його творчого потенціалу. Обізнаність у сфері мистецької освіти дає учням можливість пізнавати класичні та сучасні культурні цінності, розуміти твори мистецтва, самостійно інтерпретувати їх, опанувати навички спілкування з різними проявами мистецтва, набути необхідні знання та уявлення про мистецтво як соціальну, художню та естетичну цінність та відкриває простір для інтеграції мистецьких знань.

Подальшого вивчення потребують питання психологічних механізмів художньо-педагогічної інтерпретації різних видів творів мистецтва учнями молодшого шкільного віку та розроблення цієї проблеми на матеріалі інших навчальних дисциплін.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Рудницька, О. П., 2005. *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб., Тернопіль, Україна: Навч. Книга- Богдан.
2. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*, Київ, Україна: Либідь.
3. Шикирінська, О. А., 2013. «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів»: *автореф. дис.... канд. пед. наук, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського*, Вінниця, Україна,.
4. Мартинець, А. М., 2003. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання, *Відкритий урок*, № 7-8, с. 28-31.
5. Падалка, Г. М., 2008. *Педагогіка мистецтва* (Теорія й методика викладання мистецьких дисциплін), Київ, Україна: Освіта України.
6. Щолокова, О. П., 1996. *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя*, Київ, Україна.
7. Коваль, Т. В., 2016. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у контексті парадигмального оновлення сучасної освіти, *Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 3(57), с. 390-398.
8. Сухомлинський, В. О., 1976. *Сто порад учителю*, у Вибрані твори в п'яти томах, В. О. Сухомлинський, Київ. Україна: Рад. школа, Т. 2, с. 419-654.

THE USE OF METHODS OF INTEGRATED TECHNOLOGIES IN THE ART TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

Oksana Shykyrinska,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Department of art disciplines of preschool and elementary education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University

Vinnitsia, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4424-4627>

shikiroksana@gmail.com

Abstract. In the article, specific methods of integrative technologies in the art preparation of future primary school teachers are presented. The substantial component of the process of art preparation of future primary school teachers is determined. The role of artistic and pedagogical interpretation in the pedagogical process is analyzed. It is noted that contemporary artistic and pedagogical interpretation occupies not only a leading place in the pedagogical process, but also stands out as an independent concept and is construed by scholars primarily as a scientific method of cognition, since it is a promising direction for the development of foundations of art education. The relevance of modern problems of art preparation of future primary school teachers is determined. The phenomenon of interpretation is characterized; the main trends in the interpretation of the concept of interpretation are highlighted. The essence of the artistic and pedagogical interpretation of literary works is determined.

The expediency of using pedagogical technologies in the modern educational process is substantiated. In the process of artistic preparation of future primary school teachers, the use of integrative, problem-heuristic, interactive, gaming, computer pedagogical technologies is highlighted. The focus is on didactic tools for the implementation of integration of artistic and pedagogical technologies based on methods and techniques of comparison and analogy in the process of artistic and pedagogical interpretation of the works of art. The main aspects of the application of the most effective methods of integrative artistic and pedagogical technologies are specified: comparison and juxtaposition, analogy, invariant interpretation, improvisation. The results of an empirical study to define the determination of the professional artistic orientation of future primary school teachers are presented. The levels of student readiness to use the methods of integrative technologies in the educational process of elementary school are analyzed.

Keywords: artistic-pedagogical interpretation; artistic work; methods; integrative technologies.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Rudnytska, O. P., 2005. Pedahohika: zahalna ta mystetska: navch. posib. [Pedagogy: general and artistic], Ternopil, Ukraine: Navch. Knyha– Bohdan.
2. Honcharenko, S. U., 1997. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary], Kyiv, Ukraine: Lybid.

3. Shykyrinska, O. A., 2013. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do khudozhno-pedahohichnoi interpretatsii mystetskykh tvoriv [Preparing future primary school teachers for artistic and pedagogical interpretation of art works]: *avtoref. dys.... kand. ped. nauk, Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho, Vinnytsia, Ukraina.*
4. Martynets, A. M., 2003. Novi pedahohichni tekhnolohii: interaktyvne navchannia [New pedagogical technologies: interactive learning], *Vidkrytyi urok, № 7–8, s. 28–31.*
5. Padalka, H. M., 2008. *Pedahohika mystetstva (Teoriia y metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)* [Artpedagogy (Theory and methods of teaching art disciplines)], Kyiv, Ukraina: Osvita Ukrainy.
6. Shcholokova, O. P., 1996. *Osnovy profesiinoi khudozhno-estetychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia* [Fundamentals of professional artistic and aesthetic training of future teachers], Kyiv, Ukraina.
7. Koval, T. V., 2016. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u konteksti paradyhmalnoho onovlennia suchasnoi osvity [Professional training of future primary school teachers in the context of paradigmatic renewal of modern education], *Ped. nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, № 3(57), s. 390–398.*
8. Sukhomlynskyi, V. O., 1976. Sto porad uchytelevi [One hundred tips for teachers]. *Vybrani tvory v piaty tomakh, V. O. Sukhomlynskyi, Kyiv. Ukraina: Rad. shkola, T. 2, s. 419–654.*

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-398-406>

УДК 37.018.43:81'243(045)

Nataliia Bondar,

PhD in Pedagogy, Associate professor of the Department of
Foreign Philology and Translation,
Vinnytsia Institute of Trade and Economics of
Kyiv National University of Trade and Economics
Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0981-6714>
bondarnatasha23@gmail.com

USAGE OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS (ON THE EXAMPLES OF FOREIGN LANGUAGES)

Abstract. The article is devoted to the problem of improving the efficiency of professional training of experts in non-linguistic specialties of economic higher education institutions through the implementation of distance technologies. Essential features of the usage of distance technologies, influencing the choice of specific forms of implementation of a competent approach to the education of students, have been revealed.

It is defined that the usage of distance technologies in the educational process aims at transfer of a certain volume of knowledge to students, training to acquire this knowledge independently, applying them for the decision of new cognitive and practical problems; assistance in formation of students' communicative skills; inculcation to students the ability of research methods usage: gathering of the information, the comprehensive analysis, ability to make conclusions.

It is proved that the success and quality of distance learning largely depend on the efficiency of the classes' organization, a methodological quality of materials and influence on the formation of positive motivation of students to study a foreign language.

During our research, a distance learning course "Foreign Language for Specific Purposes" was developed on the basis of the Moodle Internet platform to create positive motivation for students to learn a foreign language. The appropriateness and necessity of using the course in the training process has been described.

It is described the usage of web quests in the training of students in non-linguistic specialties. It is analyzed the possibilities of using this technology to provide problem and creative nature in the educational tasks of experts of non-linguistic specialties in the process of studying foreign languages.

Keywords: students of non-linguistic specialties; web-quest; the motivation factor; distance technologies; foreign-language professional training.

1. INTRODUCTION

Problem. Among psychological and pedagogical problems of the higher school, the problem of formation and development of positive motivation of students is the most significant, because the high level of motivation is one of the most effective means of improving the efficiency and quality of the educational process. Therefore, the question of motivation is at the same time a question of the quality of learning activities. The motives of educational activity largely determine the attitude of a student to the solution of his professional tasks; create prerequisites for the efficiency and effectiveness of their professional activity.

An important feature of the formation of positive motivation of students of non-linguistic specialties in the study of foreign language is the need for lecturers in the process of teaching this discipline to create such conditions that the learning process will be as close as possible to their future professional activity. Transformation of educational activity into a professional one means not just a replacement of one type of activity with another, but a change in the very position of the personality, which turns from a consumer of information into a user.

Informatization of society today is one of the main conditions that defines further development of new technologies of education. The demand for highly qualified specialists capable of making independent decisions in their professional activity, of quickly and flexibly adapting to various industrial situations requires from the higher education system new pedagogical technologies of education that would satisfy the need for continuous education. Traditional approaches to the organization of the educational process, traditional means of education, in the overwhelming majority are focused on the audit form of the organization of the educational process were unsuccessful in solving the problem of professionally directed training of modern specialists.

In the traditional practice of teaching foreign language to students of non-linguistic specialties, the motivation factor is still not sufficiently taken into account both in the development of curricula and programs, the selection of teaching materials, the creation of methodological developments and manuals, and in the implementation of specific educational technologies. The existing practice of teaching foreign languages in economic higher education institutions needs to be modernized.

2. AIM AND TASKS

The purpose of the article is to justify the necessity of using distance technologies in the process of teaching foreign language to students of non-linguistic specialties.

The following tasks were set for the achieving our aim:

- to reveal the essential features of the usage of distance technologies;
- to define the aim of usage distant technologies in educational process;
- to prove the necessity of using the course «Foreign Language for Specific Purposes» in the training process;
- to describe the usage of web-quests in the training of students in non- linguistic specialties to create positive motivation for studing English.

3. RESEARCH FINDINGS

Researching the issue of training highly qualified specialists, E. S. Polat focuses on the creation of conditions, the implementation of which will provide opportunities to involve each student in the active cognitive process, the application of the knowledge gained in practice, the organization of cooperation to address various problem situations, as well as provide free access to the necessary information. The expert asserts that the creation of such conditions is a task not so much for the content of education, as for the technologies of education [2, p. 118].

The analysis of scientific and pedagogical researches testifies to considerable attention of scientists to a problem of introduction of infomation technologies for the purpose of preparation of experts in higher education institutions. Such scientists as R. Gurevych [2], A. Kolomiiets, Yu. Falshtynska [3], O. Piekhota [4], S. Sysoieva [5], N. Tymoshchuk, O. Dakaliuk, A. Harnyk [6] have considered the issue of training technologies.

The above allows us to assert that the problem of development of innovative technologies in education, and also didactic bases of their introduction remains actual and demands careful researches, and also promotes development and active introduction of distance learning as one of perspective directions of maintenance of continuous education which is based on wide use of means of modern information technologies. They will enable the effective implementation of all opportunities offered by the new pedagogical technologies of education.

The priority direction of foreign-language professional training of specialists of non-language specialties is the usage of interactive, communicative and information technologies that provide access to foreign-language professional information in the world's scientific centers, libraries, which creates conditions for both self-education and advanced training of future specialists and the formation of positive motivation of students.

The usage of distance learning technologies for the purpose of organizing an advanced foreign language teaching provides the individualization of the process of specialist's formation, encourages independent work, forms an information culture, contributes to mastering the means of information technology in order to use them to obtain and process professionally directed information.

Distance education programs do not necessarily provide examples of an exact match to a particular model. Together with new methods and technologies, distance learning brings new concepts and terms to theoretical pedagogy and educational practice, which primarily include the following: virtual group, learning support, educational telecommunication projects; feedback; computer communication; teleconference; coordinator, moderator, telecommunication project (teleconferences) [2, p. 252].

Scientists believe that distant learning belongs to a system of work when the teacher and the student are physically separated from one another, but are connected through the methods of advanced information technologies. That's why they suggest to promote these methods as they develop students' critical and creative thinking and are more motivated to study. The prevailing opinion is that when a student decides to study online, he takes maximum responsibility for the skills and abilities he needs. Thus, students learn how to learn. In addition, according to E. Monderna, N. Voinarovska [7, p. 2], it is essential to comply the following conditions in order to enhance the efficiency and productivity of a person's activity: multiplicity of motives within a definite field of activity, level of their advancement, positive attitude towards the process, stability and power of the motives, and hierarchy structure of the motivation.

The process of digitalization is constantly adding new forms and, as a result, methods to electronic teaching. These forms include web-based learning, webinars or virtual classrooms, video-based, collaborative, custom and mobile-learning. We consider all the existing e-learning forms could be classified as person-oriented and group-oriented ones. Web-based form, video-based learning and mobile e-learning belong to the person-oriented group according to our classification, while virtual classrooms, collaborative learning and custom e-learning belong to the group-oriented one [8, p. 452].

In March 2020, in connection with the introduction of the national quarantine VITE KNUTE and other higher education institutions in Ukraine and worldwide turned to online education, so now one of the most relevant interactive tools is distance learning. The lecturers of our Department conduct lectures and practical classes interactively using such online platforms: Moodle, Skype, Google Classroom, Zoom, Viber.

Experience of profound teaching of professionally directed foreign language allowed us to create our own educational and methodical concept. The method of teaching this discipline is based on foreign language communication, the use of modern technical means of teaching, the use of remote and interactive technologies.

The specificity of teaching a foreign language of a professional direction is based on the principle of speech activity of students, the principle of functionality, the principle of language communication activity, science, consciousness, regularity and visibility. Special attention should be paid to the principles of individual educational trajectory, the principles of organization of independent work and differentiation of training.

When studying the discipline «Foreign Language for Specific Purposes» the principle of step-by-step-concentration organization of the educational process is relevant, which is the main principle when teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. Didactics considers the problem of learning effectiveness as a degree of approximation to reality or the required result. Under such conditions, it is appropriate to consider the model of mastering foreign language communication in a foreign language environment, when the learning process goes from the level of activity through the level of speech actions to the level of speech operations.

In our environment, the natural foreign-language professional learning environment is adequately replaced by a foreign-language professional learning environment and provided by information and communication technology tools. Such an environment is defined as a set of software tools and knowledge representations that enable independent learning activities. This allows a partial solution to the problem of lack of instructional time [9, p. 128].

Thus, the application of distance learning technologies allows to create conditions not only for studying the main course material, but also to obtain additional professionally directed foreign language information. The main task of the teacher under such conditions is to provide a conceptual connection between classroom and virtual learning space. And this,

in turn, corresponds to the principle of creating a continuous education, that is, a combination of full-time and distance learning.

To create a positive motivation for students to learn a foreign language, we developed a distance learning course «Foreign Language for Specific Purposes» based on the Internet platform Moodle. With the help of this course, students have the opportunity to view all the material given by the instructor in practical classes throughout the training, print it, if necessary, to do homework and self-study, to work on missed classes.

The purpose of the distance learning course «Foreign Language for Specific Purposes» is the formation of foreign language communication, information, professional and educational and cognitive competence of future specialists. The work in the distance course provides: assimilation of the terminological apparatus of the sphere of linguistics, economics, trade and tourist business, ability to use it for academic and professional needs; development of skills of oral (dialogic and monologic) speech, writing, functional reading, formation of skills of making abstracts and abstracting of foreign texts of professional subjects; deepening of understanding of foreign social and cultural realities, knowledge and adequate interpretation of different samples of speech behavior, ability to react and act adequately.

The distance course is divided into separate sections containing the following components:

Section 1: Distance learning for the period of quarantine. Each task, specified in the thematic plan, is located in a separate file, the name of which contains the name of the group and the date of the pair (for example, the file «T 11 d, 16.10.2020»). The student downloads the task, makes it and uploads it to the Moodle. The lecturer checks the job up and assigns the marks to the electronic register.

2. The working program of the «Foreign Language for Specific Purposes» course.

In Section 3, «Tasks for Practical Purposes» the lecturer downloads a workbook with tasks and exercises to be performed in the classroom.

Section 4 provides guidelines and tasks for students to work individually. The lecturer evaluates students' individual work according to the criteria listed in section 7.

Section 5: Individual assignments to work on missed lessons. Students who miss a class for a specific reason may work it out online. After taking the tests, a report of the lesson is printed and submitted for review to the lecturer, who assigns a grade according to a set of criteria.

Section 6: Test assignments for self-monitoring by topic are designed by the lecturer to self-monitor students after each topic. Tasks include both lexical and grammatical tests for self-monitoring.

Section 7: Syllabus, thematic plans, and evaluation criteria.

The syllabus contains information about the lecturer, the discipline, the competencies that a student acquires after studying the course, the program results, and the policy of the discipline.

In topics covered by the thematic plans, the course material is divided into classes. For each group it is defined the number of tasks for each lesson, the performance of which provides: processing of new lexical material (topics) with the subsequent lexical exercises; repetition of grammar topics with the subsequent performance of grammar exercises and tests presented in the development of the lesson.

Chapter 8 contains program questions for the English for Specific Purposes exam, as well as a sample exam ticket.

Section 9. List of Recommended Literature. Glossary. This section contains a list of necessary literature for use in the processing of new material and to perform individual work.

Chapter 10 is the last section and includes multimedia materials for the course, namely: presentations, audio and video recordings, which are used to form communicative and professional content [10, p. 21].

Using the Internet, the student has to choose his or her trajectory of study. The student chooses his or her own pace of work, has enough time to adapt to the information environment and become familiar with additional professional information.

To get feedback from students, VITE KNUTE lecturers have developed a questionnaire for students.

Questionnaire «Our Distance Learning»

1. Do you understand the guidelines and instructions for working with the training material? (90% – yes, 10% – not always)

2. On average, how much time do you spend on completing tasks? (50% – 3 hours, 20% – 1-2 hours, 20% – all day, 10% – less than an hour)

3. Which Moodle system tools (task types) proved to be the most effective for you personally? (50% – tests, 30% – quests, 20% – lectures).

4. Do you get enough feedback from your teacher? (98% – yes, 2% – no)

5. What forms and/or resources can you offer as a user for additional course materials processing? (50% – web-quests, 20% – video lessons, 20% – grammar tests, 10% – everything suits).

By analyzing respondents' responses, we developed additional web quests for students according to their training direction.

An example of a web-quest that we can use to create students' positive motivation within the discipline «Foreign Language for Specific Purposes» is a web-quest on the topic «Tourism and Travelling».

The purpose of our web-quest is to ensure the effective learning by users of the basic terminology of the tourism sector, as well as to develop the development of key competencies on its basis. Web-quest provides an opportunity not only to improve English language skills, but also to increase the level of student knowledge in the field of their specialization.

Students were offered to work in the virtual travel agency «Love Travel». To do the tasks, we divided them into three groups:

Group 1 – Advertising Managers

Group 2 – Tourist Agents

Group 3 – Tour Leaders

For each group we proposed a task, namely:

Group 1 (advertising managers) worked to create a presentation about the overall activities of the company. The task of the second group (tourist agents) included answering questions after reviewing the presentation on the theme «20 most interesting places on the planet» and developing their own presentations about one of the interesting places of our planet. The third group of students (tour leaders) worked on the organization of travel, namely: made up of dialogues, which ordered rooms in hotels and necessary transport, describing of the benefits; developed a travel program describing the route and sights.

Also, students worked on the creation of a Web-quest on such topics as: «IT and Travel Industry», «Hotel Facilities», «Air Travel», «Tourism and Transportation».

The results of web-quests are: presentations, video clips, tests, dialogues, practical tasks and other information necessary for the full disclosure of the web-quest's tasks. Students posted their materials on blogs, on report pages or web-pages in the Internet. Website visitors have the opportunity to view the developed web-quests, leave comments, reviews, questions, suggestions and edits, that is, to make a feedback.

When creating projects using web resources, students acquired unprepared knowledge, simplified and calculated formulas, but they were involved in search activities themselves [11, p. 12].

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Distant technologies have a significant potential in forming positive motivation to study a foreign language by students of non-linguistic specialties, as they contribute to the development of specialists' ability to acquire knowledge from various sources of information, including cognitive ones; the ability to assess and explain emerging problem situations; the ability to use native and foreign languages; the ability to apply knowledge and information literacy; the possession of professional terminology.

The success and quality of distance learning largely depend on the effectiveness of the organization of classes, teaching materials, as well as the guidance and skills of teachers involved in this process.

Our research, of course, does not revealed all aspects of the problem of formation of professional competence of experts in the tourism industry. Prospects for further scientific researches may be: development students' information competence at the age of digitalization; acquirement of students' competences by means of digital technique.

5. REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Polat, E. S., 2006. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obuchenija* [Pedagogical Rechnologies of Distance Learning], Moscow: Akademija, 241 s.
2. Gurevych, R. S., 2009. *Teoriia i praktyka navchannia v profesiino-tekhnichnykh zakladakh : monohrafiia* [Theory and Practice of Education in Vocational Schools: monograph], Vinnytsia: TOV «Planer», 410 s.
3. Kolomiets, A. M., Falshtynska, Yu. V., 2015. *Vykorytsannia internet-saitiv na zaniattiakh z inozemnoi movy* [Usage of Internet Sites in Foreign Language Classes]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho un-tu imeni K. D. Ushynskoho. Serii: Pedahohika, № 9, s. 102-107.*
4. Piekhota O. M., Kiktenko A. Z., Liubarska O. M. 2002. *Osvitni tekhnolohii: navch.-metod. Posib* [Educational Technologies: educational and methodical textbook]; Za zah. red. O. M. Piekhoty. Kyiv: A.S.K., 255 s.
5. Sysoieva S. O. 2004. *Osvita doroslykh: tekhnolohichniy aspekt* [Adult Education: Technological Aspect], *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Naukovo – metodychnyi zhurnal, № 3, s. 184–187.*
6. Tymoshchuk, N. M., Dakaliuk, O. O., Harnyk, A. A. 2010. *Informatsiini tekhnolohii u navchanni inozemnoi movy studentiv-ahraryiv* [Information Technologies in Teaching of Foreign Languages to Agricultural Students], *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy „Kyivskiy politekhnichnyi instytut”, № 1, s.192– 195.*
7. Monderna, E., Voinarovska, N., 2019. *Promoting Personal Motivation within Professional Education* [Promoting Personal Motivation within Professional Education], *Journal of Educational and Social Research, № 9 (2), p. 1-7.*
8. Bondar, N., Havryliuk, N., Osaulchyk, O., Dovhan, L., 2020. *Implementation of E-learning as an Integral Part of the Educational Process. Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, Volume IV, p. 449-459.*
9. Nikitina, N. S., 2013. *Vykorystannia samokontroliu yak zasobu motyvatsii studentiv u vyvchenni inozemnoi movy u nemovnykh VNZ* [The Use of Self-Control as a Means of Motivating Students to Learn a Foreign Language in Non-Language Universities], *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika, № 1, s. 127-134.*
10. Bondar, N. D., 2016. *Metodychni rekomendatsii do samostiinoi roboty «Formuvannia kompetentnosti menedzheriv sfery turyzmu (na prykladi humanitarnykh dystsyplin)» dlia studentiv OS «Bakalavr» napriamiv pidhotovky 6.030601 «Menedzhment»,*

- 6.140103 "Turyzm» [Methodical recommendations for individual work "Formation of Competencies of Managers in the Field of Tourism (at the Example of the Humanities)" for students of educational degree "Bachelor" specialties 6.030601 "Management", 6.140103 "Tourism"], Vinnytsia: Vydavnycho-redaktsiinyi viddil VTEI KNTEU, 50 s.
11. Bondar, N., Shvets, H., 2019. Providing the Problem and Creative Approach to Educational Tasks for Experts in Tourism with Usage of Web-Quest (at the Example of Humanities), *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, № 7/3, p. 14-18.

Бондар Наталія Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ

Вінниця, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0981-6714>

bondarnatasha23@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (НА ПРИКЛАДІ ІНОЗЕМНИХ МОВ)

Анотація. Статтю присвячено проблемі підвищення ефективності професійної підготовки фахівців немовних спеціальностей економічних ЗВО шляхом реалізації дистанційних технологій. Виявлено суттєві особливості використання дистанційних технологій, що впливають на вибір конкретних форм реалізації компетентнісного підходу під час навчання студентів. Визначено, що використання дистанційних технологій в навчальному процесі має на меті передачу студентам певного обсягу знань, навчання здобувати ці знання самостійно, застосовуючи їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; сприяння формуванню у студентів комунікативних навичок; прищеплення студентам уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, всебічного аналізу, вміння робити висновки. Доведено, що успіх та якість дистанційного навчання значною мірою залежать від ефективності організації занять, методичної якості матеріалів та впливу на формування позитивної мотивації студентів щодо вивчення іноземної мови. У процесі дослідження було розроблено навчальний дистанційний курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на базі Інтернет-платформи Moodle для формування позитивної мотивації студентів щодо вивчення іноземної мови. Конкретизована доцільність і необхідність використання курсу в процесі навчання. Описано використання веб-квестів в процесі навчання студентів немовних спеціальностей. Проаналізовано можливості впровадження цієї технології для забезпечення проблемно орієнтованого і творчого характеру навчальних завдань студентів нелінгвістичних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: студенти нелінгвістичних спеціальностей; веб-квест; фактор мотивації; дистанційні технології; іншомовна професійна підготовка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Полат, Е. С., 2006. Педагогические технологии дистанционного обучения. Москва: Академия, 241 с.

2. Гуревич, Р. С., 2009. Теорія і практика навчання у професійно-технічних закладах: монографія, Вінниця: ТОВ «Планер», 410 с.
3. Коломієць, А. М., Фальштинська, Ю. В., 2015. Використання Інтернет-сайтів на заняттях з іноземної мови, *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного ун-ту імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка, № 9*, с. 102-107.
4. Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М., 2002. *Освітні технології: навч.-метод. посібн.; за заг. ред. О. М. Пехоти*, Київ: А.С.К., 255 с.
5. Сисоєва, С. О. 2004. Освіта дорослих: технологічний аспект. *Неперервна професія освіта: теорія і практика. Науково - методичний журнал, № 3*, с. 184–187.
6. Тимошук, Н.М., Дакалюк, О.О., Гарник, А.А. 2010. Інформаційні технології в навчанні іноземних мов студентів-аграріїв, *Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”*, № 1, Київ, с. 192-195.
7. Monderna, E., Voinarovska, N., 2019. Promoting Personal Motivation within Professional Education, *Journal of Educational and Social Research, № 9 (2)*, p. 1-7.
8. Bondar, N., Havryliuk, N., Osaulchyk, O., Dovhan, L., 2020. Implementation of E-learning as an Integral Part of the Educational Process. Society, *Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, Volume IV*, p. 449-459.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-406-422>
UDC 378.01.046-021.68:316.42-026.16

Nataliia Ridei,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Ecology, Professor of Department of Adult Education

National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine, Kyiv

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5553-059X>

nataliia.ridei@gmail.com

Tymoshenko Valentyna,

postgraduate student of adult education department

National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine, Kyiv

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6379-0204>

tymoshenko_vi@ukr.net

Slabetsky Alexander,

postgraduate student of adult education department

National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine, Kyiv

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-9904>

ukraviatekstil@gmail.com

FORMATION OF CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM ON THE BASIS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT: PROJECT ACTIVITY EXPERIENCE

Abstract. The research work analyzes the functional orientation of sustainable development strategy studies. It suggests basic didactic and pedagogical conditions for innovativeness of the educational process and develops a set of subject-specific competencies. The study outlines the system architectonics for organizing the

educational and research work in professional training of students. It develops research methods and methodology for professional training of specialists including recommendations of scientific-methodological, organizational-pedagogical and organizational-managerial nature. The main idea of the research lies in the development and implementation of theoretical-methodological foundations for shaping the system of continuous education based on the concept of sustainable development, with consideration of interests of the Ukrainian society evolving within the framework of sustainable development; restructuring of the postgraduate education system and, in particular, realizing potential pedagogical opportunities that determine selection of the most effective forms of training in the postgraduate education system. The practical value of the research lies in the fact that the obtained and presented results enable further integrated and sectoral development of various aspects in theory of education and create a methodological basis for building effective models of quality assurance in higher education. This research deepens the traditional views of scientific works on the problems of modernizing professional teacher training in the conditions of cross-border integration of social and cultural forms of education. Introduction of the system to form scientific-methodological competence in postgraduate pedagogical education; the results we have obtained, presented, and proven contribute to the implementation of individualized educational and scientific programs of teachers' professional training; the results can be of practical use for a wide range of postgraduate education specialties in formation and development of legal competence in higher education administrators; the informational student-oriented portable environment of psycho-pedagogical training can be used in further research on development of higher education for future vocational school teachers, in determining regularities of its work, ways and directions to improve and enhance the effectiveness of their psycho-pedagogical training, as well as for adult education, for writing term papers and qualifying papers, textbooks, monographs, dissertations; these materials can be used in the higher education institutions of various types that are engaged in training environmental protection specialists in environmental monitoring, as well as in postgraduate education to ensure implementation of the government's environmental policy. Introduction of the system to form scientific-methodological competence in postgraduate pedagogical education; these materials can be used in the higher education institutions of various types that are engaged in training environmental protection specialists in environmental monitoring, as well as in postgraduate education to ensure implementation of the government's environmental policy.

Keywords: continuous education; students; competencies; project support; sustainable development.

1. INTRODUCTION

Problem. The problem of this research lies in the development of theoretical and methodological foundations to form the educational-research space for specialists in the postgraduate education system, with the usage of the sustainable development paradigm. Formation of content for educational environment is founded on the paradigm of sustainable development, based on the coordination of its three components and their implementation into specific activities, which will represent the best achievements of the XXI century in the field of education, science and innovation. Development of conceptually strategic provisions

of the academic and research plans and programmes of postgraduate training, retraining and advanced training and specialists' internship was based on the concept of sustainable development, ensuring presence of all its components (economic, social, environmental, institutional and their synergetic unity) in the gradual process of specialist training to obtain a postgraduate educational level or degree. The project implementation was substantiated on the theoretical and methodological basis of the changes in postgraduate education, which contributed to subsequent developments in introduction of the sustainable development concept into the education system of Ukraine and provided for encouragement of the transition to sustainable development of society both at the level of regional systems and at the state level.

The purpose and main objectives of the research are to develop the theoretical and methodological foundations to form a postgraduate education system based on the concept of sustainable development and the necessity to strike a balance between meeting the current needs of humanity and protecting interests of future generations, including their need for a safe and healthy environment. The *tasks* of research are as follows: to study the experience of scientific schools and legal regulation practices in organizing postgraduate training in the context of education for sustainable development, to formulate proposals and recommendations of organizational and methodological nature; to provide a theoretical basis for a system of postgraduate education in the context of sustainable development; to analyze theoretically the problems of forming teachers' readiness for implementation of the sustainable development concept; to examine the level of development for the problem of shaping teachers' professional competence within the framework of education for sustainable development; to develop, substantiate and implement scientific-methodological system of shaping teachers' professional competence within the framework of postgraduate education for sustainable development; to develop methodological recommendations: provision of natural cycle subjects with consideration of the main principles of sustainable development for teachers in educational institutions; introduction of a system to shape faculty members' professional competences within the framework of education for sustainable development; to develop scientific and methodological support for teaching materials used in faculty members' postgraduate training in order to introduce the main provisions of the UNECE Strategy for sustainable development into the learning process in educational institutions; to prepare scientific and methodological support, namely, the monographs "Management of Postgraduate Education Systems for Sustainable Development," "Strategy of Postgraduate Education for Sustainable Development," "Multimodal Foundations of Postgraduate Education for Sustainable Development"; to develop and validate the methodology to organize postgraduate education for sustainable development; to organize an international scientific methodological workshop on the issues of introducing the concept of sustainable development in postgraduate education; to prepare a collective monograph.

The *object of research* is theoretical and methodological foundations for formation of a postgraduate education system. The *subject of research* is the content, forms, methods of specialist training within the postgraduate education system in the context of sustainability paradigm.

The research was performed in accordance with the thematic plan of National Pedagogical Dragomanov University for 2012 – 2019 and reflects the University's research achievements within the framework of the research topic "Theory and Technology of Training in Vocational Education" (Disciplinary Training Outcomes 0115U000552, for 2015 – 2017), in education, science and innovation theory, "Theoretical and Methodological Foundations of Forming a System of Postgraduate Education Based on the Principles of Sustainable Development" (Disciplinary Training Outcomes 0117U004914, for 2016 – 2019).

Analysis of recent research works and publications. Aspects of philosophical views on the quality of education and research, and ways for its modernization and management are revealed in the works by V. Andrushchenko, V. Bondar, B. Hershunskyi, V. Kremen, S. Pazynich, O. Ponomariov, T. Sokhniayeva, R. Barrow and others. *Educational and political fundamentals* have been investigated by I. Ivanyuk, A. Yaroshenko, T. Brackston, D. Goldblatt, D. Held, P. Lodge, A. Mc. Grew, J. Perraton and others. *Futuristic approaches* to development of higher education have been studied by H. Newby, F. Newman, R. Peters, A. Toffler, H. Ewby, A. Combs and others. Management of higher education systems and its social and psychological aspects are explored by A. Babichev, G. Gorban, L. Karamushka and others. *Management principles for institutions of higher education* have been substantiated by V. Bekh, G. Yelnikova, S. Natroshvili, N. Protasova, Ye. Khrikov and others. *Global approaches to quality management* have been formed by R. Brand, W. Deming, P. Drucker, E. Loffler and M. Vintar and others [1].

For studies on *continuous education and career enhancement*, the works by L. Danylenko, G. Yelnikova, A. Kuzminskiy, L. Lukyanova, V. Maslova, N. Nychkalo, V. Oliynyk, L. Pukhovska, V. Putsovo, L. Sigayeva, T. Sushchenko, T. Shamova are of academic interest; on *education for sustainable development* – the works by V. Bogoliubova, O. Pometun, N. Ridei, N. Semeniuk, O. Shevchenko; on *peculiar features of the newest sciences: educology, education studies and education metrics* – the works by N. Kuzmenko, V. Lugoviy, V. Ognevyuk, K. Pakhotin, A. Prokaza, S. Sysoeva, A. Furman. It is important to analyze the concept of “*teachers’ professional competence*,” which has been explored by B. Andrievskiy, O. Dubaseniuk, L. Karpova, V. Lozova, V. Oliynik, A. Otych, V. Strelnikov, O. Shapran; the *methodological* component has been characterized as an element of research and methodological competence by K. Avramenko, I. Akulenko, O. Bigych, A. Voyevoda, A. Voloshchuk, V. Haluziak, N. Gluzman, O. Zhygailo, N. Kuzmina, O. Malykhin, O. Matyash, N. Nikula, Yu. Prysiashniuk, V. Reydalo, S. Skvortsova, N. Tarasenkova, Ya. Tsymbalyuk, S. Shevchuk; the research component has been highlighted as an element of the research and methodological competence by A. Bilash, G. Biletska, O. Grinyuk, L. Neporozhnia, O. Tsilmak [2].

Such founding scientists as T. Hobbes, V. Glushkov, O. Bogdanov, I. Blauberg, V. Kartashov, O. Kont, S. Kuzmin, Yu. Mrakov, R. Mertol, M. Mesarovych, T. Parsons, L. Petrushenko, V. Sadovskiy, M. Setrov, G. Spencer, V. Spitsnedal, J. Takahara, V. Tyukhtin, U. Churchman, A. Uyomov, Ye. Yudin interpret the *systemic methodology of administration* as a complex of administration methodology components, which are transformed in accordance with the system for shaping professional competencies in postgraduate training, as a set of principles, approaches and methods, as well as types and means of systemic administrative activity. A. Babichev, G. Horban, L. Karamushka, S. Tolochko, N. Bordiug, I. Deinega, O. Kondur and others explored administrative management of higher education systems in postgraduate training and its socio-psychological status. V. Bekh and S. Natroshvili analyzed the *principles of administrative management* in higher education. Problems in formation of legal awareness, political and legal culture (including that of students), management of legal protection for intellectual activities, legal education (including during postgraduate education) and education of future specialists have been addressed in research works by A. Alekseyev, O. Atoyana, P. Baranov, I. Galushchak, A. Ivliev, O. Isayenko, M. Kozyubra, A. Krydanovskiy, Lun Fen, Yu. Oborotov, A. Ovchinnikov, V. Oksamitniy, M. Orzykh, P. Rabinovych, T. Solovyova, S. Trekhinina and others [3].

The scientific and theoretical basis to determine the conceptual foundations of this study are the philosophical, methodological, pedagogical and psychological provisions set forth in the following works: in the field of *vocational education*, in particular basic vocational education – by S. Artiukh, P. Atutov, S. Batyshev, A. Belyaeva, Ye. Zeyer, V. Lednirov, N. Nychkalo; historical aspects – by A. Veselov, I. Likarchuk, S. Onopchenko; project pedagogics – by V. Bezrukova; informatization of education – by R. Gurevych, N. Tverezovska, S. Khomenko, S. Yashanov and others; business education – by O. Romanovskiy; cultural education – by O. Shevnyuk; *in the field of psychology* – by I. Bulakh, L. Vygotskiy, P. Halperin, V. Davydov, A. Derkach, L. Dolynska, E. Kazayeva, E. Klimov, A. Leontiev, V. Rybalko, S. Rubinstein, N. Talizina, C. Jung, I. Yakimanska and others; on issues in implementation of *interdisciplinary relations* – by I. Zvierieva, B. Komisarov, V. Maksymova, O. Savchenko, M. Fedorova; on the *system of forming specialist competencies* – by Ya. Bolyubash, V. Bocharov, K. Levkivskiy, V. Kostygina, N. Tymoshenko, O. Semenog; on *adult education and its management* – V. Maslova, I. Tytarenko, S. Goncharenko, S. Werner, P. Cherednichenko, S. Sagan; on issues of training *future specialists in ecology* – by G. Bilyavskiy, T. Sayenko, S. Stepanenko, O. Yaroshenko, Yu. Skyba, G. Biletska and in other pedagogical researches [4].

Ways to improve the quality of teaching and learning in foreign institutions of higher education have been covered by M. Makalis, Ag. Bladh, V. Berger, Ch. Bode, Ja. Muehlfeit, T. Petrin, A. Schiesaro, L. Tsoukalis. Research works on the problem of an administrator's readiness for work, especially in the socio-cultural field have been written by O. Anufrieva, T. Burlayenko, L. Danylenko, G. Dmytrenko, O. Dubinina, M. Kyrychenko, V. Kirsanov, V. Oliynyk, M. Klochko, N. Kochubey, V. Lokshyn, M. Morozova, N. Svitaylo, O. Starovoyt, A. Shcherbyna, O. Shcherbyna. Research works on the theory of e-learning, globalization and informatization, and the use of ICT in educational activities have been carried out by domestic scientists such as V. Bykov, A. Gurzhiy, L. Kartashova, O. Semenikhina, O. Spirin, O. Stryzhak and others. Such scientists as V. Baydenko, T. Burlayenko, O. Brusientseva, T. Gaivoronska, M. Mirovska, O. Murashko, I. Kolesnykova, V. Kunitsyna, M. Lukyanova, A. Markova, O. Ovcharuk, Ye. Rogov, V. Sayuk, O. Savchenko, M. Stepko, Ye. Tabakova, O. Topuzov worked on the issues of forming professional competence of future specialists. Environmental competence has been studied as a component of a future manager's professional competence by foreign scientists such as A. Allcock, B. Jones, S. Lane, and J. Grant, G. Smith, D. Williams, F. Paul. The need to improve the specialists' managerial competence is confirmed in research works by G. Bilyanin, V. Medved, V. Zhygir, V. Maslov, I. Saukh. Problems of forming teachers' digital competence in the conditions of modernized education have been covered in the works by V. Gorlenko, O. Kulynych, L. Lyakhotska, O. Nezhynska [5].

2. AIM AND TASKS

Implementation of the project objectives required using the following methods: retrospective analysis and systematization of philosophical, sociological, cultural, psychological and pedagogical literature, government documents on implementation of the sustainable development concept in Ukraine at the regional level; generalization of scientific literature on environmental, economic and social issues; induction, deduction. Other research methods included as follows:

- theoretical: system-axiological, structural-comparative, structural-logical synthesis, comparison of ideas, concepts, theories of sustainable development paradigm; modeling implementation of sustainable development strategy principles in education for the comparative analysis of the global and domestic experience in forming competence, and for the qualitative study of textual and graphical information in

- formalized governmental and departmental documents for the purposes of interpretation and forecasting; axiological-acmeological analysis, theoretical systematization to characterize the system-building role of scientific schools in forming teachers' scientific and methodological competence; structural-logical analysis and systematization to characterize the peculiarities in professional training of the new generation of teachers; classification, systematization, modeling; analysis and chronological, retrospective, comparative, simultaneous synthesis to compare dominant and special scientific views on the problem of the research; determining of conceptual and categorial research apparatus and systematization of scientific knowledge for discovering the theoretical and methodological foundations and for conceptualizing the strategic lines in psychological and pedagogical training of future vocational teachers; pedagogical modeling; logic synthesis; axiomatization, formalization (distinguishing architectonic organizational forms of educational process and forms of education), hypothetical-deductive (formulation of a general
- hypothesis on the basis of partial hypotheses: basic and zero hypothesis); formalization of the educational process for training of future managers of socio-cultural activity, hypothetical axiomatization, simulation of the system for professional training of managers of socio-cultural activity in conditions of informational-educational environment;
 - empirical: testing, questionnaires and surveys for participants of the educational and research process; monitoring the process of forming the teachers' scientific and methodological competence in the predefined organizational-methodological and organizational-pedagogical conditions; evaluating effectiveness of the system for shaping teachers' scientific and methodological competence; conducting a pedagogical experiment for verification of the system for shaping teachers' competence in postgraduate pedagogical education; multi-criteria selection of alternative options for improvement of the educational and research process; observation, description, measurement (educational), determination of peculiarities in training of the future vocational school teachers, characterizing systems for organization of their professional education; modeling of a system for training of future vocational school teachers, simulation of an informational student-oriented portable educational environment; questionnaire, interview, survey, observational research methods; tests for diagnosing the dynamics of special psychological and pedagogical professional competence in the future teachers of vocational schools; experiment (pedagogical, psychological, social); monitoring description of pedagogical methods and experiment, collective and individual, disciplinary and interdisciplinary expert assessments, both fundamental and specific;
 - general scientific methods: generalization and systematization of data obtained from modern scientific research and knowledge to form the content for training future teachers, modeling of organizational systems and subsystems for their professional training), formal-logical method of analyzing normative-legal documentation, characterizing conditions and forecasting development trends and assessing effectiveness of the system for training future teachers and educators according to the data on training relevance, and assessment feedback from employers and stakeholders;
 - specific scientific methods of psychological and pedagogical studies: a laboratory experiment (determining psychological type and mental condition of a student or group) and formalization while axiomatizing research hypotheses, modeling (simulated, computer-based); geographical method to determine professional crosses

by administrative-territorial division of the country, which enables us to identify the needs of vocational education and subjects of employment among future teachers; disciplinary (methods, means, forms of education for a specific discipline related to the field of science and knowledge); interdisciplinary (choice of integrated ways to combine different modeling levels of subsystem components, to create a well-connected synergy of training systems);

- The method of “focus groups” is a questioning and interviewing method to assess the quality of learning, critical attitude to the structural synectics of experimental studies, the integration of the “tree of objectives” and the field of activity for the object of administration – general methodological conceptualization of the goals of training programs and algorithmization of employment projects in the modern management practice of the socio-cultural field;
- mathematical, statistical and simulation modeling are the types of modeling to develop and form the system for evaluation of professional competence of environmental protection specialists by indicators; processing, qualitative and quantitative analysis of experimental data to synthesize and formulate the conclusions based on the study results.

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

The main hypotheses of the research are based on the assumption that the development and implementation of theoretical-methodological foundations of the postgraduate education system based on the principles of sustainable development is effective if: 1) a model of educational environment for training of specialists in the system of postgraduate education based on the concept of sustainable development is designed; 2) project, multimedia and Internet technologies to introduce this model are developed and implemented; 3) the basic subjects of educational interaction are the specialists undergoing advanced training or retraining in the postgraduate education system at the Faculty of Management of Education and Science, National Pedagogical Dragomanov University, which ensures self-identity.

The integrity of the project study hypothesis is presented and implemented in a partial hypothetical assumption that:

- forming teachers’ scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education contributes to the integrity of the educational-research process; the fulfilment of the social request for the quality of teacher training and development, continuous employment; modernization of educational and research systems and their relevance. The hypothetical idea of the research becomes possible in postgraduate training of faculty members for institutions of higher education in educational and scientific process of forming their scientific-methodological competence to ensure their professional development in the field of pedagogical education;
- the effectiveness of training the new generation of teaching staff is ensured through the introduction of the system for professional training of education quality experts at higher education institutions;
- modernization of psychological-pedagogical training of future vocational school teachers will be effective providing that the corresponding system model is developed and implemented, which involves: 1) the introduction of transparency, participation and diversification of psychological and pedagogical training at higher education institutions; 2) intensification of psycho-pedagogical training of future vocational school teachers through the introduction of the student-oriented portable information

environment (MOODLE <http://www.moodle.npu.edu.EN/>); 3) the use of interdisciplinary connections to demonstrate the trends for integration of science and practice that will improve the quality of psycho-pedagogical training of future vocational school teachers at higher education institutions; 4) diversification of the content of psychological and pedagogical training of future specialists that will contribute to the formation of professional, mobile, creative, and innovative personality;

- cross-border changes in training environmental protection specialists for environmental monitoring in postgraduate education, development of teaching methodology for special disciplines and development of the modern research methodology (both educational and environmental) and assessment of relevance of
- the educational process have a positive effect on the quality of forming professional competence and intellectual development of adults;
- professional training of future socio-cultural activity managers becomes effective when it is based on proven theoretical and methodological foundations, revealing the structure of socio-information competence of future socio-cultural activity managers which is formed in the conditions of informational-educational environment, the concept, the system for professional training of specialists and appropriate organizational and methodological support.

The *novelty and importance* of the research results are reflected both in the conceptual substantiation of theoretical and methodological foundations of specialist training in the system of postgraduate education in the context of implementing the concept of sustainable development, and in the development of structural and logical model of holistic and andragogical cycle of postgraduate education promoting transition of the society to sustainable development.

Scientific novelty of the obtained results is that ***for the first time***:

The following have been *formulated and substantiated*: theoretical and methodological foundations of forming teachers' competence; the concept of forming teachers' scientific and methodological competence; theoretically substantiated framework containing cognitive and technological-operating components and forming a system of functional-philosophical, general scientific, and particular scientific competence (pedagogical, psychological, mathematical, natural, environmental, historical, political, social, sociological, linguistic-communicative, discursive, instrumental, analytical, technical, technological), cognitive, creative, futuristic, scientific-technical, project, prognostic and simulation, monitoring, audit, system management, evaluative, scientific-methodological competence, both collective and individual; theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical training of future vocational school teachers; the concept of psycho-pedagogical training of future vocational school teachers as a target component of the designed system, and the applied approaches of transparency, participation and diversification of the educational process; the proposed renewal of the content and structure of psycho-pedagogical training of future vocational school teachers consisting of invariant, variable, professional, and result-based components; theoretical and methodological foundations, the concept and system of training environmental protection specialists for environmental monitoring in postgraduate education; the content, forms, methods and means of training environmental protection specialists for environmental monitoring in higher and postgraduate education; theoretical and practical foundations and the concept of professional training of future socio-cultural activity managers in the conditions of informational-educational environment;

The system of forming scientific and methodological competence of teachers in postgraduate pedagogical education has been *developed and experimentally tested*, such system reflecting the complex unity of organizational, structural, scientific-methodological, systematic and logical, organizational, methodological, substantive and methodological, research and practical activities that contribute to effective implementation of the potential contained in educational and research system of a higher education institution; structural and functional model of forming and developing professional competence in environmental protection and environmental monitoring specialists; structural and functional model of forming professional and practical managerial competence of future education quality specialists in higher education institutions; the effectiveness of a model for development of legal competence in administrators of higher education within the system of postgraduate education, within which strategic-administrative content of administrative management interacts functionally; pedagogical conditions for development of legal competence in administrators of higher education institutions; model of a psycho-pedagogical training system for future vocational school teachers, which is designed as an interrelated and interdependent set of subsystems: axiological-target, content-functional, professional and shaping, methodological, procedural and monitoring, relevant, which are connected together with external and internal links; simulation model of informational student-oriented portable environment for psycho-pedagogical training of future vocational school teachers; the system of professional training of socio-cultural activity managers able to carry out managerial and research activities, project research work, organizational, planning, consultative and advisory activities, technological and regulatory activities, expert assessment and audit, psycho-pedagogical and educational activities at various management levels within in the informational and educational environment; an intellectual product – the electronic environment (web prototype) of educational institutions: mobiSchool, the socio-informational service; content and methodological support for professional training in implemented in the form of electronic (digital) teaching materials, and methodological recommendations regarding the design of electronic educational resources for future administrators;

Interpretation has been *presented, formulated and refined* for the following terms: “formation of teachers’ scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education” and “synergy of teachers’ scientific-methodological competence”; “scientific and methodological competence of teachers”, “professional pedagogical competence of teachers”, “integrated competence of pedagogical and research-pedagogical staff for postgraduate pedagogical education”, “formation of teachers’ scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education”; “psychological and pedagogical training of future vocational school teachers”, “special psychological and pedagogical professional competence” and “professional crosses by administrative-territorial appointment”; “professional training of future education quality specialists in higher education institutions” and “professional activity of a quality management specialist in education and science”; “future vocational school teachers” and “psychological-pedagogical competence”; “management through quality”, “principles and models of quality assurance”, “quality policy” and “management planning and effectiveness of quality assurance”; definitions of the following terms have been revealed: “training environmental protection specialists for environmental monitoring in postgraduate education” and “professional competence of environmental protection specialists for environmental monitoring”; “continuous environmental education”, “postgraduate education”, “training”, “internship”, “retraining”, “self-education” for environmental protection specialists; “professional training of future socio-cultural activity managers in the conditions of informational-educational environment” and “socio-informational competence of future socio-cultural activity managers”;

content-based characteristics of such common terms as “social culture”, “hospitality industry”, “hospitality”, “modernization”, “digitalization”, “informational educational environment”, “Universal educational space “Accent,” “electronic resource”; the concept of scientific thesaurus for development of legal in higher education administrators within the postgraduate education system (“development of the legal competence in higher education administrators within the system of postgraduate education”, “professionalization of administrators in higher education”, “administrator professionalism in higher education”, “administrative position”, “administrative elite”, “professionalism of management”, “governance”, “organizational structure of management”, “organizational architecture of management”, “administrative management in higher education”, “administrative power” and “administrative enforcement”); the following items have been *created*: a diagnostic metric to assess the level of teachers’ scientific and methodological competence, which contains the following elements: a set of methodologies, defined criteria (propaedeutic, eclectic, ergonomic, axiological, cognitive-reflective, creative), indicators (evaluation of system qualities, abilities, skills, willingness, competence) and levels (average, sufficient, high, creative); diagnostic tools to assess levels of professional competence of environmental protection specialists in environmental monitoring by indicators and with consideration of such factors as complexity/development and professional demand/ergonomics and career development in professional activities on the basis of criterion-level scale for future specialists; the following items have been *specified and distinguished*: priority principles of control for quality management in professional training of future specialists in education quality at higher education institutions: humanitarization, social determination, humanization, scientific fundamentals, informational and technical support, strategic forecasting and development of education, science and innovation systems, efficiency, feedback, consistency, continuity, gradation and prospectiveness, democracy and centralism, motivating and uniting staff, legal priority, financial-economic rationality, optimization of resourcing and institutional activity in the field of quality management, methodological foundations for identification and diagnostics of the teachers’ motivation to form research and methodological competence; establishment of the dynamics in formation of such competence in future and working teachers; organization of expert systems to assess efficiency of the developed, substantiated and verified educational system; organization of functional management for the system of forming the research-methodological competence in postgraduate training of faculty members in higher education institutions to ensure their professional development in the field of education; grading the psycho-pedagogical training of future vocational school teachers at higher education institutions; content and architecture, with the scientific-methodological and informational-analytical support for the informational student-oriented portable environment of psychological and pedagogical training; the following elements have been standardized and *improved*: content, forms, methods and means of forming scientific-methodological competence by classification criteria of professional teachers in postgraduate pedagogical education (tutors, coaches, facilitators, advisers, instructors, mentors); diagnostic tools for monitoring the educational process of vocational school teachers’ training in different stages of experiment; professional crosses by administrative-territorial appointment; the following elements have been developed and experimentally tested: a system of professional training of future specialists in education quality at higher education institutions; technical regulations for organizing monitoring of quality management in higher education institutions, and the structural-logical algorithm for substantiation, formation and provision of the methodology for organizing management of educational systems; the algorithm for logging and surveying in accordance with the following factors: competence assessment for a student, graduate student, PhD student as evaluation of their readiness for professional activity in quality management of educational systems; expert vision on satisfaction of the social request from employers, and expert opinion regarding

effectiveness of the methodology suggested for organizing management of education quality in higher education institutions; the algorithm for logging and surveying assessment of competence for undergraduate and graduate students as evaluation of their readiness for professional managerial activity in the field of culture, education and science; expert evaluation of the effectiveness offered by the methodology for organizing professional training of future socio-cultural activity managers in the conditions of informational-educational environment, as well as the mathematical apparatus for processing of pedagogical experiment data; the content, forms and methods for development of legal competence in administrators of higher education within the postgraduate education system.

The system for professional training of future specialists in education quality at higher education institutions has been developed and experimentally tested, the system being meant to develop a new generation of teaching staff capable of carrying out responsibly and efficiently the management, research, project, organizational, planning, technological, regulatory, consultative, advisory, expert and audit, psycho-pedagogical and quality assurance activities on the different levels of education quality management systems.

The developed structural-functional model of forming professional management and quality assurance competence in future specialists for education quality at higher education institutions at various stages of the educational process reflects the synergy of the target, substantive, theoretical and methodological, organizational and methodological, practical and result-based blocks. The effectiveness of the developed pedagogical system of forming teachers' scientific and methodological competence is statistically confirmed with a probability of 0.95 according to the Pearson criterion and Laplace criterion and is characterized as high. Results of the expert examination had the highest score of 91 points, by the system of forming scientific-methodological competence and structural-logical model at all levels of teachers' scientific and methodological competence development have been assessed with positive dynamics in validity.

The system of forming teachers' scientific and methodological competence in the structural and semantic subsystem components within the postgraduate pedagogical education has been developed, based on methodological fundamental, philosophical, general and specific scientific principles of cognition and system analysis; based on competence-based, constructive, systemic-activity, problem-situational, program-oriented, axiological, cultural, and innovative approaches, and is a structural-logical combination of subsystems: organizational, target, organizational, gradual and formational, methodological and organizational, scientific-cognitive, developmental, result-based and relevance assessment, the results of which provide the acquisition of scientific and methodological competence on the principles of synergetics.

The developed system of forming scientific and methodological competence of teachers in postgraduate pedagogical education is detailed with the structural-logical model, which is designed for structural and organizational representation of the work of continuous professional postgraduate training, visualization of the organizational structure of the system (in its subsystems: organizational, target, substantive-methodological, organizational-methodological, organizational-pedagogical, research, practical, diagnostic and result-based). The system of forming teachers' scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education and the detailed visualized structural and logical model of the system of forming teachers' scientific-methodological competence formation have been experimentally proven to ensure their professional development in education.

The efficiency of the developed pedagogical system of forming teachers' scientific and methodological competence is statistically confirmed with a probability of 0.95 according to the Pearson criterion and Laplace criterion and is characterized as high. Results of the expert examination had the highest score of 91 points, by the system of forming scientific

methodological competence and structural-logical model at all levels of teachers' scientific and methodological competence development have been assessed with positive dynamics in validity.

Effectiveness of the educational system is due to the growing indices of competence in the experimental groups by conceptual-methodological principles of formation, development and modernization of teachers' scientific and methodological competence, methodologies of teaching, research, evaluation, quality of teacher training in postgraduate education for sustainable development.

An experimental verification has been implemented (based on the stages of pedagogical experiment – analytical-motivational, functional and ascertaining, forming and controlling) to prove effectiveness of the developed model of psycho-pedagogical training system for future vocational school teachers, the results of which indicate that there is a positive dynamics in the development of high and sufficient levels of special psychological and pedagogical professional competence of future vocational school teachers in the experimental groups. It is determined that the formation stage of the study reveals some positive changes in the level of special psychological and pedagogical professional competence of future vocational school teachers in the experimental groups, the figures for which had almost no difference from the respondents in the control group at the beginning of the experiment. The average percentage of deviation in positive growth by all the criteria has increased at the high (+1,81 %) and sufficient (+1,91 %) levels, and in the negative dynamics they were reduced on average (-2,38 %) and insufficient (-0,33 %) levels.

During the control stage of the pedagogical experiment it has been established that the developed system of psychological and pedagogical training of future vocational school teachers is verified using the χ^2 – Pearson criterion. It is revealed that for $\alpha=0,05$ all observed values of the Pearson criterion exceeds the critical value. With the reliability of $p=0,95$ it can be argued that future vocational school teachers in the experimental group showed positive dynamics in the development level of special psychological and pedagogical professional competence by all the criteria. In case of reliability level increasing to $\alpha=0,01$ we can obtain the confirmation of the conclusions about improvement of the special psychological and pedagogical professional competence level of students in the experimental group at the motivational, incentive-based and heuristically diagnostic criteria. Results of the study provide the grounds to substantiate proposals regarding the prospects for psycho-pedagogical training of future vocational school teachers in higher educational establishments.

We have developed and substantiated the model of forming professional competence of the environmental protection specialists in environmental monitoring at the educational degrees of bachelor, master and educational service applicants in the postgraduate education system, which comprises the full interaction of the target, conceptual, meaningful, operational, activity-based, controlling and regulatory, result-based and diagnostic components. The system of professional training of environmental protection specialists was experimentally tested by the dynamic change of individual components of students' professional competence in the control and experimental groups by relevant criteria and by dynamics of their success. The representativeness of the study results and effectiveness in implementation of the author's continuous training system and model of forming professional competence of future environmental protection specialists into the process of education have been proven for environmental monitoring specialists ($\chi_{\text{емп}}^2 = 16.0$) and professionals ($\chi_{\text{емп}}^2 = 9.5$). We have statistically proved effectiveness of the system of professional training for environmental protection specialists by theoretical-methodological – $\chi_{\text{емп}}^2 = 16.7$, by analytical and practical – $\chi_{\text{емп}}^2 = 27.7$, by personal-professional – $\chi_{\text{емп}}^2 = 24,9$ components of competence in environmental monitoring. Expert evaluation has confirmed effectiveness of implementation of training system, which is reflected in the integral score of 0.87.

We have developed and methodologically substantiated the system for assessment of professional competence of environmental protection specialists in environmental monitoring by indices in the models for applicants of postgraduate education. The complexity coefficients for formation/development and professional demand/ergonomics and career development of professional competence in the field of environmental monitoring in professional activities have been calculated in accordance with the levels of the National Qualification framework.

Experimental verification of the developed model of the professional training system for future socio-cultural activity managers in the conditions of informational-educational environment is organized in the following stages: motivational (diagnostic), ascertaining, forming and monitoring, control and systemic analysis involving expert review.

It has been established that the forming and monitoring stage shows a positive change of formation levels of knowledge, abilities, skills and competencies for the students of the experimental group, while at the beginning of the experiment their figures were the same as those for the students of the control group. The deviation percentage in the positive process dynamics by all criteria have grown at the high level by average 6.29 %, at the adequate level by 1.91 %, and at the sufficient level in the negative dynamics by 1.62 %.

At the control and systemic stage of the pedagogical experiment, we have confirmed accuracy of effectiveness for the developed system of professional training for future managers of socio-cultural activities in conditions of an informational-educational environment verified by Pearson criterion. It has been found that for $\alpha=0.05$ all the observed parameters exceed the critical value of reliability $p=0.95$, which confirms the validity of the scientific results for socio-informational competence by all criteria and in general. Bringing the level up to $\alpha=0.01$ and with reliability of $p=0.99$ we have received confirmation of the conclusions regarding improvement in the socio-informational competence in the experimental group students by motivational (managerial and teaching), cognitive (communicative), acmeological and creative criteria. The study results enabled us to substantiate the proposals regarding prospects of professional training of future managers of socio-cultural activities in higher education institutions.

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

The practical value of results lies in substantiation of the relevant capacities of the education and science systems. The study extends the already known visions of the achievements and challenges of globalization and institutionalization in education and management, their role in social and national development and in socio-pedagogical cognition.

Introduction of the system to form scientific-methodological competence in postgraduate pedagogical education; the results we have obtained, presented, and proven contribute to the implementation of individualized educational and scientific programs of teachers' professional training for the target purposes, prospective enrichment of teaching methodology and create methodological modus to build modern models of job description for teachers in postgraduate pedagogical education. The obtained results can be used to develop educational programs for training specialists for management of educational spaces, to organize the educational process and perform expert evaluation of training relevance for all categories of stakeholders; the results can be of practical use for a wide range of postgraduate education specialties in formation and development of legal competence in higher education administrators; the informational student-oriented portable environment of psycho-pedagogical training can be used in further research on development of higher education for

future vocational school teachers, in determining regularities of its work, ways and directions to improve and enhance the effectiveness of their psycho-pedagogical training, as well as for adult education, for writing term papers and qualifying papers, textbooks, monographs, dissertations; these materials can be used in the higher education institutions of various types that are engaged in training environmental protection specialists in environmental monitoring, as well as in postgraduate education to ensure implementation of the government's environmental policy.

We have introduced and constructed the basis of the information platform to ensure the educational process in higher education institutions within the system of professional training for future socio-cultural activity managers in the conditions of informational-educational environment: the author's intellectual product which ensures the operation of the electronic environment "mobiSchool", created on the basis of the e-learning platform "ACCENT" (<http://accent.com>); a dynamic, open and professionally oriented electronic office (EO) to ensure organization and support for training future socio-cultural activity managers has been developed (<http://vladyslava.liubarets.ues.by/index.php/ua/>); the content of the informational-educational environment has been formed – electronic educational resources, which are intended to be used by all participants of the educational process.

The value of the obtained results for training specialists in the education system, including specialists of highest qualification, has been proven.

The *value and practical importance of research findings for training specialists in the education system, including specialists of highest qualification*, lies in the suggested model of the holistic andragogic cycle of promoting development of the postgraduate education for the sustainable development of society by implementing the methodological materials based on the experience of implementing the sustainable development concept in the world and in Ukraine.

The following scientific and methodological developments (which have not been used by teaching staff in their main pedagogical activities yet) have been embedded in the process of adult education:

- the method for diagnosing specialists' readiness to implement the principles of sustainable development;
- the method for implementation of the sustainable development concept in the updated system of postgraduate education;
- innovative technologies of specialist training in the postgraduate education system within the context of implementing the concept of sustainable development;
- the open informational and multimedia platform "Sustainable Development in Education" that provides access to the developed materials (the bank of practical materials) for specialists regardless of their residence, status and financial situation.

5. REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bordyug, N., 2018. *Theory, methods of teaching and research on environmental monitoring in the system of postgraduate education*, 378 p.
2. Kondur, O., 2018. Quality management of educational systems in the context of globalization: theory, methods of organization, practice, 488 p.
3. Liubarets, V., 2018. *Professional training of future managers of socio-cultural activities for the hospitality industry: theoretical justifications*, 382 p.
4. Ridei, N., Sergienko, V. (editor), 2017. *Systems of postgraduate education and science, methods of organization of professional training, paradigm of sustainability*, 641 p.

5. Ridei, N.(editor), 2018. *Methodology of system management, methodology of expert evaluation, cross-border modernization of educational systems*, 672 p.
6. Tytova, N., 2018. *Theoretical and methodological foundations for psychological and pedagogical training of future vocational teachers*, 354 p.
7. Tolochko, S., 2019. *The concept and methods of formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education*, 376 p.
8. Katsero, O., Kuzmenko, Y., Tytynnik, S., Kolisnyk, O., Krivorotenko O., 2019. Company innovative development based on the strategic management concept. *Academy of Strategic Management Journal*, 18, Special Issue 1, Available at: <<https://www.abacademies.org/articles/company-innovative-development-based-on-the-strategic-management-concept-8914.html>>.
9. Ridei, N., Pavlenko, D., Plakhotnik, O., Gorokhova, T., Popova, A., 2019. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of strategic management journal*, 18, Special Issue 1. Available at: <<https://www.abacademies.org/articles/concept-of-forming-the-company-innovation-strategy-8920.html>>.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРВНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ : ДОСВІД ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Рідей Наталія Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор екології,
професор кафедри освіти дорослих
Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5553-059X>
nataliia.ridei@gmail.com

Тимошенко Валентина Іванівна,

аспірант кафедри освіти дорослих
Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6379-0204>
tymoshenko_vi@ukr.net

Слабецький Олександр,

аспірант кафедри освіти дорослих
Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-9904>
ukrivatekstil@gmail.com

Анотація. Проаналізовано функціональну направленість вивчення стратегії сталого розвитку. Запропоновано основи дидактичних і педагогічних умов інноваційності освітнього процесу. Розроблено комплекс предметних компетентностей. Окреслено архітектоніку системи до організації освітньо-

наукового процесу підготовки. Розроблено методики та методологію дослідження та професійної підготовки фахівців з рекомендаціями науково-методичного, організаційно-педагогічного та організаційно-управлінського характеру. Основна ідея дослідження – полягає в розробці та реалізації теоретико-методичних основ формування системи освіти впродовж життя на засадах концепції сталого розвитку з урахуванням: інтересів українського суспільства, що розвивається в контексті сталого розвитку; перебудови системи освіти та післядипломної, зокрема; потенціальних педагогічних можливостей, що визначають вибір ефективних форм навчання в системі післядипломної освіти. Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані й викладені результати уможливають подальшу комплексну та галузеву розробку різноманітних аспектів педагогічної теорії і створюють методологічний базис для побудови ефективних моделей забезпечення якості вищої освіти. Здійснене дослідження поглиблює традиційне бачення наукових доробків щодо проблем процесів модернізації професійної підготовки викладача в умовах транскордонної інтеграції соціокультурних освітніх форм. матеріали можуть бути використані в освітньому процесі ЗВО різного профілю, у яких здійснюється підготовка фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, а також у післядипломній освіті для забезпечення реалізації екологічної політики держави. Результати можуть бути використані при розробці освітніх програм з підготовки фахівців, професіоналів з управління освітнього простору, при організації освітнього процесу та експертному оцінюванні релевантності підготовки всіх категорій зацікавлених сторін; практично корисними для широкого спектра спеціальностей післядипломної освіти для формування та розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи; інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки може бути використано у подальших наукових розвідках з питань розвитку вищої освіти майбутніх педагогів професійного навчання, матеріали можуть бути використані в освітньому процесі ЗВО різного профілю, у яких здійснюється підготовка фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, а також у післядипломній освіті для забезпечення реалізації екологічної політики держави.

Ключові слова: неперервна освіта; здобувачі освіти; компетентності; проектне забезпечення; сталий розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бордюг, Н., 2018. *Теорія, методика навчання і наукового дослідництва з моніторингу довкілля у системі післядипломної освіти*, Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 378 с.
2. Кондур, О., 2018. *Управління якістю освітніх систем в умовах глобалізації: теорія, методика організації, практика*, Івано-Франківськ: НАІР, 488 с.
3. Любарець, В., 2018. *Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування*, Суми: П.Ф «Видавництво “Університетська книга”», 382 с.
4. Рідей, Н., Сергієнко, В. (ред.), 2017. *Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку*, Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 641 с.
5. Рідей, Н. (ред.), 2018. *Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку*, Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 672 с.

6. Титова, Н., 2018. *Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання*, Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 354 с.
7. Толочко, С., 2019. *Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти*, Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 376 с.
8. Katsero, O., Kuzmenko, Y., Tytynnik, S., Kolisnyk, O., Krivorotenko, O., 2019. Company innovative development based on the strategic management concept. *Academy of Strategic Management Journal*, 18, Special Issue 1.
9. Ridei, N., Pavlenko, D., Plakhotnik, O., Gorokhova, T., Popova, A., 2019. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of strategic management journal*, 18, Special Issue 1. Доступно : <<https://www.abacademies.org/articles/concept-of-forming-the-company-innovation-strategy-8920.html>>.

ЗМІСТ

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Гришкова Раїса Олександрівна

Нові акценти освітньої політики України в контексті сучасних цивілізаційних викликів 7

Іващук Антон Сергійович

Особливості реалізації прямого методу навчання французької мови у Галичині (1890 — 1939 рр.) 16

Ковальчук Геннадій Петрович, Гуска Михайло Богданович

Реформування системи управління освітою в Україні у 20-х роках ХХ століття 26

Кузів Марія Василівна

Діяльність закладів музичної освіти Кам'янця-Подільського першої половини ХХ століття 37

Мартинець Лілія Асхатівна

Факторно-критеріальна модель як основа самооцінювання параметрів внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти 48

Поліщук Світлана Вікторівна

Заклад загальної середньої освіти як педагогічна система й об'єкт управління 64

Савельчук Ірина Борисівна, Сейко Наталія Андріївна, Андрійчук Наталя Михайлівна

Вплив соціального партнерства на інноваційний розвиток освітнього середовища університету: модель QUADRUPLE HELIX 72

Щербак Ірина Володимирівна

Порівняльний аналіз стратегій позиціонування провідних університетів Великобританії в міжнародному інформаційному просторі 82

Riabova Yulia

Entrepreneurship education in Ukraine in terms of globalization 90

Розділ 2

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА: АДАПТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ Ї ОСВІТИ

Аліксічук Олена Станіславівна

Рольова гра як засіб активізації молодших школярів на уроках мистецтва 101

Борисова Тетяна Валеріївна

Формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва 111

Дідух Віталія Віталіївна

Нова українська школа як освітнє середовище партнерської взаємодії 122

Московчук Людмила Миколаївна, Олинець Тетяна Василівна

Методика формування артистичних умінь молодших школярів на уроках музичного мистецтва 131

**Третяк Наталія Володимирівна, Мартіна Олеся Володимирівна,
Гордійчук Мар'яна Сидорівна**

Функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматики як запорука розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів 148

Шевчук Лариса Миколаївна

Теоретичні засади диференціації навчання учнів початкової школи: основні аспекти 157

Розділ 3

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Засекіна Тетяна Миколаївна

Розроблення пропедевтичного інтегрованого курсу як складника цілісної природничої освіти 171

Новосьолова Валентина Іванівна

Особливості словникової роботи учнів ліцею засобами підручника української мови 187

Петрова Алла Сергіївна

Психологічна модель корекції соціальної тривоги молоді 196

Сарнавський Микола Олександрович

Настільні інтелектуальні ігри як засіб виховання сучасних підлітків 205

Розділ 4

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрущук Ірина Василівна, Андрущук Ігор Петрович

Співпраця закладів вищої освіти із стейкхолдерами як умова підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів 215

Бахмат Наталія Валеріївна, Довгань Олена Сергіївна

Готовність майбутніх учителів початкової школи до реалізації професійної діяльності 227

Бражанюк Андрій Олександрович

Структурно-змістовий аналіз професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів як результат їхньої фахової підготовки 239

Горбенко Галина Василівна, Іващенко Вікторія Людвігівна, Нетреба Маргарита Миколаївна

Анімаційні технології: експериментальна модель навчання у вищій школі 250

Гудима Наталія Василівна, Мелекесцева Наталія Василівна, Ковальчук Ольга Вікторівна

Готовність учителя початкової школи до формування в учнів емоційної грамотності на уроках мовно-літературної освітньої галузі засобами емоційного спілкування 266

Каролоп Олена Олександрівна

Педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності бакалаврів готельно-ресторанної справи 276

Коломієць Альона Анатоліївна

Математичне моделювання як засіб поглиблення фундаментальної математичної освіти інженера 285

Лабунець Віктор Миколайович, Карташова Жанна Юріївна

Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності як педагогічна проблема 294

Лаврентьєва Надія Володимирівна,

Розвиток творчого мислення студентів мистецьких факультетів у контексті змісту професійної освіти 305

Любарець Владислава Вікторівна, Родінова Наталія Леонідівна, Левадна Катерина Юріївна

Професійна підготовка майбутніх менеджерів індустрії гостинності в умовах дуальної форми навчання 320

Мкртічян Оксана Альбертівна

Форми та методи організації підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності 330

Прядко Олена Михайлівна

Особливості розвитку музично-рухової пам'яті у студентів музично-педагогічних спеціальностей у процесі вокальної підготовки 344

Скорик Тамара Володимирівна

Сутність та структура професійної успішності майбутнього вчителя 352

Стрельчук Яна В'ячеславівна

Аналіз впливу професійної освіти на формування морально-ділової культури в майбутніх менеджерів міжнародного бізнесу 362

Чистякова Людмила Олександрівна

Оцінка стану сформованості екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій 368

Шевченко Руслан Іванович

Характеристика основних блоків компетентнісної моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ 378

Шикиринська Оксана Анатоліївна

Використання методів інтегративних технологій у мистецькій підготовці майбутніх учителів початкових класів 389

Bondar Nataliia

Usage of distance technologies in modern educational process (on the examples of foreign languages) 398

Ridei Nataliia, Tymoshenko Valentyna, Slabetsky Alexander

Formation of continuous education system on the basis of sustainable development: project activity experience 406

CONTENTS

Section 1

METHODOLOGY, THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Gryshkova Raisa

New emphases of ukrainian educational policy in the context of modern civilizational challenges 7

Ivashchuk Anton

Peculiarities of the implementation of the direct method of teaching french in galicia (1890-1939) 16

Hennadii Kovalchuk, Huska Mykhailo

Ukrainian reform of the education management system in the 20s of the 20th century 26

Kuziv Mariia

Activities of Kamyianets-Podilsky music education institutions in the first half of the XXth century 37

Martynec Liliia

The factor-criterial model as the basis of self-assessment of parameters of the internal system of quality assurance of education of the institution of general secondary education 48

Polishchuk Svitlana

Institutions of general secondary education as a pedagogical system and object of management 64

Savelchuk Irina, Seiko Natalia, Andriichuk Natalia

The impact of social partnership on the innovative development of the university environment: QUADRUPLE HELIX 72

Shcherbak Iryna

Comparative analysis of the positioning strategies of the leading uk universities in the international information space 82

Riabova Yulia

Entrepreneurship education in Ukraine in terms of globalization 90

Section 2

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: ADAPTIVE PRINCIPLES OF PREPARATION AND LEARNING IN THE CONTEXT OF IDEAS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL AND EDUCATION

Aliksiichuk Olena

Role-play as a means of enhancement junior pupils' activities at the arts lessons 101

Borysova Tetiana

Formation of the emotional culture of junior pupils with the means of theatrical activity at the arts lessons 111

Didukh Vitaliia

New ukrainian school as an educational environment of partnership 122

Moskovchuk Liudmyla, Olynets Tetiana

The methods of forming of junior schoolchildren's artistic abilities on the lessons of musical art 131

Tretiak Natalia, Martina Olesia, Hordiichuk Marianna

Functional and stylistic approach to the study of grammar as a fundamental to the development of speech skills of primary school students 148

Shevchuk Larysa

Theoretical principles of differentiated work of primary school students: main aspects 157

Section 3

RELEVANT ISSUES OF THEORY AND METHODOLOGY OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Zasiekina Tetyana

Formation of an integrated course for the 5–6th grades as a component of integral natural science education 171

Novosolova Valentyna

Peculiarities of vocabulary work of lyceum students by means of ukrainian language textbook 187

Petrova Alla

Psychological model of correction of youth social anxiousness 196

Sarnavskyy Mykola

Desktop intellectual games as a *means* of education of modern teenagers 205

Section 4

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION PROCESSES

- Androshchuk Iryna, Androshchuk Ihor**
Cooperation between higher education institutions and stakeholders as a prerequisite for enhancing teacher training 215
- Bakhmat Nataliia, Olena Dovhan**
Future primary school teachers readiness for professional activities 227
- Andriy Brazhaniuk**
Structural-content analysis of professional culture of future physical therapists and ergo-therapists as a result of their professional training 239
- Halyna Horbenko, Victoria Ivashchenko, Margaryta Netreba**
Animation technologies: the experimental educational model in higher school 250
- Nataliia Hudyma, Nataliia Mieliekiestseva, Olha Kovalchuk**
Primary school teacher's readiness for formation of pupils' emotional literacy at the lessons of language and literary educational field 266
- Olena Karolop**
Pedagogical conditions for formation of hotel and restaurant business undergraduate students' readiness for professional activity 276
- Kolomiets Alona**
Mathematical modelling as a means of deepening fundamental mathematical education of engineers 285
- Labunets Viktor, Kartashova Zhanna**
Formation of future music teacher readiness to innovative activities as a pedagogical issue 294
- Lavrentyeva Nadezhda**
Development of creative thinking in the context of the content of vocational education 305
- Liubarets Vladyslava, Rodinova Nataliia, Levadna Kate**
Professional training of future managers of the hospitality industry in the conditions of dual form of education 320
- Mkrtichian Oksana**
Forms and methods of organization of preparation of future educators for musical activities 330
- Pryadko Olena**
Peculiarities of musical-motor memory development in students of music-pedagogical specialties in the process of vocal training 344

Skoryk Tamara

Sense and structure of a future teacher's professional succes 352

Strelchuk Yana

Analysis of the impact of professional education on the formation of moral and business culture of future managers of international business 262

Chystiakova Liudmyla

Assessment of the state of formation of ecological culture of future teachers of labor education and technologies 368

Shevchenko Ruslan

Description of the main blocks of the competency model of staged training of future officers of the navy armed forces 378

Shykyrinska Oksana

The use of methods of integrated technologies in the art training of future teachers of primary school 389

Bondar Nataliia

Usage of distance technologies in modern educational process (on the examples of foreign languages) 398

Ridei Nataliia, Tymoshenko Valentyna, Slabetsky Alexander

Formation of continuous education system on the basis of sustainable development: project activity experience 406

Scientific publication

**Pedagogical Education:
Theory and Practice
Collection of research papers
Issue 29 (2-2020)**

The views expressed in this publication are those of the contributors and do not necessarily reflect the views of the editors

*Publishing house MILENIUM,
60 Kyrylivska, Kyiv
Tel.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Наукове видання

**Педагогічна освіта:
теорія і практика
Збірник наукових праць
Випуск 29 (2-2020)**

Редакція збірника не несе відповідальності за зміст статей та може не поділяти думку автора

*Видавництво «МІЛЕНІУМ»
вул. Кирилівська, 60, м. Київ
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Підписано до друку 25.11.2020 р. Формат 60x84/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографія.
Умовно-друковані арк. 54,5. Обліково-видавничі арк. 52,3
Наклад 300 прим. Замовлення № 83