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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (111), 2021

CEJSH

Google Академия

Crossref

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

УДК 37(062.552)

Засновник та редакція
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 2 від 27.09.2021)

Редакційна колегія:

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

Рецензенти:

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

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

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

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

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.4

Ольга Бирюк
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-4951-5465
Ганна Дивнич
Національний університет «Чернігівська політехніка»
ORCID ID 0000-0003-4240-5391
Наталія Гайдай
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-4534-9244
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/003-014

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті висвітлено проблему методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах професійно орієнтованого навчання на практичних заняттях з іноземної мови. У роботі використані методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація, моделювання та анкетування. Результатами дослідження є визначення груп методичних умінь та класифікація навчально-методичних завдань для їх розвитку. Практичне значення дослідження полягає в розробці комплексу емпіричних і квазіпрофесійних навчально-методичних завдань на аналіз, відбір, проєктування, планування, реалізацію й оцінювання, використання якого в освітньому процесі забезпечить інтегроване формування методичної та іншомовної комунікативної компетентностей на практичних заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: *професійно орієнтоване навчання ІМ, методична компетентність, методичні вміння, навчально-методичні завдання, майбутній учитель ІМ.*

Постановка проблеми. Здатність і готовність випускника педагогічного ЗВО до виконання трудових функцій, визначених у Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти (*Професійний стандарт,* 2020, с. 6-9) та його конкурентоздатність на ринку освітніх послуг залежить від рівня сформованості професійної компетентності. Основною складовою професійної компетентності вчителя іноземної мови (ІМ) є методична компетентність, яка забезпечує здатність і готовність фахівця ефективно вирішувати методичні задачі в процесі реалізації цілей навчання ІМ, пов’язаних із формуванням іншомовної комунікативної компетентності, освітою, вихованням і розвитком учнів (Макеева, 2013, с. 8).

Методична підготовка майбутнього вчитель ІМ, головним чином, здійснюється безпосередньо під час опанування ним навчальною дисципліною «Методика навчання іноземних мов». Однак, в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО перевага надається міждисциплінарному підходу до професійної підготовки вчителів-філологів, що ґрунтується на творчому поєднанні філологічної та педагогічної освіти (Григоренко, 2020, с. 132). Як наголошують фахівці в сфері професійної

іншомовної освіти (Н. Бориско, Л. Зеня, С. Макєєва, С. Ніколаєва, С. Роман, В. Сафонова, О. Соловова, Т. Стеченко, О. Тарнопольський та інші), у процесі професійно орієнтованого навчання ІМ практичні заняття з ІМ мають високий потенціал для формування методичної складової професійної компетентності. На жаль, професійна спрямованість під час вивчення ІМ недостатньо реалізується в підручниках і освітньому процесі, наслідком чого є труднощі, які студенти мають під час педагогічної практики. Це підтверджується результатами анкетування студентів IV курсу Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, яке проводиться щороку після проходження ними виробничої (педагогічної) практики. Серед типових труднощів студенти виокремили підтримання дисципліни під час проведення уроку (38,4 %); відбір ефективних прийомів досягнення поставлених цілей на кожному етапі уроку (29,4 %); створення в учнів мотивації до навчання (23,5 %); визначення завдань та етапів уроку (20,6 %); ведення шкільної документації (класного журналу, календарного та поурочного планів уроків тощо) (20,6 %). Отже, необхідність забезпечити оптимальні умови для опосередкованої методичної підготовки на практичних заняттях з ІМ зумовлює актуальність проблеми нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблем професійно спрямованого навчання ІМ при підготовці вчителя ІМ займалися науковці-методисти: Н. Бориско, О. Звягінцева, О. Тимохіна (формування в майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованої комунікативної компетентності); С. Макєєва (методична підготовка бакалаврів – майбутніх учителів ІМ у процесі професійно спрямованого навчання ІМ); Т. Москаль (навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої дискусії); О. Надточева (професійно орієнтоване навчання другої іноземної мови на основі першої); С. Роман (формування дидактичного мовлення вчителя ІМ); Т. Стеченко (формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції).

Метою статті є визначення груп методичних умінь учителя ІМ, формування яких складає методичний потенціал практичних занять із ІМ в умовах професійно спрямованого навчання ІМ, та класифікація навчально-методичних завдань як ефективних засобів методичної підготовки майбутніх учителів.

Методи дослідження. Під час дослідження використовувалися як теоретичні методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація та моделювання процесу формування методичної компетентності вчителя ІМ в умовах професійно орієнтованого навчання в межах практичного курсу з ІМ, так і емпіричний метод: анкетування.

Виклад основного матеріалу. Зміст методичного потенціалу практичних занять з ІМ складають ті складові методичної компетентності, якими майбутній фахівець може оволодіти за умови «наскрізного» професійно орієнтованого навчання ІМ.

Професіоналізація освітнього процесу задекларована в Програмі з англійської мови для університетів/інститутів, яка пропонує умовний розподіл цілей професійної підготовки за курсами (*Програма…,* 2001, с. 9-10, 208). Аналіз зазначених цілей дозволив виділити три етапи методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ, а саме: початковий (1-3 (4) семестри), основний ((4) 5-6 семестри) та просунутий (7-8 семестри). Дамо коротку характеристику цих етапів. Так, рання професіоналізація на початковому етапі (до вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ») передбачає аналіз студентами вправ, які вони виконують, з точки зору як студента, так і майбутнього вчителя ІМ. Підґрунтям для такого аналізу є власний досвід студента у вивченні ІМ. Професійно орієнтоване навчання на основному етапі починає набувати провідного характеру та реалізується на основі міжпредметних зв’язків з курсами методики навчання ІМ, педагогіки, загальної та вікової психології. На третьому курсі методичні вміння розвиваються не лише під час методичної рефлексії з приводу того, що відбувається на занятті, але й під час складання студентами власних вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, їх використання на заняттях та аналізу з боку інших студентів і викладача. Удосконалення методичної компетентності на просунутому етапі, крім зазначених вище шляхів, передбачає опору на досвід, отриманий під час виробничої (педагогічної) практики, яку студенти проходять у закладах базової середньої освіти. Однією з умов ефективного формування методичних умінь є обізнаність викладача практичного курсу з ІМ зі змістом професійно орієнтованих дисциплін, які опанували або ще вивчають студенти, а також зі змістом і результатами навчальної та виробничої (педагогічної) практики, яку вони проходили.

Формування методичної компетентності на практичних заняттях з ІМ ґрунтується на принципах: 1) інтеграції процесу формування методичної та іншомовної комунікативної компетентності; 2) конструктивної співпраці викладача та студентів-майбутніх учителів ІМ; 3) рефлексивності; 4) проблемності; 5) свідомості; 6) поєднання модульності та концентризму (Макеева, 2013, с. 18); 7) рівневого формування методичної компетентності.

Професійно орієнтоване навчання ІМ з метою формування методичної компетентності в жодному разі не передбачає перетворення практичних занять із ІМ у практичні заняття з методики. Формування

методичних умінь має відбуватися інтегровано з формуванням іншомовної комунікативної компетентності, що є можливим, оскільки використовується спільний мовний і мовленнєвий матеріал. Реалізація цього принципу сприяє позитивному взаємовпливу компетентностей. З одного боку, процес формування складових іншомовної комунікативної компетентності на практичному занятті є прикладом того, як кваліфіковано застосовувати принципи, методи, прийоми і засоби навчання ІМ, організовувати процес іншомовного спілкування зі студентами, оцінювати та аналізувати їхні навчальні досягнення тощо, тобто демонструє методику в дії. З іншого боку, використання іншомовного мовного та мовленнєвого матеріалу з метою вирішення методичних задач дозволяє студентам краще його засвоїти. Наприклад, як показує практика професійно орієнтованого навчання ІМ, студенти краще розуміють та осмислюють зміст прочитаного тексту, якщо отримують завдання скласти до нього вправи на перевірку розуміння прочитаного (серію питань, правдивих-неправдивих тверджень, тест множинного вибору тощо).

Реалізація другого принципу передбачає організацію спільного вирішення методичних задач, що можливо за умови рівноправної та особистісно зорієнтованої взаємодії викладача зі студентами. Із удосконаленням методичної підготовки студентів керуюча роль викладача зменшується. Викладач виступає в ролі досвідченого вчителя, який завжди готовий надати колезі початківцю необхідну методичну допомогу.

Принцип рефлексивності передбачає залучення студентів до цілеспрямованого спостереження, осмислення та аналізу як власної, так і інших студентів навчальної та квазіпрофесійної діяльності. Студенти навчаються виокремлювати суттєві аспекти цієї діяльності, спираючись на які можливо створення альтернативних методів дії або корекція попередніх із метою досягнення кращого освітнього результату.

Необхідною умовою для реалізації принципу рефлективності справедливо вважають організацію процесу формування методичної компетентності як процесу вирішення методичних задач, тобто створення як викладачем, так і студентами навчально-методичних проблемних ситуацій.

Формування методичної компетентності неможливо без усвідомлення студентами цілей практичного заняття, його логіки, методів і прийомів навчання ІМ, ролі вправ різних типів і видів, різниці в засвоєнні студентами та учнями явищ виучуваної ІМ тощо.

Реалізація принципу поєднання модульності та концентризму передбачає, по-перше, оволодіння певною порцією змісту навчального

матеріалу, представленого в навчальному модулі, а, по-друге, формування нових методичних умінь разом із раніше сформованими з метою їх розвитку.

Рівневий підхід до формування методичної компетентності обумовлений різними типами інформаційної основи методичних дій студентів на практичних заняттях із ІМ. На емпіричному рівні студенти спираються на емпіричні знання, отримані під час вивчення ІМ та в результаті спеціально організованого спостереження за діями викладача та інших студентів, а також у ході евристичної бесіди з викладачем, з правил, пам'яток, інструкцій, таблиць і схем, наданих викладачем на практичних заняттях з ІМ. Цей рівень формування методичної компетентності домінує на початковому, «дометодичному» етапі професійно орієнтованої підготовки майбутніх учителів ІМ. На квазіпрофесійному рівні інформаційною основою виступають теоретичні знання з методики, отримані студентами в ході опанування навчальною дисципліною «Методика навчання ІМ». Методична підготовка на цьому рівні відбувається на старших курсах.

Науковцями розроблені цілісні концепції методичної підготовки вчителя ІМ (Н. Бориско, Н. Гальськова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Соловова, А. Щукін, Н. Язикова), проте немає єдиного підходу до визначення номенклатури методичних умінь. Оскільки в Україні відсутній професійний стандарт учителя ІМ, під час відбору методичних умінь ми враховуємо типові трудові функції вчителя ЗЗСО (*Професійний стандарт…,* 2020, с. 6-9) та виробничі функції вчителя ІМ (*Методика…,* 2013, с. 38-39). Спираючись на професійні компетентності вчителя ЗЗСО (*Професійний стандарт…,* 2020, с. 6-9), модель методичної компетенції (Макеева, 2013, с. 13) та професійно значущі вміння вчителя ІМ (Азимов, 2009, с. 230-231), ми виділяємо відповідно такі групи методичних умінь:

1) комунікативно-навчальні вміння (уміння практично реалізувати принципи навчання ІМ на уроці; уміння використовувати методи, прийоми та засоби навчання ІМ відповідно до етапності формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь; уміння давати чіткі, лаконічні, зрозумілі формулювання завдань ІМ; уміння адаптувати власне мовлення до ступеня навчання учнів і рівня їхньої мовної підготовки);

2) комунікативно-організаційні вміння (уміння забезпечувати мовленнєву діяльність учнів відповідно до плану; уміння переходити від виконання однієї вправи до іншої, від одного етапу уроку до наступного; уміння організувати роботу учнів у різних режимах; уміння методично грамотно організувати свої дії та дії учнів при використанні різних технічних і нетехнічних засобів навчання);

3) конструктивно-технологічні вміння (уміння відбирати аутентичні та навчальні матеріали, адаптувати їх відповідно до рівня підготовки учнів; уміння розробляти вправи, тести, опори, засоби наочності для формування іншомовної комунікативної компетентності; уміння створювати ситуації, контексти, ілюстративні приклади, схеми, моделі, таблиці для презентації та пояснення нового фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу);

4) інформаційно-технологічні вміння (уміння використовувати ресурси Інтернету для пошуку, відбору необхідної інформації, розробки навчально-методичних матеріалів; уміння створювати власні або адаптувати наявні електронні навчальні ресурси);

5) уміння планування (уміння визначати конкретні цілі, завдання та етапи уроку; уміння обирати ефективні прийоми досягнення поставлених цілей на кожному етапі уроку; уміння планувати виконання типів, видів вправ та послідовність їх використання відповідно до етапів оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в різних її видах і з урахуванням труднощів навчального матеріалу та рівня підготовки учнів; уміння планувати матеріали для проведення поточного, підсумкового та рубіжного контролю оволодіння учнями ІМ);

6) гностичні вміння (уміння аналізувати навчальний матеріал під кутом зору певних методичних задач, прогнозувати труднощі засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу та шляхи їх подолання; уміння аналізувати навчальну діяльність учнів; уміння аналізувати професійну діяльність як власну, так і інших учителів);

7) оцінювально-аналітичні вміння (уміння локалізувати, фіксувати, виправляти, аналізувати причини виникнення, надавати рекомендації щодо попередження типових помилок; уміння оцінювати мовленнєві висловлювання учнів (усні та письмові), аргументувати оцінку);

8) рефлексивні вміння (уміння аналізувати власний досвід вивчення ІМ; уміння аналізувати та оцінювати ефективність власної навчально-методичної діяльності; уміння пояснювати причини вдалих і невдалих методичних рішень; уміння коректувати за потреби власну професійну діяльність та знаходити альтернативні шляхи вирішення методичної задачі).

Формування запропонованих вище методичних умінь вимагає спеціальних навчально-методичних завдань, які використовуються на різних рівнях, а саме: осмислення, планування та практичної реалізації методичних дій з метою цілісного розвитку методичної компетентності.

У методиці існують різні підходи до класифікації навчально-методичних завдань. Дослідники пропонують типології як моноцільових завдань

(Л. Івашова), так і більш загальні, комплексні класифікації навчально-методичних завдань (А. Курашинова, С. Макєєва, Т. Мамонтова, Н. Язикова). Так, Л. Івашова виділяє такі типи завдань (антиципація – прогнозування, пошук – вибір, порівняння – групування, трансформація, комбінування – конструювання, оцінка – корекція), кожне з яких спрямоване на оволодіння мікровміннями, що входять до складу вміння проєктувати вправи (Ивашова, 2007). С. Макєєва пропонує загальну типологію завдань за трьома критеріями: відповідно до етапів технології навчання (орієнтовно-інформаційні, репродуктивні, продуктивно-творчі завдання), за аспектом методики навчання ІМ (завдання спрямовані на навчання аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності) та за місцем виконання (аудиторні та позааудиторні завдання) (Макеева, 2013).

Ми пропонуємо класифікувати навчально-методичні завдання, які використовуються в процесі професійно орієнтованого навчання ІМ за двома основними критеріями: 1) за видами методичної діяльності (аналіз, відбір, проєктування, планування, реалізація, оцінювання); 2) за рівнями формування методичної компетентності (емпіричний і квазіпрофесійний). Комплекс навчально-методичних завдань, в основі якого лежить ця типологія, дозволяє формувати у студентів запропоновані нами групи методичних умінь на двох рівнях, які визначаються типом інформаційної основи методичних дій студентів.

Навчально-методичні завдання на аналіз передбачають формування гностичних і рефлексивних умінь, оскільки спрямовані на лінгвометодичний аналіз мовного та мовленнєвого навчального матеріалу, підручників ІМ, а також аналіз навчальної діяльності учнів, власного досвіду вивчення ІМ та власної навчально-методичної діяльності. Наприклад:

- *What difficulties did you have learning the active vocabulary? What techniques did you use?*
- *Look through the article. Underline topical words and expressions in it. Complete the mind-map with this vocabulary;*
- *How do you usually prepare a presentation? What difficulties may you face? Work in small groups and discuss possible solutions to these problems.* (на емпіричному рівні);
- *Do you think the students coped with your exercise? What difficulties did they have? What could be done to avoid these difficulties next time?* (на квазіпрофесійному рівні).

Завдання, що мають на меті розвиток умінь аналізувати результати організованого на уроці іншомовного спілкування, можна інтегрувати в будь-яку фазу практичного заняття. Наприклад:

- *Do you think you have achieved the objectives set at the beginning of the lesson? What factors contributed to it or prevented you from it?* (на заключному етапі уроку);
- *Which techniques were used to organize and conduct the discussion? Which of them do you find effective? Which techniques didn't work? Why?* (після проведення дискусії).

Завдання на відбір навчального матеріалу забезпечують формування у студентів конструктивно-технологічних та інформаційно-технологічних умінь, а саме: умінь відбирати автентичні та навчальні матеріали, у т.ч. в Інтернеті, та адаптувати їх відповідно до рівня підготовки учнів. Наприклад:

- *Read the article on the site of the online encyclopedia Britannica and analyse its sociocultural potential. What sociocultural information does it include? Is this information expressed explicitly or implicitly? What realia make it difficult for you to understand the article?* (на емпіричному рівні);
- *Scan three articles on the topic "…". Which of them would you choose for the students of your group and which one is more suitable for learners of the 7th grade? Justify your opinion.* (на квазіпрофесійному рівні).

Навчально-методичні завдання на проєктування мають на меті формування таких конструктивно-технологічних та інформаційно-технологічних умінь, як розробляти вправи, тести, опори, засоби наочності для формування іншомовної комунікативної компетентності, у т.ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Наприклад:

- *Make up 10 True/False statements to check the students' comprehension of the text* (на емпіричному рівні);
- *Read the article and decide which reading strategy is more suitable: reading for gist or detailed comprehension. Compose appropriate comprehension questions to the text for the while-reading stage* (на квазіпрофесійному рівні).

Завдання емпіричного рівня на проєктування виконуються в аудиторії під керівництвом викладача з використанням пам'яток та опор; завдання квазіпрофесійного рівня, як правило, виконуються студентами самостійно вдома, а на занятті вони реалізують власні методичні розробки в навчальному процесі.

Завдання на планування спрямовані на формування відповідних умінь, а саме: умінь визначати конкретні цілі, завдання, етапи уроку та методично грамотно організовувати навчальний матеріал відповідно до поставлених цілей. Наприклад:

- *Work in small groups. Discuss three candidates for an internship at UNESCO. Rank them in order of their suitability for the internship. Be ready to report back the results of your discussion. How are you going to organize a group discussion?* (на емпіричному рівні);

- *Analyze the grammar exercises to review and practice modal verbs. Are they arranged in a logical order? Is the number of exercises sufficient? What other types of grammar exercises should be given in the coursebook? Justify your opinion* (на квазіпрофесійному рівні).

Навчально-методичні завдання на реалізацію передбачають формування у студентів умінь керувати як процесом засвоєння учнями ІМ, так і процесом спілкування на цій мові на уроці, т.б. формування комунікативно-навчальних і комунікативно-організаційних умінь. Наприклад:

- *Act as a teacher and check how the students have done the exercise. Which classroom expressions do you use to praise students/correct their mistakes?* (на емпіричному рівні);
- *Act as a teacher and introduce the exercise you've designed to the students. Set the instruction, organize and monitor students' work, evaluate their answers* (на квазіпрофесійному рівні).

Виконуючи завдання на оцінювання, майбутні вчителі ІМ навчаються визначати рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь учнів з ІМ. Наприклад:

- *Listen to the conversation of the students who role-play the situation. Say if they managed to cope with the task: to arrange a trip at the weekend.* (на емпіричному рівні);
- *Read a student's opinion essay and analyze its content, structure, style, coherence, language accuracy using the appropriate criteria. Give an oral feedback and point out strong and weak points of the essay* (на квазіпрофесійному рівні).

Завдання запропонованого комплексу можуть бути як моноцільовими, так і поліцільовими. Наприклад, завдання, що має інструкцію «*Look through the text, underline potential vocabulary and group it into the appropriate categories (international words, word families, converted words, compound words, polysemantic words, words which meaning can be guessed from context)*», є моноцільовим і спрямоване на формування вміння аналізувати навчальний матеріал із точки зору наявності потенційного словника. Якщо цю інструкцію доповнити «*Design exercises to teach students to guess the meaning of potential words. Arrange the exercises in a logical order*», вправа стає поліцільовою, оскільки вона має на меті також формування вміння розробляти вправи на навчання пасивного лексичного мінімуму та вміння визначати правильну послідовність вправ. Виконання поліцільових завдань сприяє реалізації принципу концентризму під час формування методичних умінь – формуванню нових та розвитку раніше сформованих методичних умінь.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, методичний потенціал практичних занять із ІМ у ЗВО складають виділені нами групи методичних умінь, якими має оволодіти майбутній учитель ІМ в умовах професійно орієнтованого навчання ІМ. Для формування зазначених груп умінь ми пропонуємо емпіричні та квазіпрофесійні навчально-методичні завдання на аналіз, відбір, проєктування, планування, реалізацію та оцінювання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в уточненні предметного та процесуального аспектів змісту методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ на кожному етапі формування методичної компетентності (початковому, основному та просунутому) в межах практичного курсу з ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: Издательство ИКАР (Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *New dictionary of methodology terms and notions (theory and practice of language teaching)*. Moscow: Publishing House IKAR).

Григоренко, Т. (2020). Формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (103)*, 130-140 (Hryhorenko, T. (2020). Formation of the future teacher-philologist in the conditions of the educational and communicative environment of higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative techniques, 9 (103)*, 130-140).

Ивашова, Л. Н. (2007). *Развитие умения проектировать упражнения в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Елец (Ivashova, L. N. (2007). *Developing the skill of composing exercises in the process of professional training of foreign language teachers* (PhD thesis abstract). Yelets).

Макеева, С. Н. (2013). *Формирование методической компетентности у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Нижний Новгород (Makeeva, S. N. (2013). *Forming methodology competence of future BA in education in the process of professionally oriented foreign language teaching* (PhD thesis abstract). Nizhniy Novgorod).

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика (2013). Ніколаєва, С. Ю. (загальн. ред.). Київ: Ленвіт (*Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice* (2013). In Nikilaeva, S. Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit).

Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій (2011). Ніколаєва, С. Ю. (загальн. ред.). Київ: Ленвіт (*Methodology of forming intercultural communicative competence: a course of lectures* (2011). In Nikilaeva, S. Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit).

Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект (2001). Ніколаєва, С. Ю., Соловей, М. І. (загальн. ред.). Вінниця: Вид-во «Нова Книга» (*Curriculum for English language development in universities and institutes (five-year course): draft 2* (2001). In Nikilaeva, S. Yu., Solovey, M. I. (Ed.). Vinnytsa: Publishing House «New Book»).

Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти (2020). (*Professional Standard of Comprehensive Secondary School Teacher* (2000). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text).

РЕЗЮМЕ

Бирюк Ольга, Дивнич Анна, Гайдай Наталья. Методический потенциал практических занятий по иностранному языку.

В статье освещена проблема методической подготовки будущих учителей иностранного языка на практических занятиях по иностранному языку в условиях профессионально ориентированного обучения. В работе использованы как теоретические методы исследования: анализ, обобщение, систематизация и моделирование, так и эмпирический метод: анкетирование. Результатом исследования выступает определение групп методических умений и разработка классификации учебно-методических заданий для их развития. Практическое значение работы состоит в разработке комплекса эмпирических и квазипрофессиональных заданий на анализ, отбор, проектирование, планирование, реализацию и оценивание.

***Ключевые слова**: профессионально ориентированное обучение иностранных языков, методическая компетентность, методическое умение, учебно-методическое задание, будущий учитель иностранного языка.*

SUMMARY

Byriuk Olha, Dyvnych Hanna, Haidai Nataliia. Methodological potential of foreign language practical classes.

The article highlights the issues of prospective foreign language teachers' professional training. In the context of professionally oriented foreign language teaching the authors focus on forming students' methodology competence at foreign language practical classes.

The importance of the problem under consideration and the lack of corresponding methodological studies make it vital to consider methodological potential of foreign language practical classes. The purpose of this article is to define groups of methodology skills and classify methodology-training activities to develop them. The paper uses such methods as analysis, generalization, systematization, modeling and questionnaire.

The methodological potential of foreign language practical classes implies methodology skills that prospective foreign language teachers are supposed to learn in the context of professionally oriented foreign language teaching. Developing methodology competence goes through three stages. At the initial stage the competence is developed through experiential activities done by students as learners and reflection on these activities as both learners and future teachers. At the main stage, when students start the course of Methodology of foreign language teaching, methodology skills are developed through methodology activities, reflective practice and theoretical input from the course of Methodology. At the advanced level the competence is developed along the lines described above as well as through teaching experience acquired by students on teaching practice at school.

The authors characterize the general principles that guide forming students' methodology competence in the context of professionally oriented foreign language teaching at practical classes. The groups of methodology skills are identified. They are communicative-teaching, communicative-organizing, design-technology, information-technology, planning, gnostic, assessment and reflexive skills. The authors classify methodology-training activities to develop these skills at foreign language practical classes. The classification is based on two main criteria: methodology activities and levels of forming methodology competence. Thus there are experiential and quasi-professional methodology-training activities to analyze, select, design, plan, realize and assess. The examples of these activities are given.

***Key words**: professionally oriented foreign language teaching, methodology competence, methodology skills, methodology-training activities, prospective foreign language teacher.*

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

Тетяна Бортнюк
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
ORCID ID 0000-0001-9673-1366
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/014-022

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: КРИТЕРІАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Метою статті є визначення й характеристика критеріїв сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Для досягнення поставленої мети використано такі теоретичні методи: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, синтез, систематизація, узагальнення.

Для розроблення критеріальної характеристики сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи внесено деякі уточнення щодо трактування поняття «критерій» як педагогічної категорії. Здійснено дефінітивний аналіз наукових розвідок із питань визначення критеріїв у педагогічному дослідженні, а також ознак (вимог), яким вони повинні відповідати. У площині дослідження критерій визначено як ознаку сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, яка може бути виражена якісною (або кількісною) характеристикою його показників, на основі якої здійснюватиметься оцінка її сформованості у процесі навчання в закладі вищої освіти. З урахуванням дефініції підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи як системної, якісної, інтегративної особистісно-професійної характеристики, цілісного утворення, що акумулює аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, функційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти визначено співвідносні, логічно відповідні кожному компоненту критерії сформованості зазначеного феномену: спонукально-ціннісний, знаннєво-змістовий, процесуально-операційний, рефлексійно-оцінний.

***Ключові слова:** компоненти, критеріальна характеристика, критерії, майбутній учитель, підприємницька діяльність, підприємницька компетентність, початкова школа.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни в соціальній, політичній та економічній сферах життя України, демократизація суспільства загострюють питання якості педагогічної освіти, зумовлюють необхідність формування всебічно розвиненої особистості майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, як ініціативної, творчої, здатної гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку освіти та брати відповідальність за прийняті рішення, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу і нові педагогічні технології. У сучасних реаліях соціокультурного життя це, вочевидь, актуалізує

компетентнісну парадигму спрямування сучасної освіти загалом і формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи зокрема.

Зважаючи на те, що підприємницька компетентність аналізується вченими (Ю. Білова, Н. Морзе, Н. Балик, О. Проценко, С. Прищепа, М. Стрельніков та ін.) як інтегративне утворення, що виявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку, реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті (Морзе та Балик, 2015) як складний, суперечливий, різнорівневий процес, який передбачає опанування особистістю підприємницьких знань, становлення підприємницької поведінки за умови відповідного формування свідомості (Проценко, 2013), як цілісна система, що віддзеркалює сукупність певних логічно пов'язаних компонентів, постає питання визначення критеріїв підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи як підґрунтя виявлення рівня сформованості досліджуваного феномену.

Аналіз актуальних досліджень засвідчує розвідки, де висвітлено сутність, структурно-компонентну будову та критерії вияву підприємницької компетентності майбутніх фахівців певного професійного спрямування: економічного профілю (Білова, 2013); ресторанного господарства (Ткаченко, 2018); сфери обслуговування (Майковська, 2017). Водночас потребує чіткого розуміння критеріальна характеристика поняття «підприємницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи», позаяк «термінологічно критерій охоплює ті параметри досліджуваного процесу, які забезпечують ефективність професійної діяльності, на підставі чого здійснюється їх оцінка, фіксується динаміка вимірювання» (Пріма, 2020, с. 179).

Метою статті є визначення й характеристика критеріїв сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано такі *теоретичні методи*: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, синтез, систематизація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Для розроблення критеріальної характеристики сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо трактування поняття «критерій» як педагогічної категорії. Так, у науковій (довідковій та спеціальній) літературі критерій (із

лат. criterium «розрізнення») визначається як «підстава для оцінки чогось, мірило», як необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу (Івченко, 2006, с. 200); засіб для судження, ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація; мірило оцінки (Бусел, 2005; Каджаспирова & Каджаспиров, 2005).

За твердженням В. Курило, під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики, які саме тому підлягають оцінці (Курило, 1999, с. 36). У педагогічній теорії наголошується також, що критерій «виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ» (Бусел, 2005, с. 93), зафіксовує певний стан чи рівень розвитку досліджуваного об'єкта (Сластенин, 2003).

Отже, крізь призму вище окресленого критерій цілком правомірно визначати як ознаку сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, яка може бути виражена якісною (або кількісною) характеристикою його показників, на основі якої здійснюватиметься оцінка її сформованості у процесі навчання в закладі вищої освіти.

Зважаючи на те, що критерій фіксує певний стан чи рівень розвитку досліджуваного об'єкта, він повинен відповідати певним вимогам. Так, Ф. Корольов (Королев, 1974) відзначає, що критерії мають відображати фундаментальні закономірності функціонування і розвитку досліджуваного явища, розкривати зв'язки між усіма його компонентами, демонструвати часову та просторову динаміку вимірюваної якості, а система кількісних і якісних показників, що розкривають певний критерій, дозволяє визначити ступінь його вираження.

У ракурсі нашого дослідження ми поділяємо думку В. Беспалька, згідно з якою критерій повинен:

– *бути адекватним* явищу, яке виміряється (має чітко відображатися природа явища та динаміка зміни властивості, що позначається критерієм);

– *виражатися однозначно* числом (одні й ті самі фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію повинні мати однакові числові значення вимірювальних величин);

– *бути простим* (допускати прості засоби вимірювання з використання приладів або без них) (Беспалько, 2006).

Конструктивною нам видається позиція О. Новикова та Д. Новикова (А. Новиков та Д. Новиков, 2010), за якою критерії мають бути активними, дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно; адекватними, валідними, тобто оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити, нейтральними щодо досліджуваних явищ, а сукупність критеріїв має

охоплювати всі суттєві характеристики досліджуваного явища, процесу (А. Новиков та Д. Новиков, 2010, с. 142-143).

Як слушно наголошує С. Іванова (Іванова, 2010), критерії мають бути об'єктивними, включати найсуттєвіші, сутнісні ознаки досліджуваного явища, а також відображати динаміку вимірюваної якості у просторі і часі, розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень наявності конкретного критерію (Іванова, 2010, с. 152). Тобто міра вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражається в конкретних показниках, розкривається через сукупність показників, які його характеризують. При цьому якість показника, стверджує І. Богданова (Bohdanova, 1997), залежить від того, наскільки він об'єктивно та повно характеризує визначений критерій і, навпаки, правильний вибір показників зумовлений науково обґрунтованим вибором критерію (Bohdanova, 1997, с. 145).

Отже, трансформуючи напрацювання науковців (В. Беспалько, І. Богданова, С. Іванова, Д. Пріма та ін.), цілком правомірно виокремити такі визначальні вимоги до критеріїв сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, як-от:

- *адекватність* (відповідність критеріїв досліджуваному явищу);
- *адитивність* (від англ. additivity, лат. additivus – додано), тобто додавання характеристик складових частин інтегративного поняття чи явища;
- *взаємозумовленість* (забезпечення логічності змістового опису його окремих сторін у якісному та кількісному вимірах);
- можливість *якісної інтерпретації та кількісного вираження* через використання комплексу адекватних діагностувальних методик (Пріма, 2020, с. 180-181).

Під час визначення критеріїв сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, на наш погляд, потрібно врахувати інтегративний характер взаємозв'язку інваріантів їх професійної компетентності, що визначає комплексний підхід до її оцінювання, а саме: *змістові характеристики діяльності* – сукупність внутрішніх спонукань, настанов, мотивів, ставлень до підприємницької діяльності, підприємницьку поведінку, рівень спрямованості інтересів тощо; *процесуальні атрибути професійного самовдосконалення*. Відтак, на основі аналізу науково-педагогічної літератури, дотримання вимог об'єктивності, адитивності, адекватності, валідності, взаємозумовленості, комплексності та інтегративності, а також з урахуванням того, що підприємницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи є системною, якісною,

інтегративною особистісно-професійною характеристикою, цілісним утворенням, що акумулює аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, функційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти нами визначено співвідносні, логічно відповідні кожному компоненту критерії сформованості зазначеного феномену: *спонукально-ціннісний, знаннєво-змістовий, процесуально-операційний, рефлексійно-оцінний*.

Деталізуємо зміст виокремлених нами критеріїв. Так, змістове наповнення *спонукально-ціннісного критерію*, що корелює з аксіологічно-мотиваційним компонентом, віддзеркалює ціннісне ставлення майбутнього вчителя початкової школи до підприємництва як суспільного явища, мотиваційних настанов щодо розвитку підприємливості у професійно-педагогічній діяльності, ціннісних смислів підприємницької діяльності, наявність спрямованості до набуття підприємницької компетентності, усвідомлення особистісної та професійної значущості знань, умінь, навичок, компетенцій у сфері педагогічного підприємництва. При цьому ми виходили з того, що мотив є складним психологічним утворенням, що спонукає до свідомих дій та вчинків, слугує базисом (обґрунтуванням), а мотивація як процес спонуки людини до здійснення тих або інших дій і вчинків здебільшого є складним актом, що вимагає аналізу й оцінки альтернатив, вибору й ухвалення рішень (Давыдов и др., 1981).

Знаннєво-змістовий критерій відображає сформованість соціально-економічних знань (підприємницького спрямування) майбутніх учителів початкової школи, що включають знання про нормативно-правове регулювання підприємництва, його економічних і правових засад у сучасному суспільстві, в умовах економіки знань, ринкових відносин; технологію організації та розвитку підприємницької педагогічної діяльності, передумови та принципи успішного ведення бізнесу та методично зорієнтованих, необхідних для ефективної підготовки студентів до здійснення практики підприємництва в межах освітнього процесу початкової школи.

Процесуально-операційний критерій включає сформовані підприємницькі здатності майбутнього вчителя початкової школи щодо планування, організації, проєктування, контролювання продуктивної підприємницької професійно-педагогічної діяльності, генерування нових ідей, проєктів та ініціатив, втілення їх у життя, швидкого прийняття альтернативних рішень, аналітичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські і комунікативні вміння, навички соціальної взаємодії, конструктивного ділового спілкування, підприємливості, творчості.

Рефлексійно-оцінний критерій орієнтує студентів на творче осмислення інформації підприємницького характеру як значущої для професійної підприємницької діяльності й формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, передбачає професійну активність, ініціативність, сформованість навичок рефлексії (самоаналізу, об'єктивної самооцінки, самореалізації особистості, готовність до подолання труднощів) у педагогічній діяльності, критичного оцінювання власних дій; усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності. При цьому рефлексія є джерелом набуття власного професійного досвіду, способом самопізнання, інструментом вияву управлінського мислення, здатністю ґнучко та багатоваріантно оцінювати педагогічні явища, свої досягнення, аналізувати успіхи та складності в досягненні цілей.

Звертаємо увагу на те, що визначені нами критерії є специфічними взірцями, порівняння з якими дозволяє встановити ступінь відповідності отриманих результатів бажаним під час проведення моніторингових досліджень із порушеної проблеми.

Висновки те перспективи подальших наукових розвідок. Отже, нами виокремлені критерії – *спонукально-ціннісний, знаннєво-змістовий, процесуально-операційний, рефлексійно-оцінний* – слугуватимуть підґрунтям діагностування реального стану сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, з чим, власне, і пов'язуємо перспективи подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

Беспалько, В. П. (2006). Параметры и критерии диагностической цели. *Школьные технологии, 1,* 118-128 (Bespalko, V. P. (2006). Parameters and criteria of the diagnostic goal. *School technologies, 1,* 118-128).

Білова, Ю. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 7 (Bilova, Yu. (2013). The concept and structure of entrepreneurial competence of future economic professionals. *Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions: a collection of scientific papers. Scientific notes of Rivne State University for the Humanities,* 7). Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2013_7_7.

Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Перун (Busel, W. T. (2005). *Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language*. Kyiv: Perun).

Давыдов, В. В., Запорожец, А. В., &Ломов, Б. Ф. (1981). *Психологический словарь*. Москва: Педагогика (Davydov, V. V., Zaporozhets, A. V., & Lomov, B. F. (1981). *Psychological dictionary*. Moscow: Pedagogy).

Іванова, С.В. (2010). Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського*

державного університету. Випуск 52. Педагогічні науки, 152-156 (Ivanova, S. V. (2010). Criteria and indicators for the development of professional competence of biology teachers in institutions of postgraduate pedagogical education. *Bulletin of Zhytomyr State University. Issue 52. Pedagogical Sciences,* 152-156).

Івченко, А. О. (2006). *Тлумачний словник української мови*. Харків: Фоліо (Ivchenko, A. A. (2006). *Explanatory dictionary of the Ukrainian language*. Kharkiv: Folio).

Каджаспирова, Г. М., Каджаспиров, А. Ю. (2005). *Словарь по педагогике*. Москва: МарТ (Kadzhaspirova, G. M., Kadzhaspirov, A. Yu. (2005). *Dictionary of Pedagogy*. Moscow: March).

Королев, Ф. Ф. (1974). Системный подход и возможности его применения в педагогике. *Проблемы теории воспитания*, 209-222 (Korolev, F. F. (1974). System approach and possibilities of its application in pedagogy. *Problems of the theory of education. Moscow,* 209-222).

Курило, В. (1999). Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія, 2,* 35-39 (Kurylo, V. (1999). Modeling of the system of criteria for assessing the development of education in the region. *Pedagogy and Psychology, 2,* 35-39).

Майковська, В. І. (2017). Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки, 1 (87),* 112-117 (Maikovska, V. I. (2017). The essence and structure of entrepreneurial competence of future professionals in Ukraine. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Series: Pedagogical Sciences, 1 (87),* 112-117).

Морзе, Н., Балик, Н. 2015. Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 1,* 8-17 (Morse, N., Balyk, N. (2015). Ways of forming entrepreneurial competence of future computer scientists. *Informatics and information technologies in educational institutions, 1,* 8-17).

Новиков, А. М., Новиков, Д. А. (2010). *Методология научного исследования*. Москва: Либроком (Novikov, A. M., Novikov, D.A. (2010). *Methodology of scientific research.* Moscow: Librocom).

Пріма, Д. А. (2020). *Теоретико-методичні засади формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи* (дис…. докт. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Prima, D. A. (2020). *Theoretical and methodological principles of forming the professional position of the future primary school teacher* (DSc thesis). Khmelnytskyi).

Проценко, О. (2013). Підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, *Вип. 30 (83),* 298-301 (Protsenko, O. (2013). Entrepreneurial skills as a component of life competence of students of vocational schools. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools, Issue 30 (83),* 298-301).

Сластенин, В. А. (2003). *Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов вузов.* Москва: Академия (Slastenin, V. A. (2003). *Introduction to pedagogical axiology: textbook. allowance for university students*. Moscow: Academy).

Ткаченко, М. В. (2018). *Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно- технічних навчальних закладах* (дис канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Tkachenko, M. V. (2018). *Formation*

of entrepreneurial competence of future specialists of restaurant business in vocational schools (PhD thesis). Kyiv).

Bohdanova, I. (1997). *Modulna tekhnolohiia u profesiinii pidhotovtsi vchytelia*: monohrafiia. Odesa: Uchbova knyha.

РЕЗЮМЕ

Бортнюк Татьяна. Формирование предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы: критериальная характеристика.

Целью статьи является определение и характеристика критериев сформированности предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы. Для достижения поставленных целей использованы следующие теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования; интерпретационно-аналитический метод, синтез, систематизация, обобщение. Для разработки критериальной характеристики сформированности предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы внесены некоторые уточнения по поводу трактовки понятия «критерий» как педагогической категории. Осуществлен дефинитивный анализ научных исследований по определению критериев в педагогическом исследовании, а также признаков (требований), которым они должны отвечать. В плоскости исследования критерий определен как признак сформированности предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы, который может быть выражен качественной (или количественной) характеристикой его показателей, на основе которой будет производится оценка ее сформированности в процессе обучения в высшем образовании. С учетом дефиниции предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы как системной, качественной, интегративной личностно-профессиональной характеристики, целостного образования, аккумулирующего аксиологически-мотивационный, информационно-когнитивный, функционально-деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты, определены соотносительные, логически соответствующие каждому компоненту критерии сформированности указанного феномена: побудительно-ценностный, знательно-содержательный, процессуально-операционный, рефлексивно-оценочный.

***Ключевые слова**: компоненты, критериальная характеристика, критерии, будущий учитель, предпринимательская деятельность, предпринимательская компетентность, начальная школа.*

SUMMARY

Bortniuk Tatiana. Formation of entrepreneurial competence of the future primary school teacher: criterional characteristics.

The purpose of the article is to determine and characterize the criteria for the formation of entrepreneurial competence of the future primary school teacher. To achieve this goal, the following theoretical methods were used: analysis of the scientific literature on the problem of research; interpretive-analytical method, synthesis, systematization, generalization. In order to develop a criterion characteristic of the formation of entrepreneurial competence of the future primary school teacher, some clarifications were made regarding the interpretation of the concept of "criterion" as a pedagogical category. A definitive analysis of scientific research on the definition of criteria in pedagogical research, as well as the characteristics (requirements) that they must meet. In the research area, the criterion is defined as a sign of the entrepreneurial competence formation of future primary school teachers, which can be expressed by qualitative (or quantitative) characteristics of its indicators, which will assess its formation in the process of learning in higher education. It is generalized that in determining the criteria for the formation of entrepreneurial competence of future primary school teachers should be taken into account the integrative nature of the relationship of invariants of their professional competence, which

determines a comprehensive approach to its evaluation, namely: meaningful characteristics – entrepreneurial activity, entrepreneurial behavior, level of interest, etc.; procedural attributes of professional self-improvement. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, in compliance with the requirements of objectivity, additivity, adequacy, validity, interdependence, complexity and integrativity, as well as taking into account the definition of entrepreneurial competence of future primary school teachers as a systematic, qualitative, integrative accumulating axiological-motivational, information-cognitive, functional-activity and personal-reflexive components, the relative, logically corresponding to each component criteria for the formation of this phenomenon: motivational-value, knowledge-content, procedural-operational, reflection, are defined.

Key words: *components, criterion characteristics, criteria, future teacher, entrepreneurial activity, entrepreneurial competence, primary school.*

УДК 378.018.43:004.032.6:37.011.3-051:811.161.2

Вікторія Герман
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2915-7330
Наталія Громова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2784-1016
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/022-033

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ («МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» І «КУЛЬТУРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»)

У статті окреслено інтеграційний підхід до впровадження проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» у курси «Методика навчання української мови» і «Культура української мови»; доведено, що таке поєднання дозволить підвищити якість формування інфомедійних компетентностей майбутніх педагогів, зокрема медіаграмотності (критичне мислення, інфомедійна й візуальна грамотність, соціальна толерантність, стійкість до впливів тощо); розроблено теми «Медіакультура сучасного вчителя-словесника», «Редагування помилок» із застосуванням новітніх методик та креативних технологій в освіті.

Ключові слова: *інфомедійна грамотність, критичне мислення, культура української мови, медіакультура, медіаграмотність, медіапродукт, медіатекст, медіаосвіта, методика навчання української мови, соціальна толерантність.*

Постановка проблеми. У концепції Нової української школи зазначено, що «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі й досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» (*Концепція Нової української школи,* 2017). Відповідно, посилюються вимоги до професійної підготовленості фахівців, які зможуть досягти успіхів, маючи високий рівень професійної компетентності, що ґрунтується на широкому діапазоні різних компетенцій.

У структурі професійно-методичної компетентності вчителя однією з таких є медіакомпетентність. Вона необхідна для професійної субкультури випускників усіх напрямів і безпосередньо пов'язана з успіхом людини в суспільстві. У цих умовах вища освіта повинна забезпечити потребу суспільства в медіакомпетентних професіоналах, що зможуть інтегрувати інфомедійну грамотність в шкільні предмети з метою формування медіакомпетентного учня, який вільно орієнтується в наявному медіасвіті, має критичне мислення, є творчим і самостійним.

Одним із вагомих завдань нашої діяльності вважаємо створення ефективної сталої моделі інтеграції навичок критичного сприйняття інформації в навчальний процес вищої і загальної середньої освіти в контексті проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» (виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів за підтримки Посольства Сполучених Штатів Америки та Посольства Великої Британії в Україні, у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією української преси), учасниками якого є автори статті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам медіаграмотності й медіаосвіти присвячена низка наукових праць, зокрема Л. Баженової, О. Волошенюк, О. Баранова, О. Бондаренко, Н. Найдьонової та ін.

Останнім часом про медіаграмотність ведеться багато розмов, але ці знання потребують удосконалень. Ми постійно знаходимося під впливом медіа, потоків інформації, але не завжди ця інформація усвідомлюється й опрацьовується, як треба. Загалом українське суспільство ще дуже мало знає про інформаційну систему, про інформаційні війни, про те, як відбувається життя в сучасному цифровому світі.

Щоб краще зрозуміти потребу в медіаграмотному вчителеві, простежимо трактування поняття «медіаграмотність» науковцями.

Медіаграмотність – це «сукупність знань, навичок та вмінь, які дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, розуміти й аналізувати процеси функціонування медіа в суспільстві, та їхній вплив» (Іванов, 2012). Медіаграмотність – це «здатність особистості контролювати споживання медіа» (*Голоса медиаграмотности,* 2018). Медіаграмотність – це «результат медіа-освіти, вивчення медіа. Чим більше людина вивчає медіа (за допомогою медіа), тим більше вона медіаграмотна, тобто медіаграмотність – це здатність експериментувати, інтерпретувати, аналізувати та створювати медіатексти» (Чичерина, 2008, с. 81). Медіаграмотність – це спроможність відповідно взаємодіяти з

інформаційними потоками: виконувати пошук, критично оцінювати, аналізувати і створювати медіатексти, які поширюються різними ЗМІ та комунікаціями (*Медіаосвіта: навчальна програма,* 2013).

Отже, можемо стверджувати, що індивід, який, у першу чергу, спроможний, завдяки наявності відповідних компетентностей, свідомо сприймати й розглядати, а також вимогливо передавати та продукувати медіатексти і разом із тим уміло та критично перевіряє достовірність інформації, і є медіаграмотним.

В Україні одним із головних кроків упровадження медіаосвіти є Концепція медіаосвіти. У цьому документі медіаосвіту розглядають як важливий складник модернізації національної освіти – елемент навчального процесу, який планомірно формує в суспільстві медіакультуру, готує дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа (*Концепція впровадження медіаосвіти в Україні*). Медіаосвіта – це підґрунтя для шкільних предметів. Учитель, працюючи з інформацією зі свого предмету, вчиться її декодувати, розуміти, застосовувати і представляти, тим самим навчаючи й своїх учнів.

Мета статті – розкрити особливості медіаграмотності як важливої складової професійно-методичної компетентності вчителя будь-якого фаху, окреслити шляхи інтеграції інфомедійної грамотності в курс «Методика навчання української мови» та «Культура української мови» з метою формування медіакомпетентного вчителя-словесника.

Методи дослідження визначено поставленими завданнями. Використано загальнонаукові теоретичні (контент-аналіз, систематизація й узагалінення наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури з визначеної проблематики), емпіричні (пряме й опосередковане педагогічне спостереження, аналіз досвіду роботи тощо) методи. Застосовано системно-компонентний та системно-структурний підходи до аналізу й опису матеріалу.

Виклад основного матеріалу. У системі професійно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя-словесника вагоме місце займає курс «*Методика навчання української мови»,* основна мета якого полягає в озброєнні студентів-філологів комплексом методів і прийомів успішного навчання української мови в сучасній школі, уміннями й навичками їх творчого застосування.

У межах курсу питанням інфомедійної грамотності присвячений розділ «Медіакультура сучасного вчителя-словесника», у якому розкриваються питання про користь і небезпеки, які можуть нести цифрові

технології, про особливості використання новітніх технологій у підготовці майбутнього вчителя-словесника.

Даний розділ спрямований на розвиток таких компетентностей:

- медіаграмотність: розуміння, як працюють медіа, уміння визначати жанри журналістських повідомлень, розуміння понять цензури, самоцензури, уміння аналізувати твори кіномистецтва, уміння аналізувати рекламу, розрізняти її типи;
- критичне мислення: уміння ставити запитання, обґрунтовувати власну думку, оцінювати та інтерпретувати події, проводити паралелі з сучасністю, аналізувати передумови та причини події;
- інфомедійна грамотність: уміння ефективно шукати інформацію, працювати з джерелами й першоджерелами; уміння відрізняти факти від суджень; уміння систематизувати інформацію, висувати гіпотезу та оцінювати альтернативи;
- соціальна толерантність: уміння ідентифікувати та протидіяти мові ворожнечі, стереотипам і дискримінації; формувати навички етичного спілкування;
- цифрова безпека: розуміння цифрового сліду;
- візуальна грамотність: уміння аналізувати фото, символи, інфографіку тощо;
- стійкість до впливів: уміння ідентифікувати прояви пропаганди, фейки й маніпуляцію, вплив медіа на емоції;
- інноваційність: уміння втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам (*Навчально-методичні матеріали проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність»*).

Учителі мають готувати учнів до вдалого освоєння світу. Викладання будь-якого предмету в школі вимагає від учителя творчого підходу, особливо у виборі методичних прийомів, наочного матеріалу та використання різних засобів навчання. У сучасній системі освіти вивчення медіатехнологій займає особливе місце. Адже використовувати ці технології в навчальній, виховній, виробничій діяльності – одна з найважливіших складових медіакультури людини. Правильне використання інформації дитиною є першочерговим завданням для формування всебічно розвиненої особистості, яка могла б орієнтуватися у світовому інформаційному просторі, представити свої інтереси, реалізувати себе. Оскільки контроль за споживанням медіапродукції майже неможливий, необхідно виховувати, компетентного медіаспоживача, який би орієнтувався в загальних інформаційних потоках, критично ставився до кожного медіапродукту, мав власну думку щодо його

змісту і форми вираження, відшуковував і застосовував медіаінформацію. Школа повинна навчити адекватно витрачати час на використання засобів масової комунікації, застосовувати захисні психологічні вправи, вивільняти себе від непотрібної (побічної) чи надлишкової медіаінформації, створювати власні виразні медіаповідомлення за допомогою мультимедіа.

Пропонуємо студентам низку вправ, які допоможуть виробити навички інфомедійної грамотності:

1. Вправа «Маніпулювання заголовками».

Учасники гуртуються в групи по 3–5 осіб. Кожна група отримує роздатковий матеріал – заголовок (+фото) реального повідомлення (навмисне підібрано маніпулятивні заголовки і тексти).

Завдання: Написати повідомлення, яке б могло відповідати наданому заголовку.

Резюме: Кожна група презентує варіант свого повідомлення. Потім демонструється текст, який насправді був у реальному повідомленні.

2. Вправа «Зіпсований телефон».

Мета вправи − дати зрозуміти, як важливо знати джерело інформації і як легко в поспіху упустити щось істотне під час передачі інформації та увести всіх в оману. У запропонованих правилах учасники об’єднуються в групи по 3-5 осіб, одна група лишається в аудиторії, інші виходять. Першій групі вчитель читає текст і просить переповісти його наступній групі − за 60 секунд, і так далі. Є варіація цієї вправи, коли переповідання записується на відео. Потім учасники слухають оригінальний текст і те, що вийшло наприкінці, а фіксація на відео допомагає простежити механізм спотворення інформації.

3. Вправа «Неповні новини: небезпека маніпуляції».

Мета цієї вправи − ознайомити учасників із критерієм повноти інформації. Учитель пропонує новини для аналізу, що здійснюється на основі правил новинної журналістики, згідно з якими новина має відповідати на запитання: хто? що? де? коли? чому? яким чином? Учасникам потрібно перевірити, чи на всі питання дає відповідь новина, а якщо не на всі, то чи вказано, чому певна інформація відсутня.

4. Вправа «Новини соціальних мереж».

Відкрийте стрічку новин у соціальній мережі. Знайдіть допис, який ви хотіли би поширити. Та перш ніж це зробити, дайте відповідь на кілька запитань, які можуть допомогти прийняти рішення. Обговоріть у групі відповіді та рішення.

- Про що допис?
- Чи є ця тема цікавою і актуальною для суспільства?

- Чи можна перевірити інформацію в альтернативних джерелах?
- Хто автор? Чи довіряєте Ви йому?

Формування медіакомпетентності відбувається не лише в межах даного розділу, а й під час вивчення інших розділів курсу шляхом добору відповідних завдань і вправ, шляхом застосування засобів медіаосвіти (радіо, кіно, мультфільмів, газет, соціальних мереж, телефонів тощо). Так, наприклад, у межах розділу «Позакласна робота з української мови» пропонуємо студентам до Дня матері використовуючи мобільний додаток Word art creator або інтернет-ресурси https://wordart.com/ чи https://wordcloud.pro/ru, створити асоціативну хмару з прикметників на тему «Мама» з подальшою демонстрацією екрана на уроці (щоб надати естетичного вигляду хмарі слів, виберіть різні кольори, шрифти, цікаву форму); написати й опублікувати (разом зі створеною хмарою слів) допис у соцмережі про те, як святкують День матері у вашій родині; зняти привітальний відеоконтент для ваших мам.

Для уроків з розвитку мовлення пропонуємо завдання «Розпізнай вишиту інформацію…». Виберіть із мережі Інтернет зображення українських вишиванок, прочитайте зашифровану у вишивці інформацію (у кольорах, орнаменті, символах тощо). Обміняйтеся своїми думками з однокласниками. Напишіть твір-опис на тему «Українська вишиванка», використовуючи такі слова і словосполучення: *символ, оберіг, доля, щаслива доля, краса, тайнопис вишивки, магічні значення, горизонтальне розташування візерунків, геометричний і рослинний орнамент, зображення тварин і птахів, образи комах, фігури, техніка вишивки, рукодільне мистецтво, вишиті з піснею і молитвою, добро, любов* тощо.

Основою для вивчення будь-якої теми з української мови є тексти всіх стилів і видів, відповідні завдання до яких не лише формуватимуть мовні знання, але й розвиватимуть навички критичного сприйняття інформації та усвідомлення ними цінності високоякісної інформації в контексті шкільної освіти, навички самостійної творчої роботи, пов’язаної з пошуком, опрацюванням і презентацією інформаційного матеріалу.

У межах розділу «Медіакультура сучасного вчителя-словесника» завдання викладача – навчити студентів, майбутніх учителів-словесників, самостійно добирати медіатексти, використовувати різні способи роботи з медіатекстом, ураховуючи педагогічну мету застосування на уроці (радіогазета, блог, соціальні мережі), створювати різні за обсягом медіатексти різних типів, стилів, жанрів, пов’язуючи актуальні ідеї та власну позицію щодо самостійно визначеної проблеми. Також одним із завдань є формування вмінь ста-

вити правильні запитання, сприймаючи той чи інший медіапродукт. Питання набувають більшої ваги, ніж відповідь, вони мають бути сконцентровані навколо таких категорій: авторство, мета, вплив, аудиторія, реакція, зміст, технології, інтерпретації. Наприклад: *Хто створив повідомлення? З якою метою воно було створене? Кому адресоване? Як це впливає на мої емоції? Чи корисне це повідомлення для мене чи навпаки шкідливе?* тощо.

З метою формування і розвитку інфомедійної грамотності майбутніх учителів-словесників пропонуємо студентам такі завдання з методики навчання української мови:

1) укладання критичної пам'ятки розуміння і створення медіамеседжу «*Медіагігієна споживача», «Як не стати медіаовочем*», ознайомлюємо з інформацією про власників українських ЗМІ тощо;

2) формування медіатеки чи методичного кейса майбутнього вчителя-філолога (Створіть і наповнюйте власний методичний кейс корисною інформацією, яка допоможе вам у майбутній професійній діяльності: теоретичний матеріал; відео- та аудіоматеріали, корисні посилання, сучасні технології, методи і прийоми навчання, інтерактивні вправи (флеш-карти, шпаргалки, «мовний вінегрет») тощо;

3) розробка і проведення уроку з використання різноманітних медіатекстів за допомогою презентації.

Одним зі шляхів формування медіаграмотності майбутнього вчителя-словесника є виконання і створення медіапроєктів та медіаконтенту. У процесі такої роботи формуються вміння інтерпретації інформації, виділення основного в інформаційному потоці, уміння видозмінювати інформацію з урахуванням особливостей цільової аудиторії, сприймати альтернативні точки зору, уміння знаходити необхідну інформацію в різних джерелах і систематизувати її за певними ознаками. Результатом такої роботи є вміння студентів створювати власну інформацію у формі медіапроєкту з використанням сучасних інформаційних технологій. Прикладами таких проєктів можуть бути «*Сучасний український правопис: за і проти», «Академічна доброчесність»* тощо. Такі проєкти формують уміння не лише використовувати технології створення інформації, але й уміння орієнтуватися в інформаційних потоках та критично її сприймати.

У системі підготовки майбутнього вчителя-словесника вагоме місце займає також курс *«Культура української мови»,* основна мета якого полягає в засвоєнні теоретичних знань і виробленні стійких практичних навичок культури усного й писемного мовлення; оцінюванні мовних фактів із погляду нормативності/ненормативності та функціональної доцільності; підвищенні

рівня комунікативної, соціолінгвальної, лінгвістичної компетенції майбутніх філологів; формуванні висококультурної національно-мовної особистості педагога.

У межах курсу інтегруємо медіаграмотність у розділ «Редагування помилок», у якому досліджуються особливості використання новітніх медіатехнологій у підготовці майбутнього вчителя-словесника (відеоінтер'ю, відеоблог, топ-новина, аналіз текстів – медійний і редакторський тощо).

Для підготовки до практичного заняття з теми «Редагування помилок» студентам пропонуємо такі питання для теоретичного опрацювання (були опрацьовані під час лекції): погляди вчених на загальну типологію помилок; класифікація помилок (мовні, логічні, комунікативно-прагматичні, композиційні, редакторські); мовні помилки (орфоепічні та акцентуаційні, орфографічні та пунктуаційні, стилістичні, помилки у слововживанні, помилки-інтерфереми, помилки у зв'язку слів). Орієнтуємо також на опрацювання таких матеріалів: складні випадки слововживання; складні випадки керування; назви мешканців населених пунктів України (за додатками до книги Герман В., Громова Н. Культура української мови. Суми, 2014); правильні відповідники до слів інтерферентної будови; типові лексичні і граматичні помилки та їхні правильні відповідники (за додатками до книги Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей). Івано-Франківськ, 2013).

З метою формування медіаграмотності пропонуємо студентам виконати такі завдання:

1. Перегляньте освітні друковані або інтернет-видання, запропоновані в списку літератури до заняття, підберіть і роздрукуйте 5 топ-новин у галузі освіти (фрагменти текстів обсягом 100-150 слів) із мовними помилками різних типів. Проаналізуйте помилки. Поміркуйте, які емоції викликають ці топ-новини (див. схему *«Колесо емоцій»*).

Запропонуйте відредаговані варіанти та подайте інформацію про джерело:

- для газети та журналу: точна назва видання; число, день, місяць, рік; бажано вказати й автора та назву статті;

- для книги та наукової статті − опис згідно з вимогами ВАК (прізвище та ініціали автора, назва книги, місто, назва видавництва, рік видання, сторінка; для статті в збірнику − автор, назва статті, назва збірника і його вихідні дані, сторінка).

2. Проведіть відеоопитування студентів на факультеті чи в студентському містечку на тему: «Що ви чули про реформи в освіті? Чи

підтримуєте Ви їх?». Представте відеоінтерв'ю в мультимедійному форматі на занятті. Проаналізуйте мовні помилки, які зафіксували під час інтерв'ювання.

3. Запишіть ваш відеоблог на цю ж тему, розмістіть його в соціальних мережах. Намагайтеся не припускатися мовних помилок. Не створюйте фейки (Зверніть увагу на слайд *«Фейки»*). Представте відеоблог у мультимедійному форматі на занятті.

4. Для редагування помилок оберіть медійну діяльність певного політика, який опікується питаннями освіти.

4.1. Дослідіть його публічну медійну діяльність: виступи в парламенті, у громадських місцях, у мас-медіа (телебаченні, радіо, друкованих медіа, соціальних мережах, інтернет-сайтах). Використовуйте інформацію різного формату: блоги, відео, новини, соціальні мережі тощо. Пригадайте схему «*Моє медіаполе*».

4.2. Обрані медіатексти, використовуючи слайди, проаналізуйте за схемою: автор тексту; тип контенту; цільова аудиторія; упередженість/неупередженість тексту; наявність/відсутність фейків; факти/судження; відсутність/наявність маніпуляції, пропаганди, дезінформації; соціальна толерантність (наявність/відсутність мови ворожнечі, наявність/відсутність етичних норм, стереотипів).

4.3. Виконайте аналіз помилок двох медіатекстів обраного Вами політика за поданою структурою редакторського аналізу помилок у текстах:

- мовні помилки (орфоепічні та акцентуаційні, орфографічні та пунктуаційні, стилістичні, помилки у слововживанні, помилки-інтерфереми, помилки у зв'язку слів);

- логічні помилки (порушення логічних зв'язків між елементами повідомлення; помилки в порушенні закону тотожності; помилки в порушенні закону несуперечності; помилки в порушенні закону достатньої підстави);

- комунікативно-прагматичні помилки (помилки на етапі добору елементів майбутнього висловлювання; помилки етапу членування початкового задуму; помилки в означенні ключових моментів (аспектів) майбутнього повідомлення; вади в словесному вираженні задуму (лексична розгортка і граматичне конструювання); помилки на етапі побудови поверхневої структури висловлювання);

- композиційні помилки (порушення рубрикації тексту: послідовності й пропорційності розташування складових частин, норм оформлення сторінки,

недотримання абзаців, нумерації, членування на частини, оформлення заголовків, підзаголовків, таблиць, покликань, літератури тощо).

5. Розгляньте й проаналізуйте таблицю Ф. Бацевича «Комунікативні девіації, пов'язані з мовним кодом» (Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. С. 260). Підберіть два політичні медіатексти обсягом 200-300 слів з виявленими комунікативними помилками. Схарактеризуйте комунікативні й інші типи помилок. Подайте відредаговані тексти.

6. Дослідіть поняття «логічність» за різними лексикографічними джерелами та в аспекті різних наук (логіки, психології, лінгвістики, риторики тощо). Підготуйтесь до дискусії. Підберіть три освітні медіатексти обсягом 200-300 слів з виявленими логічними помилками. Схарактеризуйте логічні помилки. Подайте відредаговані тексти.

7. Підготуйтеся до дискусії на тему: «Ознаки часу в мові ЗМІ». Напишіть реферат на подану тему.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, медіаграмотність є важливою складовою професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя-словесника і має посісти належне місце в його фаховій підготовці, зокрема в опануванні курсів «Методика навчання української мови» та «Культура української мови». Тільки медіакомпететний учитель зможе виховати медіакомтетентного учня, здатного вільно орієнтуватися в сучасному медіасвіті, критично мислячого, творчого, самостійного, що й стане предметом дослідження в наших подальших розвідках.

ЛІТЕРАТУРА

Герман, В. (2020). Інтеграція проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» і курсу «Сучасна риторика». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (96)* (Herman, V. (2020). Integration of the IREX project "Study and Distinguish: Info-Media Literacy" and the course "Modern Rhetoric". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2 (96)*).

Голоса медиаграмотности: международные пионеры говорят: Джеимс Поттер. Интервью. Стенограмма (2018). *Збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи».* Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси (Voices of Media Literacy: International Pioneers Speak: James Potter. Interview. Transcript (2018). Collection of articles of the Sixth international scientific and methodological conference "*Practical Media Literacy: international experience and Ukrainian prospects*". Kyiv: Free Press Center, Academy of the Ukrainian Press).

Іванов, В. Ф., Волошенюк, О. В. (2012). *Медіаосвіта і медіаграмотність: підручник.* Київ: Центр вільної преси (Ivanov, V.F., Volosheniuk, O.V. (2012). *Media education and Media Literacy: a textbook*. Kyiv: Free Press Center).

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні / Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm (*The concept of implementing media education in Ukraine / The Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Retrieved from: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm).

Медіаосвіта (медіаграмотність): навчальна програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників (2013). Київ (*Media education (media literacy): a curriculum for students of higher education institutions, pedagogical and scientific-pedagogical staff* (2013). Kyiv).

Нова українська школа: Концепція Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи (2017). Київ (*New Ukrainian school: The concept of the New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform* (2017). Kyiv).

Чичерина, Н. В. (2008). *Медиаобразование в контексте изменяющейся социальной реальности: моногр.* Архангельск (Chicherina, N. V. (2008). *Media education in the context of changing social reality: monograph.* Arkhangelsk).

РЕЗЮМЕ

Герман Виктория, Громова Наталия. Формирование медиаграмотности будущего учителя в условиях профессиональной филологической подготовки («Методика изучения украинского языка» и «Культура украинского языка»).

В статье описывается интеграционный подход к внедрению проекта IREX «Изучай и распознавай: инфомедийная грамотность» в курсы «Методика изучения украинского языка» и «Культура украинского языка»; доказывается, что такое объединение позволит улучшить качество формирования инфомедийных компетентностей будущих педагогов, в частности медиаграмотность (критическое мышление, инфомедийная и визуальная грамотность, социальная толерантность, стойкость к влияниям и др.); разработаны темы «Медиакультура современного учителя-филолога», «Редактирование ошибок» с применением новейших методик и креативных образовательных технологий.

Ключевые слова: *инфомедийная грамотность, критическое мышление, культура украинского языка, медиакультура, медиаграмотность, медиапродукт, медиатекст, медиаобразование, методика изучения украинского языка социальная толерантность.*

SUMMARY

Herman Viktoriia, Hromova Nataliia. Formation of media literacy of the future teacher in the conditions of professional philological training ("Methods of teaching Ukrainian language" and "Culture of the Ukrainian language").

The article outlines the integration approach to the implementation of the IREX project "Study and distinguish: information literacy" in the courses "Methods of teaching Ukrainian language" and "Culture of the Ukrainian language"; it is proved that such a combination will improve the quality of of infomedia competences formation of future teachers, in particular media literacy (critical thinking, infomedia and visual literacy, social tolerance, resistance to influences, etc.); The topics "Media culture of a modern teacher-philologist", "Editing errors" with the use of the latest methods and creative technologies in education were developed.

The purpose of the article is to reveal the features of media literacy as an important component of professional and methodological teacher competence of any specialty, to

outline ways of integration infomedia literacy in order to form a media-competent teacher-philologist. We believe that a teacher who is able, due to the availability of appropriate competencies, to consciously perceive and consider, as well as to transmit and produce media texts in a demanding way, and at the same time skillfully and critically verifies the accuracy of information, is media literate.

Within the section "Media culture of a modern teacher-philologist" the teacher's task is to teach students to choose media texts, use different ways of working with media text, taking into account the pedagogical purpose of the lesson (radio newspaper, blog, social networks), create different media texts of different types and styles, genres. Also, one of the tasks is to develop skills to ask the right questions, perceiving a particular media product.

Within the course "Culture of the Ukrainian language" we integrate media literacy in the section "Editing errors", which explores the features of using the latest media technologies in the training of future vocabulary teachers (video interview, video blog, top news, text analysis – media and editorial, etc.).

Key words: *infomedia literacy, critical thinking, Ukrainian language teaching methods, Ukrainian language culture, media culture, media literacy, media product, media text, media education, social tolerance.*

УДК 378

Наталія Грона
КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»
Чернігівської обласної ради
ORCID ID 0000-0003-2578-2865
Олена Семеног
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8697-8602
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/033-047

РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ: МІЖРЕГІОНАЛЬНИЙ ПРОЄКТ

У статті на основі методів аналізу й узагальнення наукових джерел, педагогічного спостереження окреслено деякі аспекти поняття soft skills, яке фахівці вживають на позначення гнучких навичок, важливих для ефективної адаптації до різних життєвих контекстів. Акцентовано увагу на комунікативний аспект, ціннісний аспект професійної комунікації, уміння володіти мовними нормами, критично, творчо мислити; виділяти головне, суттєве; гнучко будувати й перебудовувати спілкування залежно від комунікативної ситуації.

Описано поточні результати реалізації міжрегіонального проєкту «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди» у процесі викладання мовно-методичних дисциплін, а також в умовах неформальної освіти. Припускаємо, що розвиток гнучких навичок soft skills комунікації – багаторівневий процес, який здійснюємо з урахуванням положень особистісно-діяльнісного, системного, компетентнісного, аксіологічного, діалогового підходів.

Ключові слова*: soft skills, майбутній учитель початкової школи, майбутній учитель української мови і літератури, мовно-методична підготовка, міжреіональний проєкт, м'які навички комунікації, вправи, текст, заклад вищої освіти, заклад фахової передвищої освіти, Сумський державний педагогічний університет імені*

А. С. Макаренка, КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради.

Постановка проблеми. Інновації, фахова компетентність і затребуваність конкурентоздатного вчителя з високим рівнем сформованості soft skills – серед головних умов входження національної освітньої системи в європейський освітній простір XXI сторіччя. Нова українська школа потребує учителя-майстра, який здатний до гнучкої адаптації у змінному професійному середовищі, а швидкі зміни реальності і водночас потреба в розвитку в шкільної молоді наскрізних умінь читати з розумінням, висловлювати власну думку усно і письмово, критично та системно мислити, діяти творчо, виявляти ініціативність, здатність логічно обґрунтувати позицію, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми (*Державний…*, 2018) актуалізують важливість для вчителя, зокрема, таких складників soft skills, як критичне мислення, командна робота та лідерство, самоорганізація і тайм-менеджмент, емоційний інтелект, міжособистісна комунікація та взаємодія, педагогічне партнерство. Ключовим в оцінці soft skills є навички комунікації. Педагогічний працівник має так комунікувати з учасниками освітнього процесу так, щоб у кожного залишилося відчуття, що його почули і зрозуміли; навіть відмову має бути зроблено професійно, не залишаючи у співбесідників осаду байдужості й неприязні.

Комунікативний багатофункційний процес ґрунтується на діяльнісному підході, що формує навички взаємодії зі світом, суспільством, з іншими людьми, передбачає обмін інформацією, наслідком чого є інтерактивні та перцептивні контакти. Важливими аспектами досягнення взаєморозуміння є налагодження контакту зі співрозмовником (однією людиною чи групою) – включення та наявність зворотного зв'язку, на що й спрямований вектор soft skills. Загострила потребу володіння здатністю до міжособистісної комунікації і взаємодії і пандемія останніх років. Актуалізація цінностей комунікації зумовлює необхідність удосконалити зміст, форми, методи професійної, зокрема мовно-методичної підготовки майбутніх учителів як у закладах фахової передвищої освіти, так і в закладах вищої педагогічної освіти.

Навчити комунікативно доцільно користуватися засобами української мови, її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності – одне з головних завдань мовно-методичної підготовки здобувачів освіти. На вирішення таких завдань фахівці різних закладів спрямовують міжрегіональні проєкти. Формуванню гнучких умінь майбутніх учителів початкової школи Чернігівщини та майбутніх учителів української мови і літератури

Сумщини сприяє участь у проєкті «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди». Культуромовний проєкт у 2020–2021 рр., що виконується відповідно до угоди про науково-методичну співпрацю кафедрою української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та цикловою комісією викладачів української мови і літератури КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради на засадах партнерської взаємодії.

Аналіз актуальних досліджень. Специфіку soft skills у документах Європейської комісії розглядають як «м'які» компетенції, навички, що «не стосуються конкретно до певної роботи, задачі, академічної дисципліни або галузі знань, але які можуть бути застосовані в різних ситуаціях й умовах роботи (наприклад, організаційні навички)» (*Transversal…,* 2015).

Контент-аналіз інформаційних ресурсів дав можливість з’ясувати, що soft skills досліджують фахівці різних напрямів. О. Делія (Делія, 2012) аналізує роль soft skills у формуванні особистості сучасного управлінця та їх вплив на професійну діяльність, С. Наход (Наход, 2018) обґрунтовує значущість soft skills для професійного становлення фахівців соціологічних професій; К. Коваль (Коваль, 2015) розглядає механізми розвитку «м’яких» навичок молоді як важливі чинники майбутнього працевлаштування; Н. Кучинова (Кучинова, 2017) досліджує розвиток креативного складника професійного мислення майбутніх маркетологів, Т. Кожушкіна (Кожушкіна, 2018) – міжособистісну взаємодію як складова частина «soft skills» студентів педагогічного коледжу. Натомість у лігводидактичному аспекті формування soft skills висвітлено ще недостатньо.

Опитування викладачів, здобувачів за освітньо-професійними програмами Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради дало можливість дійти висновку, що 42 % вважають найскладнішим умінням виступати перед аудиторією, 23 % – аргументовано критикувати, 28,7 % – привертати до себе увагу як до якісного співрозмовника, лише 4,3 % не звертають увагу на комунікативні якості. Такі первинні дослідження спонукали більш тісну співпрацю на засадах партнерської взаємодії закладів, які готують учителів для роботи в новій українській школі.

Мета статті. У межах статті окреслимо комунікативний аспект гнучких навичок soft skills, поточні результати реалізації спільного проєкту як засобу розвитку гнучких навичок soft skills комунікації майбутніх учителів під час

опанування мовно-методичних дисциплін в умовах запровадження змішаного навчання.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичних джерел стосовно soft skills, складників їхнього інструментарію в умовах особистісної комунікативної діяльності, опитування студентів, викладачів (123 особи) з метою виявлення розвитку soft skills у фаховій підготовці; педагогічне спостереження щодо виконання проєкту «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди».

Виклад основного матеріалу. Єдиної класифікації soft skills, як показує проведений нами аналіз, фахівці не дотримуються. Дослідники наводять різні переліки гнучких (м'яких навичок), які, вочевидь, можуть доповнюватися. Б. Шульц у статті «Важливість м'яких навичок: освіта за межами академічних знань» наголошує на soft skills, які мають бути сформовані під час академічної підготовки фахівця: комунікативні, критичне та структуроване мислення, навички вирішення проблем, творчість, здатність до роботи в колективі, ведення переговорів, самоврядування, управління часом, управління конфліктами, культурна обізнаність, загальні знання, відповідальність, етикет і гарні манери, ввічливість, самооцінка, комунікабельність, чесність/порядність, емпатія, трудова етика, управління проєктами, бізнес-менеджмент (Schulz & Bernd, 2008).

Soft skills, як показує аналіз наукових джерел, – це соціологічний термін, що стосується коефіцієнта емоційного інтелекту людини, набір рис особистості, соціальні навички, комунікативні здібності, особисті звички, дружелюбність й оптимізм. Контекстуальний аналіз різних наукових джерел дає можливість семантизувати soft skills як гнучкі, позафахові акмекомпетентності (акме — вершина, пік, вищий ступінь чого-небудь, розквіт), уміння, навички, важливі як для успішного виконання професійних обов'язків, так і поза межами професійної діяльності.

Провідним аспектом гнучких навичок майбутнього вчителя є комунікативний. Ідеться про комунікацію з колегами, працівниками педагогічних установ, а також про спілкування з керівниками й учнями в закладі освіти й за його межами, у письмовій і в усній формах, контактним способом й опосередковано (документація та комп'ютерна комунікація) та слугує головним засобом розв'язання багатопланових і педагогічних завдань (Шкуренко, 2009). Комунікативні вміння передбачають ціннісний аспект професійної комунікації, насамперед, духовні цінності, у процесі засвоєння яких ми вдосконалюємо свій внутрішній світ, емпатійність, співпереживання, взаємодію, спільну дію, а група мовленнєво-комунікативних умінь охоплює

уміння володіти морфологічними, лексичними, синтаксичним нормами; будувати усне й писемне висловлювання; дотримуючися правильності, чистоти, точності, логічності, виразності мови; уміння сприймати, критично, творчо мислити; виділяти головне, суттєве; установлювати причиново-наслідкові зв'язки, визначати труднощі у спілкуванні; гнучко будувати й перебудовувати спілкування залежно від комунікативної ситуації; уміння добирати залежно від комунікативної ситуації діалогічну чи монологічну форму викладу (Семеног, 2015).

Прагнучи до посилення державотворчих і консолідаційних функцій української мови як фактору національної безпеки України, викладачі закладів фахової передвищої та вищої педагогічної освіти – співвиконавці проєкту «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди» спрямовують діяльність на виконання таких завдань:

- формування ціннісних установок, комунікативних знань, умінь, навичок, здібностей, які забезпечують ефективну діалогову взаємодію в певному колі професійних ситуацій на основі вільного володіння вербальними і невербальними засобами педагогічної комунікації відповідно до морально-етичних норм;

- вивчати і здійснювати обмін педагогічним досвідом щодо розвитку комунікативного аспекту soft skills майбутніх учителів, зокрема в процесі викладання обов'язкових («Сучасна українська мова», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Методика навчання української мови») і вибіркових навчальних дисциплін, а також в умовах неформальної мовно-методичної освіти.

На практичних заняттях українськомовного циклу пропонуємо систему вправ, що орієнтовані на структуру мовленнєвої діяльності, слугують є ключем до розвитку soft skills в аспекті комунікації. За словами Л. Рожило, «…вправи – це невід'ємний складник опанування мовою, опанування високою культурою усного й писемного мовлення» (Рожило, 1982).

У попередніх публікаціях ми теж зазначаємо, що практичне й усвідомлене володіння вміннями здійснювати усне і писемне, вербальне та невербальне професійно-ділове спілкування з урахуванням норм сучасної української літературної мови допомагає здійснювати взаємообмін набутим досвідом, досягати взаєморозуміння між партнерами одним із основних факторів позитивного іміджу фахівця, сприяє його успішній самопрезентації, ефективності вирішення професійних завдань (Семеног, 2015).

У межах дослідження акцентуємо увагу на такі групи вправ: а) інформаційно-змістові; б) структурно-композиційні; в) мовні (лексико- та граматико-стилістичні); г) контрольні (удосконалення, редагування).

До інформаційно-змістових вправ відносимо вправи на осмислення меж теми висловлювання; обґрунтований добір заголовка до тексту; зіставлення текстів різних типів та смисловий аналіз їх.

Структурно-композиційні вправи стосуються членування тексту на абзаци, структурні компоненти; складання плану, складання зачину або кінцівки тексту; спостереження за засобами міжфразового зв'язку в тексті; відтворення тексту певного типу мовлення; складання текстів за поданим зразком; редагування з метою усунути невиправдані лексичні повтори та одноманітні синтаксичні конструкції.

Мовні (лексико- і граматико-стилістичні) вправи передбачають аналіз текстів; спостереження за вживанням мовних засобів у текстах різних стилів; добір найбільш доречних виражальних засобів мови під час створення тексту; добір мовних варіантів для більш точного висловлення думки.

До вправ для контролю відносимо вправи на аналіз текстів, усунення недоліків у їхньому змісті, побудові та мовному оформленні.

Застосування пропонованої системи вправ сприяє, як показує аналіз поточних зрізів, зорієнтованості освітнього процесу на вміння продукувати професійно значущі тексти, адже опанування майбутнім учителем культури мови й мовлення, мовленнєвого етикету – головний чинник ефективної професійної й особистісної комунікативної діяльності (Грона, 2021).

Дослідники вважають, що мову необхідно вивчати в мовленні; з мовними одиницями й категоріями здобувачі освіти мають ознайомитися у процесі спостереження за їх використанням у текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення.

Наведемо приклади таких вправ.

У залі Чернігівської обласної ради відбулася презентація книги «День вдячності», виданої в межах проєкту «Бібліотека газети «День». «Наша книга від такого ніби звичайного людського переживання підіймається до певних історичних прикладів і узагальнень. Усе це – для відновлення моральних координат здорового суспільства, яке не мислиме без вдячності. Історія, якщо нею правильно користуватися, може допомогти народу зміцніти», – наголосила головний редактор газети «День» Лариса Івшина. До книги увійшли нариси про 35 керівників держав, політиків, воєначальників, науковців та публіцистів, діячів культури та мистецтва, життя й діяльність яких свого часу були пов'язані з Україною. Серед них – Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Адам Міцкевич, Гарет Джонс, Фрітьоф Нансен, Джеймс Мейс, Джон Маккейн, Андрій Сахаров, Михайло

Горбачов, Валерія Новодворська, Єжи Гедройц та ін. Пропонуємо студентам написати нарис до цієї книги про людину.

«Історична версія». Існує легенда, що скіфи, які населяли територію сучасної України з першої половини VII ст. до н. е., одного разу ворогам, замість листа, надіслали птаха, мишу і п'ять стріл. Студентів запрошуємо поміркувати, про що мав повідомити цей «лист».

Студентська газета «Наш університет» оголосила конкурс на найкращу «оду в прозі» патріотичного спрямування. Пропонуємо скласти мінітвір піднесено-урочистого звучання, у якому окреслити важливі історичні події чи діяльність історичних осіб. До завдання додаємо методичну довідку*: Ода – це ліричний жанр літератури, урочиста пісня, що оспівує, що вихваляє того, до кого вона звернена. Виникнення жанру оди пов'язують із творчістю давньогрецького поета Піндара, що жив у 6-5 століттях до нашої ери. Вважається, що Піндар став першим творцем оди. Це були вірші, у яких поет прославляв переможців Олімпійських ігор. Основною ознакою жанру оди є звеличення людини або події.*

Виконання вправ спрямовуємо, передусім, на розвиток умінь аналізувати текст, який, на думку М. Пентилюк, забезпечує комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови. Аналіз тексту – вид роботи, що передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети (Пентилюк; Окуневич, 2007). Аналізуючи текст, учні/студенти засвоюють комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну належність і функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну і мовленнєву компетенції (Пентилюк, 2004).

Добір текстів для стилістичного аналізу, завдань і вправ здійснюємо з метою реалізації комунікативно-діяльнісного, компетентнісного підходів. Зміст текстів дає можливість поглиблювати знання про Україну, виховувати повагу до рідної мови, доцільно і вправно застосовувати її виражальні засоби, опановувати багатство українського мовного етикету, розширити коло знань про видатних діячів української культури, виховувати шану й повагу до видатних українців, кращі моральні якості тощо. Крім того, дібраний дидактичний матеріал забезпечує професійно орієнтований характер мовлення майбутнього фахівця.

У межах занять пропонуємо студентам, зокрема, виконати стилістичний аналіз публіцистичного тексту.

Чоловік з ароматом кави.

Про Юрія Кульчицького в Україні нині відомо небагато. Українець за походженням, він виконував роль військового аташе та перекладача у Відні. Згодом Кульчицький опинився в австрійській дипломатичній місії в Стамбулі і відіграв важливу роль у легендарній Віденській битві 1683 року, яка фактично зупинила турецький наступ на цивілізовану Європу. У Відні Кульчицький дістав неформальний статус героя. Як нагороду, крім будинку від магістрату й медалі від короля, рятівник отримав триста мішків кави. Каву залишили в обозі турки, щоправда, австрійці вважали ці зернята кормом для верблюдів. «Полонені» верблюди кавові зерна їсти навідріз відмовлялися. Якби не вроджена підприємливість Кульчицького, кава могла б залишитися прикрасою якогось етнографічного музею австрійської столиці, і ми б ніколи не відчули аромату цього п'янкого напою.

Проте Юрій Кульчицький не розгубився – відкрив кав'ярню спочатку тільки для власних приятелів, утаємничених у смак Сходу. Віденцям кава засмакувала. Не останню роль у цьому відіграла колоритна постать рятівника Відня, який засолодив гіркий напій. Кульчицький, перебравшись у турецький одяг, особисто частував своїх гостей, пом'якшуючи смак кави медом, цукром, а згодом молоком і вершками (За матеріалами інтернетних джерел).

Визначаємо підстиль тексту – художньо-публіцистичний та сферу застосування – культурно-освітня діяльність, стаття із сайту місцевої газети, рубрика «Сьогодні відзначаємо» (до Міжнародного дня кави). Призначення тексту – проінформувати читача про цікаві історичні факти.

Характеризуємо лексичний рівень: зазначаємо, що власні назви забезпечують актуальність тексту, відтворюють складну ієрархію відношень об'єктів дійсності, орієнтують читача в просторі й часі, відображають соціально значущі факти, процеси, явища: *Стамбул, Відень, Європа.* Запозичені слова передають наявні поняття більш точно, є місткими за своїм значенням: *аташе, кав'ярня, магістрат.* Власне українські слова вжито для показу граней самобутності і краси української мови, її лексичної неповторності, відображення національних особливостей української мови: *вершки, мед, цукор.* Мовні кліше вжито для зручності й економії у висловленні думки: *відігравати роль;* контекстуальні синоніми урізноманітнюють виклад, дають можливість уникнути монотонності, набридливих повторів, повніше відтворити картину зображуваного, відбити сутність явища чи поняття: *герой – рятівник, напій – кава, кава – зернята.*

З'ясовуємо художні засоби тексту: метонімію вжито для заміни одного слова (поняття, образу) іншим на основі суміжності ознак: *смак Сходу;* епітети дають можливість вирізнити предмет чи явище з ряду однорідних, точніше передати думку, надають мові образності та емоційності: *п'янкий напій, у легендарній Віденській битві, колоритна постать;* метафори переносять властивості й ознаки одного предмета, явища, стану, аспекту буття на інші за принципом уподібнення: *пом'якшуючи смак, п'янкий напій;* оксюморон передає суперечливу сутність зображуваного предмета, спонукає читача до глибокого осмислення індивідуально-художнього прийому поєднання непоєднуваного, де звичайні слова та образи взаємопроникні і трансформовані, створюючи новий світ мовленнєвих смислів та відношень: *засолодив гіркий напій.*

Акцентуємо увагу на словотвірний рівень аналізу тексту: суфіксальний спосіб творення допомагає точніше передати оцінний характер описуваного явища, події: *турецький, легендарний;* префіксальний спосіб створює емоційно-експресивну, дещо гіперболізовану оцінку об'єкта мовлення: *засолодив, засмакувала;* префіксально-суфіксальний спосіб виконує номінативно-характеристичну функцію й має розмовний, книжний відтінок: *неформальний, залишитися.*

Окреслюємо морфологічний рівень, указуємо, що іменники з конкретним значенням називають узагальнені поняття для нейтрального прийняття, але з незначною почуттєвістю, емоційністю: *кава, мед, вершки;* відносні прикметники реалізують функцію повідомлення інформації: *дипломатична місія, військовий аташе, турецький наступ;* дієслова минулого часу слугують засобом «унаочнення», наближення описуваних подій до адресата: *дістав, виконував, опинився.*

Робота над текстом передбачає аналіз синтаксичного рівня: прості речення вжито для точності, послідовності викладення думки в поєднанні з емоційним забарвленням («*Про Юрія Кульчицького в Україні нині відомо небагато», «У Відні Кульчицький дістав неформальний статус героя»*); відокремлені обставини, однорідні члени речення, вставні слова уточнюють думки («*Кульчицький, перебравшись у турецький одяг, особисто частував своїх гостей, пом'якшуючи смак кави медом, цукром, а згодом молоком і вершками», «Каву залишили в обозі турки, щоправда, австрійці вважали ці зернята кормом для верблюдів»);* інверсію вжито для посилення прагматичної ефективності висловлення (*«Не остання роль у цьому відіграла колоритна постать рятівника Відня»*).

Для тексту властивий інверсований порядок частин складного речення: з метою експресивного виділення складне речення починається з підрядної частини: *«Якби не вроджена підприємливість Кульчицького, кава могла б так і залишитися прикрасою якогось етнографічного музею австрійської столиці, і ми б ніколи не відчули аромату цього п`янкого напою»* (складнопідрядний, безсполучниковий зв'язки).

У запропонованому для аналізу публіцистичному тексті аналітико-синтетичні абзаци: перший абзац стисло висвітлює інформацію, другий розширює, уточнює, доповнює відомості, висловлені в заголовку і в першому абзаці, розгортає думку, інтерпретуючи кожне слово першого, скорочують те, що вже розкрито попередньо. Для першого абзацу властивий ланцюговий зв'язок, за яким речення безпосередньо пов'язані одне з одним, розкривають зміст розповіді, наявні повторювані слова, синоніми, слова з просторовим значенням. Другий абзац передбачає паралельний зв'язок, указуючи на перелік і підкреслюючи однотипність, односпрямованість змістової орієнтації речень.

Проведений аналіз художньо-публіцистичного тексту дає підстави висновкувати, що текст розрахований на масового читача, викликає позитивні емоції, має концентрований, відкритий вплив і агітаційний характер, що позначено документально-фактологічною точністю, автору вдається переконати інших у своїх поглядах.

Розвиток гнучких навичок soft skills комунікації студентів на заняттях – це багаторівневий процес, який здійснюємо з урахуванням положень особистісно-діяльнісного, системного, компетентнісного, аксіологічного, діалогового підходів. Урахування, зокрема, аксіологічного підходу дозволяє вибудовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками педагогічного процесу, діалогічну взаємодію, що ґрунтується на сприйнятті учнів/студентів як партнерів. На основі положень *компетентнісного підходу* здійснюємо, зокрема, формування мовленнєво-комунікативних, риторичних, текстових умінь.

Вивчення розділів мовно-методичних дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої педагогічної освіти скеровуємо на виформування м'яких навичок щодо норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування, культури слухання, на опанування різноманітних стратегій і тактик ефективної комунікації, виховання мовного смаку, мовної толерантності. Розглядаємо методи ведення ефективного діалогу/полілогу, досліджуємо етикет повідомлень і дотримання лінгвоекологічної норми, специфіку толерантної комунікації в мережевому просторі.

Для розвитку гнучких навичок soft skills комунікації студентів важлива також неформальна мовно-методична освіта, зорієнтована на здобуття соціально-комунікативного досвіду. Упродовж лютого-вересня 2021 р. під час пандемії COVID-19 філологи обох закладів вищої освіти брали участь у вебінарах на платформах «На Урок», «Всеукраїнська школа онлайн», EdEra, Prometheus. Водночас низький рівень цифрової компетентності, психологічне навантаження і стрес зумовили зменшення часу індивідуальної роботи викладача зі студентами.

Потреба науково-методичного супроводу та підтримки здобувачів освіти спонукала кафедру української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка створити в межах освітньо-дослідницького центру «МЕДІА&ВЧИТЕЛЬський кампус» ютуб-канал https://www.youtube.com/channel/UCx-AL3lm3wYbt_E2dRLsLyQ. Мета – фахово-методична та освітньо-консультативна підтримка функціонування і популяризації вживання української мови в закладах освіти.

У межах проєкту «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди» було проведено лекції д. пед. н. Грони Н. та Семеног О. «Методика роботи над текстом у шкільному курсі мови» (https://www.youtube.com/watch?v=WFCWiK30LiA&t=1898s); «Інфомедійний компонент у мовно-методичній підготовці фахівця» (https://www.youtube.com/watch?v=XjZePd4KyL8&t=19s). У межах вебінарів використано інтерактивні методи групової роботи, ситуаційні завдання, що загалом сприяє, як показує опитування здобувачів, формуванню вмінь критично, творчо смислювати інформацію; виділяти головне, суттєве; установлювати причиново-наслідкові зв’язки, гнучко будувати й перебудовувати спілкування залежно від комунікативної ситуації; уміння добирати залежно від комунікативної ситуації діалогічну чи монологічну форму викладу. Більш детальний аналіз реалізації проєкту «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди» подамо в наступних публікаціях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі теоретичного аналізу науково-методичних джерел витлумачуємо soft skills як гнучкі навички, важливі для ефективної адаптації до різних життєвих контекстів. Набуті soft skills дають можливість бути успішним незалежно від специфіки діяльності та напряму, у якому працює людина, адже вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, міжособистісне спілкування, ведення переговорних процесів, робота в команді, особистісний

розвиток, управління часом, ерудованість, креативність сприяє подальшому кар'єрному зростанню і швидкому реагуванню на нові життєві виклики.

Уміння комунікувати підтримує в людині стан психологічної впевненості, духовної рівноваги, дає відчуття життєвої перспективи, а цього можна досягти, починаючи від найпростішого, найочевиднішого. Комунікативні вміння передбачають духовні цінності, емпатійність, співпереживання, взаємодію, спільну дію, охоплюють, зокрема, уміння критично, творчо мислити; виділяти головне, суттєве; установлювати причиново-наслідкові зв'язки, визначати труднощі у спілкуванні; гнучко будувати і перебудовувати спілкування залежно від комунікативної ситуації.

З метою розвитку гнучких умінь комунікації майбутніх учителів у фаховій підготовці кафедрою української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та цикловою комісією викладачів української мови і літератури КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради ініційований проєкт «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди».

На практичних заняттях українськомовного циклу пропонується система вправ на осмислення теми висловлювання, зіставлення текстів різних типів та їх смисловий аналіз, спостереження за вживанням мовних засобів у текстах різних стилів; добір найбільш доречних виражальних засобів мови під час створення професійно значущих текстів. Добір текстів для стилістичного аналізу, завдань і вправ здійснюємо з метою реалізації комунікативно-діяльнісного, компетентнісного підходів; розвиток гнучких навичок комунікації – з урахуванням положень особистісно-діяльнісного, системного, компетентнісного, аксіологічного, діалогового підходів.

Для розвитку гнучких навичок soft skills комунікації студентів важлива також неформальна мовно-методична освіта, орієнтована на здобуття соціально-комунікативного досвіду, на що спрямовані вебінари за проєктом «Мовнокомунікативна компетентність фахівця: традиції, норми, виклики, тренди».

Складниками гнучких навичок є вміння аналізувати ситуацію, що склалася, узагальнювати та змінювати поведінку відповідно до середовища, здатність відчувати, розуміти та аналізувати почуття та емоції інших людей – на що й буде спрямований вектор подальших наших досліджень у контексті вивчення сучасної української літературної мови.

ЛІТЕРАТУРА

Грона, Н. (2021). Культура мовлення як складник професійно-педагогічного спілкування. *Гуманітарний корпус: Збірник наукових статей з актуальних*

проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії, *37(2),* 57-60 (Grona, N. (2021). Speech culture as a component of professional and pedagogical communication. *Humanities: Collection of scientific articles on topical issues of philosophy, culturology, psychology, pedagogy and history*, *37 (2),* 57-60).

Делія, О. (2012). Особистість керівника як чинник ефективного управління. *Економічний аналіз*, *11(2),* 187-189 (Delia, O. (2012). The personality of the leader as a factor of effective management. *Economic Analysis*, *11 (2),* 187-189).

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 87 (2020). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text (*On approval of the State Standard of Primary Education, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 87* (2020). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text).

Коваль, К. О. (2015). Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, *2*, 162-167 (Koval, K. O. (2015). The development of "soft skills" in students is one of the important factors of employment. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute, 2,* 162-167).

Кожушкіна, Т. Л. (2018). Міжособистісна взаємодія як складова частина «soft skills» студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, *63*, 77-81 (Kozhushkina, T. L. (2018). Interpersonal interaction as an integral part of “soft skills” of pedagogical college students. *Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University*, *63,* 77-81).

Кучинова, Н. М. (2017). *Розвиток креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів* (неопубл. автореф. дис. … канд. психол. наук) (Kuchinova, N. M. (2017). *Development of the creative component of professional thinking of future marketers* (unpublished PhD thesis abstract).

Пентилюк, М. І. (Ред.). (2004). *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. Ленвіт (Pentiliuk, M. I. (Ed.). (2004). *Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools.* Lenvit).

Наход, С. А. (2018). Значущість «Soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціо-економічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: Реалії та перспективи*, *63*, 131-135 (Nakhod, S. A. (2018). Significance of “Soft skills” for the professional development of future professionals in socio-economic professions. *Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University*. *Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects, 63,* 131-135).

Пентилюк, М. І., & Окуневич, Т. Г. (2007). *Сучасний урок української мови*. «Основа» (Pentiliuk, M. I., & Okunevich, T. G. (2007). *A modern lesson of the Ukrainian language*. “Basis”).

Рожило, Л. П. (1982). Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок. *Українська мова і література в школі*, *9,* 34-39 (Rozhilo, L. P. (1982). Psychological features of developing language skills. *Ukrainian language and literature at school*, *9,* 34-39).

Семеног, О. М. (2015). Розвиток комунікативної культури вчителя у процесі неперервної педагогічної освіти. І. А. Зязюн, О. А. Лавріненко, М. М. Солдатенко, О. М. Семеног, С. Б. Пономаревський, Т. В. Іванова, О. М. Боровік, О. А. Грищенко, О. В. Тринус & О. С. Падалка (Ред.), *Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів*, (с. 112-134). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Semenog, O. M. (2015).

Development of communicative culture of a teacher in the process of continuous pedagogical education. I. A. Ziaziun, O. A. Lavrinenko, M. M. Soldatenko, O. M. Semenog, S. B. Ponomarevsky, T. V. Ivanova, O. M. Borovik, O. A. Grishchenko, O. V. Trinus & O. S. Padalka (Ed.), *Development and self-development of pedagogical skills of future teachers,* (pp. 112-134). Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine).

Семеног, О. М., Вовк, М. П., Дятленко, Т. І., & Громова, Н. В. (2021). *Фахова практика майбутнього вчителя-філолога*. Талком (Semenog, O. M., Vovk, M. P., Dyatlenko, T. I., & Gromova, N. V. (2021). *Professional practice of the future teacher-philologist*. Talcum).

Шкуренко, О. В. (2009). Професійно-педагогічна комунікація майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, *(166),* 202-205 (Shkurenko, O. V. (2009). Professional and pedagogical communication of future primary school teachers. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences, (166),* 202-205).

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, *June*, 146-154.

Transversal competences in education policy and practice (UNESCO Bangkok Office (Phase I): regional synthesis report) (2015). Retrieved from: https://bangkok.unesco.org/content/assessment-transversal-competencies-policy-and-practice-asia-pacific-region.

РЕЗЮМЕ

Грона Наталья, Семеног Елена. Развитие гибких навыков (soft skills) будущих учителей в условиях заведений профессионального и высшего образования: межрегиональный проект.

В статье на основе методов анализа и обобщения научных источников, педагогического наблюдения представлены некоторые аспекты понятия soft skills на обозначения гибких навыков, важных для эффективной адаптации к разным жизненным контекстам. Ведущим аспектом гибких навыков будущего учителя является коммуникативный. Речь идет о ценностном аспекте профессиональной коммуникации, эмпатийности, сопереживании, взаимодействии, совместном действии, а также умении владеть языковыми нормами; строить устное и письменное высказывание; соблюдая правильность, чистоту, точность, логичность, выразительность речи; умение воспринимать, критически, творчески мыслить; выделять главное, существенное; гибко строить и перестраивать общение в зависимости от ситуации.

Определены результаты реализации межрегионального проекта «Коммуникативная компетентность специалиста: традиции, нормы, вызовы, тренды» кафедры украинского языка и литературы Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко и цикловой комиссии преподавателей украинского языка и литературы КЗ «Прилукский гуманитарно-педагогический коледж имени Ивана Франко» Черниговского областного совета как средства развития коммуникативного аспекта soft skills. Проект реализуется в процессе преподавания языково-методических дисциплин, а также в условиях неформального образования.

Акцентировано внимание на системе упражнений, ориентированных на развитие soft skills в аспекте коммуникации; на развитие умений анализировать и продуцировать профессионально значимые тексты.

Сделан вывод, что развитие гибких навыков soft skills коммуникации – многоуровневый процесс, осуществляемый с учетом положений личностно-деятельностного, системного, компетентностного, аксиологического, диалогового подходов.

Ключевые слова: *soft skills, будущий учитель начальной школы, будущий учитель украинского языка и литературы, языково-методическая подготовка, межреиональный проект, мягкие навыки коммуникации, упражнения, текст, высшее образование, учреждение профессионального высшего образования, Сумской государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко, КЗ «Прилукский гуманитарно-педагогический профессиональный колледж имени Ивана Франко» Черниговского областного совета.*

SUMMARY

Grona Natalia, Semenog Olena. Development of future teachers' soft skills: interregional project.

Based on the methods of analysis and generalization of scientific sources, pedagogical observation, the article outlines some aspects of the concept concerning soft skills as flexible skills that are very important for effective adaptation to different life contexts, which a specialist can apply in different professional and social environments.

The leading aspect of the future teacher's flexible skills is communication. It is about the value aspect of professional communication, empathy, interaction, joint action, as well as the ability to master language norms; build oral and written expression; adhere to the correctness, purity, accuracy, logic, expressiveness of language; ability to perceive, think critically, creatively; highlight the foremost, essential; flexibly build and restructure communication depending on the communicative situation.

The results of the interregional project "Linguistic competence of the specialist: traditions, norms, challenges, trends" made by the Department of Ukrainian Language and Literature of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and the cycle commission of teachers of Ukrainian language and literature of Ivan Franko Pryluky Humanitarian and Pedagogical College of Chernihiv Regional Council as a means of developing the communicative aspect of soft skills. The project is implemented in teaching language and methodological disciplines, as well as in non-formal education.

Emphasis is placed on the system of exercises focused on the structure of speech activity and is served as a key to the development of soft skills in terms of communication; orientation of the educational process on the development of skills to analyze and produce professionally significant texts.

It is concluded that development of flexible skills in communication as a part of soft skills is a multilevel process, which is carried out considering the provisions of personal activity, system, competence, axiological, dialogical approaches.

Also, for the development of flexible skills of students is crucial non-formal language and methodological education, webinars under the project "Linguistic competence of the specialist: traditions, norms, challenges, trends", which are focused on getting future teachers social communication experience, their readiness to persuade, resolve conflict situations, flexibly build, and restructure communication depending on the communicative situation.

Key words: *soft skills, future primary school teacher, future teacher of Ukrainian language and literature, language and methodological training, interregional project, soft communication skills, exercises, text, institution of higher education, institution of professional higher education, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Ivan Franko Pryluky Humanitarian and Pedagogical Vocational College of Chernihiv Regional Council.*

УДК 796.071.5:004.55

Лоліта Денисова
Національний університет фізичного виховання і спорту України
ORCID ID 0000-0002-7045-9912
Людмила Сущенко
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-2461-3739
Оксана Шинкарук
Національний університет фізичного виховання і спорту України
ORCID ID 0000-0002-1164-9054
Віталій Усиченко
Національний університет фізичного виховання і спорту України
ORCID ID 0000-0003-3302-5864
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/048-059

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається питання модернізації процесу професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури і спорту в умовах інформатизації вищої фізкультурної освіти. Проблема сформованості готовності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту до професійної діяльності, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, є актуальною для сучасного суспільства, оскільки від наявності цієї готовності залежить успішність та ефективність професійної самореалізації фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Мета роботи – охарактеризувати моніторинг сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту в умовах сучасної парадигми вищої освіти. З'ясування сутності готовності до професійної діяльності створили підґрунтя для визначення структурних компонентів готовності, виокремлення критеріїв, відповідних показників, що в сукупності були реалізовані в педагогічному експерименті для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту до професійної діяльності, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *готовність, професійна діяльність, структурні компоненти готовності, критерії готовності до професійної діяльності, майбутні магістри фізичної культури і спорту, парадигма вищої освіти.*

Постановка проблеми. З позицій сьогодення в Україні відбувається процес формування інформаційного суспільства, що актуалізує проблему інформатизації системи вищої освіти, у тому числі й вищої фізкультурної освіти, що припускає використання можливостей сучасної комп'ютерної техніки, програмного забезпечення для інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. Створюються нові вимоги до професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, які «повинні працювати творчо і самостійно, генеруючи

компетентні нововведення, свіжі ідеї та пропозиції», демонструвати готовність до успішної професійної діяльності в умовах конкуренції на ринку праці (Сущенко, 2003).

Проблема готовності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту до професійної діяльності, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, є актуальною для сучасного суспільства, оскільки від наявності цієї готовності залежить успішність та ефективність професійної самореалізації фахівців у галузі фізичної культури і спорту (Шинкарук та Денисова 2018).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить, що якість освітніх послуг у сучасних закладах вищої освіти забезпечується активним упровадженням ІКТ в освітній процес, що дозволяє забезпечити перехід до якісно нового рівня педагогічної діяльності, значно збільшуючи її дидактичні, інформаційні, методичні та технологічні можливості, що в цілому сприяє підвищенню рівня підготовки фахівців для галузі фізичної культури і спорту (Клопов, 2010).

Науковий інтерес для дослідження становили праці, у яких розкриваються питання модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери фізичної культури і спорту (О. Ажиппо, О. Безкопильний, Н. Бєлікова, Н. Денисенко, Є. Захаріна, Ю. Лянний, С. Мединський, А. Сватьєв, Л. Сущенко та ін.); упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес вищої школи (В. Биков, М. Жалдак, М. Кадемія, Р. Клопов, О. Спірін та ін.); різні аспекти проблеми формування готовності до професійної діяльності (О. Базильчук, К. Дурай-Новакова, Л. Іванова, Р. Карпюк, М. Кулакова та ін.); питання щодо розуміння структури та критеріїв готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності (В. Вітвицька, М. Данилевич, Ю. Дутчак, П. Джуринський, С. Криштанович, О. Тимошенко та ін.).

Водночас аналіз літературних джерел засвідчив відсутність цілісного наукового дослідження професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, їх готовності до професійної діяльності, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті – охарактеризувати моніторинг сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту в умовах сучасної парадигми вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Готовність до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – готовність до професійної діяльності), являє собою результат підготовки особистості, що полягає в мобілізації її фізіологічних і психологічних систем, інтелектуальних, компетентнісних і мотиваційних ресурсів, а також знань про застосовність продуктів цифрової трансформації відповідної галузі для ефективного виконання професійних обов'язків на засадах коллаборизму, активності, інноваційності й результат-зорієнтованості.

Аналіз наукової літератури (Приступа та Данилевич, 2018) та власний досвід викладацької діяльності дозволили в структурі готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, виділити такі компоненти готовності до професійної діяльності, як мотиваційний (позитивне ставлення до майбутньої професії), інформаційно-когнітивний (знання про сутність та специфіку професійної діяльності), операційний (професійне мислення, сукупність умінь і навичок), емоційно-вольовий (саморегуляція й управління поведінкою), орієнтаційний (уявлення про особливості професійної діяльності).

Нами виокремлено критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний), визначено відповідні показники та охарактеризовано рівні сформованості зазначеної готовності (рис. 1).

Рис. 1. Критерії сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту

Мотиваційно-ціннісний критерій сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту характеризує ступінь сформованості позитивної мотивації до педагогічної, тренерської, методичної, організаційно-управлінської, дослідницької та агітаційно-пропагандистської видів роботи у сфері фізичної культури і спорту (Зырянова, 2012); інтересу до професії у сфері фізичної культури і спорту; бажання здійснювати ефективно професійну діяльність; потреби, які можуть бути задоволені тільки у відповідній професійній діяльності; прагнення до самореалізації, самовдосконалення та професійного розвитку; наміру побудувати кар'єру у сфері фізичної культури і спорту.

Пізнавальний критерій сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту характеризує міцність та системність знань щодо особливостей професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту; ступінь володіння сучасним понятійним апаратом, науковими концепціями, теорією та технологіями в обраному напрямі фізичної культури і спорту; ступінь володіння знаннями щодо прикладного програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікаційних технології (вебтехнології, SMART технології, хмарні технології тощо) для розв'язання конкретних завдань професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Діяльнісний критерій сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту характеризує ступінь сформованості вмінь та навичок щодо ефективного розв'язання спеціалізованих задач і практичних проблем інноваційного та наукового характеру у сфері фізичної культури і спорту, зокрема в різних напрямах сучасного спорту, олімпійській освіті, спортивному менеджменті, фізичному вихованні, оздоровчому фітнесі та фізичній рекреації, використання сучасних методів досліджень, дотримання вимог академічної доброчесності, підготовки публікацій у наукових виданнях; орієнтації в застосуванні засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Емоційно-вольовий критерій сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту характеризує ступінь сформованості вмінь та навичок мобілізувати власні сили й долати труднощі на шляху досягнення поставленої мети, пов'язаної з ефективною професійною діяльністю у сфері фізичної культури і спорту; наявність здатності до самоконтролю та керування діями, виконання яких передбачається функціональними обов'язками магістрів із фізичної культури і спорту.

Рефлексивний критерій сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту характеризує прояв здатності до рефлексії власної готовності до професійної діяльності; ступінь сформованості вмінь та навичок аналізувати та оцінювати наявність власних професійно важливих якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Для оцінювання рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту за визначеними критеріями були запропоновані відповідні методики:

1) за мотиваційно-ціннісним критерієм − опитувальник Ю. Орлова «Потреба в досягненні», рекомендований для дослідження впливу мотивації досягнення на ефективність діяльності. У методиці міститься 23 твердження, які дозволяють уточнити думки досліджуваних щодо власних потреб, інтересів тощо. Варто зазначити, що Ю. Орлов розглядав потребу в досягненні як основу мотиву досягнення та характеризував її крізь призму постійного суперництва людини з власним «Я» в намаганні перевершити раніше досягнутий рівень, виконати щось краще, ніж раніше тощо;

2) за пізнавальним критерієм – розроблені автором тестові завдання для визначення рівня сформованості знань майбутніх магістрів фізичної культури та спорту щодо готовності до професійної діяльності, яка формується в закладах вищої освіти з використанням ІКТ. Тестові завдання складалися з 58 питань і 4 відповідей до них, одна з яких була правильною;

3) за діяльнісним критерієм – розроблена автором «Картка для визначення рівня сформованості вмінь та навичок майбутніх магістрів фізичної культури та спорту щодо готовності до професійної діяльності, які формуються в закладах вищої освіти і використанням ІКТ; оцінка рівня конкурентоспроможності особистості за адаптованою автором методикою В. Андрєєва. Особистісна конкурентоспроможність розуміється як форма міжособистісної взаємодії, що характеризується досягненням цілей в умовах протиборства з іншими індивідами або групами індивідів, які домагаються цих самих цілей;

4) за емоційно-вольовим критерієм – тест «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості»; методика діагностики рівня невербальної креативності;

5) за рефлексивним критерієм – методика для дослідження рефлексивності, автором якої є А. Карпов; методика самооцінки здатності до самоосвіти й саморозвитку особистості, автором якої є О. Сергеєнкова.

Для подальшого розрахунку інтегрального показника готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, яка формується в закладах вищої освіти із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, шкали оцінювань за визначеними методиками були приведені до 100-бальних, уведені відповідні коефіцієнти та визначені рівні сформованості респондентів за мотиваційно-ціннісним пізнавальним, діяльнісним, емоційно-вольовим та рефлексивним критеріями (табл. 1).

Таблиця 1

Кількісна та якісна оцінка рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту

Критерій	Рівень (Оригінальна методика/100-бальна шкала)		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційно-ціннісний	9 і менше балів/ 41 і менше балів	10–17 балів/ 42–76 балів	18 і більше балів/ 77 і більше балів
Пізнавальний	39 і менше балів/ 68 і менше балів	40–51 бал/ 69–79 балів	52–58 балів/ 80 і більше балів
Діяльнісний (сформованість умінь та навичок)	62 і менше балів/ 69 і менше балів	63–79 балів/ 70–88 балів	80-90 балів/ 89–100 балів
Діяльнісний (сформованість особистісної конкурентоспроможності)	30–70 балів/ (20–47 балів)	71–109 балів/ (48–73 бали)	110–150 балів/ (74–100 балів)
Діяльнісний	117 і менше балів	118–162 бали	163–250 балів
Емоційно-вольовий (сформованість творчого потенціалу)	18–69 балів/ 11–43 бали	70-114 балів/ 44–70 балів	115–162 бали/ 71–100 балів
Емоційно-вольовий (сформованість невербальної креативності)	5 і менше балів/ 27 і менше балів	6–14 балів/ 28–72 балів	15–20 балів/ 73–100 балів
Емоційно-вольовий	71 і менше балів	72–143 бали	144 - 200 балів
Рефлексивний (сформованість рефлексивності)	80–107 балів (47–62 бали)	108–130 балів (63–76 балів)	131 і більше балів (77 і більше балів)
Рефлексивний (сформованість здатності до самоосвіти й саморозвитку)	21–36 балів/ (40–70 балів)	37–44 бали/ (71–86 балів)	45–52 бали/ (87–100 балів)
Рефлексивний	87–133 бали	134–163 бали	164 і більше балів

Педагогічна діагностика рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту за визначеними критеріями здійснювалася з використанням розробленої комп'ютерної програми «ДСШК: моніторинг результатів професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури і спорту з використанням інформаційно-комунікаційних технологій» (КП «ДСШК»), у співавторстві з Л. Сущенко, О. Шинкарук та І. Кощуком.

Для визначення готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, що формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, було проведено педагогічний експеримент.

У педагогічному експерименті брали участь майбутні магістри фізичної культури і спорту набору Класичного приватного університету, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національного університету фізичного виховання і спорту України, Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту та Східноєвропейського національного університету імені Л. Українки.

Студенти контрольної групи (n=104) навчалися за традиційною системою підготовки майбутніх магістрів фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти. У професійну підготовку студентів експериментальної групи (n=109) впроваджувалася розроблена автором система професійної підготовки магістрів фізичної культури і спорту з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Графічна інтерпретація (табл. 2, рис. 2) результатів педагогічного експерименту демонструє позитивну динаміку щодо визначення готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури, яка формується в закладах вищої з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, за визначеними критеріями (на прикладі мотиваційно-ціннісного критерію).

На початку формувального етапу педагогічного експерименту в майбутніх магістрів контрольної групи (КГ) високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм зареєстровано у 14 осіб (13,46 %), середній – у 49 осіб (47,12 %), низькій – у 41 осіб (39,42 %). В експериментальній групі (ЕГ) високий рівень показника було виявлено в 10 осіб (9,17 %), середній – у 51 осіб (46,79 %), низький – у 48 осіб (44,04 %). Порівнюючи значення по трьох рівнях за критерієм Пірсона, можемо зробити висновок, що на початку експерименту в КГ та в ЕГ вони не відрізняються (при $\chi 2$ емп = 1,14; $\chi 2$ крит = 5,99), тобто вибірки є однорідними (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту за мотиваційно-ціннісним критерієм

Рівні	Контрольна група (n=104)				Експериментальна група (n=109)				χ2 емп. КГ - ЕГ	
	Початок експери-менту		Наприкінці експери-менту		Початок експери-менту		Наприкінці експери-менту		Початок експери-менту	Наприкінці експери-менту
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	1,14	8,56*
Високий	14	13,46	21	20,19	10	9,17	27	24,77		
Середній	49	47,12	54	51,92	51	46,79	69	63,30		
Низький	41	39,42	29	27,88	48	44,04	13	28,78		
	χ2 емп. = 3,81				χ2 емп. = 30,72*					

Примітка: * значення достовірно відрізняються, χ2 крит. = 5,99

На завершення формувального етапу педагогічного експерименту високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм в КГ зареєстровано у 21 майбутнього магістра (20.19 %), середній – у 54 осіб (51,92 %), низький – у 29 осіб (27,88 %). При цьому динаміка результатів виявилася незначущою (χ2 емп. = 3,81) (рис. 2).

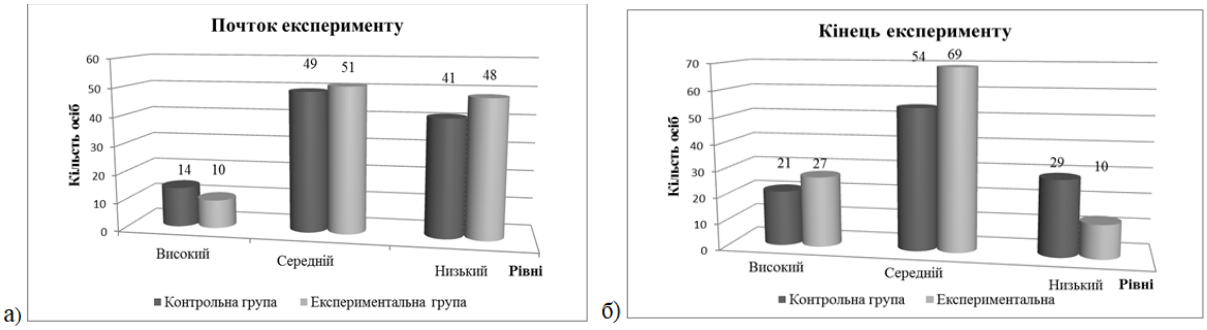

Рис. 2. Результат сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту за мотиваційно-ціннісним критерієм:

а) початок експерименту; б) кінець експерименту

Наприкінці експерименту в ЕГ високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм було виявлено у 27 осіб (24,77 %), середній – у 69 осіб (63,30 %), низький – у 19 осіб (28,78 %). Значення χ2 емп., яке дорівнює 30,72, свідчить про достовірну позитивну динаміу результатів: кількість осіб, які показали

високий рівень за даним показником збільшилася на 15,60 % осіб, середній – на 16,51 % осіб, низький – зменшилася на 32,11 %.

Результатом проведеного педагогічного експерименту вважаємо сформованість готовності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм контрольної та експериментальної груп. У той самий час, порівняння результатів сформованості готовності до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм, у КГ і ЕГ наприкінці формувального етапу експерименту дало змогу виявити суттєві відмінності між цими групами, про що свідчить χ2 емп= 8,56, при χ2 крит. = 5,99.

Для оцінки динаміки загального рівня сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту нами був розроблений інтегральний показник, який визначався за формулою:

ІПгпд=0,2МЦк+0,2Пк+0,1хДк+0,1хЕВк+0,1хРк

де МЦк – мотиваційно-ціннісний критерій;

Пк – пізнавальний критерій;

Дк – діяльнісний критерій;

ЕВк – емоційно-вольовий критерій;

Рк – рефлексивний критерій.

Динаміку результатів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту відповідно до розрахунку інтегрального показника ІПгпд репрезентовано в табл. 3.

Таблиця 3

Динаміка рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту за результатами розрахунку інтегрального показника ІПгпд

Рівні	Контрольна група (n=104)					Експериментальна група (n=109)					χ2 емп.
	Початок експери-менту		Наприкінці експери-менту		Різниця, %	Початок експери-менту		Наприкінці експери-менту		Різниця, %	КГ - ЕГ наприкінці експ.
	абс	%	абс	%		абс	%	абс.	%		
Високий	9	8,65	13	12,50	3,85	7	6,42	26	23,85	17,43	11,20*
Середній	62	59,62	69	66,35	6,73	64	58,72	75	68,81	10,09	
Низький	38	36,54	27	25,96	10,58	38	34,86	8	7,34	27,52	
	χ2 емп. = 3,20*					χ2 емп. = 26,89*					

Примітка: * значення достовірно відрізняються, χ2 крит. = 5,99

За результатами проведеного експерименту зафіксована позитивна динаміка сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, на що вказують отримані розрахунки інтегрального показника. В ЕГ збільшилася на 17,43 % кількість осіб з високим рівнем порівняно зі збільшенням у контрольній групі на 3,85 % кількості майбутніх магістрів з високим рівнем сформованості готовності до професійної діяльності за інтегральним показником; з середнім рівнем в ЕГ спостерігалося збільшення кількості осіб на 10,09 % порівняно зі збільшенням в КГ на 6,73 %. Зафіксовано зменшення в ЕГ на 27,52 % кількості осіб із низьким рівнем сформованості готовності до професійної діяльності за інегральним показником порівняно зі зменшенням у контрольній групі на 10,58 %.

Констатовано, що отримані дані вказують на достовірно вищий результат сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту за інтегральним показником в ЕГ, ніж у КГ, про що свідчить $\chi 2$ емп. = 26,89.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Готовність до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, являє собою інтегративну характеристику і включає мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційний, емоційно-вольовий, орієнтаційний компоненти, характеризує здатність особистості до ефективного виконання професійних обов’язків на засадах коллаборизму, активності, інноваційності й результат-зорієнтованості. З’ясування сутності готовності до професійної діяльності створили підґрунтя для виокремлення критеріїв, відповідних показників, що в сукупності були реалізовані в педагогічному експерименті для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту до професійної діяльності, яка формується в закладах вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні складових педагогічної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту відповідно до обраних спеціалізацій.

ЛІТЕРАТУРА

Зырянова, Т. В. (2012). Готовность к профессиональной деятельности специалистов сферы культуры: сущность и структура. *Педагогика искусства, 4,* 1-5 (Zyrianova, T. V. (2012). Readiness for professional activity of specialists in the field of culture: essence and structure. *Pedagogy of art, 4,* 1-5).

Клопов, Р. В. (2010). *Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: теорія і практика: монографія*. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т (Klopov, R. V. (2010). *Professional training of future specialists in physical education and sports with the use of information technology: theory and practice: monograph*. Zaporizhzhia: Zaporszhzhia National University).

Приступа, Є., Данилевич, М. (2018). Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до роботи у сфері фізичної рекреації. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1 (42); 2,* 359-363 (Prystupa, Ye., Danylevych, M. (2018). Structural components of readiness of future specialists in physical education and sports to work in the field of physical recreation. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1 (42); 2,* 359-363).

Сущенко, Л. П. (2003). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Київ (Sushchenko, L. P. (2003). *Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists in physical education and sports in higher educational institutions* (DSc thesis). Kyiv).

Шинкарук, О. А., Денисова, Л. В., Харченко, Л. А. (2018). Інформаційні технології як фактор освітніх перетворень в закладах вищої освіти з фізичної культури і спорт. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту, 1,* 90-94 (Shynkaruk, O. A., Denisova, L. V., Kharchenko, L. A. (2018). Information technologies as a factor of educational transformations in higher education institutions in physical culture and sports. *Theory and Methods of Physical Education and Sports, 1,* 90-94).

РЕЗЮМЕ

Денисова Лоліта. Мониторинг сформированности готовности к профессиональной деятельности будущих магистров физической культуры и спорта в условиях современной парадигмы высшего образования.

В статье раскрывается вопрос модернизации процесса профессиональной подготовки будущих магистров физической культуры и спорта в условиях информатизации высшего физкультурного образования. Проблема сформированности готовности будущих магистров физической культуры и спорта к профессиональной деятельности, которая формируется в заведениях высшего образования с использованием информационно-коммуникационных технологий, актуальна для современного общества, поскольку от наличия этой готовности зависит успешность и эффективность профессиональной самореализации специалистов в области физической культуры и спорта.

Цель работы – охарактеризовать мониторинг сформированности готовности к профессиональной деятельности будущих магистров физической культуры и спорта в условиях современной парадигмы высшего образования.

Понимание сущности готовности к профессиональной деятельности создало основу для определения структурных компонентов готовности, выделения критериев, соответствующих показателей, которые в совокупности были реализованы в педагогическом эксперименте для определения уровней сформированности готовности будущих магистров физической культуры и спорта к профессиональной деятельности, которая формируется в заведениях высшего образования с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная деятельность, структурные компоненты готовности, критерии готовности к профессиональной деятельности, будущие магистры физической культуры и спорта, парадигма высшего образования.*

SUMMARY

Denysova Lolita, Sushchenko Liudmyla, Shynkaruk Oksana, Usychenko Vitalii. Monitoring of formation of the future physical culture and sports masters' readiness for professional activity in the conditions of the higher education modern paradigm.

The article reveals the issue of the modernizing process of future physical culture and sports masters' professional training in the context of higher physical education informatization. The problem of the future physical culture and sports masters' readiness for professional activities formation, which is formed in higher education institutions using information and communication technologies, is relevant for modern society. The success and efficiency of specialists professional self-realization in the physical culture and sports field depends on the presence of this readiness. The work purpose is to characterize the monitoring of the future physical culture and sports masters' professional activity readiness formation in the conditions of the higher education modern paradigm. Readiness for professional activity of the future physical culture and sports masters, which is formed in higher education institutions using information and communication technologies, is an integrative characteristic and includes motivational, information-cognitive, operational, emotional-volitional, orientation components, characterizes the person's ability to effectively perform professional duties on the basis of collaboration, activity, innovation and result orientation. Clarification of the essence of the readiness for professional activity created the basis for determining the structural components of readiness, highlighting the criteria, the corresponding indicators, which in the aggregate were implemented in a pedagogical experiment to determine the levels of the future physical culture and sports masters' readiness for professional activity formation, which is formed in higher education institutions with the use of information and communication technologies.

Key words: *readiness, professional activity, structural components of readiness, criteria of professional activity readiness, physical culture and sports future masters, paradigm of higher education.*

UDC 371.124:377.112

Hanna Dovhopolova
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0003-3157-0973
Larysa Korzh-Usenko
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-9538-4147
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/059-069

A MODERN UNIVERSITY AS A SOCIAL CORPORATION

The article analyzes the models of the organizational structures of the institution of higher education, the main of which are: hierarchical departmentalization – the classical model; an innovative university ("entrepreneurial university") – a market model; value-ethical model. The features inherent in modern institutions of higher education are determined, which, even with the presence of innovative methods of management and functioning, allow us to consider the management system of a Ukrainian university as a traditional – hierarchical departmentalization. The presence of a certain range of components allows us to consider a modern university as a social corporation.

***Key words**: higher education institution, university, innovative higher education institution, higher education institution management, project-oriented university, organizational structure of higher education institution, social structure of higher education institution, social corporation.*

Introduction. The beginning of the XXI century is characterized by an active process of formation of Ukrainian statehood, adequate to the current level of civilized society development.

During the last decades of the XX century, due to the changing external socio-economic conditions in both the world and in the domestic scientific and educational community, there is a growing awareness of the need for organizational and managerial transformations of higher education. This need became apparent after the radical geopolitical changes that took place in the early 1990s and completion of the transformation of a post-industrial society into a global knowledge-based society. Knowledge has become the main tool for economic development. Accordingly, the status positions of universities have changed the social assessment of their role as organizations for the production and dissemination of knowledge in the global economy (Bern, 1998). Without denying the importance of a basic research, a knowledge-based society imposes significantly stricter requirements on the effectiveness of the scientific process. The already well-established term “commercialization of science” indicates the birth of the new forms of organization of the scientific process, which were absent in the traditional university system.

Analysis of relevant research. The scientific and methodological approach to the problems of corporate governance has come a long way – from the principles of “scientific” approach of F. Taylor and their practical implementation (technocratic approach) in the empire of G. Ford and the alternative concept of “human relations” in the 1920-30’s. From the cross-cultural studies of management schemes in 1960-1970’s to post-Freudianism of the late XX century. The works of such domestic scientists as A. Arkhangelskyi, A. Arnoldov, V. Andrushchenko, Z. Barbashova, V. Borisov, Y. Vishnevskyi, A. Doroshenko, M. Zlobin, V. Kremen were of great importance for the study of the sociocultural phenomenon of higher education, L. Kogan, L. Mishchyk, J. Shchepanskyi, et al., in which the principles of humanization of education are laid down, and education is considered as a “school of dialogue of cultures”. V. Dovbnia, L. Kalinina, D. Kozlov, O. Kozlova, V. Luniachek, O. Marmaza, L. Onyshchuk, L. Pshenychna, A. Sbruieva and others drew attention to the importance of finding new approaches to solving traditional problems of education management. In the works of these scientists, education is conceptualized as a kind of social process. At the same time, the continuous

change of the socio-economic situation in higher education in the conditions of reform requires constant adjustment of management methods of modern higher education. This largely determined the choice of the topic of our study.

Aim of the study is to depict a certain range of components which allows us to consider a modern university as a social corporation.

Research methods: general-scientific – analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization, terminological analysis to clarify the essence of the concept of "social corporation"; specific-scientific – analysis of the studies on the theory and practice of management to determine the degree of development of the research problem, analysis of basic research concepts; methods of comparison, systematization.

Research results. A feature of modern processes that have directly affected higher education, both in Ukraine and abroad, is development of corporations and strengthening their role not only in the economy but also in the socio-cultural sphere. Today, higher education is practically becoming a kind of business, the effective implementation of which is impossible within the traditional model of higher education. The inadequacy of the traditional model of organization, functioning and management of the higher education realities of the global information society has become obvious both in Ukraine and abroad.

The concepts of studying the system of higher education involve several models of organizational structures of the establishment of higher education, the main of which are:

1) hierarchical departmentalization – the classical model;
2) innovative university ("entrepreneurial university") – market model;
3) value-ethical model (Vynoslavska, 2005).

The modern management system of the domestic university can be characterized from the following positions. First, none of these models is available in reality in its pure form. This is due to the fact that the higher education system is in a transitional stage of its development. Secondly, the features inherent in modern institutions of higher education, even in the presence of innovative methods of management and operation allow us to consider the management system of Ukrainian higher education as a traditional, typical of the Soviet period – hierarchical departmentalization (Iliashenko, 2006).

Let's discuss the model in more detail. The educational subsystem of the university, which implements the main task of the institution, can be described as a disciplinary departmentalization, as the grouping of people and resources is carried out around the disciplines. From a certain point of view, this model of higher education institution management corresponds to the main features of

bureaucratic organization, formulated in the works of M. Weber. G. Mintzberg's classification is most suitable for the functional-managerial description of the university, according to which the university as a large organization consists of five types of components that differ in the type of functions performed (Davies, 2004) (See Fig. 1).

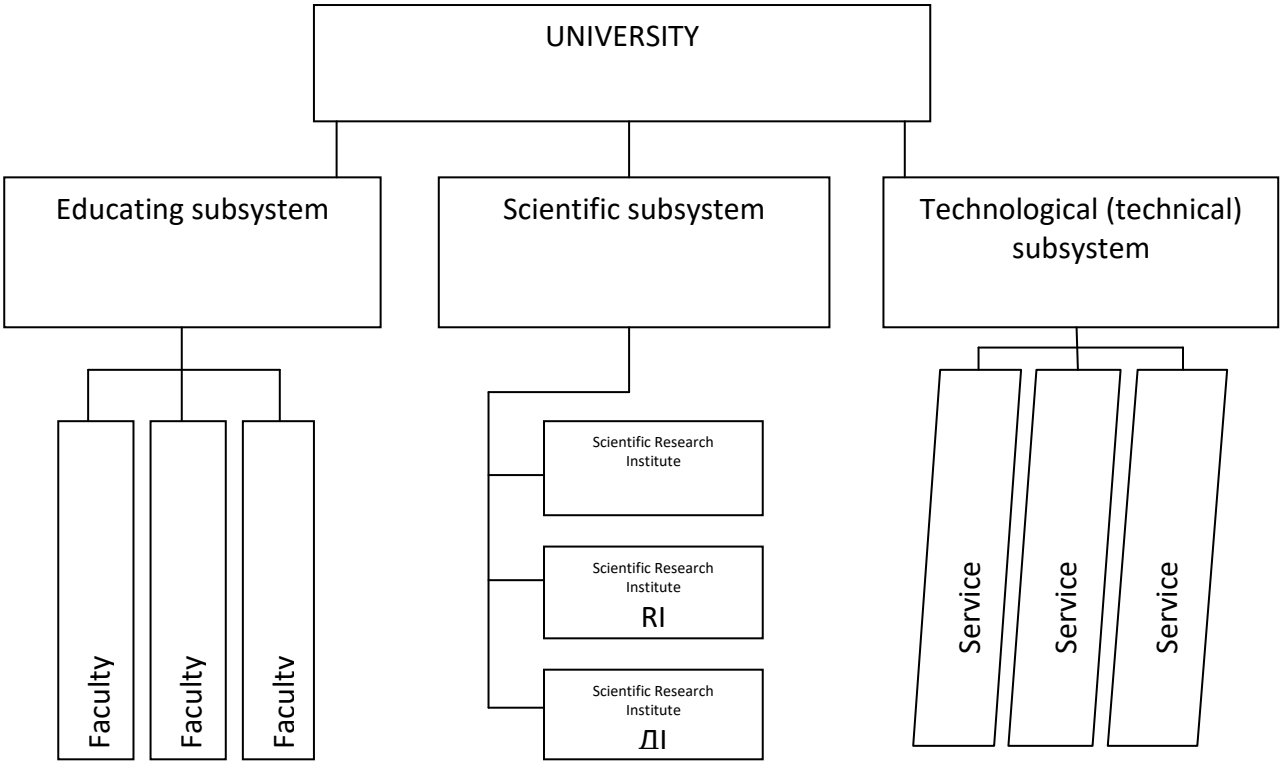

Fig. 1. Organizational and functional system of the university according to G. Mintzberg

When classifying the components of the university, the operational core should include the teaching staff that sells the main "products" of the university – educational programs and research. The strategic top is the administration and the academic council of the university. The middle line consists of the university power vertical "rector – dean – head of the department". The technological structure is represented by services that provide technologies of the educational process and scientific work, such as educational and methodological guidance, management of postgraduate training, etc. Technical staff includes support units from financial management (accounting) to administrative and economic services (Mintzberg, 1994).

According to G. Mintzberg's classification, the university is a "professional organization". The university is a type of organization within which experts work, where "qualification and craft play a key role". Administrators, or the strategic top, define common formal standards for employees and departments. G. Mintzberg emphasizes that a professional organization in which "special

attention is paid to the standardization of skills and the separation of services that must be performed by relatively independent and influential experts", "created to perform expert work in a relatively stable environment" (Mintzberg, 1994). The problem is that these stable conditions no longer exist – neither for industrial corporations nor for universities.

Giving a brief definition of the concept of "innovative university", the most logical and realistic is the model of "project-oriented university", proposed by O. Grudzinsky and tested by a number of domestic universities. O. Grudzynsky defines this model as an entrepreneurial university with an organizational scheme based on a traditional hierarchical structure with horizontal links between departments. The traditional structure is a hierarchy of "departments" (rectorate-faculty-department). Horizontal connections are implemented through project departments. The dominant method of management in the "project horizontal university" is the method of project management (Grudzinsky & Bedny, 2012).

The main organizational substructure of a project-oriented university that implements a specific project is a semi-autonomous group of university staff (project group). It is a structure or structures that are created, so to speak, for "serial" implementation of projects. They are based on a constantly updated combination of different design works. Thus, although each individual project is a time-fragile implementation structure, a dynamically changing combination of projects can ensure the sustainability of the project structure created for its implementation. O. Grudzynsky defines such a project structure as dynamically stable. The term "semi-autonomous" is defined by O. Hudzinsky in the context of the fact that the group operates within the statute, mission and strategy of the university, general procedures of financial management, but has a high degree of independence in choosing methods of solving tasks. Despite the limited time and risk nature of each individual project, some project structures may exist for a long time and not have a predetermined period of termination (Grudzinsky & Bedny, 2012).

Such an interdepartmental structure establishes horizontal links with a certain range of departments, which, in essence, ensure the work of the project team. Applying G. Mintzberg's classification, it should be said that the basic units play a major role in the implementation of the project, being its "operational core" and "technological subsystem". The role of the base unit is not only to provide staff, but also to provide the project with scientific and methodological and logistical resources.

The leading core of the project is an initiative group of managers, which either found the order on the market and initiated the creation of the project for

its implementation, or the university management chose it to perform the "top-down" project task. The management core does not have to consist of specialists in the applied field of the project. This is primarily a group of managers who solve traditional tasks related to project implementation management. The collegial body of the project management, which ensures functioning of the horizontal relations of the project group, is coordination (scientific and methodological) council of the project. The Coordinating Council is headed by the Rector (Vice-Rector) of the University as a person to whom all members of the Coordinating Council a priori submit. The Coordinating Council also performs expert functions, providing collegial scientific and methodological guidance of the project. Third, the council is a tool for resolving conflicts that may arise between project management and its core units (Vozniuk, 2005).

The main management decision that determines the project-oriented organization of the university is institutionalization of informal horizontal links between employees and departments, formed as a result of the formation of teams to fulfill orders of educational, scientific and technological nature. The traditional hierarchical departmentalization of the university is complemented by project departments, some of which may also be hierarchically linked. The design departments lie in a different plane of the overall organizational structure of the university.

The model presented by O. Grudzinsky, in our opinion, is the most characteristic of modern domestic innovative university, as it organically combines the traditional hierarchical form of higher education institution and the so-called market model of higher education, with features that reflect the functioning of domestic higher education as an entrepreneurial corporation.

Speaking of the third model of higher education – value-oriented, it can be argued that it, as mentioned above, is equally inherent in both traditional and market models. Moreover, the characterization of the university exclusively as a "hierarchical bureaucracy" or its identification with production organizations ("business university") means ignoring the content of its activities, as well as the presence in the higher education institution of such components of social organizations (corporations) as specific internal structure, goals, members organizations, communication systems, cultural features, distribution of social roles, etc. (Galushko, 2002).

The presence of these components allows us to consider the university as a social corporation. It is traditionally believed that the greatest development of corporatism is in the economic and social spheres. Here he not only established himself, but also began to have a significant impact on socially

significant decisions. However, the current state of the higher education system considers higher education as a social corporation that has all the characteristics of this concept.

As an organizational association, higher education institution (both traditional and innovative) is a structure-forming system consisting of interacting and interconnected subsystems (structural units, sectors, branches, offices, etc.). At the heart of the system and its subsystems are fixed relationships that exist between departments, staff, teachers and students within the university, and between the university, the state and society. These relationships define the socially integrated infrastructure of the university (see Fig. 2).

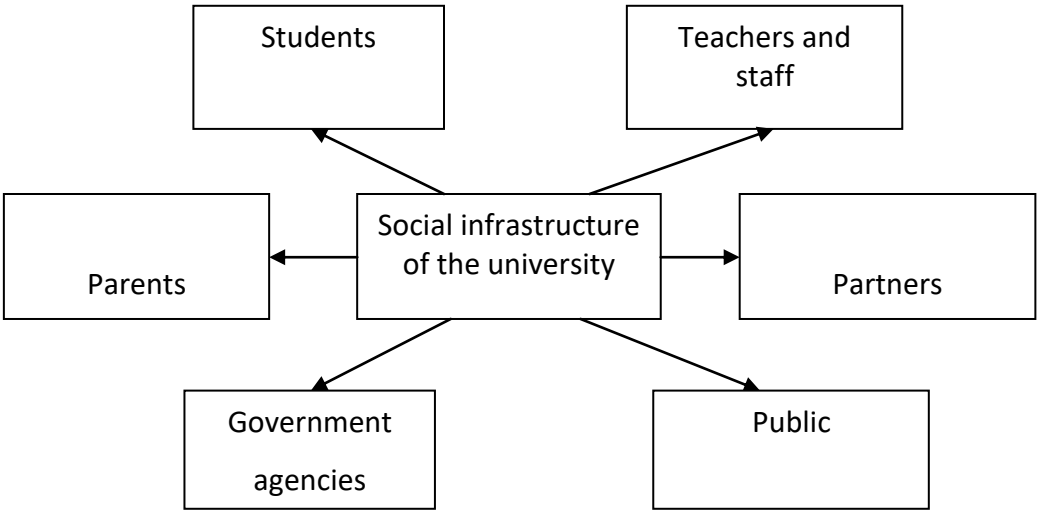

Fig. 2. Social integrated infrastructure of the higher education institution (Yermolenko, 2007)

Thus, the organizational structure of the university as a social corporation can be considered as an established scheme of interaction and coordination of human elements.

Based on the above, we can conclude that the effectiveness of the higher education institution as a corporation is influenced by such factors as:

1) real relationships between people and their work;

2) management policy and methods of influencing staff behavior;

3) the powers and functions of employees of the corporation at different levels of the hierarchy.

Due to these factors, contradictions between the main social partners are realized, resolved and/or settled, which allows us to consider the corporatism of the university as an institutional form.

The peculiarity of the management of the social infrastructure of the higher education institution is determined by the fact that the university is a set of social norms and sanctions, statuses and roles based on staff,

management staff and special organizational and managerial practices. That is, higher education is a certain social system, with its characteristic presence of a social environment with formal and informal social structures.

The formal structure of the university, reflected in clearly specialized status positions, is enshrined in legislation. Like any corporation, the university develops its own rules and regulations, which comprehensively regulate the activities of its employees at all levels of the hierarchy. Moreover, development and implementation of the organizational and administrative acts is a necessary condition for the formation of organizational and social corporate environment, which is individual for a particular university or a particular corporation, on the one hand, but through standardization and unification of forms of organizational and administrative acts is similar in structure to organizations of another level and form.

Informal structure as a set of personal positions and relationships of the university members is based on the relationship of their status and roles, based in turn on the prestige and trust or lack thereof. These relations are not regulated by official standards and norms, but, nevertheless, it is the informal social structure, being a component of activity, that forms the preconditions for the institutionalization of business ethics as an element of higher education institution management. Occupying a certain place, informal social structure forms relationships and determines prestigious contacts, hidden or overt leaders and is based on unwritten rules of ethics, which include respect for self-esteem and personal status, understanding the interests and motives of others, social responsibility for their psychological security, etc. It is the informal social structure that saturates the activities of the university with ethical principles and problems of a moral and personal nature, for the solution of which rules and norms of the formal order are already insufficient. Therefore, such an approach in management is needed, according to which it is possible to ensure harmonious, systemic development that takes into account the interaction of elements of formal and informal social structures at all levels of the hierarchy. This is the reason for the need to institutionalize the norms and standards of business ethics as a key element of the informal social structure in the management system of higher education institution.

In the conditions of “academic capitalism” it became obvious that the direction of organizational changes in universities as a whole coincides with the organizational changes taking place in modern large corporations. Large corporations began to be affected by the new rapidly changing environment earlier in time and to a greater extent than universities. Accordingly, they have earlier made organizational changes, and researchers of management problems have already

made a number of theoretical generalizations and developed a number of specific algorithms for new management. Modern management theory indicates the general direction of transformation – from mechanistic to organic organization.

Conclusions. At the present stage of development, the university has all the hallmarks of a social corporation (organizational structure, internal social infrastructure, mission, purpose, subjects and objects of activity, communication systems, cultural features, distribution of social roles, etc.). At the same time, it is obvious that the features of a modern higher education institution differ significantly from the specifics of many corporations. One of such innovative elements is the increasing use of business ethics. Therefore, it is promising to study the formation of mechanisms for implementing its standards, taking into account both international principles and the peculiarities of the Ukrainian mentality and the specifics of educational institutions as a special field of human activity. It is necessary to develop models of codes of business ethics as an element of higher education management, which will correspond to the specifics of the institution of higher education as a social corporation.

REFERENCES

Берн, Э. (1998). *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*. М.: Прогресс (Bern, E. (1998). *Games that people play. People who play games*. M.: Progress).

Винославська, О. В. (2005). Технологія формування професійної етики менеджерів. *Технології роботи організаційних психологів*, Л. М. Карамушка (ред.), (сс. 170-191). К.: Фірма «ІНКОС» (Vynoslavska, O. V. (2005). Technology of formation of professional ethics of managers. *Technologies of work of organizational psychologists,* L. M. Karamushka (ed.), (pp. 170-191). K.: INCOS Company).

Вознюк, Н. М. (2005). *Етико-педагогічні основи формування особистості*. К.: Центр навчальної літератури (Vozniuk, N. M. (2005). *Ethical and pedagogical bases of personality formation.* K.: Center for Educational Literature).

Ілляшенко, С. М. (2006). *Маркетинг і менеджмент інноваційного розвитку*. С. М. Ілляшенко (ред.). Суми: ВТД «Університетська книга» (Iliashenko, S. M. (2006). *Marketing and management of innovative development*. S. M. Ilyashenko (ed.). Sumy: VTD «University Book».).

Галушко, В. П. (2002). *Діловий протокол та ведення переговорів.* Вінниця: Нова книга (Galushko, V. P. (2002). *Business protocol and negotiations*. Vinnytsia: A new book).

Грудзинский, А. О., Бедный, А. Б. (2012). Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра. *Высшее образование в России, 12,* 29-36 (Grudzinskii, A. O., Bedny, A. B. (2012). The concept of a competitive university: a tetrahedron model. *Higher Education in Russia, 12,* 29-36).

Єрмоленко, А. М. (2007). Філософувати дискурсом. Практична філософія Дитріха Бьолера та берлінська етика дискурсу. *Філософська думка, 1,* 107-116 (Yermolenko, A. M. (2007). Philosophize discourse. Dietrich Boehler's Practical Philosophy and the Berlin Ethics of Discourse. *Philosophical Thought, 1,* 107-116).

Davies, B. (2004). Developing the strategically focused school. *School Leadership and Management, 24(1),* 11-27.

Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. L.: Prentice Hall International.

РЕЗЮМЕ

Довгополова Анна, Корж-Усенко Лариса. Современный университет как социальная корпорация.

В статье проанализированы модели организационных структур учреждения высшего образования, основными из которых являются: иерархическая департаментализация – классическая модель; инновационный университет («предпринимательский университет») – рыночная модель; ценностно-этическая модель. Определены особенности, присущие современным учреждениям высшего образования, которые даже при наличии инновационных методов управления и функционирования позволяют рассматривать систему управления украинским вузом как традиционную – иерархическую департаментализацию. Наличие определенного круга компонентов позволяет рассматривать современный вуз как социальную корпорацию.

***Ключевые слова**: учреждение высшего образования, университет, инновационный вуз, управление учреждением высшего образования, проектно-ориентированный университет, организационная структура учреждения высшего образования, социальная структура вуза, социальная корпорация.*

АНОТАЦІЯ

Довгополова Ганна, Корж-Усенко Лариса. Сучасний університет як соціальна корпорація.

У статті актуалізовано, що у зв'язку зі зміною зовнішніх соціально-економічних умов як у світовому, так і у вітчизняному науково-освітньому співтоваристві постало усвідомлення необхідності організаційно-управлінських трансформацій вищої школи. Знання стали основним інструментом розвитку економіки держав. Відповідно змінилися статусні позиції університетів, соціальна оцінка їх ролі як організацій із виробництва та розповсюдження знань у глобальній економіці. Особливістю сучасних процесів, які безпосередньо торкнулися й вищої школи, як в Україні, так і за кордоном став розвиток корпорацій і посилення їх ролі не тільки в економіці, але і в соціально-культурній сфері. На сьогодні вища школа практично перетворюється на своєрідний бізнес, ефективне здійснення якого неможливе в межах традиційної моделі вишу. Неадекватність традиційної моделі організації, функціонування та управління вишем реаліям глобального інформаційного суспільства стала очевидною як в Україні, так і за кордоном.

У статті проаналізовано концепції вивчення системи вищої освіти, які припускають кілька моделей організаційних структур закладу вищої освіти, основними серед яких є: ієрархічна департаменталізація – класична модель; інноваційний університет («підприємницький університет») – ринкова модель; ціннісно-етична модель. Визначено, що жодна зі згаданих моделей не наявна в реальності в чистому вигляді. Це пов'язано з тим, що система вищої школи знаходиться в перехідному етапі свого розвитку. По-друге, особливості, притаманні сучасним закладам вищої освіти, навіть за наявності інноваційних методів управління та функціонування, дозволяють розглядати систему управління українським вишем як традиційну – ієрархічну департаменталізацію. Подано визначення поняття «інноваційний виш», його найбільш логічно й реально діючу модель «проектно-орієнтованого університету». З'ясовано, що сучасний виш є певною соціальною системою, з характерною для неї наявністю соціального середовища, з формальною і неформальною соціальними структурами. Наявність визначеного кола компонентів дозволяє розглядати сучасний виш як соціальну корпорацію.

***Ключові слова**: заклад вищої освіти, університет, інноваційний виш, управління закладом вищої освіти, проєктно-орієнтований університет, організаційна структура закладу вищої освіти, соціальна структура вишу, соціальна корпорація.*

УДК 378.14

Ігор Зайцев
Військова академія (м. Одеса)
ORCID ID 0000-0002-0619-8148
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/069-078

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МОРСЬКОЇ ПІХОТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Підготовка висококваліфікованих майбутніх офіцерів морської піхоти у вищих військових закладах освіти сьогодні є одним із пріоритетів державної політики загалом та освітньої зокрема. Для покращення їх професійної підготовки потрібно розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити дієвість структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Пропонована структурно-функціональна модель забезпечить кращі результати підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки вона цілісно відображає логіку здійснення освітнього процесу у вищих військових закладах освіти, передбачає формування в курсантів професійних компетентностей, та спрямовує науково-педагогічний склад на використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

***Ключові слова**: структурно-функціональна модель, підготовка, майбутні офіцери морської піхоти, засоби, інформаційно-комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. Реформування системи військової освіти України, а також нагальна потреба у висококваліфікованих офіцерських кадрах зумовлює потребу розробки нових та вдосконалення існуючих форм, методів, засобів професійної підготовки, удосконалення її змісту, орієнтуючись на досвід країн-членів НАТО, а також на власні вітчизняні напрацювання в сфері військової освіти та педагогіки.

Тому сьогодні науковий пошук у сфері професійної освіти майбутніх військовослужбовців спрямується на розробку, обґрунтування, експериментальну перевірку ефективності різноманітних моделей (логічних, структурних, функціональних, структурно-логічних, структурно-функціональних), які реалізуються в освітньому процесі різних закладів освіти, і спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців. Важливість методу моделювання засвідчується тим, що він дозволяє науково-педагогічним працівникам та науковцям візуалізувати окремі процеси, явища, об’єкти, розкрити їхню сутність, властивості та структуру.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розробки моделей підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил знайшла відображення у працях науковців, як-от: Л. Гребенюк – обґрунтовано теоретичні основи та розроблено структурну модель формування готовності майбутніх офіцерів до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки (Гребенюк, 2019), О. Маслій – розроблена та експериментально перевірена структурно-функціональна модель педагогічної системи підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння (Маслій, 2019), О. Чернявський – розкрито сутність структурно-функціональної моделі формування фахової компетентності майбутніх офіцерів у контексті спеціальної фізичної підготовки та спорту (Чернявський, 2013), А. Шевченко – обґрунтована структурно-функціональна модель формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу (Шевченко, 2016), А. Шабалдак – розроблено структурно-функціональну модель підготовки курсантів на засадах праксеологічного підходу (Шабалдак, 2017) та ін.

Результати проведеного анкетування науково-педагогічних працівників, курсантів, діючих офіцерів, спостереження за освітнім процесом, опитування викладачів та курсантів, аналіз праць науковців, власний педагогічний досвід дали підстави стверджувати про те, що підготовка майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій сьогодні є не до кінця вирішеною науковою проблемою, зокрема це стосується і відсутності розробленої, науково обґрунтованої та впровадженої в освітній процес вищих військових закладів освіти та експериментально перевіреної структурно-функціональної моделі такої підготовки. З огляду на це, виникла потреба у створенні, обґрунтуванні, упровадженні в практику роботи вищих військових закладів освіти такої моделі.

Мета статті. З огляду на актуальність та доцільність проведення наукового пошуку, метою статті є розробка та обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Методи дослідження. Для вирішення поставленої мети використано сукупність методів наукового дослідження, як-от: загальнонаукові – для аналізу наукової літератури, що стосується досліджень структурно-функціональних моделей та використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців; структурно-логічний та моделювання – для розробки й обґрунтування складників пропонованої структурно-функціональної моделі підготовки; аналізу, синтезу та узагальнення отриманих результатів – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Перед розкриттям сутності розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, доцільно визначити трактування понять «моделювання» та «модель».

Окремі науковці (І. Стаднійчук, В. Штофф, С. Вітер, А. Остапенко, В. Ягупов) визначають метод моделювання як:

– метод теоретичного й емпіричного пізнання дидактичних об'єктів та систем, який визначається відтворенням базових специфічних характеристик досліджуваного предмета чи процесу на схематичному спрощеному об'єкті (моделі) (Стаднійчук, 2017);

– мислено уявна чи матеріально реалізована систему, де відображення об'єкта дає нову інформацію про нього; модель – це система, яка реалізується матеріально або умовно уявно; вона віддзеркалює об'єкт дослідження; модель спроможна заміщати об'єкт; її визначення дає нову інформацію про об'єкт (Штофф, 1966);

– опис діяльності педагога щодо формування готовності фахівця до професійної діяльності (Вітер, 2013);

– розробка цілей створення педагогічних систем, процесів, ситуацій і основних шляхів їхньої реалізації» (Остапенко, 2005);

– еталонне уявлення про навчання, що визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу (Ягупов, 2002).

Тому моделювання є основою для здійснення побудови процесу професійної підготовки фахівців, оскільки в її основі лежить система взаємопов'язаних елементів (мета освіти, зміст освіти, освітньо-професійні програми, навчальні плани та навчальні програми дисциплін, форми, методи та засоби викладання тощо).

Погоджуємось із В. Чернявським, що педагогічне моделювання дає змогу не лише «об'єктивного розуміння та прогнозування педагогічних явищ, але й дасть змогу спрогнозувати негативні наслідки та їх цілеспрямовано ліквідувати чи принаймні суттєво послабити негативний вплив» (Чернявський, 2013, с. 136).

Розробка педагогічної моделі підготовки майбутніх офіцерів повинна виконувати такі функції:

– дескриптивну (виконання її пов'язано з логічним поясненням функцій педагогічної системи до освітньої діяльності та її реалізація в освітній процес вищого військового закладу освіти);

– прогностичну (пов'язана з представленням педагогічної взаємодії в освітньому процесі вищого військового закладу освіти);

– нормативну, що регламентує нормативно-правову базу в педагогічних, організаційних і управлінських діях та ін. (Маслій, 2019, с. 87).

На думку А. Шабалдака, до основних характеристик структурно-функціональної моделі належать – цілісність (всі етапи підготовки взаємозумовлені, взаємопов'язані і спрямовані на досягнення кінцевого (очікуваного) результату), наявність інваріантної (глобальна ціль (мета) і принципи) та варіативної (методи, засоби) частин (їх функціонування забезпечують педагогічні умови) (Шабалдак, 2017).

Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій повноцінно відбиває всі об'єктивні сторони процесу професійної підготовки, що виражається через мету такої підготовки, її завдання, методологічну основу, зміст, форми, методи та засоби реалізації завдань професійної підготовки, а також шляхів і способів досягнення поставлених цілей, діагностики результатів і сам результат.

Аналізуючи моделі професійної підготовки офіцерів Збройних Сил у працях науковців, Л. Гребенюк резюмує про те, що незалежно від структури, особливостей, складників тощо, для всіх моделей характерним є виокремлення кількох етапів педагогічного дослідження: «визначення початкових цілей дослідження, постановка основних завдань, пошук способів, шляхів і засобів їх досягнення, визначення основних етапів дослідження з одержанням певних проміжних висновків, їх оцінка та корекція, досягнення кінцевого результату наших дій» (Гребенюк, 2019, с. 31).

Тому створення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій реалізовувалося в декілька етапів:

– з'ясування сутності підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти, виявлення особливостей та закономірностей цього процесу, визначення його складників;

– формулювання завдань моделювання для визначення властивостей досліджуваного педагогічного явища;

– розробка структурно-функціональної моделі із визначенням її складників (блоків) та їх змістового наповнення;

– реалізація розробленої структурно-функціональної моделі з метою визначення шляхом експериментального дослідження її дієвості та впливу на стан сформованості готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до професійної діяльності.

Розкриваючи методологічні засади побудови моделі, відмітимо, що вона є цілісною (усі складники взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного), системною (освітній процес розглядається як система, що складається із взаємопов'язаних частин та змінних), відкритою (упроваджується в освітній процес підготовки фахівців), динамічною (може змінюватися залежно від умов, зокрема і щодо реформування змісту підготовки, застосування форм, інноваційних методів і засобів у такій підготовці), варіативною (має властивість до змін, нових варіацій), достовірною (забезпечує можливість встановити дієвість запропонованих інновацій), відтворюваною (дає можливість здійснити перевірку під час педагогічного експерименту).

Під час розробки моделі ми враховували той факт, що педагогічний потенціал моделі реалізується через вже існуючі та перспективні завдання освітнього процесу у вищих військових закладах освіти. Проаналізуємо детальніше зміст розробленої моделі (рис. 1).

Змістово-цільовий блок виступає методологічним підґрунтям аналізованої проблеми, та реалізується через методологічні підходи щодо реалізації моделі, принципи, на яких вона базується, а також завданнях професійної підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти.

З огляду на замовлення суспільства на підготовку висококваліфікованих кадрів, нормативно-правові основи їх підготовки (Стандарт вищої освіти, освітньо-професійна програма, навчальні програми освітніх компонентів тощо), було виокремлено мету моделі – сформувати готовність майбутніх офіцерів морської піхоти до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Мету було конкретизовано в завданнях, а саме:

– озброєння знаннями, уміннями та навичками майбутньої професійної діяльності;

– формування ціннісних орієнтацій у майбутній професії;

– пошук інноваційних форм, методів та засобів організації навчальної діяльності курсантів;

– моніторинг та корекція результатів професійної підготовки.

Серед усього спектру методологічних підходів провідними визначено: компетентнісний, гносеологічний, діяльнісний, інформатичний, акмеологічний, аксіологічний, особистісно-творчий.

Реалізація розробленої структурно-функціональної моделі ґрунтується на дотриманні основних *принципів*: загальнодидактичних, свідомості, активності, систематичності, послідовності, оптимальності, інформативності, бінарності та ін.

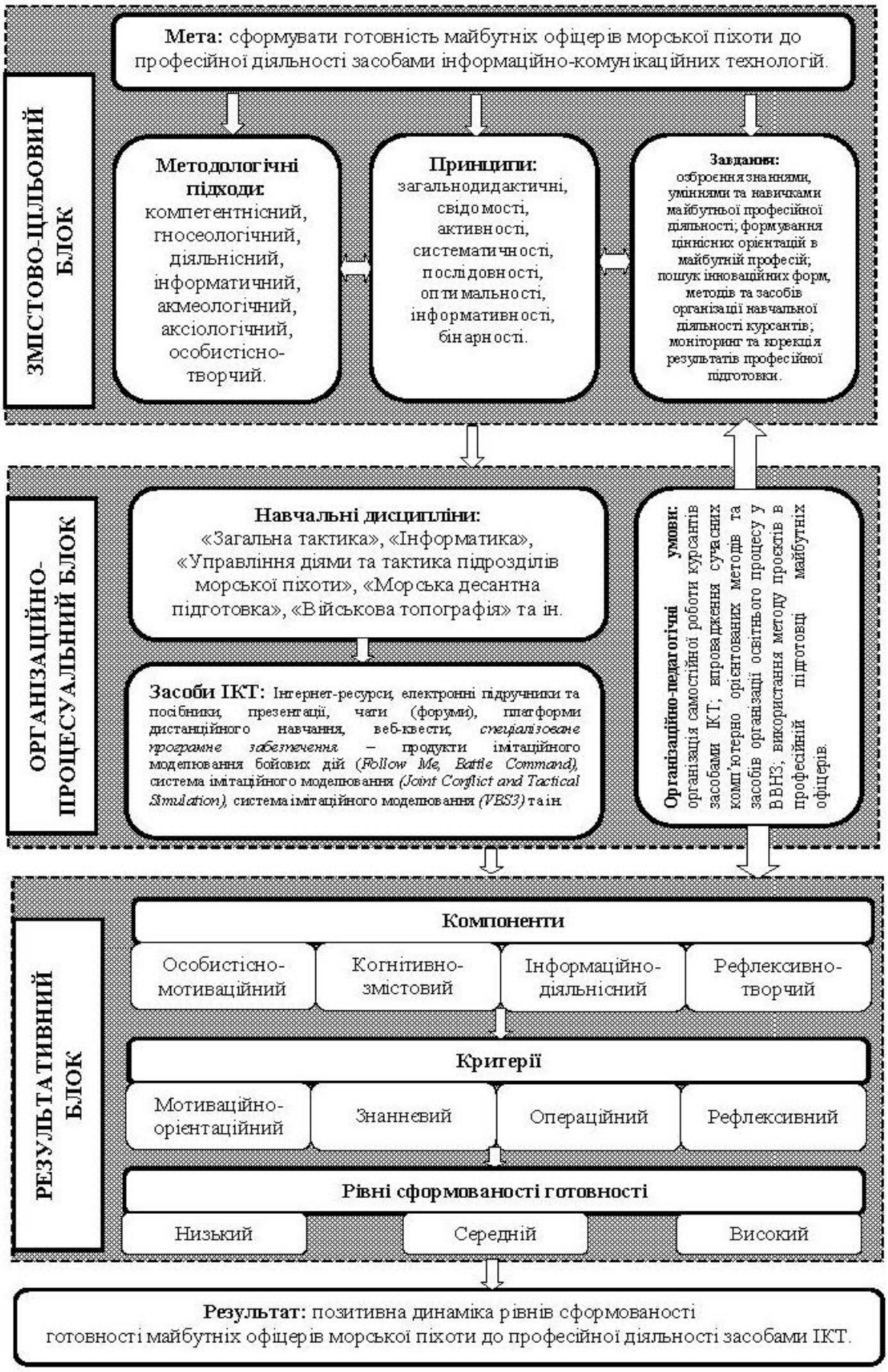

Рис. 1 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій

З метою реалізації завдань процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій було розроблено *організаційно-процесуальний блок* моделі, який містить навчальні дисципліни професійної підготовки, засоби інформаційно-комунікаційних технологій, а також розроблені та обґрунтовані організаційно-педагогічні умови підготовки.

Основні аспекти структурно-функціональної моделі реалізуються під час вивчення майбутніми офіцерами морської піхоти навчальних дисциплін, як-от: «Загальна тактика», «Інформатика», «Управління діями підрозділів морської піхоти», «Морська десантна підготовка», «Військова топографія» та ін.

Для підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти варто використовувати такі сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій: Інтернет-ресурси, електронні підручники та посібники, презентації, чати (форуми), платформи дистанційного навчання, веб-квести; спеціалізоване програмне забезпечення – продукти імітаційного моделювання бойових дій (Follow Me, Battle Command), система імітаційного моделювання (Joint Conflict and Tactical Simulation), система імітаційного моделювання (VBS3) та ін.

Реалізація розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій відбувається під час дотримання таких організаційно-педагогічних умов: організація самостійної роботи курсантів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; упровадження сучасних комп’ютерно орієнтованих методів та засобів організації освітнього процесу у вищих військових закладах освіти; використання методу проєктів у професійній підготовці майбутніх офіцерів.

Для моніторингу та корекції досліджуваного процесу, а також для оцінювання його дієвості до структури моделі було введено *результативний блок,* із компонентами (особистісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, інформаційно-діяльнісний, рефлексивно-творчий), критерії (мотиваційно-орієнтаційний, знаннєвий, операційний, рефлексивний) та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів морської піхоти до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій (низький, середній та високий).

Результатом упровадження в освітній процес вищих військових закладів освіти розробленої структурно-функціональної моделі є позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів

морської піхоти до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Погоджуємось із думкою А. Шевченка, що ефективною модель буде за таких умов: «а) відповідність (близькість) розробленої моделі реальності, у якій відбувається професійна підготовка майбутніх офіцерів у вищих військових закладах освіти; б) послідовне впровадження розробленої моделі в професійну підготовку майбутніх офіцерів; в) легкість застосування складників моделі в теорії і практику організації освітнього процесу» (Шевченко, 2016, с. 138).

Для забезпечення дієвості розробленої структурно-функціональної моделі необхідно забезпечити взаємозв'язок суб'єктів освітнього процесу (науково-педагогічні працівники, курсанти, адміністрація) протягом усіх етапів її реалізації. Загалом ключовим призначенням цієї моделі є досягнення мети підготовки – позитивна динаміка рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Структурні частини моделі розглядаються як цілісна система, і які зумовлюють та взаємодоповнюють один одного. Виокремлені блоки не можна розглядати ізольовано, всі вони повинні діяти одночасно, взаємозумовлюючи та доповнюючи один одного.

Відмінністю запропонованої структурно-функціональної моделі від існуючих є розгляд підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, а також включення до її структури виокремлених та обґрунтованих організаційно-педагогічних умов такої підготовки.

Загалом досліджувана структурно-функціональна модель забезпечить кращі результати підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки вона цілісно відображає логіку здійснення освітнього процесу у вищих військових закладах освіти, передбачає формування в курсантів професійних компетентностей, та спрямовує науково-педагогічний склад на використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

Вітер, С. А. (2013). Модель формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика, 14*, 219-224 (Viter, S. A. (2013). Model of Formation of Economic Competence of Junior Specialists in the Process of Professional Training. *Pedagogical Education: Theory and Practice, 14,* 219-224).

Гребенюк, Л. (2019). Практична розробка структурної моделі формування готовності майбутніх офіцерів до професійної взаємодії в міжнародних операціях з

підтримання миру та безпеки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (88),* 27-38 (Hrebeniuk, L. (2019). Practical Development of a Structural Model for the Formation of the Readiness of Future Officers for Professional Cooperation in International Peacekeeping and Security Operations. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 4 (88),* 27-38).

Маслій, О. (2019). Педагогічна система професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 1,* 43-90 (Maslii, O. (2019). Pedagogical System of Professional Training of Future Officers of Missile and Artillery Armament. *Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University, 1,* 43-90).

Остапенко, А. А. (2005). *Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии*. Москва: Народное образование (Ostapenko, A. A. (2005). *Modeling Multidimensional Pedagogical Reality: Theory and Technology.* Moscow: Public education).

Стаднійчук, І. П. (2017). *Формування технічної компетентності техніків-механіків у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Stadniichuk, I. P. (2017). *Formation of Technical Competence of Mechanics in the Process of Professional Training in Agricultural Colleges* (PhD thesis). Kyiv).

Чернявський, О. (2013). Структурно-функціональна модель формування фахової компетентності офіцерів оперативно-тактичного рівня зі спеціальної фізичної підготовки та спорту. *Вісник Національного університету оборони України, 5 (36),* 135-141 (Cherniavskyi, O. (2013). Structural and Functional Model of Formation of Professional Competence of Officers of Operational and Tactical Level in Special Physical Training and Sports. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine, 5 (36),* 135-141).

Шабалдак, А. (2017). Структурно-функціональна модель підготовки курсантів військової академії до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: педагогічні науки, 4 (11),* 450-458 (Shabaldak, A. (2017). Structural and Functional Model of Training Cadets of the Military Academy for Professional Activity on the Basis of Praxeological Approach. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Ser.: Pedagogical Sciences, 4 (11),* 450-458).

Шевченко, А. (2016). Організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональна модель формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу в процесі професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах. *Педагогічні науки, 2 (72),* 134-138 (Shevchenko, A. (2016). Organizational and Pedagogical Conditions and Structural and Functional Model of Formation of Professional Competence of Future Logistics Officers in the Process of Professional Training in Higher Military Educational Institutions. *Pedagogical Sciences, 2 (72),* 134-138).

Штофф, В. А. (1966). *Моделирование и философия.* Москва–Ленінград: Наука (Shtoff, V. A. (1966). *Modeling and Philosophy.* Moscow–Leningrad: Science).

Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка.* Київ: Либідь (Yahupov, V. V. (200). *Pedagogy.* Kyiv: Lybid).

РЕЗЮМЕ

Зайцев Игорь. Структурно-функциональная модель подготовки будущих офицеров морской пехоты средствами информационно-коммуникационных технологий.

Подготовка высококвалифицированных будущих офицеров морской пехоты в высших военных учебных заведениях сегодня является одним из приоритетов

государственной политики в целом и образовательной в частности. Для улучшения их профессиональной подготовки следует разработать, обосновать и экспериментально проверить действенность структурно-функциональной модели подготовки будущих офицеров морской пехоты средствами информационно-коммуникационных технологий. Предлагаемая структурно-функциональная модель обеспечит лучшие результаты подготовки будущих офицеров морской пехоты средствами информационно-коммуникационных технологий, поскольку она целостно отражает логику осуществления образовательного процесса в высших военных учебных заведениях, предусматривает формирование у курсантов профессиональных компетентностей, и направляет научно-педагогический состав на использование современных коммуникационных технологий в образовательном процессе.

***Ключевые слова**: структурно-функциональная модель, подготовка, будущие офицеры морской пехоты, средства, информационно-коммуникационные технологии.*

SUMMARY

Zaitsev Ihor. Structural and functional model of training of future naval infantry units officers by means of information and communication technologies.

Training of highly qualified officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military education institutions nowadays is one of the priorities of state policy in general, and of education in particular. Taking into consideration the trends of development of informatization and computerization of the educational process, the training of future Naval Infantry Units Officers by means of information and communication technologies is becoming increasingly important through the prism of regulatory documents and practices of the educational process. Therefore, it is expedient in the scientific field to develop and improve the content of such training, search for new, non-traditional forms, methods and means of organizing the educational process in higher military education institutions. One of the ways to achieve this is to develop and implement in the process of training of future naval infantry units officers a structural and functional model that would take into account current trends in information and communication technologies development in education, including training of future military specialists. To solve the purpose of the study we used the following methods: general scientific – to analyze the scientific literature on the study of structural and functional model and the use of information and communication technologies in the training of future officers of the Armed Forces; structural-logical and modeling – to develop and substantiate the components of the proposed structural and functional model of training; analysis, synthesis and generalization of the obtained results – to formulate conclusions. The developed structural and functional model contains the following blocks: content-target (purpose, tasks, scientific approaches to the organization of the educational process of future naval infantry units officers); organizational and procedural (means of information and communication technologies, academic disciplines, organizational and pedagogical conditions); effective (components, criteria, indicators, levels and results). In general, the proposed structural and functional model will provide better results for the training of future naval infantry units officers by means of information and communication technologies, as it holistically reflects the logic of the educational process in higher military education institutions, provides cadets with professional competences, and directs scientific-pedagogical staff to use modern information and communication technologies in the educational process.

***Key words:** structural and functional model, training, future naval infantry units officers, means, information and communication technologies.*

УДК 377.35

Дмитро Калашник
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID 0000-0001-7384-013X
Дмитро Аксьонов
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID 0000-0003-2024-972X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/079-085

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014.11 «СЕРЕДНЯ ОСВІТА. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА», 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА СПОРТ»

Стаття присвячена важливості використання інноваційних технологій у професійній підготовці вчителів фізичної культури в умовах закладів вищої освіти. Мета дослідження – проаналізувати особливості використання інноваційних технологій у професійній підготовці педагогів зі спеціальності 014.11 «Середня освіта. Фізична культура» та 017 «Фізична культура та спорт». Методи дослідження використані такі: пошуковий по наявній методичній та науковій літературі із аналізом знайденого матеріалу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, систематизація, абстрагування й конкретизація, аналіз документації та результатів діяльності дослідників з проблеми проведеного дослідження. Результати дослідження полягають у визначенні змістової характеристики інновацій в освітній галузі; представлені завдання, на вирішення яких орієнтовано впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки педагогів у галузі фізичної культури; представлено порівняльну характеристику інноваційних моделей навчання в закладах вищої освіти; окреслено основні переваги використання інноваційних технологій. Практичне значення дослідження: проведене дослідження має більш глибокий ступінь аналізу напряму дослідження, спираючись на попередні дослідження вчених, дисертантів та дослідників напряму дослідження. Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Критерієм якості освітнього процесу є змістовність його цілей, змісту та інноваційних технологій, що визначається компетентнісним підходом до освіти педагогів. Потрібні подальші дослідження принципів оптимізації інноваційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

***Ключові слова**: інновації, професійна підготовка, професійна діяльність, професійно-педагогічна підготовка, фізичне виховання, інноваційна модель, вища педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність учителів фізичної культури, яка є значним показником відтворення інтелектуального потенціалу та здоров'я нашого суспільства, є соціально формуючою, творчою, конструктивною, організаційною. У зв'язку з цим соціально-педагогічні завдання професійної підготовки цієї категорії вчителів постійно розширюються і ускладнюються, охоплюючи функції вихователя, організатора, дослідника, новатора. На державному рівні для підвищення

ефективності системи фахового навчання у сфері фізичної культури необхідна оптимальна організація та управління підготовкою майбутніх учителів із використанням інноваційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам запровадження інноваційних технологій у професійній освіті присвячені публікації О. Дубасенюк, О. Загіки, С. Карасєвич, О. Отравенко, В. Савченко. Водночас, на практиці залишаються не вирішеними багато проблем. Запровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури на сьогодні гальмується недостатністю наявного законодавчого та нормативного регулювання інноваційної діяльності в освіті. Слабко враховується сучасний досвід інноваційної педагогічної діяльності у професійній освіті та навчанні. Відсутня системна співпраця освітян і науковців у запровадженні інноваційних технологій.

Мета дослідження – проаналізувати особливості використання інноваційних технологій у професійній підготовці педагогів зі спеціальності 014.11 «Середня освіта. Фізична культура» та 017 «Фізична культура та спорт».

Методи дослідження: пошуковий по наявній методичній та науковій літературі із аналізом знайденого матеріалу, з’ясування причинно-наслідкових зв’язків, систематизація, абстрагування та конкретизація, аналіз документації та результатів діяльності дослідників з проблеми проведеного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні процеси у педагогічній освіті зумовлюють підвищення рівня дидактичної компетентності педагогів фізичної культури, технологізації навчального процесу. О. Щербак, досліджуючи умови технологізації особистісно орієнтованого освітнього процесу, зазначає, що технологізація передбачає спеціальне конструювання навчального дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчальної співпраці, форм контролю за особистісним розвитком майбутнього педагога в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки під час реалізації принципу суб’єктності освіти можна говорити про особистісно-орієнтовані технології (Загіка, 2013, с. 57-59).

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації (Дубасенюк, 2009, с. 14-47).

Одним із найголовніших аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу. Крім новизни, новація повинна володіти інноваційним потенціалом – здатністю протягом тривалого часу забезпечувати корисний результат від використання. Фахівці в галузі фізичного виховання і спорту вважають, що останнє твердження є базовим для успішного використання інноваційних технологій. Інноваційні процеси реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов змісту, засобів, методів, форм діяльності, яким властиві новизна, високий потенціал підвищення ефективності діяльності загалом або в певних їх сферах, здатність забезпечити довготривалий корисний ефект, узгодженість з іншими нововведеннями (Отравенко, 2017, с. 55-62).

Інноваційні підходи до професійної підготовки педагогів у галузі фізичної культури вирішують такі завдання (Савченко, 2020, с. 154-157):

- визначення перспективних напрямів підготовки кадрів у галузі фізичного виховання та спорту, здоров'я людини;
- інтенсифікація освітнього процесу, створення спадкових науково-методичних основ навчання;
- удосконалення наукової організації та методичного забезпечення навчально-виховного процесу, поширення передових форм і методів навчання;
- удосконалення змісту освіти й напрямів підготовки відповідно до професійних потреб;
- поглиблення інтеграції фізкультурно-спортивної освіти.

В табл. 1 представлено характеристику поширених інноваційних моделей професійної підготовки педагогів у галузі фізичної культури.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика інноваційних моделей навчання в закладах вищої освіти (Отравенко, 2019, с. 222-230)

Інноваційні моделі навчання	Ключові особливості	Характеристика традиційної моделі, що розвивається
Контекстне навчання	Інтеграція різних видів діяльності здобувачів: навчальної, науково-дослідної, спортивної, практичної: створення умов максимально наближених до реальних	Збільшення частки практичної роботи здобувача (з акцентом на прикладну)
Ігрове навчання	Використання ігрових та імітаційних форм навчання	Збільшення частки активних методів навчання (імітації й імітаційні ігри, сюжетно-рольові ігри, педагогічні ситуації)

Проблемне (проблемно-пошукове) навчання	Ініціювання самостійного пошуку (здобувачем) знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу	- зміна характеру навчального завдання і навчальної праці з репродуктивного на продуктивний, творчий: вправи проблемно-пошукового характеру, створення певної проблемної ситуації; - мозковий штурм, (брейнстормінг); - метод проектів
Модульне навчання	Зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом	Специфічна організація навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для здобувача вигляді
Повне засвоєння знань	Розроблення варіантів досягнення навчальних результатів (на основі зміни параметрів умов навчання) для здобувачів з різними здібностями	Особлива увага на фіксації результатів навчання
Дистанційне навчання	Широкий доступ до освітніх ресурсів, ІКТ, гранично опосередкована роль викладача та самостійна й автономна роль здобувача	Самостійне використання новітніх інформаційно-комунікаційних засобів і технологій, метод творчого пошуку (дослідження)

Серед основних переваг упровадження інноваційних моделей професійної підготовки педагогів у галузі фізичної культури можна виділити наступні (Карасєвич, 2017, с. 128-138):

1. Збільшення обсягу досягнень та здобутків (через значне збільшення кругозору, інтересів та наявної інформації).

2. Ознайомлення не тільки з вітчизняною, а й із зарубіжною інформацією про роботу тренерів, викладачів фізичного виховання.

3. Значне вдосконалення педагогічної майстерності.

4. Індивідуалізація навчання (відповідно до рівня та поступового росту учня відбувається самостійний вибір навчальної програми).

5. Наявність багатьох джерел інформації.

Поширення інноваційних процесів в освітньому просторі вищого закладу освіти стало важливим рушійним чинником у формуванні нових механізмів навчання та створення внутрішньої університетської освіти системи управління якістю, яка містить набір організаційної структури, розроблені методи, процеси й ресурси, представлені організаційно-

розпорядчими та нормативними документами, а також різними процедурами щодо якості контроль підготовки майбутніх фахівців.

Використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури передбачає створення творчої атмосфери, активне використання інтерактивних форм та методів, інноваційних методів, прийомів, педагогічних дії та інструментів, які охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Висновки та перспективи подальших накових розвідок. Отже, забезпечення якісної професійної підготовки педагогів фізичної культури завдяки використанню інноваційних технологій – це системно-цілісна єдність процедурних та ефективних характеристик, що характеризується професійним та особистим формуванням майбутніх спеціалістів, здатних зрозуміти ціннісно-смисловий контекст педагогічної діяльності, підвищити творчий потенціал, знайти нестандартні рішення професіоналами педагогічних завдань; здатних до професійного самовизначення й самореалізації. Критерієм якості освітнього процесу є змістовність його цілей, змісту та інноваційних технологій, що визначається компетентнісним підходом до освіти педагогів.

Потрібні подальші дослідження принципів оптимізації інноваційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

Дубасенюк, О. А. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*, 14-47 (Dubaseniuk, O. A. (2009). Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training. *Professional pedagogical education: innovative technologies and methods,* 14-47).

Загіка, О. (2013). Інноваційне навчальне середовище – запорука професійної компетентності та конкурентоспроможності випускника ПТНЗ. *Професійна освіта: проблеми і перспективи, 5,* 57-59 (Zagika, O. (2013). Innovative learning environment is a guarantee of professional competence and competitiveness of a vocational school graduate. *Vocational education: problems and prospects, 5,* 57-59).

Карасєвич, С. А. (2017). Інноваційні технології і фізична культура. *Актуальні проблеми фізичного виховання: теорія та практика: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції,* 128-138 (Karasievych, S. A. (2017). Innovative technologies and physical culture. *Actual problems of physical education: theory and practice: materials of the VI Ukrainian scientific-practical Internet conference,* 128-138).

Отравенко, О. В. (2019). Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 222-230 (Otravenko, O. V. (2019). Innovative teaching methods as a basis for quality professional training of future physical education teachers. *Open educational e-environment of a modern university*, 222-230).

Отравенко, О. В. (2017). Інноваційні технології як засіб модернізації якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 3,* 55-62 (Otravenko, O. V. (2017). Innovative technologies as a means of modernization of quality training of future physical education teachers. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences, 3,* 55-62).

Савченко, В. А. (2020). Інноваційний підхід до курсів підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури. *Світовий розвиток науки та техніки, LVI Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція*, *2,* 154-157 (Savchenko, V. A. (2020). Innovative approach to in-service teacher training courses. *World Development of Science and Technology, LVI International Scientific and Practical Internet Conference*, 2, 154-157).

РЕЗЮМЕ

Калашник Дмитрий, Аксенов Дмитрий. Инновационные технологии профессиональной подготовки педагогов по специальности 014.11 «Среднее образование. Физическая культура», 017 «Физическая культура и спорт».

Статья посвящена важности использования инновационных технологий в профессиональной подготовке учителей физической культуры в условиях высших учебных заведений. Цель исследования – проанализировать особенности использования инновационных технологий в профессиональной подготовке педагогов по специальности 014.11 «Среднее образование. Физическая культура» и 017 «Физическая культура и спорт». Методы исследования использованы следующие: поисковый по имеющейся методической и научной литературе с анализом найденного материала, выяснение причинно-следственных связей, систематизация, абстрагирование и конкретизация, анализ документации и результатов деятельности исследователей по проблеме проведенного исследования. Результаты исследования заключаются в определении содержательной характеристики инноваций в сфере образования; представлены задачи, на решение которых ориентировано внедрение инновационных подходов к профессиональной подготовке педагогов в области физической культуры; представлена сравнительная характеристика инновационных моделей обучения в учреждениях высшего образования; обозначены основные преимущества использования инновационных технологий. Практическое значение исследования: проведенное исследование имеет более глубокую степень анализа направления исследования, опираясь на предыдущие исследования ученых, диссертантов и исследователей направления исследования. Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. Критерием качества образовательного процесса является содержательность его целей, содержания и инновационных технологий, определяющих компетентностный подход к образованию педагогов. Требуются дальнейшие исследования принципов оптимизации использования инновационных технологий в подготовке учителей физической культуры.

***Ключевые слова**: инновации, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессионально-педагогическая подготовка, физическое воспитание, инновационная модель, высшее педагогическое образование.*

SUMMARY

Kalashnyk Dmytro, Aksionov Dmytro. The innovative technologies of the professional training of teachers in the specialty 014.11 "Secondary education. Physical Culture", 017 "Physical Culture and Sports".

The article is devoted to the importance of using innovative technologies in the training of physical education teachers in higher education institutions. The purpose of the study is to analyze the features of the use of innovative technologies in the training of teachers in the specialty 014.11 "Secondary education. Physical Culture" and 017 "Physical Culture and Sports". The following research methods were used during the study: search of the available methodological and scientific literature with analysis of the found material, elucidation of causal relationships, systematization, abstraction and specification, analysis of documentation and results of researchers on the investigated problem. The results of the study made it possible to determine the content characteristics of innovation in education; tasks, the solution of which is focused on the introduction of innovative approaches to the training of teachers in the field of physical culture, are presented; the comparative characteristic of innovative models of training in establishments of higher education is presented (contextual training, game training problem (problem-search) training, modular training, full mastering of knowledge, distance learning); the main advantages of using innovative technologies are outlined. The influence of the spread of innovative processes in the educational area of higher education institutions on the intensification of the formation of new learning mechanisms is indicated. The key aspects that are subject to direct influence in the use of innovative pedagogical technologies in the training of future physical education teachers are described. Among them are creation of a creative atmosphere and active use of interactive forms and methods. Practical significance of the research: the conducted research has a deeper degree of analysis of the research direction, based on previous research of scientists, dissertators and researchers of the investigated direction. Conclusions and prospects for further scientific research. The criterion for the quality of the educational process is the thoroughness of its goals, content and innovative technologies, which is determined by the competence approach to teacher education. Further research on the principles of optimizing the use of innovative technologies in the training of physical education teachers is needed.

***Key words**: innovations, professional training, professional activity, professional and pedagogical training, Physical Education, innovative model, higher pedagogical education.*

UDC 378

Oleksii Koriakin
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-3084-8796
Olha Yeremenko
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-9328-1726
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/085-095

PROFESSIONAL COMPETENCE OF MUSICAL ART MASTERS: THEORETICAL ASPECT

The article presents the theoretical aspect of the problem of forming musical art masters' professional competence on the basis of substantiation of the social significance of master's training in the context of innovative changes in education. The content aspects of education through the prism of actualization of the cultural potential of society, which provides prospects for socio-cultural development of each individual, are considered. The

importance of acmeological strategies of creative self-realization of the student in order to form his professional competence is highlighted. The professional competence of the second-level education seekers as a holistic system of music-teaching, research knowledge, skills, professional experience, abilities and performance indicators is substantiated.

Key words: *professional competence, musical art masters, acmeological approach, music education.*

Introduction. The process of modern national education development requires organization of professional training, which is aimed at forming the spiritual world of the subjects of learning in order to implement the laws of harmonization of their lives, ensuring natural entry into the social environment. Achieving such results becomes possible in the conditions of embodiment of the humanitarian paradigm, realization of the national basis of art teaching, achievement of cultural conformity and aesthetic orientation of the educational process, ensuring its level. This state of affairs requires clarification of the problem of professional competence of specialists of the second level of higher education.

Analysis of relevant research. A thorough analysis of the issues of professional training of future teachers was carried out in the works of psychologists (B. Ananiev, V. Semychenko and others) and teachers (A. Aleksiuk, V. Bespalko, I. Ziaziun, S. Honcharenko and others). In the works of O. Abdullina, A. Aleksiuk, V. Bondar, I. Ziaziun, H. Kostiuk, N. Kuzmina, O. Moroz, H. Padalka, V. Slastionin, N. Nychkalo, H. Khoziainov and others the need to apply a competence-based approach to the future specialists training is emphasized, which allows its acmeological direction. Domestic higher school has significant achievements in training future professionals in the field of music education (A. Kozyr, O. Oleksiuk, V. Orlov, H. Padalka, O. Rostovskyi, O. Rudnytska, T. Tanko, V. Shulhina, O. Shcholokova and others).

However, the number and importance of theoretical and applied results of pedagogical science is the basis and determines the feasibility of theoretical justification of qualitatively new opportunities in the content and organizational-methodological support of the educational process in the magistracy, which has actualized the topic of the publication.

The aim of the article is to substantiate the theoretical aspects of the professional competence of musical art masters.

Research methods. In the process of research theoretical methods were used (analysis, systematization, generalization of scientific literature, systems-structural, which provide the opportunity to compare theoretical approaches to determining basic definitions).

Results. In order to further explore this range of issues, scientific research in the direction of developing the problem of training musical art

masters involves considering the concept of "education" through the prism of its ambiguity and integrative nature.

Thus, in the context of the interpretation of "education" the leading role is emphasized not in the amount of knowledge, but in the process of combining the latter with personal qualities, the ability to independently use one's knowledge. In education there is always both a formal aspect, i.e. spiritual activity or spiritual ability, and material, i.e. the content of education. In addition, it is possible to consider "education" in three dimensions, namely: as a process of human learning in an education institution or through self-education system of knowledge, skills, experience of cognitive and practical activities, values and relationships; as a result of mastering knowledge, skills, experience, relationships; as system of educational programs and state standards of education (Sydorenko, 2000, p. 171).

The above interpretations have very limited consideration of the concept of "education": they tend to interpret education as a process of learning practical experience, which is similar to its understanding with the organizational essence of the learning process. Such a fragmentary understanding of this term does not reveal the idea of education as "cultivation of a person", creating conditions that ensure its development "in culture" (Sydorenko, 2000, p. 77).

From these positions, it is important to emphasize that education is designed to form a person capable of understanding moral and spiritual values, which is "the property of his cultural circle, as well as the process of education, self-education, influence and improving" (Honcharenko, 1997, p. 242). According to A. Kozyr, the main trends in the development of education at the present stage are: humanization, national orientation; socio-cultural compliance; openness; shifting the emphasis from educational activities to educational-cognitive and artistic; transition from reproduction to understanding, comprehension; creating conditions for self-realization; pedagogical interaction, cooperation; focus of the educational process on identifying creative opportunities; transition from regulated ways of organizing the pedagogical process to developing, activating; continuity of education; indivisibility of education; acmeological direction of the personality development (Kozyr, 2008, p. 10).

V. Luhovyi interprets the experience of systematic research of education and pedagogical education as complex socio-cultural phenomena and considers education as a process and a result of purposeful formation of a human culture. More precisely, it should not be about human culture, but about the culture of the subject of activity, which can be an individual, a social group and humanity as a whole (Luhovyi, 1994, p. 12). The scientist also notes that

education as a specialized component in the social organism, which is self-organizing, self-preserving, self-developing, resists natural (and therefore ineffective) cultural mechanisms for transmitting experience necessary for the reproduction of social life (Luhovyi, 1994, p. 13).

The relationship between education and culture is considered in different aspects:

- in line with the culturological paradigm of the pedagogical system;
- in the context of the multicultural education formation;
- in terms of the cultural-historical type of the education system;
- in terms of analysis of the culturological disciplines;
- in the stream of ways and means of development of culture, subjects of education;
- taking into account the image of a cultured and educated person of a particular historical epoch;
- through the prism of generalization, preservation and revival of cultural-educational traditions of the people, ethnic group, nation.

Understanding this phenomenon in the socio-cultural context allows definition of such functions as:

- intensive means of human entry into the world of science and culture;
- socialization of man and accumulation of experience of the generations;
- formation of social and spiritual life of man;
- translation of culturally designed examples of human activity;
- development of regional systems and preservation of national traditions;
- transfer and implementation of basic cultural values and tasks of society development;
- activation of cultural heritage in public life and in the individual (Luhovyi, 1994).

As A. Kozyr notes, “discussion about the internal structure of education is ongoing and permanent and, apparently, does not keep up with the real socio-cultural changes that determine the functions of education. After all, education is upbringing, training and development, namely: upbringing as the ability to manage one’s needs (including a wide range of interests) and, of course, intelligence, tolerance, a high level of inner will and spirituality; ability to reflect on emerging situations; doubt, draw conclusions, self-determine, adapt; development as mastering the ways to produce and express one’s own thoughts, to exchange them for the purpose of understanding, to act consciously, to have a high level of reflexive abilities, which is the information base of intelligence” (Kozyr, 2008, p. 24-25).

One of the effective ways to develop cultural and ideological aspects of education in general and master the latest advances in professional activities, in particular, is interdependence of philosophy and education, the fundamental importance of which lies in the fact that "comparing different concepts of education, clarifying the basics of each and conducting critical analysis, the philosophy of education finds the boundary foundations of the educational system and pedagogical thought, which can serve as a basis for consensus of different positions. At the same time, the philosophy of education substantiates the guidelines for the reorganization of the education system, offers certain value bases of new projects of educational systems and pedagogical thought" (Andrushchenko, 2004, p. 347).

It is worth noting that the modern concept of professional education is based on the philosophical principle of internal interconnectedness and interdependence of the processes and phenomena of the world. From the standpoint of anthropological problems of the modern philosophy, education is considered through the prism of its focus on the transmission of cultural information, actualization of the cultural potential of society, which provides the prospects for socio-cultural development of each individual. The task of the modern philosophy of education, according to V. Andrushchenko, is to determine the contours of the philosophical forecast of the education development in the 21st century.

This approach accumulates the characteristics of "education" not only in terms of disclosure, formation and realization of internal reserves of the individual, but also necessarily involves understanding of education in terms of its social functions in society, which enhances communication as a mechanism for preservation and transmission of socially significant cultural meanings from generation to generation" (Andrushchenko, 2004, p. 18).

Recognizing the superiority of art over all other forms of spiritual and practical comprehension of the world, V. Andrushchenko emphasizes the crucial role of art in the formation of the individual as a whole that can feel the light. In his sense, man is boundless, he sees and penetrates the boundless world, is enriched by this boundless and becomes an omnipotent personality. The possibility of mastering such a set of systematized knowledge and skills of activity, which contributes to independent and responsible solution of research and practical tasks, creatively using and developing the achievements of culture, science, technology, is provided by higher education (Andrushchenko, 2004, p. 54). The degree of coherence of the higher education system is an indicator of progress and civilized existence of any country.

In the context of the ideological, methodological and culturological functions of philosophy (Meshchaniniv, 2005, p. 27), the functions of art education are determined:

- motivational-upbringing, which consists in motivating the individual to self-determination, formation of life position, worldview, conscious attitude to oneself and the world;
- culturological, which focuses educational activities on the development of general and artistic culture of students;
- cognitive, which envisages involvement of the individual in a holistic knowledge of the world;
- communicative, thanks to which students get the opportunity of artistic multi-subject communication;
- creative-motivating, which involves emphasizing the role of aesthetic pleasure in the perception and creation of art;
- psychological relaxation, which takes into account the relaxation and recreational impact of human potential of art on the individual (Padalka, 2008).

Undoubtedly, ensuring a civilized level of progress and existence of any country requires a well-functioning higher education system. Modern higher education institutions, whose activities are focused on radical changes in the development of the whole civilized society, are carrying out purposeful work to improve specialists' training.

The main purpose of future teachers' professional training, according to A. Kozyr, is to master acme-directed strategies of creative self-realization in the process of reaching the top of professionalism (Kozyr, 2008, p. 117). According to A. Kozyr, implementation of the acmeological approach in professional training of future teachers is carried out by means of acmeological educational technologies, as they promote activation of students' inner potential (motivational-target sphere of their personality; abilities, volitional qualities, self-consciousness), as a condition of reaching the acme-level by the personality.

The specificity of acmeology, relative to other human sciences, is that it explores the entire life and professional path of the individual. Acmeology studies the problems of improvement, correction of professional activity and proceeds from the fact that the peaks of professionalism and proficiency a person reaches himself; in addition, the professional activity of the individual plays a leading role in its destiny (Kozyr, 2008, p. 117). With this in mind, A. Kozyr considers the acmeology of artistic-creative activity in relation to its essential general characteristics, namely: through the influence of personal characteristics of the subject of this activity (including abilities, spiritual needs

of a creative personality, motivation, perception of works of art, etc.) on artistic result and creative achievements (Kozyr, 2008, p. 118).

H. Padalka interprets acmeology as a science "associated with creation of conditions and factors that ensure the highest professional, creative achievements of man" (Padalka, 2008, p. 265). Development of acmeological approaches in the teaching of masters of art is based on the provisions formulated by H. Padalka on the definition of acmeological perspectives in art pedagogy. According to the scientist, application of the method of idealization allows to present the method of art education in the form of a system that meets such criteria as: perfection, harmony, effectiveness (Padalka, 2008, p. 265).

Implementation of the criterion of perfection in master's studies involves creation of such ways of interaction between a teacher and a master, which contribute to the productive mastering of master's artistic phenomena and artistic-creative self-realization in music and teaching. It is worth noting that the category of "self-realization" most fully characterizes independence of the individual, his activity, integrity, essential forces. Perfection of the methodology of the master's study is provided in the conditions of mutual influence, interconnection of elements of the developed technique. Harmony in the construction of the methodology of teaching masters is characterized by consistency, balance of its components. High achievements of master's students, their successes in artistic-pedagogical activities testify to the effectiveness of the developed methodology.

It is legitimate to say that disclosure of the essence and content of the acmeological direction of the master's degree training is related to the concept of "competence" and the problem of its formation.

Summarizing the essence of the definitions provided in the reference literature, we can describe the concept of "competent" as follows: one who is willing to solve complex problems in the use of innovation to achieve goals based on one's own knowledge in a particular field. Competence is the ability to social and value activities based on personal knowledge and practical experience.

Modern scholars also pay considerable attention to the definition of "competence". Thus, V. Krychevskyi substantiates the following features of the concept: knowledge for carrying out successful activities, awareness of the role of this knowledge for practice; a set of operational skills, the ability to be creative in professional activities. G. Braje refers to the structural elements of professional competence not only basic knowledge and skills, but also the value orientations of the specialist, motives, general culture, style of interaction with others, awareness of the world around him and himself in the world, ability to self-improvement, self-development.

The important place is occupied by the definition of intellectual competence, which was given by I. Ziaziun as a special type of knowledge organization that provides the ability to make effective decisions, particularly in extreme conditions. The elements of knowledge that characterize a competent person include: diversity (multiplicity of different knowledge about different facts); articulation (elements of knowledge that are clearly defined and interconnected); flexibility (the ability to quickly change the content of individual elements of knowledge and the relationships between them under the influence of objective factors); speed of actualization (efficiency and easy availability of knowledge); possibility of its use in various situations; availability of key elements; categorical nature (the role of the type of knowledge is determined, which is presented in the form of general principles, approaches, ideas); possession of not only declarative knowledge ("what"), but also procedural ("how"); availability of information about one's own knowledge.

Thus, "professional competence" is interpreted as a fairly broad concept. The competence of masters in the system of music-pedagogical education is understood as a broad knowledge in the field of musical art and pedagogy; possession of not only knowledge but also professional skills; availability of experience of artistic-performance work by means of art. In the professional competence of the masters of the music-pedagogical profile, their aesthetic-pedagogical orientations, the level of general culture, the ability to creative self-expression, self-improvement are indirectly reproduced.

The analysis of the scientific literature makes it possible to determine the priority ways of forming the professional competence of master's degree students, including: providing a fundamental basis for artistic and pedagogical training in the master's degree program; achieving orientation of the educational process on the profiling of musical training; systematic activation of the experience of artistic-professional, pedagogical and scientific activities of master's degree students.

Thus, effectiveness of professional competence formation is ensured in the conditions of deep comprehension of fundamental knowledge in the direction of improving music and professional training; mastering the multifaceted field of music-theoretical knowledge; use of scientific information from pedagogical disciplines in order to improve music-pedagogical practice.

Generalization of scientific achievements gives grounds to claim that formation of the professional competence of the master's degree students is based on the balanced development of their professional training, the relationship

of music-theoretical and scientific information and music-performing and research skills, flexibility and variability of the methodological support.

The issue of intensifying the experience of music-professional activities of the master's degree students needs serious attention in today's higher education. The analysis of artistic-professional experience is included in the process of formation of professional competence as a source of information, as a motivational stimulus that sets the goal and expected results of professional activity as a means of developing performance culture.

Based on the fact that the master's degree student must not only master the relevant range of issues, such as music theory, but also understand how this area of knowledge is related to other disciplines, including performing arts, and what does it mean for the acme-formation of a future specialist, one of the main means of solving the problem of forming professional competence is introduction of an integrated approach into the educational process. Due to the fact that the integrated approach is characterized by a systematic, generalized nature, the master's degree creates an opportunity for a holistic learning process based on the interaction of components of its content.

Analysis of the theoretical aspects and practical results of ensuring professional competence formation of the master's degree students in the stream of acmeological approaches gives grounds to interpret professional competence as a holistic system of music-pedagogical, scientific-research knowledge, skills, professional experience, abilities of master's degree students and their performance indicators; and formation of this phenomenon involves directing the educational process to ensure integration processes, interaction of general pedagogical and artistic achievements, actualization of the relationship between music-aesthetic education and practice of artistic-creative self-realization of master's degree students.

Conclusions. The materials presented in the article allow us to summarize that the professional competence of musical art masters is considered in the context of acmeological educational technologies, as they contribute to the formation of professional competence as a wide erudition of students in the field of music and pedagogy as well as creation of their general culture, ability to creative self-realization.

Further development of the prospects for scientific-methodological understanding of master's training requires elaboration of such problems as identifying ways to ensure competitive specialists of the master's level in the process of professional development; methods of forming the teaching proficiency of the musical art masters, etc.

REFERENCES

Андрущенко, В. П. (2004). *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. К.: Знання України (Andrushchenko, V. P. (2004). *Reflections on education: articles, essays, interviews*. K.: Knowledge of Ukraine).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K.: Lybid).

Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія*. К.: Вид-тво НПУ ім. М.П. Драгоманова (Kozyr, A. V. (2008). *Professional skills of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education: monogra*ph. K.: Published by NPU named after M.P. Drahomanov).

Луговий, В. І. (1994). *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку*. К.: МАУП (Luhovyi, V. I. (1994). *Pedagogical education in Ukraine: structure, functioning, development trends.* K.: MAUP).

Мещанінов, О. П. (2005). *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія*. Миколаїв: Видавництво МДГУ імені П. Могили (Meshchaninov, O. P. (2005). *Modern models of university education development in Ukraine: monograph.* Mykolaiv: Publishing House of MSPU named after P. Mohyla).

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).* К.: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Art pedagogy (theory and methods of teaching art disciplines).* K.: Education of Ukraine).

Сидоренко, В. К. (2000). *Основи наукових досліджень: навч. посібник для вищих педагогічних закладів освіти.* К.: РННЦ "ДІНІТ" (Sydorenko, V. K. (2000). *Fundamentals of scientific research: manual for higher pedagogical education institutions*. K.: RNC "DINIT").

Шевнюк, О. Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Shevniuk, O. L. (2003). *Culturological education of the future teacher: theory and practice: monograph.* K.: Publishing House of NPU named after M. P. Drahomanov).

РЕЗЮМЕ

Корякин Алексей, Еременко Ольга. Профессиональная компетентность магистров музыкального искусства: теоретический аспект.

В статье представлен теоретический аспект проблемы формирования профессиональной компетентности магистров на основе обоснования социальной значимости магистерской подготовки в контексте инновационных изменений в образовании. Рассмотрены содержательные аспекты образования через призму актуализации культурного потенциала общества, что обеспечивает перспективы социокультурного развития каждой личности. Освещены значения акмеологических стратегий творческой самореализации соискателя образования с целью формирования его профессиональной компетентности. Обоснована профессиональная компетентность соискателей образования второго уровня как целостная система музыкально-преподавательских, научно-исследовательских знаний, умений, профессионального опыта, способностей и результативных показателей деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, магистры музыкального искусства, акмеологический подход, музыкальное образование.*

АНОТАЦІЯ

Корякін Олексій, Єременко Ольга. Професійна компетентність магістрів музичного мистецтва: теоретичний аспект.

У статті висвітлено теоретичний аспект проблеми формування професійної компетентності магістрів музичного мистецтва на основі обґрунтування соціальної значущості магістерської підготовки в контексті інноваційних змін в освіті. Розглянуто змістові аспекти освіти крізь призму актуалізації культурного потенціалу суспільства, що забезпечує перспективи соціокультурного розвитку кожної особистості. Висвітлено значення акмеологічних стратегій творчої самореалізації здобувача освіти з метою формування його професійної компетентності. Обґрунтовано професійну компетентність здобувачів освіти другого рівня як цілісну систему музично-викладацьких, науково-дослідницьких знань, умінь, фахового досвіду, здібностей та результативних показників діяльності.

Матеріали, викладені в публікації, дають змогу узагальнити, що професійна компетентність магістрів музичного мистецтва розглядається в контексті застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють формуванню професійної компетентності як широкої обізнаності здобувачів освіти в галузі музичного мистецтва й педагогіки, а також відтворення їх загальної культури, здатності до творчої самореалізації.

Подальший розвиток перспектив науково-методичного осмислення магістерської підготовки потребує розробки таких проблем, як визначення шляхів забезпечення конкурентоспроможних фахівців магістерського рівня в процесі професійного становлення; методика формування викладацької майстерності магістрів музичного мистецтва та ін.

Ключові слова: *професійна компетентність, магістри музичного мистецтва, акмеологічний підхід, музична освіта.*

УДК [37-069](417):17.023

Ольга Кривонос
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8076-3259
Анна Кот
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9797-7317
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/095-104

ЗАСОБИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Метою статті є аналіз наукових поглядів і власних досліджень стосовно ролі засобів музейної педагогіки у вихованні студентів, зокрема їх професійних якостей. Визначено вплив засобів музейної педагогіки на формування професійних якостей майбутніх медичних сестер. До таких засобів було віднесено традиційні екскурсії до музею, проведення лекцій, участь екскурсоводів музею в заходах закладу освіти, спільна робота над творчими проєктами, збір експонатів для музею, запис спогадів учасників та очевидців подій, оформлення фотомонтажу тощо. Представлено концептуальні основи технології професійно-орієнтованого медичного краєзнавства, що є інтегративним процесом організації пізнавальної діяльності

студентів із поглибленого вивчення питань історії та сучасного стану медицини й охорони здоров'я свого краю.

Ключові слова: *музейна педагогіка, засоби музейної педагогіки, професійні якості медичної сестри, виховання професійних якостей, технологія професійно-орієнтованого медичного краєзнавства.*

Постановка проблеми. Вважаємо, що важливе місце серед інноваційних перетворень в освіті, зокрема професійній, займає один із перспективних напрямів сучасної педагогіки – музейна педагогіка, що здатна вирішувати проблеми формування особистості, а саме: залучення сучасної молоді до дослідницько-пошукової діяльності засобами музейної експозиції з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток дослідницької компетентності студентів та їх творчих здібностей, формування навичок самостійного ухвалення рішень і навичок критичного мислення, вироблення здатності до самостійних суджень і оцінок.

Музей сьогодні все більше стає не тільки культурним, але й освітнім простором. А музейна педагогіка, як засіб виховання, сприяє розвиткові важливих професійних якостей, забезпечує гармонійне поєднання традиційних методів виховання з абсолютно новими, малодослідженими, спрямовує майбутніх спеціалістів на досягнення більш високого професійного рівня.

Музейна педагогіка – це нова інтеграційна галузь, яка включає в себе науково-методологічну дисципліну та практичну діяльність, що об'єднує зусилля музейного працівника та музейного педагога.

Залишається багато нез'ясованих питань щодо запровадження музейно-педагогічної складової в систему виховання сучасної молоді.

Малодослідженим є і педагогічний аспект виховання професійних якостей майбутніх медичних працівників засобами музейної педагогіки. Цей процес характеризується істотними особливостями, зумовленими специфікою освітнього процесу в медичному коледжі і віковими особливостями студентів.

Метою статті є аналіз наукових поглядів і власних досліджень стосовно ролі засобів музейної педагогіки у вихованні студентів, зокрема їх професійних якостей.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової літератури з питань музейної педагогіки і її ролі у вихованні студентів. Теоретичні методи дослідження: абстрагування, порівняння, узагальнення, що дало змогу з'ясувати особливості впливу засобів музейної педагогіки на виховання професійних якостей студентів. Також конкретно-науковий метод термінологічного

аналізу, що забезпечує розкриття сутності основних положень. Емпіричні методи: спостереження, анкетування, педагогічний експеримент.

Аналіз актуальних досліджень. Про необхідність використання музейної педагогіки у вихованні молоді писали К. Ушинський, П. Каптерєв, С. Шацький та ін. На їхню думку, саме в тимчасовому предметно-просторовому середовищі музею здійснюється трансляція духовного, культурного досвіду, накопиченого людством за багато століть свого існування.

Дослідженням освітньої функції в умовах музею як додаткової освіти займалися Б. Столяров, Г. Вішина, О. Січкарук.

М. Соколова, М. Біланов, А. Огоновська вивчали виховний вплив музейної педагогіки на формування соціального досвіду учнів, актуалізацію й самоактуалізацію особистості.

Науковці зазначають, що «музейна педагогіка – це особливий розділ педагогічної науки, предметом вивчення якого є освітня діяльність в умовах музею» (Столяров, 2004).

О. Січкарук музейну педагогіку трактує як нову галузь педагогічної науки, яка носить міждисциплінарний характер, знаходячись на перетині музеєзнавства, соціальної педагогіки та педагогіки дозвілля (Січкарук, 1996).

Р. Пейтер наголошує, що музей передбачає безпосередню зустріч із оригіналом, реальним об’єктом, що є безперечною перевагою. Інноваційні академічні програми все частіше використовують музейні виставки та колекції для здійснення дидактичних проєктів і наукових досліджень (Pater, 2017).

Дослідники вважають, що музейна педагогіка є одним із ефективних сучасних засобів формування соціально активної особистості, стимулювання її творчої активності й інтелектуального розвитку. Так, у Законі України «Про музеї та музейну справу» (1995 р.) проголошується, що «музеї як культурно-освітні та науково-дослідні заклади призначені не тільки для вивчення, збереження й використання пам’яток матеріальної та духовної культури, але й для залучення громадян до надбань національної та світової історико-культурної спадщини».

Виклад основного матеріалу. Модернізація вітчизняної освіти й посилення ролі музею в житті сучасного суспільства зумовили необхідність по-новому осмислити й оцінити величезну культурну спадщину, накопичену людством, сформувати потребу у спілкуванні з ним. Сьогодні важко уявити собі освіту або соціокультурну дозвіллєву діяльність без музейного компонента, а значить, і без грамотного студента й компетентного спеціаліста, який добре знає специфіку музейної справи, особливості соціокультурної освітньої діяльності музею. Необхідно зазначити, що це

непросте завдання успішно вирішується в межах нового педагогічного спрямування – музейної педагогіки, що передбачає як навчання і виховання учнівської та студентської молоді на музейному матеріалі, так і їх теоретичне осмислення, а також підготовку фахівців, здатних вирішувати педагогічні завдання в умовах музейного середовища й освітньої установи.

Найбільш універсальним, на нашу думку, є погляд на музей як на вираження особливого ставлення людини до дійсності, що реалізується у збереженні культурної та природної спадщини й використанні його в наукових і освітніх цілях. Передумовою зародження музейно-педагогічної думки стало усвідомлення музею як соціального інституту освіти на межі XIX і XX століть. Майже одночасно музейна діяльність стає предметом теоретичної рефлексії, що призводить до усвідомлення потреби в особливій науковій дисципліні, що спирається на музеєзнавство, педагогіку та психологію. Такою науковою дисципліною стала музейна педагогіка.

Розуміння сутності музейної педагогіки змінювалося протягом історичного розвитку суспільства. Відповідно, сьогодні означене поняття має різнопланове тлумачення. Зауважимо, що більшість дослідників вважають музейну педагогіку прикладною науковою дисципліною, що перебуває на перетині трьох наук, а саме музеєзнавства, педагогіки та психології.

У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися визначенням поняття «музейна педагогіка», запропонованим В. Снагощенко, яка на основі обґрунтування терміну в музейній енциклопедії трактує означену дефініцію як наукову дисципліну, що інтегрує знання з музеєзнавства, педагогіки, психології, яка вивчає історію освітньої діяльності музею, вплив музейних форм комунікації на аудиторію, використовує музейно-освітнє середовище з метою розробки й упровадження нових методик, музейно-педагогічних програм у практичну діяльність (Снагощенко, 2010, с. 9).

З метою дослідження особливостей реалізації виховних можливостей музейної педагогіки у формуванні професійних якостей майбутніх медичних працівників, нами вивчався досвід виховної роботи музею «Мужності та милосердя» в Сумському фаховому медичному коледжі. Зазначений музей успішно працює з 4 жовтня 1989 року. Сама назва музею вказує на найважливіші якості медичного працівника – мужність і милосердя, які якраз і слід виховувати у студентів. Профіль музею визначено як історико-галузевий.

У музеї систематично проводиться цілеспрямована, активна, пошуково-дослідницька, творча, екскурсійна та експозиційна робота.

Музей «Мужності та милосердя» Сумського фахового медичного коледжу уможливлює залучення студентської молоді до пізнання національних цінностей, духовного досвіду поколінь, формування шанобливого ставлення й поваги до історії закладу освіти. Водночас він дає можливість урізноманітнити як навчальний, так і виховний процес, підвищує у студентів інтерес до навчання, активізує творчість, сприяє кращому розумінню обраного фаху та формуванню зацікавленості до майбутньої професії.

Співпраця коледжу з музеєм здійснюється в різних формах: традиційні екскурсії до музею, проведення лекцій, участь екскурсоводів музею в заходах коледжу, спільна робота над творчими проєктами тощо.

Вважаємо, що значення таких заходів важко переоцінити, оскільки вони сприяють розвиткові таких загальних компетентностей, як: розуміння сутності й соціальної значущості своєї майбутньої професії; дбайливого ставлення до історичної спадщини та культурних традицій народу, повага до соціальних, культурних і релігійних відмінностей, готовність брати на себе моральні зобов'язання по відношенню до природи, суспільства, людини тощо.

Знайомство студентів із музеєм починається з першого курсу. З цією метою здійснюється організація екскурсій задля вивчення історії закладу, до якого вони вступили, історії професії, яку вони обрали.

Музейні екскурсії, як один із чинників музейної педагогіки, що сприяє організації безпосередньої освітньої та виховної діяльності, часто практикуються в коледжі.

Зауважимо, що, на жаль, ставлення сучасної студентської молоді до музеїв здебільшого байдуже. А, відтак, викликати їх інтерес є дуже складним завданням. Але, у результаті наших спостережнь, ми дійшли висновку, що зупинитись і затриматись у музеї першокурсників змушує інформація про випускників закладу, їх досягнення та здобутки на професійній ниві.

До того ж, з упевненістю можемо говорити про надзвичайну амбітність сучасної студентської молоді, а отже, випускники дуже часто не хочуть зупинятися на тій професії, яку отримали, – медичної сестри чи фельдшера, а мріють стати лікарями, займатися наукою. А інформація про професійні висоти випускників, серед яких академіки, професори, головні лікарі, люди, які зробили вагомий внесок у розвиток української медицини, освіти, стає предметом зацікавлення студентів.

Вагомий вплив на формування професійних якостей майбутніх медичних працівників мають також безпосередні зустрічі з випускниками. Так, студенти-першокурсники відвідували випускницю Сумського медичного

училища 1960 року Кірсанову (Караваєву) Ніну Олександрівну, яка поділилася спогадами про навчання, власними життєвими та професійними здобутками й передала до музею коледжу в якості подарунку Велику медичну енциклопедію у 30-ти томах та різноманітну медичну літературу.

Інша пам'ятна зустріч відбулася з випускником фельдшерського відділення Сумської фельдшерсько-акушерської школи 1954-го року, який сьогодні є професором, нейрохірургом світового рівня, видатним ученим, лауреатом багатьох міжнародних премій і відзнак Скоромцем Олександром Онисимовичем.

Водночас, у студентів старших класів викликають інтерес артефакти, якими музей поповнюється щороку. Такими артефактами є різноманітні медичні прилади, апарати, засоби надання медичної допомоги. Вони мають можливість переглянути літературу, яку вивчали перші слухачки фельдшерсько-акушерської, медсестринської шкіл.

Однією з можливостей реалізації виховних можливостей музейної педагогіки у формуванні професійних якостей майбутніх медичних працівників виступає, на наш погляд, технологія професійно орієнтованого медичного краєзнавства, що є інтегративним процесом організації пізнавальної діяльності студентів з поглибленого вивчення питань історії та сучасного стану медицини й охорони здоров'я свого краю, розвитку лікувально-профілактичних установ і вкладу відомих медичних працівників, що забезпечує професійне становлення та творчий розвиток особистості майбутніх фахівців.

На основі аналізу наукових джерел із досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що означена технологія, заснована на теорії цілісного педагогічного процесу, представлена чотирма основними положеннями:

1. Активне використання професійно значимого краєзнавчого матеріалу на лекційних і семінарських заняттях із різних дисциплін, як гуманітарних та соціально-економічних, так і загально-професійних та спеціальних.

2. Організація професійно-орієнтованої краєзнавчої діяльності під час виробничої практики в медичних закладах.

3. Залучення студентів до науково-дослідної та пошукової діяльності з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу.

4. Організація позанавчальної та позакласної виховної роботи краєзнавчої спрямованості із застосуванням індивідуальних, групових і масових форм роботи з метою формування професійно значущих якостей майбутніх медичних працівників.

Переконані, що медичний краєзнавчий матеріал найбільшою мірою сприяє збагаченню студентів, вихованню професійно значущих якостей, почуття патріотизму й гордості за свою Батьківщину, зміцненню зв'язку навчання та виховання з життям, із професією.

Працівниками музею налагоджено науково-дослідницьку й пошукову діяльність студентів із урахуванням розробленої проблематики. Робота над підготовкою доповідей, рефератів, курсових робіт, навчальних проєктів тощо дозволяє опановувати науковими методами пізнання й перетворення світу, а виконання індивідуальних пошуково-пізнавальних завдань (збір експонатів для музею, запис спогадів учасників та очевидців подій, оформлення фотомонтажу тощо) сприяє розвиткові творчих і дослідницьких здібностей.

Цікавою формою роботи, на нашу думку, стала пошукова робота зі збору матеріалів про медиків-земляків.

До того ж, в арсеналі музею наявні такі форми роботи, як: лекція, екскурсія, консультація, конференція, засідання, історичний (літературний) вечір, вистава, зустрічі з цікавими людьми, свято, конкурс, вікторина та ін. Традиційними в коледжі стали такі форми роботи зі студентами краєзнавчої тематики, як екскурсії, вечори-зустрічі, святкування ювілейних і визначних дат Сумського медичного коледжу, класні години, огляди літератури, вікторини конференції, диспути та ін.

Звичайно, що професійно-орієнтоване медичне краєзнавство не є вирішальним фактором професійного виховання майбутніх медичних працівників. Але, без сумніву, воно ефективно впливає на процес цілеспрямованого виховання професійно-значущих якостей майбутніх медиків.

Отже, можемо з упевненістю стверджувати, що в контексті нашого дослідження історична дослідницька й пошукова діяльність спрямована на підготовку студентів до активної громадянської позиції шляхом залучення їх до вивчення історії медичного коледжу; залучення до роботи в музеї коледжу.

Відтак, нами запропоновано програму організації студентської соціальної діяльності за історико-патріотичним напрямом громадянського виховання за такими аспектами: діяльність студентів і керівництво наставника.

Програма діяльності студентів включає такі позиції: відвідування студентами музеїв, музейних кімнат медичних закладів; дослідження історичного довкілля з метою виявлення об'єкта історичного дослідження; вибір теми історичного дослідження; з'ясування джерельної бази для вивчення обраної теми; збір інформації (історичні документи, сімейні фотографії, архіви, спогади, статті, ЗМІ); опрацювання й систематизація

матеріалу; опис та оформлення результатів пізнавального та дослідницького етапів проєкту; створення папки документів; презентація результатів проєкту на виховних годинах, публікація статей у пресі, розміщення матеріалу в соціальних мережах; поповнення фонду музею зібраним матеріалом; підведення підсумків, результатів проєктної діяльності.

Одним із найважливіших аспектів даної виховної діяльності є створення необхідного комфортного освітнього середовища, що уможливило співпрацю студентської молоді з представниками громади: працівниками музеїв, лікувальних закладів, представниками громадських і релігійних організацій.

Зауважимо, що матеріалами музею користуються, як викладачі, так і студенти під час навчальної, науково-методичної та пошуково-дослідницької діяльності.

До того ж, у музеї створена студентська лекторська група, яка проводить різноманітні навчально-виховні екскурсії для студентів і гостей коледжу. Велике значення мають усні журнали, вечори-зустрічі та конференції, на які запрошуються ветерани бойових дій, випускники й ветерани коледжу.

Отже, у ході реалізації виховних можливостей різноманітних чинників музейної педагогіки акцентувалась увага на соціальних ініціативах студентів, спрямовані на відновлення історичних пам’яток, розвиток волонтерської діяльності, яка забезпечила обговорення важливих питань і надання пропозицій студентською молоддю щодо збереження національної спадщини й розвитку її в майбутньому.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведений аналіз наукових поглядів і власних досліджень стосовно ролі засобів музейної педагогіки у вихованні студентів, зокрема, їх професійних якостей, виявив, що такі засоби музейної педагогіки, як традиційні екскурсії до музею, проведення лекцій, участь екскурсоводів музею в заходах закладу освіти, спільна робота над творчими проєктами, збір експонатів для музею, запис спогадів учасників та очевидців подій, оформлення фотомонтажу тощо, сприяють розвиткові таких загальних компетентностей, як: розуміння сутності й соціальної значущості своєї майбутньої професії; дбайливого ставлення до історичної спадщини та культурних традицій народу; повага до соціальних, культурних і релігійних відмінностей; готовність брати на себе моральні зобов’язання по відношенню до природи, суспільства, людини тощо.

Перспективним у подальших наукових розвідках може стати використання інформаційних технологій у вихованні сучасної молоді засобами музейної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про музеї та музейну справу» (1995). Режим доступу: https://zakononline.com.ua/documents/show/176685___587128 (*Law of Ukraine "On Museums and Museum Rights"* (1995). Retrieved from: https://zakononline.com.ua/documents/show/176685___587128).

Кривонос, О. Б. (2018). Виховання ціннісних орієнтацій сучасної молоді засобами масової інформації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (82),* 52-62 (Kryvonos, O. B. (2018). Education of value orientations of modern youth by mass media. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (82),* 52-62).

Музейна педагогіка в науковій освіті (2020): *збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. За наук. ред. С. О. Довгого. Київ: Національний центр «Мала академія наук України» (Museum pedagogy in scientific education (2020): *a collection of abstracts of participants of the II Ukrainian scientific-practical conference*. Ed. by S. O. Dovhyi. Kyiv: National Center "Minor Academy of Sciences of Ukraine").

Музейна справа у закладах освіти (2020). Методичні рекомендації. укладач О. М. Вагеннік. Запоріжжя (*Museum business in education institutions* (2020). Guidelines. contributor O.M. Vagennik. Zaporizhzhia).

Pater, R. (2017). *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Січкарук, О. (2006). *Інтерактивні методи навчання у вищій школі.* К.: Тансоа (Sichkaruk, O. (2006). *Interactive methods of teaching in higher school*. K.: Tansoa).

Снагощенко, В. (2010). *Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки* (автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка (Snahoshchenko, V. (2010). *Professional training of the future history teacher by means of museum pedagogy* (PhD thesis abstract). Kyiv Grinchenko University).

Столяров, Б. (2004). *Музейная педагогика. История, теория, практика.* Учебное пособие. М.: Высш. шк. (Stoliarov, B. (2004). *Museum pedagogy. History, theory, practice.* Textbook. M.: Higher school).

РЕЗЮМЕ

Кривонос Ольга, Кот Анна. Средства музейной педагогики как важный фактор воспитания студентов.

Целью статьи является анализ научных взглядов и собственных исследований касательно роли средств музейной педагогики в воспитании студентов, в частности, их профессиональных качеств. Определено влияние средств музейной педагогики на формирование профессиональных качеств будущих медицинских сестер. К таким средствам относятся традиционные экскурсии в музей, проведение лекцій, участие экскурсоводов музея в мероприятиях ученого заведения, совместная работа над творческими проектами, сбор экспонатов для музея, записывание воспоминаний участников и очевидцев событий, оформление фотомонтажа и другие. Представлена концептуальная основа технологии профессионально-ориентированного медицинского краеведения, что является интегративным процессом организации познавательной деятельности студентов, углубленного изучения вопросов истории и современного состояния медицины.

Ключевые слова: *музейная педагогика, средства музейной педагогики, профессиональные качества медицинской сестры, воспитание профессиональных качеств, технология профессионально-ориентированного медицинского краеведения.*

SUMMARY

Kryvonos Olha, Kot Anna. Means of museum pedagogy as an important factor in educating students.

The aim of the article is to analyze scientific views and own research on the role of museum pedagogy in educating students, in particular, their professional qualities. The influence of museum pedagogy on the formation of professional qualities of future nurses is determined. Such means included traditional excursions to the museum, lectures, participation of museum guides in the activities of the education institution, joint work on creative projects, collection of exhibits for the museum, recording memories of participants and eyewitnesses, photo montage and more. The conceptual bases of the technology of professionally oriented medical local lore are presented, which is an integrative process of organizing the cognitive activity of students for in-depth study of the history and current state of medicine and health of their region. This technology, based on the theory of holistic pedagogical process, is represented by the following main provisions: active use of professionally significant local lore material in lectures and seminars in various disciplines, both humanities and socio-economic, and general-professional and special; organization of professionally-oriented local lore activities during industrial practices in medical institutions; involvement of students in research and exploration activities, taking into account the personality-centered approach; organization of extracurricular educational work of local lore with the use of individual, group and mass forms of work in order to form professionally significant qualities of future medical workers. Such qualities include understanding the essence and social significance of their future profession; caring for the historical heritage and cultural traditions of the people, respect for social, cultural and religious differences, willingness to make moral commitments to man, nature, society, etc.

Key words: *museum pedagogy, means of museum pedagogy, professional qualities of a nurse, education of professional qualities, technology of professionally oriented medical local lore.*

УДК 796.011.3-057.87:796.332

Андрій Лисенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8131-9931
Ярослав Кірюшко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3418-6889
Ірина Скрипка
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4446-2122
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/104-113

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ГРУПИ ПІДВИЩЕННЯ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ З ФУТЗАЛУ

У статті підтверджено дані щодо необхідності вдосконалення процесу спортивної підготовки футболістів під час їх навчання в закладах вищої освіти. Визначено, що прогрес сучасного спорту на сьогодні пов'язаний саме з удосконаленням методики підготовки спортсменів високої кваліфікації та забезпеченням рівня їх підготовленості відповідно до вимог змагальної діяльності,

тому це необхідно враховувати під час побудови тренувального процесу для студентів груп підвищення спортивної майстерності з футзалу.

Обгрунтовано та доведено актуальність під час підготовки студентів на тренувальних заняттях у групах підвищення спортивної майстерності з футзалу фізичні якості розвивати й під час розучування технічних прийомів, а під час розвитку фізичних якостей удосконалювати та опановувати технічні прийоми.

Підтверджено, що у процесі спортивного тренування в групах підвищення спортивної майстерності з футзалу розширюється коло техніко-тактичних прийомів студентів-футболістів, формуються вміння виконувати їх у складних умовах, розвиваються фізичні якості з урахуванням вимог футболу та значно зростає обсяг теоретичних знань, удосконалюється психологічна стійкість гравців. Визначено, за останні 5 років результати в змагальній діяльності футболістів групи підвищення спортивної майстерності з футзалу Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А.С. Макаренко покращились, команда займає другу позицію в рейтингу серед всіх закладів вищої освіти.

Ключові слова: *футзал, студенти, техніка, тактика, змагання.*

Постановка проблеми. Перед студентським спортом на сьогодні висуваються нові дуже жорсткі вимоги, рівень універсіад серед студентських команд високий, тому їх підготовка, як тактична, так і фізична, під час навчання в закладах вищої освіти повинна вдосконалюватися й бути завжди на високому рівні. Саме фізичне виховання студентської молоді є пріоритетним напрямом у формуванні фізичної культури особистості як складової частини загальної культури молоді, здорового способу життя та спортивного стилю життєдіяльності майбутніх фахівців (Петрица, 2019, с. 2; Міщенко та ін., 2019, с. 140). Під час тренувань обраними видами спорту у студентів створюються умови для їх підвищення спортивної майстерності, забезпечуються самореалізація й самоствердження засобами обраних видів спорту (Петренко та Петровський, 2015, с. 502).

Аналіз актуальних досліджень. Прогрес сучасного спорту пов’язаний з удосконаленням методики підготовки спортсменів високої кваліфікації та забезпеченням рівня їх підготовленості відповідно до вимог змагальної діяльності (Келлер та Платонов, 1993, с. 45) і це потрібно враховувати при побудові тренувальних занять для студентів груп підвищення спортивної майстерності в закладах вищої освіти.

За даними (Скрипки та ін., 2019, с. 73) серед видів спорту футбол завжди був і залишається одним із найпопулярніших видів серед студентської молоді. Проблемами організації спортивного руху серед студентів займається незначна кількість науковців (Юрчишин, 2015, с. 119; Коваленко та Лапицький, 2017, с. 65; Скрипка та ін., 2019, с. 74; Бермудес та ін., 2020, с. 324). Серед видів спорту, які культивуються в ННІФК СумДПУ імені А.С. Макаренко, саме футбол має велику популярність серед

студентів – їх кількість, як абітурієнтів за цією спеціалізацією, найбільша. Тому актуальним є аналіз результатів змагальної діяльності студентів групи підвищення спортивної майстерності з футзалу для вдосконалення методик розвитку техніко-тактичної та фізичної підготовки спортсменів.

Роботу виконано згідно за темою Зведеного плану науково-дослідної роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за темою «Теоретично-методичні засади підготовки спортсменів в олімпійських і не олімпійських видах спорту» (номер державної реєстрації 0121U108246).

Мета дослідження – проаналізувати результати змагальної діяльності студентів групи підвищення спортивної майстерності команди ННІФК з футзалу за 2015-2020 рік.

Для розв’язання поставленої мети були поставлені такі **завдання**:

1. Аналіз науково методичної літератури з проблеми дослідження.
2. Проаналізувати результати змагальної діяльності студентів групи підвищення спортивної майстерності команди ННІФК з фут залу за 2015-2020 рік.
3. Визначити зміст і структуру тренувальних занять футболістів групи підвищення спортивної майстерності з футзалу

Матеріал і методи дослідження. Педагогічний експеримент проводився на базі ННІФК м. Суми. У дослідженні взяли участь спортсмени збірної ННІФК СумДПУ імені А.С. Макаренко різної кваліфікації (І-ІІ дорослі розряди), які були однорідні за віком (18-22 років), стажу зайняття (6-8 років). У даному дослідженні були застосовані такі методи дослідження: методи теоретичного аналізу й узагальнення даних науково-методичної літератури та документальних матеріалів; педагогічне тестування, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Навчання й тренування футболістів – це єдиний педагогічний процес, спрямований на виховання фізичної досконалості, високого рівня техніко-тактичної й психологічної підготовленості (Петрица, 2019, с. 2). Під час підготовки студентам прищеплюють уміння правильно виконувати технічні й тактичні прийоми гри, проводять різнобічну фізичну підготовку, дають елементарні теоретичні відомості. У процесі спортивного тренування у групах підвищення спортивної майстерності з футзалу розширюється коло техніко-тактичних прийомів, формуються вміння виконувати їх у складних умовах, розвиваються фізичні якості з урахуванням вимог футболу. Значно зростає обсяг теоретичних знань, удосконалюється психологічна стійкість гравців.

Залежно від рівня кваліфікації спортсменів під час навчання в ЗВО на тренуваннях удосконалюється їх фізична підготовленість; велика увага приділяється розвиткові рухових якостей, потрібних для оволодіння технічною майстерністю й командною тактикою гри. Завданням технічної та тактичної підготовки є відпрацювання швидкості й точності виконання прийомів, подальше поглиблення знань і вмінь, розширення ігрових функцій студентів, освоєння різноманіття варіантів тактичних прийомів.

Отже, у процесі багаторічної підготовки футболістів як навчання, так і тренування можуть мати свої певні завдання, що, проте, не означає, що ці два поняття протистоять один одному. Навпаки, навчання і тренування органічно пов'язані між собою (Костюкевич, 2014, с. 344).

Під час підготовки команди ННІФК з футболу та футзалу за 2015-2020 рік розвиток фізичних якостей і освоєння техніки розвивали взаємозалежно, як єдиний процес навчання рухових дій: фізичні якості розвивали й під час розучування технічних прийомів, а під час розвитку фізичних якостей вдосконалювали та опановували технічні прийоми. У процесі багаторічної підготовки студентів робота над кожним видом підготовки здійснювалася одночасно й систематично, але на певних етапах навчання та тренування один або кілька видів переважали над іншими. Зважаючи на це, у навчально-тренувальному процесі підтримували раціональне співвідношення між видами підготовки, змінюючи коло засобів та їх питому вагу відповідно до зростання підготовленості футболістів. Головні засоби навчання й тренування футболістів – різноманітні фізичні вправи, які умовно поділяються на основні й допоміжні. До основних належать вправи з техніки, тактики та власне сама гра у футбол. Допоміжні вправи поділялися на дві групи – загальнопідготовчі й спеціально підготовчі.

Засоби навчання та вдосконалення техніки гри на тренувальних заняттях команди ННІФК з футзалу, починаючи від початових курсів їх навчання до останього курсу, згрупували за найбільш схожими ознаками в плані послідовності вдосконалення техніці володіння м'ячем таким чином:

1) удосконалення ударів по м'ячу внутрішньою стороною стопи;
2) удосконалення ударів середньою частиною підйому;
3) удосконалення жонглювання м'ячем різними способами;
4) удосконалення з поєднанням різних способів варіативного виконання окремих технічних прийомів;
5) удосконалення «в зв'язках», коли має місце суворо обумовлена послідовність поєднання прийомів;

6) удосконалення техніки контролю м'яча в процесі пересування на обмеженому просторі – на майданчиках зменшених розмірів.

Удосконалення й тренування футболістів під час спортивної підготовки в ЗВО припускає різноманітні методи виконання фізичних вправ, виховання морально-вольових якостей, навчання техніки та тактики гри. Вибір методів визначався завданнями й змістом навчально-тренувального процесу, умовами проведення занять і ступенем підготовленості студентів.

Під час розучування технічних і тактичних прийомів основним методом є метод вправи, тобто повторне виконання прийомів і дій. Причому повторення можна здійснювати за допомогою цілісного, розчленованого, змагального й ігрового методів. Важливе місце в навчально-тренувальній роботі над технікою з футболістами займає ігровий метод. Його сутність полягає в тому, що вдосконалювання техніко-тактичних дій здійснюється в ускладненій обстановці (рухливі ігри, естафети, ігрові вправи, навчальні ігри). Близький до цього методу є змагальний метод, який полягає в тому, що технічні прийоми і тактичні дії закріплюються й удосконалюються в умовах змагань (Костюкевич, 2014, с. 85).

Під час планування тренувань щодня зі студентами груп підвищення спортивної майстерності з футзалу враховували:

1) розподіл оптимальної повторюваності моделей;

2) вплив кожного тренувального заняття на наступні, інакше кажучи, вплив кожного наступного заняття в процесі тренувань повинен нанизуватися на сліди від впливу попереднього.

Одне тренувальне заняття, проведене на найвищому педагогічному рівні, нічого з себе не представляє, і тренувальний ефект буде мінімальним, якщо немає погодженості й послідовності всього процесу навчання. Процес удосконалення технічної підготовки є постійним, він ніколи не завершується, і потрібен постійний пошук більш ефективних засобів для його реалізації. Однак, це можливо тільки за умови, що в процесі підготовки будуть застосовуватися сучасні методи навчання і тренування. Завдання підготовки на перших курсах навчання – навчити футболістів великому колу рухових дій, тобто створити ґрунтовну базу для засвоєння технічних навичок і прийомів. Завдання етапу спеціалізації – забезпечити розвиток необхідних фізичних якостей футболіста.

Спеціальні підготовчі вправи для студентів ЕГ використовують з характерними для гри у футбол напругою, координацією тіла, ритму й темпу руху. І для цього найкраще підходять вправи техніко-тактичного характеру, спортивні та рухливі ігри, вправи з інших видів спорту та й сама гра у футбол.

Під час удосконалення технічної майстерності студентів запропоновано техніку володіння м'ячем розглядати з трьох позицій:

1) механізми виконання ударних дій;

2) форма рухів;

3) якість виконання рухів.

Слід зауважити, що спортивна підготовка включає: систему тренувань; систему змагань; систему чинників, що підвищують ефективність тренувальної і змагальної діяльності**.** За даними спеціалістів (Келлер та Платонов, 1993, с. 35; Костюкевич, 2014, с. 202) з підготовки футболістів зміст тренувального процесу визначається змістом змагальної діяльності та умовами їх ефективного виконання, тому було проведено аналіз змагальної діяльності студентів збірної команди ННІФК СумДПУ імені А.С. Макаренко з футболу різної кваліфікації (І-ІІ дорослі розряди), які були однорідні за віком (18-22 років), стажу зайняття (6-8 років).

Зміст тренувального процесу визначається змістом змагальної діяльності, ігровими змагальними діями та умовами їх ефективного виконання. Взаємозв'язок тренувальної і змагальної діяльності забезпечується за допомогою інтегративної підготовки, вищою формою якої є навчальні, контрольні та змагальні ігри. Для підтвердження вище сказаного було проаналізовані результати виступу збірної команди ННІФК з футболу та футзалу на чемпіонатах області та України серед ЗВО за період 2015-2021 років (табл. 1-3). Команда ННІФК на чемпіонаті України з футзалу у 2015, 2020, 2021 році зайняла 2 місце, у змаганнях брало участь 16 команд. У таблицях 1-3 представлено фінальну частину Чемпіонату України з футзалу серед ЗВО.

Таблиця 1

Таблиця результатів на змаганнях Чемпіонату України з футзалу 2014-2015 рік

Команда	СумДПУ	СумДУ	НПУ імені М.П. Драгоманова	Дрогобич
Півфінал				
Пропущені голи	1	3	5/2	5/3
Забиті голи	3	1	5/3	5/2
Матч за 3-тє місце				
Пропущені голи	-	3	7	-
Забиті голи	-	7	3	-
Фінал				
Пропущені голи	5	-	-	3
Забиті голи	3	-	-	5

Примітки: / – голи отримані при результаті нічія по пенальті

Таблиця 2

Таблиця результатів на змаганнях Чемпіонату України з футзалу 2019-2020 рік

Команда	СумДПУ	НПУ імені М.П. Драгоманова	Львівська Політехніка	Полтавська Політехніка
Півфінал				
Пропущені голи	2/2	2/4	1	8
Забиті голи	2/4	2/2	8	1
Матч за 3-тє місце				
Пропущені голи	-	4	-	7
Забиті голи	-	7	-	4
Фінал				
Пропущені голи	2/4	-	2/2	-
Забиті голи	2/2	-	2/4	-

Примітки: / – голи отримані при результаті нічія по пенальті.

Таблиця 3

Таблиця результатів на змаганнях Чемпіонату України з футзалу 2020-2021 рік

Команда	СумДПУ	НПУ імені М.П. Драгомано	ІФКФВ НУФВСУ (Івано-Франківськ)	ХНУ імені Кразіна
Півфінал				
Пропущені голи	1/3	7	1/4	1
Забиті голи	1/4	1	1/3	7
Матч за 3-тє місце				
Пропущені голи	-	4	1	-
Забиті голи	-	4	1	-
Фінал				
Пропущені голи	5	-	-	0
Забиті голи	0	-	-	5

Примітки: / – голи отримані при результаті нічія по пенальті.

Студенти збірної групи ПСМ ННІФК входять до складу команди «Сумихімпром-СДПУ», тому слід зробили аналіз результатів виступу команди «Сумихімпром-СДПУ» на чемпіонаті України з футзалу серед команд 2 ліги 2019-2020 року, де у змаганнях брало участь 24 команди, команда «Сумихімпром-СДПУ» ввійшла у вісмірку кращих серед команд 2 ліги (табл. 4).

Таблиця 4

Таблиця результатів на змаганнях Чемпіонату України II ліги 2020 з футзалу

Команда	К-сть ігор	Перемоги	Нічія	Поразки	Забиті голи	Пропущені голи	Бали
«Геологія» (Кременчуг)	6	5	0	1	31	14	15
Сумихімпром-СДПУ (ННІФК)	6	5	0	1	30	15	15
«Переможець» (Київ)	6	1	0	5	13	25	3
Юріноваціяя (Київ) (Чернігів)	6	1	0	5	14	30	3

Висновки. Таким чином, якісне становлення і розвиток технічної майстерності футболістів у процесі їх удосконалення в ЗВО можуть бути забезпечені на основі єдності вищеназваних педагогічних умов та повної реалізації кожної із них. Комплекс зазначених умов ґрунтується на дидактичних та специфічних принципах спортивної підготовки і спрямований на досягнення максимально можливого для конкретної особистості рівня технічної підготовленості, що дозволяє отримати заплановані результати у змагальній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці програми для фізичної підготовки студентів груп підвищення спортивної майстерності з футзалу з елементами аеробіки та фітнесу.

ЛІТЕРАТУРА

Бермудес, Д. В., Балашов, Д. І., Чхайло, М. Б. (2019). Застосування засобів фітнесу в навчально-тренувальних заняттях студентів-футболістів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 3 (159)*, 323-329 (Bermudes, D. V., Balashov, D. I., Chkhailo, M. B. (2019). The use of fitness tools in the training sessions of football students. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium", 3 (159),* 323-329).

Гакман, А., Байдюк, М. (2015). Особливості фізичної підготовки арбітрів у футболі. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції, 05-06 листопада*. Чернівці: Технодрук, 201-204 (Gakman, A., Baidiuk, M. (2015). Features of physical training of referees in football. *Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, November 05-06.* Chernivtsi: Technodruk, 201-204).

Келлер, В. С., Платонов, В. М. (1993). *Теоретико-методичні основи підготовки спортсменів*. Львів: Українська Спортивна Асоціація (Keller, V. S., Platonov, V. M. (1993). *Theoretical and methodical bases of preparation of sportsmen*. Lviv: Ukrainian Sports Association).

Коваленко, І. М., Лапицький, В. О. (2017). Ефективність впливу розробленої методики на техніко-тактичну підготовку воротарів у фут залі. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації, 2,* 84-86 (Kovalenko, I. M., Lapytsky, V. O. (2017). The effectiveness of

the developed methodology on the technical and tactical training of goalkeepers in the foot hall. *Physical culture, sports and health of the nation, 2,* 84-86).

Костюкевич, В. М. (2014). *Теорія і методика спортивної підготовки (на прикладі командних ігрових видів спорту).* Вінниця: Планер (Kostyukevich, V. M. (2014). *Theory and methods of sports training (on the example of team games).* Vinnytsia: Glider).

Міщенко, О. В., Кулик, Н. А., Прийменко, Л. О., Міщенко, О. О. (2019). Ставлення студентів-педагогів до процесу фізичного виховання у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології, 5 (89),* 139-152 (Mishchenko, O. V., Kulik, N. A., Priymenko, L. O., Mishchenko, O. O. (2019). The attitude of student teachers to the process of physical education in higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5 (89),* 139-152).

Петренко, І. Г., Петровський, В. Р. (2015). Теоретичні основи оптимізації процесу фізичного виховання студентів засобами футболу. *Young Scientist, 2 (17),* 501-504 (Petrenko, I. G., Petrovsky, V. R. Theoretical foundations of optimization of the process of physical education of students by means of football. *Young Scientist, 2 (17),* 501-504).

Петрица, П. М. (2019). *Формування фізичної культури особистості студента засобами фізичного виховання* (автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02). Львів (Petritsa, P. M. (2012). *Formation of physical culture of the student's personality by means of physical education* (PhD thesis abstract). Lviv).

Скрипка, І. М., Чхайло, М. Б., Кравченко, І. М., Гладов, В. В. (2019). Удосконалення техніко-тактичної підготовки футболістів групи підвищення спортивної майстерності. *Pedagogy and Psychology Scienc and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII(23), Issue: 193,* 73-77 (Skrypka, I. M., Chkhailo, M. B., Kravchenko, I. M., & Gladov, V. V. (2019). Improving the technical and tactical training of football players of the group to improve sportsmanship. *Pedagogy and Psychology Scienc and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (23), Issue: 193,* 73-77).

Юрчишин, Ю. В. (2012). Стан та особливості мотивації студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості на сучасному етапі реалізації фізичного виховання у ВНЗ. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 4,* 118-123 (Yurchishin, Yu. V. (2012). The state and features of students' motivation to physical activity of health-improving orientation at the present stage of implementation of physical education in higher education. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports, 4,* 118-123).

РЕЗЮМЕ

Лысенко Андрей, Скрипка Ирина, Кравченко Игорь, Гладов Владимир. Анализ результатов соревновательной деятельности студентов группы повышения спортивного мастерства по футзалу.

В статье подтверждены данные о необходимости совершенствования процесса спортивной подготовки футболистов во время их обучения в учреждениях высшего образования. Определено, что прогресс современного спорта на сегодня связан именно с совершенствованием методики подготовки спортсменов высокой квалификации и обеспечением уровня их подготовленности в соответствии с требованиями соревновательной деятельности, поэтому это необходимо

учитывать при построении тренировочного процесса для студентов групп повышения спортивного мастерства по футзалу.

Обосновано и доказано актуальность при подготовке студентов на тренировочных занятиях в группах повышения спортивного мастерства по футзалу физические качества развивать и при разучивании технических приемов, а при развитии физических качеств совершенствовать и осваивать технические приемы.

***Ключевые слова**: футзал, студенты, техника, тактика, соревнования.*

SUMMARY

Lysenko Andrii, Skrypka Iryna, Kravchenko Ihor, Gladov Volodymyr. Analysis of the results of competitive activities of students of the group to improve sports skills in futsal.

The article confirms the data on the need to improve the process of sports training of football players during their studies in higher education institutions. It is determined that the progress of modern sports today is connected with the improvement of methods of training highly qualified athletes and ensuring their level of training in accordance with the requirements of competitive activities, so this should be taken into account when building a training process for students of futsal sports.

The relevance of physical qualities in the training of students in training classes in groups to improve sportsmanship in futsal is substantiated and proved when learning techniques, and during the development of physical qualities to improve and master techniques.

It is confirmed that in the process of sports training in groups of sportsmanship in futsal expands the range of technical and tactical techniques of football students, develops skills to perform them in difficult conditions, develops physical qualities taking into account the requirements of football and significantly increases theoretical knowledge, improves psychological stability. It is determined that for the last 5 years the results in the competitive activity of football players of the group of improvement of sports skills in futsal of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko have improved, the team ranks second in the ranking among all higher education institutions.

***Key words**: futsal, students, equipment, tactics, competitions.*

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:81.243]:37.017

Юлія Ляховська
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0003-4723-0260
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/113-128

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито особливості професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови: індивідуальної траєкторії професійної діяльності, функції та професійні і громадянські якості. Виділені рівні сформованості в них індивідуальної траєкторії професійної діяльності: професійний, рівень формування мовної особистості, творчо-практичний. Для характеристики функцій їх згруповано на функції, що забезпечують процес професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, власне освітні функції професійної діяльності та громадянські функції. До особистісних якостей педагога віднесено його ставлення до життя, дітей, своєї роботи, педагогічна майстерність, загальна культура, моральні цінності; професійних − активність, цілепокладання, саморозвиток, свободу вибору мети, засобів і способів реалізації діяльності, відповідальність, прийняття і розуміння інших; громадянських −

інтелектуальну розвиненість, пізнавальну ініціативу, професійну спрямованість, комунікативність, патріотичність, соціальну адаптивність, суспільно-політичну грамотність і активність, власне якості громадянської культури.

Ключові слова: *специфіка, формування, громадянська культура, майбутні вчителі, іноземна мова, процес, професійна підготовка, професійні якості, громадянські якості*

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи вищої освіти, забезпечення багаторівневої підготовки фахівців, забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку педагогічної праці особливої актуальності набуває формування такої особистості, яку би відрізняла висока громадянськість, відчуття себе в професійній повсякденній діяльності громадянином держави, орієнтованість на виховання у своїх вихованців високих почуттів приналежності до сучасного суспільства і держави. Це стосується і вчителя іноземної мови.

Питання професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови розробляються не настільки інтенсивно.

Аналіз актуальних досліджень. Потреба практики сучасного життя спонукала розробку прикладних досліджень, які містять рекомендації щодо покращення форм, методів, засобів професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Причому ці роботи, як правило, пов'язані або з підготовкою педагогів, або звернені до окремих аспектів їх професійної діяльності (В. Базуріна, К. Балабуха, В. Баркасі, В. Безлюдна, Д. Белоног, Р. Булгаков, Н. Гойдош, А. Коваленко, В. Морозова, Н. Станіславчук, О. Шестопалюк, І. Щербак, J. Engler, Ch. Merriam). Спрямованість професійної діяльності вчителя іноземної мови на самореалізацію в міжмовній взаємодії передбачає звернення до особливостей професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.

Метою статті є розкриття особливостей професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови (індивідуальної траєкторії, функцій, якостей).

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових праць, синтез, узагальнення, класифікація.

Виклад основного матеріалу. У результаті осмислення досліджень, присвячених вивченню феномена професійної діяльності майбутнього вчителя в цілому, зокрема вчителя іноземної мови, ми знайшли підтвердження того, що становлення його як професіонала супроводжується індивідуально-особистісною активністю.

Поряд із зазначеним, як нам здається, і особливо значущим, процес становлення у професійній діяльності вчителя іноземної мови вимагає від здобувача вищої освіти особистісної участі і індивідуального прояву в ній.

О. Шумакова виділяє низку характеристик, що визначають сутність індивідуальної траєкторії професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови: соціальну, індивідуально-особистісну, ціннісну, професійно-педагогічну, лінгво-методичну, творчо-практичну.

Соціальність майбутнього вчителя іноземної мови визначається детермінованістю змін, що відбуваються в сучасному суспільстві. Індивідуально-особистісна характеристика обумовлена індивідуально-особистісною участю здобувачів у всіх видах діяльності. Ціннісна характеристика проявляється в особливій значущості актуалізації педагогічних смислів за допомогою глибокої рефлексії навчального матеріалу. Професійно-педагогічна характеристика виражена в спрямованості здобувачів осмислювати майбутню педагогічну діяльність, готуватися до неї на навчальній практиці. Лінгво-методична характеристика пов'язана зі специфікою дисципліни, що викладається здобувачам. Творчо-практична характеристика індивідуальної траєкторії майбутнього вчителя іноземної мови визначається потребою майбутніх фахівців у професійному самовираженні й затребуваністю сучасної освіти в індивідуально-особистісному прояві майбутнього вчителя в освітньому процесі (Дубасенюк, 2019; Павленко, 2016; Пономарьова, 2014; Пріма, 2019).

Таким чином, професійне становлення особистості − індивідуальний процес, що вимагає особистісного творчого самовираження в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Ми вважаємо, що внутрішня (змістова) складова індивідуального стилю діяльності вчителя іноземної мови є не менш важливою для процесу становлення фахівця в закладі вищої освіти, формування в нього громадянської культури.

Спираючись на розглянуті характеристики професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови були виділені рівні сформованості в них індивідуальної траєкторії професійної діяльності.

Так, перший рівень умовно визначається як професійний. Основна функція цього рівня − ціннісна. Для цього рівня сформованості індивідуальної траєкторії професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови характерним є: усвідомлення специфіки майбутньої професійної діяльності; ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; визначення своєї суб'єктивної ролі в процесі здійснення майбутньої професійної діяльності; поява мотивації до набуття лінгво-методичних і професійних компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності; розвинена здатність визначати чіткі цілі й завдання

індивідуально-особистісного прояву в творчій освітній діяльності; початок складання здобувачами індивідуальної програми особистісного і професійного самовдосконалення.

Другий рівень сформованості у здобувачів індивідуальної траєкторії професійної діяльності позначено як рівень формування мовної особистості. Основною функцією цього рівня є інформаційна. На цьому рівні здобувачем здійснюється накопичення необхідних для здійснення професійної діяльності лінгво-методичних і професійних компетентностей; складається базова культура особистості майбутнього вчителя іноземної мови. Елементами цього рівня є: формування мовної особистості, формування професійних компетентностей, розвинена здатність творчо вирішувати професійні завдання, збагачення індивідуальної програми особистісного і професійного самовдосконалення.

Третій рівень сформованості індивідуальної траєкторії професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови позначається як творчо-практичний і обумовлений переходом на етап творчої професійної самореалізації в процесі їх професійної діяльності. Основна функція цього рівня − творчо-практична. Цей рівень визначають такі елементи: уміння організовувати свою навчальну, практичну, професійну діяльність відповідно до поставлених індивідуальних цілей і задач; уміння творчо застосовувати на практиці набуті лінгво-методичні та професійно-методичні компетентності; прагнення самобутньо і творчо підходити до виконання професійних завдань; розвинена здатність осмислено планувати професійну діяльність і аналізувати її результати; здатність розробляти індивідуальну програму особистісного і професійного самовдосконалення; здатність коригувати індивідуальну програму з урахуванням набутого в процесі професійної діяльності професійного досвіду й переосмисленням поставлених раніше індивідуальних цілей і завдань.

Специфіка педагогічної діяльності визначається також її функціями.

У загальному в педагогічній літературі поняття «функція» трактується широко − від специфічної діяльності до призначення, цілей застосування.

У соціально-педагогічному аспекті діяльності людини А. Тадтаєва під функцією розуміє якісну характеристику, спрямовану на формування, збереження, підтримку системи (Тадтаєва, 2010, с. 36).

Педагогічні функції − це система органічно пов’язаних між собою психічних і практичних дій, спрямованих на вирішення конкретних педагогічних завдань навчання, розвитку та виховання учнів.

Т. Попова на перше місце висуває інформативну функцію, під якою розуміє вільне володіння навчальним матеріалом, методикою його передачі і взаємодію вчителя і учнів у ході освітнього процесу (Попова, 2001, с. 19).

А. Тадтаєва визначає такі функції майбутнього вчителя іноземної мови: ціннісна − виражається в усвідомленні майбутнім учителем своєї майбутньої професійної діяльності як цінності; інформаційно-комунікативна − пов'язана зі створенням необхідного інформаційного потоку в процесі взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу і вмінням надати інформацію в доступному вигляді; мовною культурою майбутнього вчителя; креативно − прогностична відображає вміння рефлексувати свою педагогічну діяльність, вибудовувати перспективу на її вдосконалення (Тадтаєва, 2010, с. 36).

М. Михайліченко вважає, що майбутній учитель-гуманітарій має володіти широким спектром функцій: світоглядно-формувальною, мотиваційною (самоактуалізація), виховною, пізнавальною, комунікативною, адаптаційною (Михайліченко, 2007, с. 16).

В. Морозова такими функціями вважає: функцію спілкування та культурологічну. Функція спілкування полягає в передачі навичок спілкування і моральних взаємин. Для уроків іноземної мови важливе значення має непряма функція спілкування. Це вплив на людину всіма сферами спілкування: промовою вчителя, зверненою до учнів власною присутністю; вчинками, емоційною реакцією і способом думок, спрямованими на проведення уроку і те, що відбувається в присутності учнів (Морозова, 2003, с. 55).

Професійну діяльність учителя іноземної мови А. Тимофеєв вбачає у виконанні взаємопов'язаних функцій: загальних − виховної, яка носить універсальний характер, навчальної, стимулюючої та часткових − інформативної, оцінної, організаторської і контролювальної. Інформативна функція найбільш повно представлена в таких видах навчальної діяльності, як пояснення і показ, оцінна функція − у підкріпленні знань. Організаторська функція реалізується в управлінні і плануванні, контролювальна функція, відповідно, – у контролі. Автор указує на умовність виділення видів навчальної діяльності, що пов'язано з їх взаємопроникним характером. Так, наприклад, підкріплення не може бути без контролю, а пояснення або показ, – без управління. Крім того, автор згадує і деякі інші функції (планувальну, мотиваційну, спрямовуючу, самоосвітню), проте передбачає, що вони або дублюють одна одну, або виходять за межі безпосередньо процесу передачі знань і формування навичок і вмінь (Тимофеєв, 2002, с. 25).

У педагогічній діяльності вчитель англійської мови, на думку А. Хрульова, виконує цілепокладальні (комунікативно-навчальну,

розвивальну, виховну) і операційно-структурні (гностичну, конструктивно-планувальну, організаторську) функції (Хрульова, 2019, с. 25).

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам виділити в професійній діяльності вчителя іноземної мови в якості ведучих такі функції, які ми згрупували так: функції, що забезпечують процес професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови та власне освітні функції професійної діяльності.

До функцій, що забезпечують процес професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, віднесено:

- дослідницьку – вивчення всіх складових освітнього процесу: суб'єктів цього процесу; цілей і завдань навчання і виховання; зміст освітнього процесу; методів, форм і засобів його здійснення; засобів психолого-педагогічного контролю і корекції;
- конструктивну – проєктування освітнього процесу з іноземних мов та культури народу – носія цієї мови, планування та побудова системи своєї роботи, відбір, структурування й композиція змісту навчального предмета з метою ефективного формування в учнів іншомовних комунікативних умінь;
- комунікативну – установлення продуктивних педагогічних взаємин з окремими учнями, групами і колективами, з колегами, іншими представниками соціуму з метою забезпечення ефективності освітнього процесу;
- організаційну – створення оптимальних організаційно-педагогічних умов і управління освітнім процесом з формування іншомовних комунікативних умінь учнів.

Власне освітні функції професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови включають:

- виховну – формування в учнів системи ціннісних орієнтацій, позитивних відносин і соціально значущих мотивів поведінки і діяльності, що сприяють повноцінному засвоєнню іноземної мови і культури народу – носія цієї мови;
- навчальну – формування системи знань, умінь і навичок учнів у мовнорозумовій діяльності на іноземній мові;
- розвивальну – забезпечення розвитку в учнів базових елементів білінгвальної мовної особистості;
- стимулювальну – формування системи мотивів, спрямованих на оволодіння змістом мовної освіти, заохочення успішної діяльності учнів;

- контролювальну – забезпечення контролю за ходом і результативністю процесу формування елементів білінгвальної мовнорозумової культури.

Виділення функцій громадянської культури слід розглядати як одну зі сходинок у пізнанні цього особистісного утворення. Значення їх неоднозначне: ступінь прояву кожної з них у конкретному випадку залежить від низки факторів: від ступеня сформованості знань про громадянський обов'язок і громадянську відповідальність як прояв громадянської культури, на основі яких відбувається формування даного особистісного утворення, від умов, що впливають на її формування.

До функцій громадянської позиції Д. Кириллов відносить: евристичну, пізнавально-прогностичну і соціокультурну. Евристична функція проявляється в побудові кожною людиною соціально орієнтованої системи критеріїв та норм, що регулюють її поведінку, взаємодію з громадянським суспільством. Пізнавально-прогностична функція реалізується в цілеспрямованій активності людини в процесі соціально значущої діяльності. Регулятивно-нормативна функція визначає спрямованість цілепокладальної діяльності особистості, її ідеали. Соціально-культурна функція здійснюється в створенні середовища соціального і культурного буття людини (Кириллов, 2005, с. 72).

У змісті особистісно-орієнтованого аспекту громадянської освіти Е. Левкина виділяє такі функції:

- інтегрувальну (забезпечення єдності освітніх зусиль педагогічного товариства, а також єдності змістового і процесуального аспектів процесу громадянської освіти молоді);
- координувальну (управління діяльністю закладів освіти і регулювання ділових відносин педагогічних працівників у сфері організації громадянської освіти молодого покоління);
- соціокультурну (виконання соціально-значимої діяльності, реалізація пріоритетного напряму державної політики в сфері громадянської освіти);
- професійно-орієнтовану (акцентуація на значущості ролі вчителя в руслі організації громадянської освіти для сучасного суспільства, орієнтація на безперервне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, підвищення їх педагогічної культури, формування і розвиток професійно значущих якостей із метою якісної організації освітньої діяльності в позначеному аспекті);

- інноваційну (пошук і впровадження в освітню практику сучасних інноваційних методик, форм, методів і засобів громадянської освіти);
- діагностичну (дозволяє на основі виділених критеріїв і показників аналізувати рівень громадянської культури школяра, студента, визначати розвиненість професійно-педагогічної культури вчителя, викладача, який здійснює цей вид освіти, ефективність організації громадянської освіти на позначених рівнях освіти) (Левкіна, 2009, с. 108).

Серед функцій професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, пов'язаними із громадянською позицією Т. Мирошина виділяє: навчальні, акмеологічні і розвивальні. Навчальні функції в аудиторній діяльності спрямовані на закріплення і вдосконалення фундаментальних і професійних знань із різних дисциплін, отриманих студентами в процесі навчання у ЗВО та їх реалізацію в діяльності. У позааудиторній діяльності – на навчання вмінню вести самостійну дослідницьку роботу, оволодіння знаннями і вміннями громадянської діяльності через участь студентів у самоврядуванні, взаємодію з різними громадськими організаціями. Акмеологічні функції в аудиторної діяльності спрямовані на формування ставлення й мотивації здобувачів до майбутньої професійної діяльності, удосконалення професійних знань, умінь і навичок. У позааудиторній діяльності − на створення умов для прояву здобувачами активної громадянської позиції через громадянські ініціативи, участь в акціях, самоврядуванні. Розвивальні функції в аудиторній діяльності спрямовані на розвиток емоційно-ціннісного ставлення здобувачів до набуття знань, розвиток їх критичного мислення до одержуваної інформації. У позааудиторній діяльності − на розвиток творчої активності здобувачів, ініціативності, організаторських здібностей (Мирошина, 2009, с. 83).

Професійна діяльність майбутніх учителів іноземної мови зі сформованою громадянською культурою представлена інформаційною, практико-орієнтаційною, інтегруючою, рефлексивною функціями.

Центральною функцією професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є інформаційна, яка розглядається нами як набуття системи базових громадянсько-правових знань у процесі міжособистісного спілкування. Комунікація є одним із найважливіших факторів і компонентів спілкування. Комунікація виражається в передачі суб'єктом інформації, яку одержувач повинен прийняти (правильно декодувати), засвоїти і відповідно передати. Процес комунікації включає обмін думками, ідеями, інформацією, а також почуттями і враженнями.

Ці факти свідчать про специфічність інформаційної функції. За допомогою цієї функції, на думку Е. Казаєвої, здійснюються всі інші функції процесу розвитку громадянської культури студентів. Чим менше вона представлена як самостійна, чим більшою мірою вона реалізується «за рахунок» інших функцій, тим вище її власна ефективність (Казаєва, 2010, с. 267).

Отже, інформаційна функція породжує спільну творчу діяльність, у якій пріоритетними є спільні способи вирішення питань, спільні способи відкриття знань. Спільна діяльність забезпечує порівнюваність, ставлення, подолання. Спільний пошук істинного знання в умовах розвитку громадянської культури здобувачів забезпечує активність професійної діяльності у всіх формах її розвитку.

Необхідність у практико-орієнтаційній функції − наслідок практичної діяльності людей. У свою чергу, необхідність унесення в практичну діяльність належної спрямованості є безпосередньою основою процесу формування громадянської культури студента.

З перерахованими вище функціями тісно пов’язана рефлексивна, що служить для регуляції процесу формування громадянської культури здобувачів. Рефлексивна функція має вагоме значення, оскільки завдяки їй процес розвитку громадянської позиції здобувачів набуває важливий компонент − зворотний зв’язок. Ця функція являє собою фактично заключний етап вищевказаного процесу.

Рефлексію Е. Казаєва визначає як комплексне явище, необхідний засіб і механізм забезпечення ефективності функціонування процесу. При цьому рефлексію можна звести лише до якогось одного етапу, наприклад, до заключного, що дозволяє визначити, чи досягнута мета чи ні, і тим самим дає можливість для переходу до подальших дій, пов’язуючи всі ланки ланцюга управління в єдине ціле (Казаєва, 2010, с. 119).

На практиці такого кінцевого результату не існує взагалі, оскільки кожна управлінська функція спонукає іншу. Виникає поступовий рух. Наприклад, інформація, отримана в теоретико-когнітивному процесі, може використовуватися на етапі проєктування, комунікації тощо. У процесі рефлексії початкові цілі громадянської освіти можуть модифікуватися, уточнюватися і змінюватися з урахуванням отриманої додаткової інформації про виконання прийнятих рішень, тобто основне завдання рефлексії полягає в тому, щоб своєчасно виявити і спрогнозувати очікувані відхилення від заданих цілей та реалізації управлінських рішень учителя у здійсненні громадянської освіти.

Інтегруюча функція (формування громадської думки, що вимагає поваги до громадянських якостей особистості, створення стабільних умов гармонізації відносин особистості, суспільства й держави; сприяння позитивної спрямованості моральних установок, впливу на мотиви поведінки і діяльності, що дозволяють критично оцінювати самого себе, суспільні явища, державну політику та активізувати творчу спрямованість особистості.

Роль представлених функцій не однозначна і в кожному конкретному випадку залежить, з одного боку, від ступеня сформованості в здобувачів знань, інтересу і потреб, на основі яких відбувається формування громадянської культури здобувачів, а з іншого − від умов, що впливають на її формування.

Індивідуальний стиль діяльності вчителя визначають не самі по собі функції, а професійно значущі якості та неповторне різноманіття їх комбінацій. Знання професійно-значущих особистісних якостей сучасного педагога, їх ролі в професійній діяльності сприяє прагненню кожного вчителя до вдосконалення цих якостей, що в кінцевому підсумку веде до якісних змін в освітній роботі з дітьми (Хрулева, 2019, с. 28).

Надалі розумітимемо під професійно важливими якості особистості суб’єкта, що сприяють ефективному освоєнню професії в ході навчання, у період адаптації і в ході безпосередньої діяльності, а також успішному виконанню професійних функцій.

Сучасні професійно важливі якості можна представити у вигляді трьох основних блоків вимог до вчителя:

1. Вимоги як до представника суспільства й виконавця соціального замовлення. Особистість учителя представлена як основа цього блоку вимог, оскільки через особистість педагога формується особистість учня. Вимоги представлені такими професійно важливими якостями, як: гуманізм, працьовитість, організованість, чуйність, справедливість, відповідальність, самовдосконалення.

2. Вимоги до психологічних характеристик, представлені такими професійно важливими якостями вчителя, як: педагогічне мислення, рефлексія, самосвідомість, самооцінка, спостережливість, здатність керувати власною діяльністю.

3. Вимоги до досвіду вчителя. До цього блоку відносять такі професійно важливі якості: знання, уміння, актуальні здібності, загальна культура і розвиненість.

Професійно значущі якості майбутнього вчителя іноземної мови показані в таблиці 1.

Таблиця 1

Професійно значущі якості майбутнього вчителя іноземної мови

Групи якостей	Зміст
Домінантні якості	Соціальна активність, цілеспрямованість, здатність контролювати себе, уміння швидко обирати педагогічні рішення, щирість, сумлінність, неупередженість, гуманність, широкий кругозір, педагогічний такт, терплячість, віра в учня і його здібності
Периферійні якості	Доброзичливість, привітність, почуття гумору, артистичність, наявність багатого життєвого досвіду, харизматичність
Негативні якості	Упередженість, невміння контролювати свою поведінку, прагнення зводити рахунки з учнями, недоречне підкреслення своєї переваги над учнями, зарозумілість, незібраність
Професійні протипоказання	Наявність соціально небезпечних звичок, грубість, безпринципність, некомпетентність з предмету, безвідповідальність

Істотним потенціалом володіють особистісні якості педагога – його ставлення до життя, дітей, своєї роботи, педагогічна майстерність, загальна культура, моральні цінності. Учитель є носієм ціннісного ставлення до світу, безпосереднім учасником і організатором взаємодії «учитель-учень» в освітньому процесі, координатором, ініціатором, порадником.

Кожен учитель, незалежно від того, який предмет він викладає, повинен бути компетентним у галузі формування громадянської позиції, патріотизму й моральності. Такий учитель характеризується наявністю відповідних якостей: теоретичних уявлень про організацію освіти на сучасному рівні, суб’єктно-об’єктних відносин (дидактичному комплексі, що включає нормативний апарат, принципи, методичні прийоми; психолого-фізіологічні особливості школярів, рівень сформованості в них громадянськості, їх поглядів на світ; умінь системно аналізувати складні проблеми сучасного життя суспільства й навколишнього середовища; знань способів впливу на об’єкт освітнього процесу, тобто організації системної взаємодії для формування соціально-моральних якостей особистості і способів діагностування результативності.

Важливим показником індивідуально-особистісних особливостей здобувачів є їх здатність до навчання, іншими словами, сприйнятливість до засвоєння нових знань і способів їх збереження (Пріма, 2019; Шевчук, 2018; Шестопалюк, 2010).

Урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості передбачає необхідність урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей студентів.

Таким чином, аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що основними атрибутними характе-

ристиками суб'єктності, що орієнтують майбутнього педагога на професійну діяльність з дотриманням цінностей громадянського суспільства, є такі:

1. Активність, під якою розуміємо здатність учителя свідомо, цілеспрямовано перетворювати навколишню дійсність. Активність суб'єкта дозволяє здійснювати цілепокладання діяльності, мобільно оперувати способами діяльності і здійснювати їх модифікацію, критично й ініціативно ставитися до постановки нових завдань, що виходять за межі заданої ситуації, творчо і варіативно прогнозувати результати діяльності.

2. Цілепокладання, яке виконує спонукальну, пізнавальну, управлінську функції в процесі діяльності. Під цілепокладанням розуміємо процес моделювання результату ще невиконаних робіт. У педагогічній діяльності цей процес передбачає діагностику, прогноз і проєктування, яке в сукупності забезпечує розуміння і визначення мети діяльності; аналіз об'єктивних можливостей у реалізації запланованої мети; вибір форм, методів і засобів; складання програми майбутньої професійної діяльності. Цілі педагога, детерміновані його потребами й можливостями, виступають як ідеальні спонукальні сили процесу професійної діяльності.

3. Саморозвиток − процес активної, послідовної, прогресивної і в цілому незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості, основу якого складає активність самої особистості.

4. Свобода вибору мети, засобів і способів реалізації діяльності − важлива характеристика, яка орієнтує педагога на цінності громадянського суспільства. Свобода − це розвинена здатність суб'єкта долати перешкоди, здатність діяти, виходячи за наявні стереотипи й разом із тим усвідомлення відповідальності перед собою та іншими. Характерними ознаками вільного суб'єкта є: незалежність від впливів зовнішнього середовища і обставин, самостійність та суверенність у виборі мотивів, цілей, стилю поведінки і засобів діяльності, відповідальність за прийняті рішення.

5. Відповідальність, яка передбачає ідентифікацію внутрішніх цінностей особистості з цінностями соціуму і є формою прояву особистістю своєї суб'єктності.

6. Прийняття і розуміння інших − найважливіша характеристика суб'єктності й одночасно вимога до громадянина в етнічно і соціально поляризованому світі. Беручи та розуміючи учня, учитель допомагає йому стати суб'єктом. Така особистісна позиція визначає рівень суб'єктності людини і є необхідною умовою розвитку суб'єктності іншого. Внутрішній план людини, що забезпечує її здатність до саморозкриття і розкриття суб'єктного початку іншої людини включає ставлення до іншого як до самоцінності;

потреба в позитивній свободі, внутрішню відповідальність перед собою та іншими; прагнення до набуття наскрізного загального сенсу життя.

Громадянськими якостями майбутніх учителів іноземної мови визначено:

– інтелектуальну розвиненість – рівень інтелектуального розвитку;

– пізнавальну ініціативу – бажання і прагнення здобувачів до розширення своїх знань і вмінь;

– професійну спрямованість – орієнтацію на отримання професії, яка є необхідною і сучасному суспільству, прагнення до самореалізації;

– комунікативність – володіння усною і письмовою формою спілкування, уміння будувати толерантні відносини, володіння іноземними мовами;

– патріотичність – у цю характеристику ми вкладаємо любов до свого краю, до своєї сім'ї і до закладу освіти. Прищеплення любові й відданості до Батьківщини формується через близьке оточення особистості;

– соціальну адаптивність – можливість і вміння особистості сприймати і впливати на соціальне середовище, характер якого пов'язаний не тільки із засвоєнням існуючих суспільних відносин, моральних норм, ціннісних орієнтацій, відповідних соціуму, а й певною перебудовою соціально-економічних відносин з метою приведення їх у відповідність із рівнем розвитку в конкретний час;

– суспільно-політичну грамотність і активність – знання закономірностей розвитку суспільства і сучасної політичної ситуації, сформовану власну позицію, бажання та вміння висловлювати свої погляди через виборчу систему й інші форми прояви влади народу;

– власне якості громадянської культури: почуття обов'язку, громадянська совість, громадянська відповідальність, повага прав і обов'язків громадян, громадянська свідомість, потреба в громадянських учинках, повага законів, почуття особистої свободи, громадянська гідність, єдність громадянської свідомості та поведінки, повага і прийняття прав і обов'язків громадянина демократичної держави, усвідомлення і розумне використання своїх прав і обов'язків, усвідомлення відповідальності за наслідки своєї діяльності, знання громадянських обов'язків, громадська активність, мужність, громадянська зрілість, яка є потребою прояву громадської активності, прагненням до практичної участі в діяльності громадського самоврядування, почуття гідності перед країною, суспільством, батьками; повага до Конституції країни, її символів; відповідальність за долю країни; громадська дисципліна, незалежність переконань, вимогливість до себе, бережливе ставлення до суспільного надбання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, до особливостей професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови віднесено: індивідуальну траєкторію професійної діяльності, функції та професійні і громадянські якості. Виділені рівні сформованості в них індивідуальної траєкторії професійної діяльності: професійний, рівень формування мовної особистості, творчо-практичний. Для характеристики функцій їх згруповано на функції, що забезпечують процес професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, власне освітні функції професійної діяльності та громадянські функції. До функцій, що забезпечують процес професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови віднесено: дослідницьку, конструктивну, комунікативну, організаційну. Власне освітні функції професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови включають: виховну, навчальну, розвивальну, стимулювальну, контролювальну. До громадянських функцій віднесено: інформаційну, практико-орієнтаційну, інтегруючу, рефлексивну. Особистісні якості педагога – його ставлення до життя, дітей, своєї роботи, педагогічна майстерність, загальна культура, моральні цінності. Професійні якості містять такі характеристики: активність, цілепокладання, саморозвиток, свободу вибору мети, засобів і способів реалізації діяльності, відповідальність, прийняття і розуміння інших. Громадянськими якостями майбутніх учителів іноземної мови визначено: інтелектуальну розвиненість, пізнавальну ініціативу, професійну спрямованість, комунікативність, патріотичність, соціальну адаптивність, суспільно-політичну грамотність і активність, власне якості громадянської культури.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні процесу формування громадянської культури майбутніх учителів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

Дубасенюк, О. А. (2019). Формування громадянської відповідальності студентів закладів педагогічної освіти. *Соціально-педагогічні засади формування громадянської відповідальності у студентів*. Київ, 7-11 (Dubaseniuk, O. A. (2019). Formation of civic responsibility of students of pedagogical education. *Socio-pedagogical principles of formation of civil responsibility in students.* Kyiv, 7-11).

Казаева, Е. А. (2010). *Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08). Челябинск (Kazaieva, E. A. (2010). *Pedagogical concept of development of a civil position of the future teacher* (PhD thesis). Cheliabinsk).

Кириллов, Д. В. (2005). *Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Волгоград (Kirillov, D. V. (2005). *Formation of a civil position of senior pupils in training to humanitarian disciplines* (PhD thesis). Volgograd).

Лёвкина, Е. В. (2009). *Гражданское воспитание студентов в современном педагогическом вузе* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Арзамас (Levkina, E.V. (2009).

Civic education of students in a modern pedagogical university (PhD thesis). Arzamas).

Мирошина, Т. А. (2009). *Формирование гражданской позиции студентов вуза* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Кемерово (Miroshina, T. A. (2009). *Formation of a civil position of students of high school* (PhD thesis). Kemerovo).

Михайліченко, М. В. (2007). *Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Mikhailichenko, M. V. (2007). *Formation of civic competence of future teachers of the humanities* (PhD thesis abstract). Kirovograd).

Морозова, В. С. (2003). *Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к реализации культурологического подхода в обучении* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Калуга (Morozova, V. S. (2003). *Formation of readiness of the future teacher of a foreign language to realization of the culturological approach in training* (PhD thesis). Kaluga).

Павленко, М. А. (2016). *Формування громадянської позиції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07). Харків (Pavlenko, M. A. (2016). *Formation of the civic position of future teachers in the process of professional training* (PhD thesis abstract). Kharkiv).

Попова, Т. Н. (2001). *Педагогические условия формирования профессионально важных качеств у будущих учителей (на материале изучения иностранных языков)* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Саратов (Popova, T. N. (2001). *Pedagogical conditions for the formation of professionally important qualities in future teachers (on the material of studying foreign languages)* (PhD thesis). Saratov).

Пономарьова, Г. Ф. (2014). Виховання громадянської культури та патріотизму у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки кафедри педагогіки, 37,* 258-272 (Ponomareva, G. F. (2014). Education of civic culture and patriotism in students of higher pedagogical educational institutions. *Scientific notes of the department of pedagogy, 37,* 258-272).

Пріма, Д. А. (2019). Формування громадянської позиції майбутнього вчителя: теоретичні підходи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 3,* 164-168 (Prima, D. A. (2019). Formation of the civic position of the future teacher: theoretical approaches. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University, 3,* 164-168).

Тадтаева, А. В. (2010). *Формирование педагогической компетентности у студентов – будущих учителей иностранного языка* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Владикавказ (Tadtaieva, A. V. (2010). *Formation of pedagogical competence in students – future teachers of a foreign language* (PhD thesis). Vladikavkaz).

Тимофеев, А. В. (2002). *Билингвальная модель профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Сочи (Timofieiev, A. V. (2002). *Bilingual model of professional training of a future foreign language teacher* (PhD thesis). Sochi).

Хрулёва, А. А. (2019). *Формирование информационной культуры будущих учителей английского языка* (дис. … канд. пед. наук : 13.00.08). Ялта (Khruliova, A. A. (2019). *Formation of information culture of future teachers of English* (PhD thesis). Yalta).

Шевчук, Т. (2018). Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений, 4.1,* 85-88 (Shevchuk, T. (2018). Civic competence as an element of personality formation of future specialists. *A young scientist, 4.1,* 85-88).

Шестопалюк, О. В. (2010). *Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів* (автореф. дис. … д-ра пед. наук:

13.00.04). Київ (Shestopaliuk, O. V. (2010). *Theoretical and practical principles of development of civic competence of future teachers* (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Ляховская Юлия. Особенности профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка.

В статье раскрыты особенности профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка: индивидуальную траекторию профессиональной деятельности, функции, профессиональные и гражданские качества. Выделены уровни сформированности у них индивидуальной траектории профессиональной деятельности: профессиональный, уровень формирования языковой личности, творчески-практический. Для характеристики функций они сгруппированы на функции, которые обеспечивают процесс профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка, собственно образовательные функции профессиональной деятельности и гражданские функции. К личностным качествам педагога относится его отношение к жизни, детям, своей работе, педагогическое мастерство, общая культура, нравственные ценности; профессиональных – активность, целеполагание, саморазвитие, свобода выбора цели, средств и способов осуществления деятельности, ответственность, принятие и понимание других; гражданских – интеллектуальная развитость, познавательная инициатива, профессиональная направленность, коммуникативность, патриотизм, социальная адаптивность, общественно-политическая грамотность и активность, собственно качества гражданской культуры.

Ключевые слова: *специфика, формирование, гражданская культура, будущие учителя, иностранный язык, процесс, профессиональная подготовка, профессиональные качества, гражданские качества.*

SUMMARY

Liakhovska Yuliia. Features of professional activity of future foreign language teachers.

The article reveals the features of professional activity of future foreign language teachers, which include: individual trajectory of professional activity, functions and professional and civic qualities. The levels of formation of their individual way of professional activity are distinguished: professional, level of formation of language personality, creative and practical. To characterize the functions, they are grouped into functions that provide the process of professional activity of the future teacher of a foreign language, the actual educational functions of professional activity and civic functions. The functions that ensure the process of professional activity of the future teacher of a foreign language include: research, constructive, communicative, organizational. Actually educational functions of professional activity of the future teacher of a foreign language include: educational, training, developmental, stimulating, controlling. Civic functions include: informational, practice-oriented, integrative, reflective. Personal qualities of a teacher – his attitude to life, children, his work, pedagogical skills, general culture, moral values. Professional qualities include the following characteristics: activity, goal setting, self-development, freedom of choice of goals, means and methods of implementation, responsibility, acceptance and understanding of others. The civic qualities of future foreign language teachers are determined by: intellectual development, cognitive initiative, professional orientation, communication, patriotism, social adaptability, socio-political literacy and activity, the quality of civic culture.

Key words: *specifics, formation, civic culture, future teachers, foreign language, process, professional training, professional qualities, civic qualities.*

УДК 372.881.161.2

Наталія Мантуло
Національний університет «Запорізька політехніка»
ORCID ID 0000-0002-3195-489X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/129-138

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Розглянуто теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю. Визначено зміст комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю як набутої в процесі навчання здатності до використання мовних знань, умінь і навичок, необхідних для опанування інженерного фаху в іншомовному освітньому та професійному середовищі. Обґрунтовано доцільність виокремлення в структурі комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю навчальної компетентності, сформованість якої сприяє розвиткові позитивної мотивації до опанування інженерного фаху.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, українська мова, професійна комунікативна компетентність, іноземні студенти інженерного профілю.*

Постановка проблеми. Формування комунікативної компетентності є невід'ємною складовою процесу підготовки студентів інженерного профілю, але воно набуває особливого значення, коли йдеться про навчання іноземних здобувачів інженерної освіти, адже набуття фахових компетентностей у цієї категорії студентів ускладнюється необхідністю адаптації до іншомовного середовища та прийнятих у ньому стандартів повсякденного, академічного та професійного спілкування.

Завдання щодо підвищення конкурентоспроможності української вищої інженерно-технічної освіти на міжнародному освітньому ринку спонукає до перегляду та вдосконалення теоретико-методологічних засад формування комунікативної компетентності іноземних студентів інженерних спеціальностей як ключової для опанування фаху в іншомовному освітньому середовищі. Цьому сприяє й виокремлення як самостійного напряму вітчизняної лінгводидактики методики навчання української мови іноземних студентів інженерних спеціальностей.

Аналіз актуальних досліджень. Визначення теретичних засад формування професійної мовної компетентності іноземних здобувачів інженерної освіти передбачає аналіз та узагальнення напрацювань вітчизняних і зарубіжних науковців у таких аспектах, як: зміст та структура комунікативної, зокрема, іншомовної компетентності (Ф. Бацевич, І. Бім,

М. Кенел, Н. Кіш, І. Секрет, І. Ставицька, Д. Хаймз та ін.); формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у професійній вищій освіті (Д. Вороніна, К. Галацин, Г. Іванчук, К. Павелків, Н. Саєнко, Н. Сура, О. Тинкалюк, Н. Ушакова та ін.); особливості формування комунікативної компетентності іноземних студентів інженерно-технічних спеціальностей (Л. Бондаренко, О. Вдовіна, З. Гіріч, І. Князєва, Е. Крилов, Г. Левіна, А. Приходько та ін.).

Посилення уваги дослідників до проблеми формування комунікативної компетентності іноземних студентів інженерних спеціальностей пов'язано не лише з переходом системи вищої професійної освіти до компетентнісної освітньої парадигми, а й з необхідністю вдосконалення теоретико-методологічних засад навчання мовнокомунікативних знань і навичок, необхідних іноземним здобувачам для успішного опанування інженерного фаху. Та попри усвідомлення важливості таких досліджень досі не подоланим є протиріччя між «вимогами держави до високої якості підготовки іноземних громадян та недостатньою розробленістю теоретичних засад навчання нерідної мови студентів інженерного профілю» (Гіріч, 2016, с. 9), на яке ще в 2016 р. вказала у своєму дисертаційному дослідженні українська дослідниця З. Гіріч. Аналіз напрацювань вітчизняних та зарубіжних лінгводидактів показав, що потребують уточнення зміст та компонентна структура комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю відповідно до специфіки цього контингенту здобувачів освіти, їхньої майбутньої професійної діяльності й сучасних тенденцій мовної підготовки фахівців, а також у зв'язку з переходом українських ЗВО на викладання державною мовою відповідно до Закону «Про освіту», прийнятого в 2017 р.

Метою статті є дослідження теоретичних підходів до визначення змісту, структури та специфіки формування комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю в процесі навчання української мови.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано такі методи дослідження: методи аналізу, синтезу й узагальнення під час вивчення наукових джерел для визначенні змісту, структури та специфіки формування комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю засобами української мови; абстрактно-логічний метод для формування висновків.

Виклад основного матеріалу. Опанування інженерного фаху є неможливим без сформованості комунікативних знань і навичок, необхідних для забезпечення численних інтеракцій між здобувачем освіти та іншими учасниками освітнього процесу.

Сукупність таких знань і навичок, а також «набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування» у різноманітних ситуаціях із різними комунікантами Ф. Бацевич визначає як комунікативну компетенцію (Бацевич, 2007, с. 76).

У межах нашого дослідження вважаємо за доцільне розмежувати поняття компетенції та компетентності, приєднавшись до тих науковців, хто трактує комунікативну компетенцію як мовні знання, навички та вміння, що здобуваються студентами в процесі навчання мови, а комунікативну компетентність – як здатність користуватися зазначеними знаннями, навичками та вміннями з певною комунікативною метою.

У сучасних лінгводидактичних студіях міцно утвердилася думка про комунікативну компетентність як «системотвірну» та «ключову» по відношенню до інших професійних компетентностей, оскільки вона є засобом здобуття професійних знань і навичок (Бондаренко та Князєва, 2020, с. 148; Ганніченко та Жебко, 2017, с. 6; Гіріч, 2016, с. 45).

Щодо комунікативної компетентносі іноземних здобувачів освіти, то дефініювання її як сукупності «мовних знань і навичок, які формуються в процесі навчання й дозволяють іноземним студентам у повному обсязі оволодівати професійними знаннями в обраній галузі науки та техніки» (Бондаренко та Князєва, 2020, с. 148), не відображає того факту, що апріорною характеристикою набутої та використовуваної таким чином компетентності є її іншомовність. Тобто за промовчанням комунікативна компетентність іноземних студентів формується на основі засвоєної ними нерідної (іншої) мови й використовується для здобуття професійно необхідних знань в іншомовному освітньому та професійному середовищі.

Уперше поняття іншомовної комунікативної компетентності було обґрунтовано Д. Хаймзом, який розумів під нею знання та досвід, необхідні для «здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування <…> для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури» (Hymes, 1972, с. 282).

У сучасних дослідженнях іншомовна комунікативна компетентність розглядається як невід’ємна складова професійної компетентності (Секрет, 2010, с. 312; Ставицька, 2013, с. 284; Чорна, 2013, с. 231), що «реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури» (Секрет, 2010, с. 312).

Цим зумовлений інтегративний характер іншомовної професійної компетентності, відображений і в її дефініціях. Наприклад, О. Чорна розуміє під цим інтеграцію «компетенцій щодо володіння іноземною мовою <…> з професійними знаннями, вміннями, навичками» (Чорна, 2013, с. 234). Інтегративність іншомовної компетентності студентів інженерного профілю проявляється в релевантності її субкомпетентностей компетентностям фаховим і потребує міждисциплінарного підходу до її формування, який передбачає щільну та системну співпрацю викладачів української мови та фахових дисциплін, координацію навчальних планів та програм, інтеграцію навчального матеріалу (Мантуло, 2021, с. 202).

Здобуття фахових компетентностей дозволяє майбутнім інженерам успішно виконувати функцій професійної інженерної діяльності – проєктно-конструкторську, технологічну, дослідницьку та організаційно-управлінську, кожна з яких вимагає і «певного рівня комунікативної компетентності, спрямованої саме на успішне виконання тієї діяльності інженера, яку обслуговує» (Романовський, 2001, с. 106).

Так, проєктно-конструкторська і технологічна діяльність інженера вимагає формування вмінь щодо роботи зі схемами, кресленнями, формулами та іншими знаковими системами, володіння науковою термінологією, а також навичок усного мовлення для правильної та логічної побудови думок та висловлювань. Для реалізації дослідницької функції є необхідним високий рівень володіння галузевою термінологією для оброблення та фіксації великих обсягів нової інформації, а також писемним мовленням для висловлення думок, ідей і гіпотез та викладу їх у вигляді наукових статей, доповідей, дисертацій, читанні лекцій тощо (Романовський, 2001, с. 106). Комунікативна компетентність в організаційно-управлінській діяльності вимагає опанування засобів і стратегій мовленнєвого впливу в різних професійно-орієнтованих ситуаціях для налагодження внутрішньогрупової та міжгрупової колективної взаємодії.

Сформованість комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю залежить від розвиненості компетентностей, що входять до її структури. На нашу думку, компонентна структура комунікативної компетентності іноземних студентів інженерних спеціальностей є недостатньо дослідженою й потребує перегляду та більшого наукового обґрунтування відповідно до специфіки професійної інженерної діяльності та належності здобувачів інженерної освіти до іншої мови та культури.

Серед представлених у межах лінгвістичних та лінгводидактичних студій структурних моделей іншомовної компетентності одними з перших

стали моделі, запропоновані Д. Хаймзом (1971 р.), М. Кенелом та М. Свейном (1980 р.), виокремившими у складі іншомовної комунікативної компетентності такі компоненти-компетенції, як: лінгвістична (у Кенела і Свейна – граматична); соціолінгвістична (відповідність соціолінгвістичному контексту); дискурсивна (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення або дискурс); стратегічна (підтримка контакту із співрозмовником) (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980, с. 28-31).

Українська дослідниця Н. Кіш вважає необхідними для формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів лінгвістичну, соціокультурну, фахову іншомовну, культурно-етичну іншомовну компетентності (Кіш, 2014). Лінгвістична компетентність відображає рівень граматичних знань та вміння їх доречного використання; соціокультурна проявляється у володінні та використанні в процесі комунікації знань щодо звичаїв та культурних традицій, прийнятих в іншомовному оточенні; фахова іншомовна «ґрунтується на іншомовних знаннях фахової термінології, іншомовної професійної лексики та вміннях використовувати їх для вирішення професійно орієнтованих задач у іншомовному середовищі» (Кіш, 2014, с. 151); культурно-етична іншомовна компетентність є результатом опанування знань про культурно-етичні норми, правила, що регулюють професійну взаємодію в іншомовному комунікативному середовищі» (Кіш, 2014, с. 151). На нашу думку, є дискусійним виокремлення культурно-етичної компетентності, співвідносної за своїми характеристиками з соціокультурною компетентністю. Остання ж є вкрай необхідною не лише для кращого опанування української мови, розвитку «мовного такту» і «соціокультурної ввічливості» (Ставицька, 2013, с. 284), а й для формування більш усвідомленого ставлення до обраної спеціальності, загалом – для професійного становлення.

Ще одну структурну модель комунікативної компетенції іноземних студентів інженерного профілю представила З. Гіріч, виокремивши в ній когнітивну, мовну, мовленнєву, предметну/професійну, дискурсивну складові (Гіріч, 2016, с. 51). Зміст когнітивної компетенції формують здібності, необхідні для позитивної кореляції між діями суб'єкта та завданнями, що він має розв'язати за допомогою набутих умінь і навичок. Мовна (лінгвістична) компетенція складається з сукупності знань про мовні одиниці та вміння їх використовувати. Предметна компетенція полягає в опануванні професійних знань. Мовленнєва компетенція передбачає знання способів організації та здійснення мовленнєвої комунікації в різних ситуаціях спілкування як в усній та письмовій формі. Дискурсивна

компетенція полягає в опануванні правил побудови усних та письмових повідомлень-дискурсів та їх інтерпретації (Гіріч, 2016, с. 52-54).

На думку О. Чорної, структура іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей складається з компетентностей: лінгвістичної, соціокультурної, а також тематичної (володіння екстралінгвістичною інформацією); прагматичної (здатність логічно пов'язувати речення з метою продукування зв'язних відрізків мовлення); компенсаторної (уміння досягати взаєморозуміння); навчальної (уміння користуватися довідковою літературою та словником для забезпечення адекватного засвоєння мови з метою професійного спілкування) та комунікативної (уміння спілкуватися без створення напруги зі співрозмовником, співпрацювати з ним) (Чорна, 2013, с. 233).

Зауважимо на доцільність виокремлення у цій структурній моделі навчальної компетентності. Вперше навчальну компетентність включила до структури іношомовної компетентності російська дослідниця І. Бім з метою обґрунтування необхідності самоосвіти для опанування іноземної мови, а також її специфіки як об'єкту вивчення (Бим, 2007, с. 160). Запровадження в Україні системи освіти протягом життя, зокрема, і в контексті розвитку професійної компетентності, створює додаткові підстави для віднесення навчальної компетентності до складових підготовки сучасного фахівця.

Також доцільність виокремлення навчальної компетентності обумовлена посиленням уваги до мотиваційної складової розвитку іншомовної компетентності сучасного фахівця як ключової умови його професійного зростання, тому що існує пряма залежність «між професійною мотивацією і мотивацією оволодіння іноземною мовою» (Гіріч, 2016, с. 112).

Нерозривність зв'язку між навчанням та мотивацією і належність останньої до сфери психології, а не лінгвістики чи лінгводидактики, дозволяє нам розглядати їх як взаємообумовлені феномени в межах навчальної компетентності.

Фокусування дослідників на проблематиці мотивації навчання є також закономірним наслідком переходу вищої школи до студентоцентричної моделі навчання. Розвитку навчальної мотивації іноземних студентів інженерного профілю сприятиме використання в процесі навчання української мови практико-орієнтованих та особистісно-орієнтованих технологій і методів навчання, у першу чергу, технологій і методів проблемного, інтерактивного, командного навчання, упровадження інноваційних інформаційних технологій.

Вплив інформаційних технологій як на освітній процес, так і на професійну інженерну діяльність призвів до утворення нової компетентності – інформаційно-комунікативної, яка є результатом інтеграції інформаційної та комунікативної компетентностей і «полягає у сформованій здатності налагоджувати та здійснювати професійну комунікативну взаємодію з використанням вербальних та невербальних засобів комунікації, інформаційно-комунікаційних технологій задля вирішення професійних завдань у технічній сфері та задля особистісного й професійного вдосконалення» (Саєнко та Галацин, 2021, с. 158).

Упровадження інформаційних технологій у процес навчання іноземних студентів інженерних спеціальностей української мови дозволить їм засвоювати великі обсяги фахової (термінологічної) лексики, розвивати граматичні навички, а також навички аудіювання та говоріння, роботи з автентичними інженерними текстами, проєктної діяльності.

У результаті проведеного аналізу наукової літератури вважаємо, що орієнтовна структура іншомовної комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю має складатися з таких компонентів-компетентностей: лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної, предметної, навчальної, стратегічної.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз наукової літератури дає підстави для визначення змісту комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю як набутої в процесі навчання здатності до використання мовних знань, умінь і навичок, необхідних для опанування інженерного фаху в іншомовному освітньому та професійному середовищі. Обґрунтовано доцільність виокремлення в структурі комунікативної компетентності іноземних студентів інженерних спеціальностей навчальної компетентності, сформованість якої сприяє розвиткові позитивної мотивації до опанування інженерного фаху. Визначено орієнтовну структуру іншомовної комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю як поєднання лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної, предметної, навчальної, стратегічної компетентностей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні змісту та засобів формування складових іншомовної комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації.* К. (Bazevych, F. S. (2007). *Dictionary of cross-cultural communication terms*. Kyiv).

Бим, И. Л. (2007). Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*, А. В. Хуторской

(ред.), (сс. 156-163) (Bim I. L. (2007). Competence approach towards education and teaching foreign languages. In A. V. Chutorskoy (Ed.). *Competencies in education: experience of projects : processing of scientific papers*, (pp. 156-163)).

Бондаренко, Л. М., Князєва, І. О. (2020). Формування комунікативної компетентності в іноземних студентів інженерних спеціальностей технічних ЗВО України. *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, 89,* 147-151 (Bondarenko, L. M., Knjazeva I. O. (2020). Formation of communicative competence of foreign students of engineering specialties at technical universities of Ukraine. *Bulletin of Kharkiv National Automobile and Highway University, 89,* 147-151).

Ганніченко, Т. А., Жебко, О. О. (2017). Використання міждисциплінарної інтеграції у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів аграрного профілю. *Молодий вчений, 4.1 (44.1),* 5-8 (Gannichenko, T. A., Zhebko, A. O. (2017). The Use of Interdisciplinary Integration in the Formation of Foreign Language Professional Competence of Students of Agrarian Specialization. *Young Scientist, 4.1 (44.1),* 5-8).

Гіріч, З. І. (2016). *Теорія* і *методика формування комунікативної компетенції іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю у процесі навчання російської мови* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02). Херсон (Girich, Z. I. (2016). *Theory and methods of formation of the communicative competence of foreign students of Turkic-speaking engineering profile in learning Russian language* (DSc thesis abstract). Kherson).

Кіш, Н. (2014). Компетентнісний підхід до формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 9(1),* 146-153 (Kish, N. (2014). Competence approach towards formation of culture of foreign language communication among future engineers. *Problems of modern teacher training, 9(1),* 146-153).

Мантуло, Н. Б. (2021). Концептуально-методологічні засади формування професійної мовної компетентності іноземних студентів інженерного профілю. *Тиждень науки-2021. Тези доповідей науково-практичної конференції. Запоріжжя, 19–23 квітня 2021 р.* В. В. Наумик (ред.), (сс. 201-203). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка» (Mantulo, N. B. (2021). Conceptual and methodological base of formation of professional language competence of foreign students of engineering major. In V.V. Naumyk (Ed.). *Week of science–2021. Processing of scientific reports of scientific and practical conference, Zaporizhzhia, 19-23 April 2021.* Zaporizhzhia: NU "Zaporizhzhia Polytechnic").

Романовський, О. Г. (2001). *Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності.* Харків: Основа (Romanovskii, O. G. (2001). *Training of future engineers to managerial activities*. Kharkiv: Osnova).

Саєнко, Н. С., Галацин, К. О. (2021). Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови. *Інноваційна педагогіка, 31. 1,* 157-160 (Saienko, N. S., Halazin, K. O. (2021). Formation of information and communicative competence of students of technical specialities in the english language classes. *Innovative pedagogics, 31. 1,* 157-160).

Секрет, І. В. (2010). Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2,* 35-41 (Sekret, I. V. Foreign language professional competence: the issue of defining. *Scientific papers of Berdyansk Statte Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 2,* 35-41).

Ставицька, І. В. (2013). Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні*

технології, 4, 280-286 (Stavytska, I. V. Foreign language competence: the place of definition in terminology field of modern scientific statements. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technology, 4,* 280-286).

Чорна, О. О. (2013). Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки, 22,* 230-237 (Chorna, O. O. (2013). Peculiarities and practice of the formation of technical specialties students' foreign communicative competence. *Teaching languages in higher education at the present stage. Interdisciplinary links. Scientific research. Experience. Search, 22,* 230-237).

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J. B. Pride, & A. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1(1),* 1-47.

РЕЗЮМЕ

Мантуло Наталья. Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов инженерного профиля средствами украинского языка.

Рассмотрены теоретические аспекты формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов инженерного профиля. Определено содержание коммуникативной компетентности иностранных студентов инженерного профиля как приобретенной в процессе обучения способности к использованию языковых знаний, умений и навыков, необходимых для овладения инженерной профессией в иноязычной образовательной и профессиональной среде. Обоснована целесообразность выделения в структуре коммуникативной компетентности иностранных студентов инженерного профиля учебной компетентности, сформированность которой способствует развитию позитивной мотивации к овладению инженерной профессией.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, украинский язык, профессиональная коммуникативная компетентность, іностранные студенты инженерного профиля.*

SUMMARY

Mantulo Nataliia. Theoretical aspects of communicative competence formation among foreign students of engineering profile by means of Ukrainian language.

There is a need for increasing the competitiveness of Ukrainian higher engineering education in the international educational market. Consequently, it encourages the revision and improvement of theoretical and methodological foundations for the formation of professional communicative competence among foreign students who specialize in engineering as the key to mastering the profession in a foreign language environment.

The aim of the article is to analyze theoretical approaches to determining the nature, structure and peculiarities of communicative competence formation among foreign students of engineering profile in the process of learning the Ukrainian language.

To achieve the goal, the following research methods are used: methods of analysis, synthesis and generalization to analyze the scientific resources to determine the nature and structural components of structure and peculiarities of communicative competence among foreign students whose major is engineering by the means of the Ukrainian language; abstract-logical method for drawing conclusions.

The article analyzes the theoretical foundations of communicative competence formation among foreign students of engineering profile by the means of the Ukrainian

language. It is determined that the essence of communicative competence of foreign engineering whose major is engineering gained in the process of studying is the ability to use the language knowledge and skills needed for mastering the engineering specialty in a foreign language educational and professional environment.

It is emphasized that the integrative competence of foreign students of engineering profile is realized through the relevance of its components to the competencies of the vocational set of disciplines unit and requires the use of an interdisciplinary approach to its formation.

The article highlights the importance of isolating educational competence in the structure of communicative competence among foreign students whose major is engineering. Its formation can contribute to the development of positive motivation to master the engineering profession. Training measures for motivation development among foreign students majoring in engineering are considered.

Key words: *communicative competence, foreign language communicative competence, Ukrainian language, professional communicative competence, foreign engineering students.*

УДК 37.022:[378.046-021.64:005](045)

Світлана Нестуля
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»
ORCID ID 0000-0003-0599-6647
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/138-149

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті висвітлено необхідність розроблення методичної системи формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів, яка б охоплювала низку ефективних методів навчання. З'ясовано, що проблему формування лідерської компетентності доцільно досліджувати в контексті парадигми ресурсно-орієнтованого навчання як комплексу форм, методів та засобів, націлених, насамперед, на цілісний підхід до організації освітнього процесу в університеті, зорієнтованого на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення середовища шляхом практичного застосування інформаційних ресурсів. Сформульовано висновок про ефективність визначених методів у процесі формування лідерської компетентності.

Ключові слова*: метод навчання, методична система, ресурсно-орієнтоване навчання, лідер, лідерська компетентність, менеджер, майбутній менеджер, університет.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі проблема формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів є актуальною, оскільки зумовлюється швидкозмінними перетвореннями, які відбуваються в економічній, суспільно-політичній, соціальній, освітній галузях України. Особливим пріоритетом українського сьогодення постає формування ефективних менеджерів для управління організаціями та їх підрозділами, лідерів-професіоналів, готових і здатних свою управлінську діяльність усвідомлювати й здійснювати як процес щоденного служіння українському суспільству, країні, державі. Це, безумовно, актуалізує пошук методик ефективної підготовки майбутніх менеджерів у вітчизняних університетах.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблемам формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів приділяється значна увага. Різні аспекти дослідження проблем лідерства в педагогіці присвячені праці таких учених, як О. Бойко, Н. Бабкова-Пилипенко, Т. Вежевич, Л. Грень, А. Зоріна, В. Михайличенко, О. Маковський, О. Романовський, Р. Сопівник, Н. Сушик, В. Ягоднікова та ін. Науково-педагогічні підходи до формування лідерської компетентності досліджено в роботах В. Гладкової, С. Козловської, В. Лугової, Н. Мараховської, О. Хвисюк та ін. Теоретико-практичні засади формування лідерської компетентності менеджерів висвітлено в працях таких науковців, як М. Діденко, Г. Кот, В. Локшин, В. Саляхов, О. Хмизова, Л. Шигапова, О. Яценко та ін.

Потребують подальшого вивчення проблеми відбору методів навчання для ефективного формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати, як цілеспрямоване впровадження методичної системи сприяє розкриттю лідерського потенціалу майбутніх менеджерів на прикладі апробації в освітньому середовищі Полтавського університету економіки і торгівлі.

Методи дослідження*:* теоретичні: аналіз педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблематики, опис, порівняння, пояснення, зіставлення застосування різних методик, метод систематизації та узагальнення; емпіричні: логіко-системний, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, аналіз дидактичного супроводу процесу формування лідерської компетентності, системно-структурний.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів у контексті парадигми ресурсно-орієнтованого навчання (resource-based learning) (Гриньова та ін., 2019) як комплексу форм, методів та засобів навчання, націлених, насамперед, на цілісний підхід до організації освітнього процесу в університеті, який зорієнтований на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів з метою отримання знань про класичні й сучасні концепції лідерства та застосування ефективних методик відповідно різних стилів лідерства, формування лідерських умінь та навичок, які забезпечують здатність студентів бути менеджером-лідером, ми створили методичну систему формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів, складниками якої є низка таких методів навчання: метод інформування,

метод порівняння, метод дискусії, метод рольової гри, метод аналізу, системного аналізу, метод експертної оцінки, панельна дискусія, метод кейсів, проєктів, воркшопів, сфокусованої бесіди, пошуку консенсусу, мозкового штурму, метод Дельбека, метод Дельфі, Метод 635, метод фасилітації, метод модерації, метод інтервізії, мікрофон, Jigsaw, проєктування нестандартних віртуальних ситуацій, метод «Коло ідей», «діамант 9», SWOT-аналіз, майндмеппінг, «Метаплан», «Відкритий простір», рефреймінг, кайдзен тощо.

Відтак, процес викладання низки дисциплін, які опосередковано торкаються проблеми формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів (менеджмент, управління персоналом, теорія управління, самоменеджмент, стратегічний менеджмент, кроскультурний менеджмент, проєктний менеджмент, управління людськими ресурсами, комунікації та соціальна відповідальність тощо), а також дисципліни «Основи лідерства», зміст якої безпосередньо спрямований на формування лідерської компетентності, базувався на використанні вище зазначених методів.

Метод рольової гри. Так, під час проведення рольової гри «Геній маркетингу», метою якої було потренуватися в методах переконання, лідерських навичках, розвинути творче мислення, уміння бачити різноманітні підходи до вирішення проблем, а також розібратися в собі, зрозуміти природу своїх лідерських якостей, потренуватися в процесі вести переговори, викладач мав застосувати не лише вміння організувати проведення гри, але й уміння модерувати її хід, використати різноманітні способи комунікації, створити ситуацію успіху.

Сутність гри: викладач готує до гри непрозорий мішок, у який будуть покладені різного роду предмети; кожен учасник дістає з мішка один предмет. Завдання – продати групі цей предмет, запропонувавши не менше п’яти його реальних переваг найбільш ефективним способом. Наприкінці гри важливим дидактичним етапом є обговорення: Чому навчила гра? Чий досвід виявився найбільш вдалим? Кому з колег ви би запропонували змінити стратегію маркетингу і чому? Чиї ідеї вам найбільш запам’яталися й чому?

Варто зазначити, що проведення такої гри може бути здійснено як в аудиторії, так і під час проведення дистанційного заняття, а також і в реальних умовах (в супермаркетах, на вулиці).

Метод «Рефреймінг» (Бронікова, 2008) застосовувався в тих випадках, коли завдання не носить критичного характеру. За допомогою його виконання студенти можуть переосмислювати речі і дивитися на речі, які здаються нам негативними з іншого боку. Мета: засвоїти на практиці

методику «рефреймінгу» (зміни точки зору, або погляду на ситуацію для надання їй іншого значення); допомогти здолати внутрішні бар'єри, страх і невпевненість перед іншими людьми; продемонструвати на практиці різницю підходу людей до однієї й тієї ситуації; розвивати емпатичні здібності учасників як лідерів. Сутність методу: у групі 4-5 осіб, обмінюючись думками, знаходять одну рису волонтера, яка ним самим сприймається як негативна. Ви маєте подивитися на цю рису зі зворотної точки зору, з позитивної. Група має представити цей позитив: у певному жанрі пісню, римовані рядки, театральна сценка, малюнок, комікс, тобто в тій формі, яка максимально відображує переосмислену якість.

Наприклад: 1) повільність представляється як вдумливість і вміння, не поспішаючи, ґрунтовно засвоювати життєвий матеріал; 2) недостатність хоробрості як гарний природній самозахист, відсутністю авантюризму; 3) бажання їсти все підряд як прояв зацікавленості до життя, прагненням до універсальності знань і вмінь; 4) неохайність як якість творчої натури, не помічаючи побуту бути творцем чогось ідеального.

Обговорення. До волонтерів ставиться низка питань: Наскільки новим вам видався погляд на проблему? Чи замислювалися ви раніше про можливі варіанти самооцінки? Як ми ставимося до набутого досвіду? Чим сподобалося завдання? Що ви відкрили в собі під час роботи з групою? Обмін думками про найбільш вдалі приклади.

Метод проєктів. Не зупиняючись детально на розкритті сутності кожного з вище зазначених методів навчання, оскільки вони висвітлені в розроблених нами посібниках («Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера»; практикум «Основи лідерства: (індивідуальні практичні та творчі завдання)», індивідуальні практичні завдання з курсу «Основи лідерства»; електронний посібник «Основи лідерства») (Нестуля та Нестуля, 2013; Нестуля та Нестуля, 2013; Нестуля та Нестуля, 2010; Нестуля та Нестуля, 2013; Нестуля та Нестуля , 2012; Нестуля та Нестуля, 2017; Нестуля та ін., 2018), наголосимо, що під час вивчення курсу «Основи лідерства» та інших дисциплін фахової підготовки менеджерів, студентам пропонувалися до виконання різні проєкти, які класифіковано за: домінувальною у проєкті діяльністю (дослідницька, пошукова, творча, рольова, інформаційно-прикладна); предметно-змістовою складовою (монопроєкти, тобто проєкти в межах однієї дисципліни або міжпредметні проєкти); характером координації проєкту (з відкритою координацією або з прихованою координацією); характером контактів (внутрішні: студенти певної групи, курсу, закладу освіти, регіону, країни; та міжнародні: різних країн,

зарубіжних закладів освіти, освітніх установ); кількістю учасників проєкту (індивідуальний, груповий, масовий); терміном виконання проєкту – короткотривалий (заняття), середньо тривалий (від тижня до місяця), довготривалий (декілька місяців).

Так, було визначено орієнтовну тематику проєктів: «Магія лідерства», «Бізнес. Успіх. Мотивація», «Топ-керівники у сфері маркетингу», «Інформаційна підтримка клубу лідерства», «StartUp: від ідеї до власного бізнесу», «Лідерство в соціальних мережах», «Лідерський портрет політики України (країна на вибір)», «Конфлікти в командах: шляхи вирішення», «Відео для омбудсмена», «7 днів університет», «Успішний менеджмент віртуального підприємства», «Академія практичного маркетингу», «Чемпіонат торговельного підприємництва «Супермаркет міні-4»», «Організація бізнес-симуляції «Тендер-Біржа-Тендер», «Організація воркшопу «Проєктний підхід у роботі»», «Організація воркшопу «Самоефективність великих лідерів»» та ін. Ключовою умовою реалізації таких проєктів була орієнтація на:

1) використання групових (або масових) проєктів з домінувальною рольовою діяльністю майбутніх менеджерів;

2) розроблення та виконання лише одного проєкту впродовж вивчення курсу «Основи лідерства» (довготривалий проєкт терміном в 2 місяці);

3) результат – інформаційний продукт, який має отримати група студентів: івент (спеціальний медійний захід), що уможливлює відслідкувати поведінку кожного з членів групи у ході певної діяльності.

Таким чином, під час роботи над проєктами студенти опановували різні методики, які сприяли формуванню їх лідерської компетентності, як-от бізнес-симуляції, рольові ігри, воркшопи тощо.

Окрім одного проєкту, який студенти самостійно розробляли та виконували під час вивчення курсу «Основи лідерства», вони активно долучалися до проєктної діяльності на загальноуніверситетському рівні. Такими основними проєктами в ПУЕТ були: проєкт «Розвиток лідерства в Україні на принципах гендерної рівності», проєкт «Полтавська обласна школа лідерів учнівського самоврядування», соціальний проєкт «Університет третього віку». Результати діяльності постійно висвітлювалися на офіційному веб-сайті ПУЕТ та на офіційних сторінках університету в соціальних мережах.

Під час реалізації цих проєктів від студентів вимагалося: активно долучатися до участі в суспільно-корисній та проєктній діяльності; працювати консультантами, організаторами, тренерами, едвайзерами під час проведення різноманітних заходів у межах проєктів зі старшокласниками закладів освіти Полтавської області, слухачами Університету третього віку,

допомагати їм освоювати цифрові та дистанційні технології навчання; пропагувати ідеї лідерства серед студентської молоді (участь в обговореннях, конференціях, створення постів у соціальних мережах тощо); планувати, розробляти та реалізовувати власні проєкти, спрямовані на запровадження нових молодіжних ініціатив; брати участь у розробці науково-методичних матеріалів з проблем лідерства; працювати з партнерами проєкту із формування груп на семінари-тренінги; готувати та розміщувати статті в місцевих засобах масової інформації про проєкт та запрошення до участі в семінарах-тренінгах зацікавлених осіб; викладати окремі теми навчальної програми Університету третього віку.

Таким чином, використання методу проєктів актуалізувала створення в ПУЕТ Проєктного офісу університету **(**http://puet.edu.ua/uk/proektna-diyalnist**)**, який і нині функціонує з метою ідентифікації та визнання університету на вітчизняному, європейському та світовому освітньому просторі; створення потужного організаційного супроводу роботи проєктів, стимулювання інновацій та ініціатив, координацію комунікацій між проєктами; можливості для кожного студента розробити та впровадити власний проєкт.

Метод воркшопів (Толкачев, 2016). Це метод динамічного навчання студентів, що відбувається завдяки їх власній активній роботі під керівництвом викладачів. Акцент під час його реалізації здійснюється на отримання студентами динамічного знання – живе знання, яке майбутні менеджери отримують у процесі творчості, експериментування, високого ступеня самостійності. При цьому студенти самостійно визначають цілі навчання, розділяють із викладачем відповідальність за свій освітній процес і розвиток лідерської компетентності.

Слід зазначити, що методика проведення воркшопів як певного міксу теоретичних презентацій, практичних дій та дискусій із запропонованої тематики та відібраних питань стосовно контексту «менеджер-лідер», дозволяла вирішували справді унікальні завдання, до яких відносимо:

– генерацію та втілення нових ідей (воркшоп є майданчиком для реалізації нових ідей у студентських проєктах);

– активізацію командної роботи в студентських групах (зміцнення «командного духу» на довірі, особистісних взаєминах, симпатіях, де багато нововведень, творчості, вражень, задоволення від виконаної роботи);

– забезпечення інтерактиву в межах роботи над проєктом та під час івенту (наприклад, формується трафік івенту на сайт, блог, або сторінку в соціальних мережах, для цього випускається новина з інтерактивним написом «пред’явник пароля (талона або купона) має право участі на воркшопі»);

– посилення інтересу до лідерства (воркшоп, безумовно, здатний підвищити інтерес до курсу «Основи лідерства» та до лідерства загалом);

– посилення мотивації до формування лідерської компетентності як організаторів, так і учасників, якими є майбутні менеджери (одна група студентів може виступати як організатори, інша – як учасники);

– оперативність зворотного зв'язку, завдяки чому учасники діалогу під час воркшопів краще пізнають один одного;

– індивідуалізацію навчання (воркшоп під час вивчення дисципліни «Основи лідерства» та інших фахових дисциплін здатний регулювати специфічні запити й очікування окремих студентів або їх груп);

– застосування нових методик (воркшоп – це інструмент упровадження нових методик, який дає хороший імпульс у роботі);

– реалізацію кайдзен (всі разом до постійного покращення та вдосконалення, розвиток різних умінь, навичок, лідерської компетентності майбутніх менеджерів);

– динаміку розвитку (постійний розвиток лідерської компетентності майбутніх менеджерів).

Загалом, використовуючи у процесі формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів методику воркшопів, ми зорієнтовували студентів на колективні творчі справи, бо це, насамперед, вияв життєво-практичної позиції менеджера-лідера, покращення процесу навчання, сприятливе середовище для набуття навичок лідерської поведінки, можливостей демонстрації вмінь та лідерських якостей, це сукупність певних дій на загальну користь, радість і успіх.

Метод інтервізії, детально схарактеризований у працях Т. Шоутена, Т. Даниленко, О. Зайченко, Н. Софій (Шоутен та ін., 2009), теж заслуговує на особливу увагу в контексті підвищення ефективності процесу формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів.

У контексті нашого дослідження метод інтервізії (презентація особистого досвіду з точки зору лідерства) було використано в такому форматі. Спочатку були організовані зустрічі студентів із лідерами студентського самоврядування різних університетів, місцевого самоврядування міста (області), топ-менеджерами фірм та компаній, яким пропонувалося поділитися власним досвідом «Чи вважаю я себе лідером і чому»?, обговорити проблемні питання, наприклад, мотиви, стимули, комунікації, створення команди, участь у громадському житті університету, міста, України, як впливає статус лідера на особисте та професійне життя, які виникають проблеми у спілкуванні з послідовниками тощо. Досить цікавим способом моти-

вації студентів була демонстрація професійних портфоліо запрошених гостей у вигляді презентацій, відеороликів чи веб-сайтів, які висвітлювали низку досягнень організації (фірми, компанії) під керівництвом лідера, власних здобутків, його ділової активності у професійній діяльності та інших сферах.

Після цього студентам пропонувалося провести інтервізію самостійно, обравши для цього тему «Чи хочу я бути лідером і чому» та провівши обговорення, використовуючи такі кроки: сформулювати запитання для уточнення ситуації «Я хочу бути лідером»; намагатися висловити думки, отримати ідеї щодо факторів, які вплинули на створення цієї ситуації; упевнитися, що це не випадковість; лише після такого ґрунтовного аналізу перейти до формулювання альтернативних рішень; підсумувати результат обговорення і коротко сформулювати набутий досвід.

Наприкінці було проведено обговорення інтервізії з усією групою. Під час обговорення акцентовано увагу на таких моментах: Чи було обговорення спрямоване на лідерську діяльність у межах професії менеджера? Чи ефективним був зворотній зв’язок? Чи відбувся пошук нових альтернативних рішень? Чи хочете ви бути лідером і що вас до цього може спонукати?

У якості обов’язкового звіту з інтервізії, як того вимагають розробники методу (Шоутен та ін., 2009), студентам було запропоновано оформити його у вигляді короткого резюме: чи отримали ви відповіді на свої запитання, що корисного ви взяли для себе, мотивація та демотивація лідерства, з ким би ви хотіли обговорити питання лідерства у професійній діяльності менеджера, плюси та мінуси інтервізії.

У результаті спостереження за перебігом інтервізії було зафіксовано, що організовані зустрічі з лідерами студентського й місцевого самоврядування, топ-менеджерами та власне сама інтервізія зі студентами спричинили усвідомлення значимості лідерської поведінки в їх життєдіяльності та обраній майбутній професії менеджера. Окрім того, організовані й проведені зустрічі з лідерами студентського й місцевого самоврядування, топ-менеджерами, неформальні бесіди з ними після інтервізії, доброзичливе спілкування, сприяли створенню ситуації успіху й надихання студентів до лідерства, оскільки спонукали їх до активної участі у справах університету (на рівні міста чи області), у конкурсах, грантах, соціальних проєктах, до продовження навчання в магістратурі й аспірантурі, заохочення до активної роботи і співпраці тощо.

Послуговуючись алгоритмом створення ситуації успіху, викладачі спрямовували свою діяльність на зняття страху у студентів перед лідерською діяльністю; демонстрували особистий приклад лідерства

науково-педагогічних кадрів та адміністрації університету (зустрічі з ректором, проректорами, деканами), а також його випускників; мобілізовували активність студентів на лідерську діяльність; мотивували до лідерства в соціальних мережах (мотиватори, цитати відомих лідерів, відеоролики тощо); активізували діяльність шкіл, клубів лідерства; інструктували студентів щодо прийомів, способів, форм реалізації навчальної та майбутньої професійної діяльності менеджера-лідера; авансували успішний результат діяльності студента як лідера.

Метод кайдзен. Ефективним виявився і метод кайдзен, який застосовувався з метою ознайомлення з цікавою стратегією японського менеджменту, яка дала можливість зайняти цій країні лідерські позиції в багатьох сферах економіки; випробування на практиці застосування шестикутного набору для творчого мислення кайдзен; організації успішної роботи в команді (Нестуля та Кононец, 2019). Сутність методу: група розбивається на 2 команди. Команди знайомляться з інформаційними матеріалами. Далі команда отримує набір для мислення за методикою Девіда Баффіна – шестикутний набір для мислення за кайдзен (рис. 1).

Рис. 1. Шестикутний набір для мислення за кайдзен

Командам пропонується питання з преамбулою (студентам роздають інформаційні матеріали для ознайомлення). Команда може вибрати собі будь-яке питання для роботи, познайомившись із усіма. Можна запропону-

вати команді вибір власного проєкту за вказаною методикою. Упродовж 25–30 хвилин команда виконує запропоноване завдання. Після завершення роботи кожна команда знайомить аудиторію із сутністю завдання і змістом його виконання. Використано навчальні засоби: «Шестикутний набір для мислення за кайдзен» окремо для всіх команд; набір чистих шестикутних кольорових стікерів для кожної команди. Наприкінці обов'язковим є обговорення таких орієнтовних питань: «Який етап роботи команди виявився найскладнішим?», «Коли команда переживала найпродуктивніший момент співпраці?», «Ваше ставлення до запропонованого методу кайдзен».

Наголосимо, що під час спостереження за студентами зафіксовано, що їхня діяльність у межах апробації обраних методів навчання значно підвищила самооцінку студентів, дала можливість проявити себе, повірити у власні сили, спробувати себе в ролі лідера, продемонструвати свої лідерські вміння й навички, здатність до прийняття рішень, до взаємодії, а також успішні спроби самореалізуватися і як менеджер, і як лідер.

Висновки і перспективи подальшого розвитку. Резюмуючи, зазначимо, що в результаті застосування методичної системи у студентів спостерігалися такі зміни: наявність активної потреби пізнання феномену лідерства, себе в якості лідера, сенсу лідерської компетентності та її реалізації в навчальній діяльності, потреби до вироблення власного лідерського стилю, мотивація до лідерства, мотивація до успіху й наполегливість у досягненні мети. Таким чином, було сформульовано висновок, що цілеспрямоване впровадження методичної системи сприяє розкриттю лідерського потенціалу майбутніх менеджерів, а також формуванню їх лідерської компетентності в умовах, наближених до реалій майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Бронікова, С. (2008). Рефреймінг як когнітивна методика управлінської практики. *Науковий вісник, 2,* 25-29 (Bronikova, S. (2008). Reframing as a cognitive method of management practice. *Scientific Bulletin, 2,* 25-29).

Гриньова, М. В., Кононец, Н. В., Дяченко-Богун, М. М., Рибалко, Л. М. (2019). Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *Том 72, 4,* 182-193 (Hrynova, M. V., Kononets, N. V., Diachenko-Bohun, M. M., Rybalko, L. M. (2019). Resource-oriented student training in a health-based educational environment. *Information Technologies and Tools, Volume 72, No. 4,* 182-193).

Нестуля, С. І., Нестуля, О. О. (2013). *Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера. Уроки видатних підприємців*. К.: Знання (Nestulya, S. I., Nestulya, O. O. (2013). *Fundamentals of leadership. Leadership training qualities and practical skills of the manager*. К.: Knowledge).

Нестуля, С. І., Нестуля, О. О. (2010). *Основи лідерства: індивідуальні практичні завдання з курсу для студентів усіх напрямів підготовки*. Полтава: РВВ ПУЕТ (Nestulya, S.

І., Nestulya, O. O. (2010). *Fundamentals of leadership: individual Practical tasks from the course for students of all fields of training*. Poltava: RVV PUET).

Нестуля, С. І., Нестуля, О. О. (2013). *Основи лідерства: індивідуальні практичні завдання*. Полтава: РВВ ПУЕТ (Nestulya, S. I., Nestulya, O. O. (2013). *Fundamentals of leadership: individual practical tasks*. Poltava: RVV PUET).

Нестуля, С. І., Нестуля, О. О. (2012). *Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: практикум з курсу «Основи лідерства» для студентів усіх напрямів підготовки*. К. (Nestulya, S. I., Nestulya, O. O. (2012). *Training of leadership qualities and practical skills of the manager: a workshop on the course "Fundamentals of Leadership" for students of all fields of training*. K.).

Нестуля, С. І., Нестуля, О. О. (2017). *Основи лідерства: практикум (індивідуальні практичні та творчі завдання)*. Полтава: ПУЕТ (Nestulya, S. I., Nestulya, O. O. (2017). *Fundamentals of leadership: workshop (individual practical and creative tasks).* Poltava: PUET).

Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., Кононец, Н. В. (2018). *Основи лідерства: електронний посібник для самостійної роботи студентів*. Полтава: ПУЕТ (Nestulya, O. O., Nestulya, S. I., Kononets, N. V. (2018). *Basics of leadership: Electronic guide for independent work of students*. Poltava: PUET).

Нестуля, С. І., Кононец, Н. В. (2019). Упровадження системи кайдзен в освітньому середовищі університету як необхідна умова формування лідерської компетентності студентів. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції* (26-27 вересня 2019 р.). Х.: НТУ «ХПІ», (сс. 194-198) (Nestulya, S. I., Kononets, N. V. (2019). Introduction of the Kaizen system Educational environment of the university as a necessary condition for the formation of leadership competence of students. *Leaders of the XXI century. Formation of the personality of a charismatic leader on the basis of humanitarian technologies: Proceedings of the III international scientific-practical conference* (September 26-27, 2019). H.: NTU "KhPI", (pp. 194-198)).

Толкачев, А. Н. (2016). Применение формата «Workschop» как нового вида учебных занятий со студентами Института бизнеса и дизайна. *Бизнес и дизайн ревю*, *Т. 1. № 1,* 17 (Tolkachev, A. N. (2016). Application of the "Workschop" format as a new type of training with students of the Institute of Business and Design. *Business and design review, Vol. 1. № 1,* 17).

Шоутен, Т., Даниленко, Л. І., Зайченко, О. І., Софій, Н. З. (2009). *Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти*. К.: СПД ФО Парашин К.С. (Shouten, T., Danilenko, L. I., Zaichenko, O. I., Sofia, N. Z. (2009). *Management heads of preschool and primary education institutions.* K.: SPD FO Parashin K.S.).

РЕЗЮМЕ

Нестуля Светлана. Методическая система формирования лидерской компетентности будущих менеджеров.

В статье освещена необходимость разработки методической системы формирования лидерской компетентности будущих менеджеров, которая охватывает ряд эффективных методов обучения. Определено, что проблему формирования лидерской компетентности целесообразно исследовать в контексте парадигмы ресурсно-ориентированного обучения как комплекса форм, методов и средств обучения, ориентированных, на целостный подход к организации образовательного процесса в университете. Сформулирован вывод об эффективности определенных методов в процессе формирования лидерской компетентности.

***Ключевые слова**: метод обучения, методическая система, ресурсно-ориентированное обучение, лидер, лидерская компетентность, менеджер, будущий менеджер, университет.*

SUMMARY

Nestulya Svitlana. Methodological system of future managers' leadership competence formation.

The article highlights the need to develop a methodological system for the formation of leadership competences of future managers, which would cover a number of effective teaching methods that would be appropriate to use in the training of future managers in higher education institutions. It has been found out that it is expedient to examine the problem of formation of leadership competence of future managers in the context of the resource-based learning paradigm as a complex of forms, methods and means of learning, aimed primarily at a holistic approach to organizing the educational process at the university, which is focused on self-training, active transformation of the information environment through the search and practical application of information resources in order to gain knowledge of classical and modern concepts of leadership and the use of effective methods under different leadership styles, leadership formation and skills that ensure students' ability to be the manager-leader. The components of the system under study are: information method, comparison method, method of discussion, method of role-play, method of analysis, systems analysis, method of expert evaluation, panel discussion, method of cases, projects, workshops, focused conversation, consensus search, brainstorming, Delbek's method, Delphi Method, Method 635, Facilitation Method, Moderation Method, Interview Method, Microphone, Jigsaw, Designing Non-standard Virtual Situations, Circle of Ideas, Diamond 9, SWOT Analysis, MindMapping, Metaplan, Open Space, reframing, kayd en more. The implementation algorithms of certain teaching methods are offered: the role-playing method "Marketing Genius", the "Reframing" method, the project method, the workshop method, the interview method, the kaizen method. The conclusion about the effectiveness of certain methods in the process of forming leadership competence of future managers is formulated.

***Key words:** teaching method, methodological system, resource-based learning, leader, leadership competence, manager, future manager, university.*

УДК 378.112(477)

Ольга Осередчук
Львівський національний університет імені Івана Франка,
ORCID ID 0000-0002-3192-3129
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/149-158

ФУНКЦІЇ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси й результати в системі вищої освіти. При моделюванні моніторингу якості вищої освіти необхідно визначити принципи та функції, які обов'язково повинні враховувати його особливості. Тому у статті розглянуто функції моніторингу якості вищої освіти, які описано ученими й виокремлено нами основні, за допомогою яких, на нашу думку, моніторинг якості вищої освіти буде ефективним. Ми плануємо взяти виокремлені функції моніторингу якості вищої освіти за основу під час обґрунтування, розробки й використання моделі моніторингу якості освіти в закладі вищої освіти.

***Ключові слова:** моніторинг, якість освіти, функції, якість вищої освіти, найдоцільніші функції для моніторингу якості освіти у закладі вищої освіти.*

Постановка проблеми. Моніторингом якості освіти називається спеціальна система збору, обробки, зберігання й розповсюдження інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для підвищення ефективності функціонування системи освіти (*Моніторинг в освіті,* 2008).

Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчить, що якість вищої освіти стала однією з найбільш гострих суспільних проблем, тому спостерігаємо підвищення уваги з боку дослідників, учених, керівників ЗВО до питань якості вищої освіти, що зумовлено тим, що якість вищої освіти була й залишається найважливішим показником розвитку суспільства, вона є основою забезпечення та підвищення якості життя населення як головної мети його існування. Окремі ЗВО використовують технологію освітнього моніторингу для ефективного розвитку закладів і підвищення їх конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси й результати в системі вищої освіти (Мозальов, 2017).

Під час моделювання моніторингу якості вищої освіти необхідно визначити функції, які обов'язково повинні враховувати його особливості. Розглянемо функції моніторингу якості вищої освіти, які описано ученими й виокремимо основні, за допомогою яких, на нашу думку, моніторинг якості вищої освіти буде ефективним.

Аналіз актуальних досліджень. Функції моніторингу якості освіти розглянуто в працях вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Байдацька, Т. Волобуєва, І. Гириловська, В. Горб, В. Зінченко, О. Касьянова, Т. Лукіна, В. Приходько І. Скопилатов та ін.).

Мета статті – розглянути функції моніторингу якості вищої освіти, які описано ученими й виокремити основні, за допомогою яких, на нашу думку, моніторинг якості вищої освіти буде ефективним.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. На думку І. Скопилатова (Скопылатов, 2001), освітній моніторинг повинен включати аналітичну, контрольно-оцінну, пояснювальну, інформаційну, інтегральну, прогностичну, наказову, формувальну функції, функції вдосконалення та зворотного зв'язку.

Дослідниця Н. Байдацька (Байдацька, 2007) до основних функцій моніторингу навчальних досягнень студентів відносить аналітико-інформативну, діагностичну, прогностичну, корекційну.

Аналітико-інформаційна функція передбачає отримання та аналіз інформації про стан загальної підготовки, надає можливість з'ясувати результативність навчального процесу на основі вивчення особливостей його перебігу та чинників, які мають на нього певний вплив, забезпечити зворотний зв'язок тощо.

Діагностична функція моніторингу виявляється у вигляді перевірки рівня знань і вмінь в порівнянні з попередніми досягненнями.

Прогностична функція виявляється в тому, що моніторинг не лише фіксує поточний стан освітнього процесу на заданому часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку і внесенню відповідних корективів, що створює передумови вдосконалення освіти.

Корекційна функція передбачає відстеження під час моніторингових досліджень конкретних прогалин у знаннях учнів і студентів.

Т. Лукіною (Лукіна, 2000) на рівні закладу загальної середньої освіти запропоновано інформаційну, активізуючу, формувальну, корекційну, квалітетричну, аналітичну, діагностичну, моделювальну, прогностичну, управліньську функції моніторингу якості вищої освіти. На її думку, функції моніторингу якості закладу освіти можуть визначатися метою конкретного дослідження і тим, хто виступає його замовником. Саме тому в різних джерелах зустрічаються різні переліки функцій моніторингу освіти, які іноді мають суттєві відмінності. Якщо моніторинг якості вищої освіти розглядати як інструмент інформаційного забезпечення системи управління освітою та громадськості, то основними функціями, що виконує моніторинг в освітній сфері, виступатимуть:

- інформаційна, яка проявляється у збиранні статистичної інформації про результати функціонування системи освіти і дає можливість з'ясувати результативність освітньої системи, окремих її елементів та ефективність управління освітою загалом;
- активізуюча, що сприяє залученню до досліджень викладачів, працівників органів управління освітою, адміністрації закладів освіти, допомагає з'ясовувати їхні думки щодо освітніх реформ і нововведень, підвищує рівень їхньої педагогічної та управлінської культури, відкриває можливості для пошуку нових освітніх технологій з метою поліпшення якості підготовки молоді;
- формувальна, що пропонує загальну картину розвитку освітньої системи й результативності реалізованої освітньої політики;

- корекційна, яка проявляється в організації коригувальної діяльності в досліджуваній освітній системі за результатами моніторингу якості освіти, спрямованої на виправлення виявлених недоліків, усунення негативних чинників впливу на якість освіти в усіх її проявах;
- кваліметрична, що забезпечує можливість вимірювання різноманітних якісних характеристик і ознак розвитку освітньої системи та представлення їх у числових значеннях, зручних для подальшого вивчення;
- діагностична, яка передбачає проведення діагностики причин, характеру й особливостей перебігу процесів, що відбуваються в системі освіти, та факторів впливу на наявний стан. Її результатом є розробка рекомендацій органам управління освітою всіх рівнів щодо розвитку системи освіти;
- аналітична, що передбачає проведення аналітичних досліджень системи освіти, процесів, явищ і проблем. Її мета – виявлення взаємозв'язків, відношень, впливів між ними;
- моделювальна, яка означає побудову різноманітних моделей ситуацій, процесів, систем, моделювання й вивчення впливів освітніх реформ на суспільні процеси і навпаки. Ця функція тісно пов'язана з аналітичною, тому що моделювання можливе тільки після детального аналізу досягнутого освітою стану;
- прогностична, що проявляється в побудові різноманітних прогностичних моделей майбутнього стану системи освіти;
- управлінська, яка є вирішальною з точки зору остаточного застосування інформації, отриманої в ході досліджень, і спрямована на поліпшення якості освіти (Лукіна, 2020).

В. Зінченко (Зінченко, 2012) визначає для моніторингу якості освітнього процесу в закладі вищої освіти такі функції, як інформативно-аналітична, контрольно-оціночна, діагностична, коригувальна, прогностична.

І. Гириловська вважає, що моніторингу якості професійної підготовки як різновиду освітнього моніторингу притаманні такі загальні функції: інформаційна, аналітична, діагностична, прогностична, управлінська. Беручи до уваги той факт, що результати моніторингового оцінювання залежать не лише від набутих учнями професійно важливих знань, умінь, навичок, якостей, але й від наявних у них цінностей досягнення та позитивної мотивації, до загальних авторка додала ще дві функції моніторингу: мотиваційно-стимулювальну і самоактуалізуючу.

Інформаційна функція полягає в накопиченні інформаційних банків даних про результати професійної підготовки фахівців закладів освіти за різними професіями.

Аналітична функція виражається в аналізі й інтерпретації отриманих результатів під час моніторингового оцінювання.

Діагностична функція проявляється в дослідженні реального рівня професійної підготовки майбутніх фахівців закладу освіти, його порівнянні з показниками інших закладів освіти.

Прогностична функція передбачає побудову різних моделей майбутньої освітньої політики закладу освіти з метою вдосконалення освітнього процесу та підвищення рівня професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Управлінська функція пов'язана з прийняттям управлінських рішень на основі проаналізованої моніторингової інформації, отриманої в ході досліджень, з метою переведення освітнього процесу в закладах освіти на якісно новий рівень.

Мотиваційно-стимулювальна функція моніторингу якості професійної підготовки студентів закладів професійної освіти полягає в застосуванні цілеспрямованого мотиваційного впливу на учасників моніторингу під час його проведення з метою підвищення їх позитивного емоційного стану, їх зацікавленні в моніторингових заходів.

Самоактуалізуюча функція полягає у спрямуванні дій учасників моніторингу на результативну освітню діяльність. За нашим переконанням, моніторинг може виступати механізмом впливу на якість професійної підготовки майбутніх фахівців, відкриваючи різноманітні шляхи до навчально-професійної самоактуалізації особистості. Велике значення в процесі самоактуалізації приділяється розвиткові тих професійно важливих якостей і здібностей особистості, які потрібні їй і суспільству, можливості її ефективного саморозвитку й творчого потенціалу особистості. Здійснювати процес навчально-професійної самоактуалізації доцільно через інтенсивне залучення тих, хто навчається, до участі в моніторингових заходах. Наприклад, таких як: виставка учнівських професійних портфоліо; проведення випускниками закладу професійної освіти майстер-класів з певних видів робіт відповідної професії для першокурсників; написання випускниками листів-настанов до майбутніх вступників у заклади професійної освіти; організація професійно-орієнтованої самопідготовки випускників до моніторингового оцінювання зі стимулювальним супроводом (Гириловська, 2021).

О. Касьяновою і Т. Волобуєвою (Касьянова, 2004) виокремлено інформаційну, діагностичну, системоутворювальну, коригувальну та прогностичну функції.

В. Приходько вважає, що моніторинг має широке функціональне поле. Це пояснюється складністю самого об'єкту дослідження й багатогранністю застосовування одержаних результатів. На його думку, функції моніторингу визначаються метою конкретного дослідження і його замовником. Звідси випливає закономірність, що в різних джерелах описано різні функції моніторингу, що мають суттєві відмінності. Науковець виокремлює такі основні функції:

Активізуюча – підвищує рівень педагогічної культури особистості, дає можливості для пошуку нових форм і методів виховання, перебудови освітнього процесу та управління ним із метою поліпшення якості підготовки молоді до життя.

Аналітична – одержані за показниками діяльності дані різноманітним чином аналізуються й відповідно інтерпретуються.

Діагностична – за допомогою пропонованих засобів забезпечує дослідження досягнутого стану системи освіти, відхилень від певних норм і стандартів.

Інформаційна – з'ясовує результативність освітнього процесу на основі вивчення особливостей його перебігу та факторів, які чинять на нього певний вплив.

Кваліметрична – дає змогу скласти думку про якісний стан системи освіти, дає можливість визначити системи індикаторів і критерії якості виховної діяльності та проведення оцінних процедур.

Корекційна і моделювальна – пов'язані міх собою і відстежують у ході моніторингових досліджень конкретні прогалини в освіті, передбачають здійснення відповідної корекційної діяльності, застосовується на будь-якому рівні проведення моніторингу.

Прогностична – забезпечує побудову різноманітних освітніх моделей майбутнього стану системи освіти, її елементів, окремих об'єктів.

Технологічна – забезпечує найбільшу відповідність результату діяльності поставленим цілям, відбиває спрямованість прикладних досліджень (у тому числі педагогічних) на радикальне вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності.

Управлінська – розглядється як вирішальна з точки зору остаточного застосування інформації, одержаної в ході досліджень (прийняття певних управлінських рішень, спрямованих на поліпшення якості освіти).

Формувальна – використовується під час роботи над державними освітньо-виховними стандартами, програмами виховання й розвитку (Приходько, 2010).

На основі аналізу наукових досліджень до основних функцій моніторингу якості освіти нами виокремлено такі:

- *інформативно-аналітична*, для накопичення й аналізу інформації про роботу освітнього процесу і його складників. Одержані дані аналізуються та інтерпретуються;
- *контрольно-оціночна* для – здійснення контролю і оцінки певних характеристик роботи освітнього процесу, його показників;
- *діагностична* – для встановлення внутрішніх і зовнішніх чинників впливу на об'єкт моніторингу (освітній процес); для виявлення можливостей майбутнього спеціаліста за допомогою засобів дослідження, та виявлення чинників, досягнутого стану системи освіти, недоліків певних норм і стандартів; спрямована на з'ясування причин виявлених проблем для подальшого їх усунення та вироблення альтернативної освітньої політики закладу вищої освіти;
- *коригувальна* – для уточнення встановлених завдань; виявлення негативних причин, що впливають на рівень засвоєння змісту освіти та якість освіти. Завдячуючи виявленню несподіваних результатів освітнього процесу, надалі можлива організація відповідної корекційної діяльності;
- *прогностична* – для зв'язку з обґрунтуванням процесів майбутнього розвитку освітнього процесу та очікуваних від цього наслідків;
- *інформаційного забезпечення* – створення єдиної комп'ютерної мережі й банку даних освітньої системи для створення механізму передачі необхідних потоків інформації (статистичної, аналітичної) та інших документів (правових та інструктивно-методичних) між організаційними рівнями управління якістю ЗВО та суб'єктами системи освіти. Зовнішню незалежну оцінку діяльності системи освіти здійснює національна система моніторингу якості освіти, що виступає основним джерелом статистичної та аналітичної інформації про систему освіти, передає одержану інформацію органам виконавчої влади, уряду, громадськості з метою якісного функціонування системи освіти та поліпшення її якості;
- *функція управління кадровими ресурсами* – для забезпечення успішної реалізації освітньої політики, зокрема в аспекті оцінювання й державно-громадського управління якістю освіти. Якість кадрів виступає одним із показників, за яким може оцінюватись якість освіти, тобто передбачає визначення загальної стратегії і тактики під час підготовки

фахівців із якості освіти; окреслює питання, що формують зміст цієї роботи з кадрами (професійна підготовка та підвищення кваліфікації кадрів у системі освіти всіх рівнів, оцінювання їх професійних якостей), забезпечує можливість для їх професійного росту;

- *мотиваційно-стимулювальна* – для готовності кожної особистості додатково працювати над покращенням власної професійної підготовки. Ураховуючи те, що будь-яка діяльність людини без конкретної мети є формальною, тому необхідно здійснювати мотиваційний вплив на студента або викладача, досягаючи при цьому мотиваційного процесу;
- *самоактуалізуюча* – сприяє виробленню вмінь ставити мету, організовувати діяльність, виконувати, контролювати і проводити аналіз та оцінку роботи й спрямована на результат якісного освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проаналізувавши функції моніторингу якості освіти взагалі та новітні зокрема, виокремивши найбільш доцільні для моніторингу якості освіти в закладі вищої освіти, ми плануємо взяти їх за основу під час обґрунтування, розробки та використання моделі моніторингу якості освіти в закладі вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці та використанні моделі моніторингу якості освіти в закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Байдацька, Н. М. (2007). *Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Baidatska, N. M. (2007). *Pedagogical conditions for monitoring the quality of educational achievements of students in higher educational institutions of non-state ownership* (PhD thesis). Vinnytsia).

Гириловська, І. В. (2021). *Теоретичні і методичні основи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників* (дис. … доктора пед. наук: 13.00.04). Київ (Hyrylovska, I. V. (2021). *Theoretical and methodological bases of monitoring of quality of professional training of the future skilled workers* (DSc thesis). Kyiv).

Зінченко, В. О. (2012). Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ. *Науковий вісник Донбасу, 1 (17).* URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/index.htm (Zinchenko, V. O. (2012). Theoretical foundations of monitoring the quality management of the educational process of higher education. *Scientific Bulletin of Donbass, 1 (17).* URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/index.htm.

Лукіна, Т. О. (2000). Основні принципи функціонування системи моніторингу якості загальної середньої освіти. *Нові технології навчання, 25,* 24-31 (Lukina, T. O. (2000). Basic principles of functioning of the system of monitoring the quality of general secondary education. *New learning technologies, 25,* 24-31).

Лукіна, Т. О. (2020). *Управління якістю загальної середньої освіти*. Київ: Педагогічна думка. (Lukina, T. O. (2020). *Quality management of general secondary education.* Kyiv: Pedagogical thought).

Мозальов, В. Є. (2017). *Педагогічні умови моніторингу якості підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Mozalov, V. E.

(2017). *Pedagogical conditions for monitoring the quality of training in higher military educational institutions* (PhD thesis). Kyiv).

Моніторинг в освіті (2008). *Енциклопедія освіти*. К.: Юріном Інтер, (сс. 519-521) (Monitoring in education (2008). *Encyclopedia of Education*. K.: Jurinom Inter, (pp. 519-521)).

Касьянова, О. М. (2004). *Управлінський супровід моніторингу якості освіти*. Х.: Основа (Kasianova, O. M. (2004). *Management support of monitoring the quality of education*. Kh.: Basis).

Приходько, В. М. (2010). *Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях і відповідях).* Запоріжжя (Prykhodko, V. M. (2010). *Paradigms of monitoring the quality of education and pedagogical process (in questions and answers)*. Zaporizhzhia).

Скопылатов, И. А., Ефремов, О. Ю. (2001). Система педагогической диагностики в вузе. *Педагогика*, *7,* 58-62 (Skopylatov, I. A., Efremov, O. Yu. (2001). The system of pedagogical diagnostics in higher education. *Pedagogy, 7,* 58-62).

РЕЗЮМЕ

Осередчук Ольга. Функции мониторинга качества высшего образования.

Мониторинг предполагает систематический сбор фактов о контексте, входных ресурсах, процессах и результатах в системе высшего образования. При моделировании мониторинга качества высшего образования необходимо определить принципы и функции, обязательно должны учитываться его особенности. Поэтому в статье рассмотрены функции мониторинга качества высшего образования, описанные учеными, и выделены нами основные, с помощью которых, по нашему мнению, мониторинг качества высшего образования будет эффективным. Мы планируем взять выделенные функции мониторинга качества высшего образования в основу при обосновании, разработке и использовании модели мониторинга качества образования в высшем образовании.

Ключевые слова: *мониторинг, качество образования, функции, качество высшего образования, наиболее целесообразные функции для мониторинга качества образования в высшем образовании.*

SUMMARY

Oseredchuk Olga. Higher education quality monitoring functions.

Monitoring involves the systematic collection of facts about the context, input resources, processes and outcomes in the higher education system. When modeling the monitoring of the quality of higher education, it is necessary to define the principles and functions that must take into account its features. Therefore, the article considers the functions of monitoring of the quality of higher education, which are described by scientists and we have identified the main, through which, in our opinion, monitoring of the quality of higher education will be effective: information-analytical, for accumulation and analysis of information about the educational process and its components; control and evaluation – for control and evaluation of certain characteristics of the educational process, its indicators; diagnostic – to establish internal and external factors influencing the object of monitoring (educational process); to identify the possibilities of the future specialist with the help of research tools aimed at finding out the causes of the identified problems for their further elimination and development of alternative educational policy of the higher education institution; corrective – to clarify the tasks; identification of negative reasons that affect the level of assimilation of the content of education and the quality of education; prognostic – in connection with the substantiation of the processes of future development of the educational process and the expected consequences; information support – creation of a single computer network and data bank of the educational system to create a mechanism for the transfer of necessary information flows (statistical, analytical) and other documents (legal and instructional) between the organizational levels of quality management and educational institutions; human resources management function – to ensure

the successful implementation of educational policy, in particular in terms of evaluation and public administration of education quality; motivational and stimulating – for the readiness of each individual to work further to improve his own training; self-actualizing – contributes to the development of skills to set goals, organize activities, perform, monitor and analyze and evaluate work and is aimed at the result of a quality educational process.

***Key words**: monitoring, quality of education, functions, quality of higher education, most expedient functions for monitoring of the quality of education in a higher education institution.*

УДК 378

Роман Чепок
Херсонський державний аграрно-економічний університет
ORCID ID 0000-0002-9063-3244
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/158-167

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ПЕРШОЧЕРГОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МЕТА В РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості розвитку творчих здібностей як першочергової психолого-педагогічна мети в роботі викладача закладу професійної освіти. Розкрито сутність та особливості організації науково-методичних основ розвитку творчих здібностей учнів закладів професійної освіти та їх педагогічному обґрунтуванні з урахуванням психолого-педагогічних аспектів технічної творчості учнів. Висвітлено стан проблем сучасних педагогів, учителів, керівників гуртків, що надало можливості обґрунтувати необхідність даного дослідження. Представлено стадії проходження творчої діяльності учнів. Доведено, що під час організації навчально-виховного процесу в закладах професійної освіти необхідно враховувати психологічно-фізіологічні, педагогічні особливості учнів для оптимального вибору форм і методів активізації пізнавальної діяльності учнів.

***Ключові слова**: творчі здібності, психологічні процеси, художньо-конструкторська діяльність, навчально-виховний процес.*

Постановка проблеми. Однією з головних задач сучасних закладів професійної освіти є розвиток в учнів творчої ініціативи й самостійності, конструкторських і раціоналізаторських навичок, почуття прекрасного. У зв’язку з цим підвищується роль технічної та художньої творчості у формуванні особистості.

Позакласна робота з технічної та декоративно-прикладної творчості разом із навчальними заняттями з різних дисциплін програми закладів професійної освіти допомагає учням отримати глибокі та міцні знання в галузі технічних та економічних наук, цінні практичні вміння й навички, виховує працелюбність, культуру праці, уміння працювати в колективі.

Творчість – проблема, над рішенням якої з давніх-давен наполегливо працювали вчені і суспільство. Від того, чи вирішується ця проблема, залежить теперішнє і майбутнє суспільства.

На різних етапах розвитку пропонувалися різні підходи для рішення цієї проблеми. Але в центрі уваги завжди залишалося питання про

створення умов, які дають можливість розвитку творчих здібностей особистості. Кожна людина має задатки, які необхідно розвивати. Розвиток суспільства залежить від розвитку кожної особистості в ньому.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі виховання всебічно розвинутої людини розкриття індивідуальних здібностей кожного учня закладу професійної освіти – важлива педагогічна задача. Принцип індивідуальності складає одну з головних аксіом педагогіки майже з моменту її народження. Він так чи інакше був присутній у працях усіх без винятку педагогів минулого. В. Сухомлинський підніс його до рівня головної мети виховного процесу. Він підкреслив, що мета виховного процесу – формування всебічно розвиненої особистості, а ширше – виховання індивідуальності, яка повністю реалізує всі задатки. У реалізації цього принципу активну роль відіграють добровільні творчі об'єднання учнів (гуртки, наукові товариства тощо).

Українські вчені, спеціалісти розглядають діяльність технічних гуртків як діяльність майбутніх художників-конструкторів у галузі проєктування масової промислової продукції і створення на цій основі предметного середовища. Час ставить дедалі вищі вимоги до естетичного змісту умов праці і побуту. Художня доцільність, естетизація промислово-технічної продукції – важливе завдання вітчизняних учених, інженерів, виробників. У центрі уваги гуртків технічного моделювання, які спрямовані на створення зручних і гарних виробів, завжди є людина з її суспільними й індивідуальними потребами, утилітарними і духовними запитами.

Під час побудови та розвитку нової незалежної держави особливо необхідно проявляти турботу про майбутнє молодого покоління. Тому заклади професійної освіти повинні не тільки давати учням певні вміння, але й готувати їх до життя в нових економічних умовах, де на передній план будуть виходити вміння творчо вирішувати всі виробничі та життєві проблеми. За останні роки в закладах професійної освіти змінилося відношення до формування творчого підходу учнів до праці.

У процесі участі учнів у конструюванні та розробці технологічного процесу виготовлення виробів відбувається формування і розвиток їх конструкторсько-технологічних знань та відповідних практичних умінь. І якщо конструкторсько-технологічна підготовка учнів у таких умовах може бути достатньо високою, то знання і практичні вміння в галузі художнього, естетичного, творчого конструювання є недостатніми.

Так, працюючі і виготовляючи ті чи інші вироби, учні рідше приділяють увагу їх естетичній привабливості, зручності використання, економічної

доцільності. Не виконується при цьому три основних критерії, які є вирішальними для процесу розробки будь-якого виробу: корисності, зручності, краси. Таким чином, розвиток творчих здібностей учнів гальмується відсутністю в учнів естетичного смаку, поняття прекрасного, економічного та технічного мислення, художньо-конструкторських здібностей.

В умовах соціально-економічної перебудови, яка зараз проходить у країні, ці питання набувають особливої значимості у вихованні підростаючого покоління. Сьогодні необхідний активний пошук із їх реалізації в нових умовах. Ці міркування й обумовили актуальність вибору теми наукової роботи.

Теоретичним питанням, що стосуються проблем розробки методичних основ розвитку творчих здібностей, займалися такі вчені, як В. Моляко, Г. Кудрявцев, І. Волков, О. Кордик, Ю. Столяров, В. Колотилов, В. Гета та інші.

Мета статті полягає в розробці методичних рекомендацій із організації науково-методичних основ розвитку творчих здібностей із учнями закладів професійної освіти та їх педагогічному обґрунтуванні з урахуванням психолого-педагогічних аспектів технічної творчості учнів.

Для рішення вказаних задач роботи були використані такі **методи дослідження**: вивчення та аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури з обраної теми; вивчення досвіду роботи викладачів закладів професійної освіти; анкетування учнів.

Виклад основного матеріалу. Серед різних видів діяльності учнів у закладах професійної освіти головним являється навчання. У тезі навчання художньо-конструкторської діяльності формуються знання, уміння, навички, розвиваються відчуття, сприйняття, пам’ять, мислення, уявлення і тим самим складаються внутрішні умови для подальшої навчальної діяльності. Успішність останньої залежить від поставленої мети та мотивів , а також від потреб, нахилів, почуттів, від засобів, за допомогою яких вона здійснюється.

Для того, щоб праця учнів сприяла не тільки формуванню художньо-конструкторських знань, умінь та навичок, а й стала виховною, вона повинна бути не тільки ефективною, нести моральне задоволення, а ще й викликати естетичні відчуття, розвивати творчі здібності, бути привабливою. Для цього, насамперед, слід створювати оптимальні умови праці, боротися з негативним впливом навчального устаткування на організм учнів, створювати сприятливий мікроклімат у майстернях, кабінетах і лабораторіях.

Умови праці – поняття, що пов’язує різні виробничо-технічні й соціально-економічні чинники з віковими особливостями учнів. До умов праці учнів належать режим роботи і тривалість занять, технічна оснащеність, санітарно-гігієнічний стан навчального середовища, психофізіологічні

чинники, взаємовідносини учнів у процесі праці, рівень освітленості, оформлення інтер'єра, дотримання чистоти в навчальних приміщеннях.

Слід розрізняти методичні, санітарно-гігієнічні та ергономічні умови праці. Методичні умови праці визначаються чинниками, пов'язаними з принципами і методами професійного навчання, вивченням і раціоналізацією трудових прийомів, а також застосуванням знань під час виконання практичних завдань. На практиці це означає, що там, де викладач має належну теоретичну і методичну підготовку, уміє раціонально організувати діяльність учнів, створюються сприятливі умови для формування в учнів якісних знань, практичних умінь і навичок, досягається висока продуктивність праці.

Психофізіологічні умови праці визначаються чинниками, пов'язаними з пам'яттю учнів, їх увагою, емоційною галуззю і мисленням, фізичними зусиллями (м'язове навантаження), статичним навантаженням (робочі пози) і динамічною роботою.

Цей перелік чинників слід доповнити монотонністю роботи (зміст і тривалість виконуваних операцій), темпом роботи (кількість рухів рук, ніг, голови, тулубу за одиницю часу), режимом праці й відпочинку.

Ергономічні умови праці учнів визначаються сукупністю навчально-виробничих, антропометричних, психофізіологічних та естетичних чинників. Вимоги до ергономічних умов праці на заняттях зумовлюють раціональне і зручне для учнів планування робочих місць, їх технічну оснащеність.

Розглянемо детально ці умови. Засвоєння знань починається зі сприйняття, на основі якого формується уявлення. Чи будуть уявлення адекватними явищам, що сприймаються учнями, і предметам, залежить від якості сприйняття, його широти, повноти і глибини. Учні набувають знання, спостерігаючи за предметами і явищами, слухаючи пояснення викладачів і відповіді товаришів, виконуючи різні вправи, читаючи книжки та журнали, проглядаючи інтернет джерела. Але такі складні дії, як сприйняття і осмислення знань, можуть бути успішними тільки при відповідній підготовці та при відповідних умовах, тобто при створенні необхідних внутрішніх і зовнішніх умов.

Свідоме засвоєння знань, умінь та навичок в будь-якій діяльності – складний процес, який припускає наявність факторів, збуджуючих і формуючих готовність до дії, засобів і способів взаємодії суб'єкту і об'єкту, а також систематичний контроль і оцінку проміжних і кінцевих результатів.

Весь процес навчальної дії умовно можна поділити на два взаємопов'язані етапи: підготовчий (спонукані) і виконавчий (виконавчі і оцінюючі ланки).

На підготовчому етапі учні відчувають вплив зовнішніх і внутрішніх факторів. До них відносяться різного роду повідомлення і завдання викладача, обстановка, в якій повинні проходити навчальні дії, стан учня (бадьорий він, працездатний чи стомлений); наявність опорних знань, умінь та навичок, життєвий досвід і т.д. (Пономарьов, 1976).

Дуже важливо враховувати індивідуально-психологічні особливості кожного учня: сукупність природних задатків до концентрованої і стійкої уваги, активної розумової діяльності, творчої уваги і комплексу набутих якостей; позитивне і негативне ставлення до навчання, установка на нього, рівень сформованості навичок і умінь, технологія запам'ятовування, заучування і відтворення, деякі вольові якості, уміння долати навчальні труднощі, загальна ерудиція учня (Психологія творчості, 2016).

Без урахування особливостей розвитку психіки учнів неможливо вірно співвідносити між собою мету, мотиви і засоби досягнення мети. Особливої уваги вимагають до себе мотиви діяльності. Адже власне вони визначають інтерес до роботи, виникнення проблемної ситуації і прагнення до досягнення мети.

Важливу роль на даному етапі відіграють і такі психологічні процеси, як відображення явищ дійсності, сприйняття, пам’ять, мислення, уявлення, увага, а також емоційно-вольові якості – воля, потреби, бажання, нахили, інтереси. Все це – відображення внутрішніх особливостей особистості, через які переломлюються зовнішні педагогічні діяння. Від внутрішніх умов залежить здатність учня зрозуміти мету, оцінити зміст майбутньої дії і тим самим випробувати потребу діяти.

Процес навчання в цілому, і особливо сприйняття й осмислення знань, складний для учнів. Визначається він специфікою знань і тими умовами, у яких засвоєння протікає.

Ефективність формування художньо-конструкторських знань, умінь та навичок та розвиток творчих здібностей особистості в більшості залежить від уміння педагогів організувати творчу діяльність учнів. Однією з головних педагогічних вимог до учнівської творчої діяльності являється врахування особливостей учнів, які обумовлюють їх психологічні особливості.

До мотивів, які сприяють ефективному залученню учнів до розвитку творчих здібностей: 1) особистий розвиток під час творчої діяльності; 2) дія разом із іншими та для інших; 3) пізнання нового, невідомого.

Для успішної роботи здійснення художньо-конструкторської діяльності необхідно визначити матеріально-технічну базу. Приміщення для занять повинно відповідати всім вимогам безпеки праці, виробничої

санітарії, а інвентар – ергономічним і естетичним уявленням. Таким чином, під час створення певних умов для навчання відбувається ефективна навчальна діяльність учнів.

У системі технічної творчості учнів закладів професійної освіти можна виділити певне коло об'єктів психологічного вивчення. Це проблеми сутності творчої діяльності, її специфіки й особливостей прояву, проблеми творчого процесу його структури, особливостей проходження проблеми творчої особливості, особливості її формування, прояв у неї творчих здібностей, продукти творчої діяльності, активізації і стимуляції творчої діяльності.

Відповіді на ці питання можна знайти в працях видатних психологів і педагогів (Міщиха, 2007; *Основи психології,* 2012; *Психологія творчості,* 2010). Досліджуючи проблеми розвитку творчості учнів закладів професійної освіти, більшість учених відмічають, перш за все, результат діяльності учнів, його суспільну, соціальну значимість. Винахідництво, раціоналізаторство дають безпосередньо практичну користь. Але у вихованні особливості, здібної до технічної творчості, на перший план виступає процес творчої діяльності і тільки як наслідок його – результат праці. Психологи стверджують, що творчість може проявитися в усіх галузях діяльності, що всі без винятку можуть мати творчий потенціал, хоча і в різному ступені (*Психологія творчості,* 2007).

У визначенні творчості, як правило, є одна загальна риса: мова йде, перш за все, про створення чогось нового, що відрізняється від вже існуючого. Хоча з психологічної точки зору деякі з визначень занадто категоричні (коли мова йде про створення того, що ніколи раніше не існувало). Але головне у визначенні творчості пов'язано саме зі створенням того чи іншого продукту (матеріального чи духовного), який характеризується оригінальністю, необхідністю, чимось, що суттєво по формі і змісту відрізняється від інших продуктів такого самого призначення.

У психологічному плані є важливим те, що процес творчості переживається як нове суб'єктивне. Якщо з філософської, соціально-економічної точки зору вважають творчістю тільки те, що пов'язане зі створенням нового продукту, який ніколи раніше не існував, то з психологічного боку важливим є саме те, що мова може йти про створення чогось нового для даного суб'єкта. У повсякденній практиці, а особливо в практиці засвоєння дітьми, учнями, молодими робітниками нових понять, рішення задач, які виявляються для них новими, ми часто маємо справу з творчістю, яка відображає процес утворення нових для даного суб'єкта цінностей – у вигляді понять, знань, умінь, виготовлення деталей, виробів тощо. У цьому сенсі ми говоримо про

творчість людини, яка проявляється в ігровій, навчальній, трудовій діяльності. Тому важливо, щоб у психологічному визначенні творчості був відображений саме цей момент суб'єктивної значимості: творчість є діяльність, яка сприяє утворенню, відкриттю чого-небудь раніше для даного суб'єкта невідомого. Це необхідно враховувати викладачеві під час роботи з учнями.

Ступінь важливості творчої діяльності для особистості – юнака, підлітка, молодшого школяра – однакові. Кожний раз учень, який творить, думає, вирішує, перетворює задумане в реальну конструкцію, той чи інший об'єкт.

Більш того, у роботах багатьох психологів розкрито єдність творчого процесу дітей і дорослих, доведено, що творчість, незалежно від віку, має єдину психологічну основу. На перший погляд важко знайти спільне між творчою діяльністю вченого та учня. Хоча за кінцевим результатом ці процеси принципово різні (відкриття ще невідомої людству істини і «відкриття» вже відомого), за своїм психологічним механізмом вони багато в чому схожі. Творча задача залишається такою доти, доки спосіб рішення незнайомий, незалежно від того, хто її вирішує – геній або учень. Але задача є творчою не сама по собі, а лише по відношенню до можливостей учня, а відповідь робить цю задачу не творчою.

Стадії проходження творчої діяльності учнів закладів професійної освіти аналогічні відповідним моментам у роботі дорослих. Творчий процес проходить однаково як у вченого, який робить відкриття в науці, так і в дитини, зайнятої побудовою нової фігури з мозаїки.

Це так звані «відкриття для себе» – основа майбутньої творчої діяльності людини. У технічній праці учня «відкриття знайомих речей» є неминучим процесом. Але це також творчість. Більше того, цей етап необхідний для формування творчої особистості.

Таким чином, діяльність учнів, коли вони в процесі роботи щось вибирають, доповнюють, вносять «йоту нового», представляється як технічна творчість учнів. Що є дійсним кроком і рухомою силою творчої діяльності учнів? З психологічної точки зору – це прагнення уявлення до втілення.

Будь-яка побудована уява прагне описати повне коло – відтворитися в реальності. Виникаючи як відповідь на наші прагнення і спонукання, уявлення має тенденцію відтворюватися в житті. Уявлення, завдяки закладеним у нього імпульсам, прагне стати творчим, тобто діючим, активним, перетворюючи те, на що спрямована його діяльність.

Реальність творчого уявлення – дуже складний процес, який залежить від багатьох факторів. Ця діяльність не може бути однаковою у школяра і дорослого, ці фактори в різні етапи життя приймають різний вигляд.

Уявлення залежить від досвіду, а досвід учня складається і росте поступово, при цьому він відрізняється глибокою своєрідністю, порівняно з досвідом дорослого. Ставлення до оточуючого середовища, яке своєю складністю чи простотою, своїми традиціями впливає, стимулює і спрямовує процес творчості, у учнів зовсім інший. Інтереси учнів і дорослих дуже різні, тому й уявлення працює по-різному.

Під час дослідження творчого уявлення дитини, дорослого чоловіка і підлітка встановлено, що уявлення в своєму розвиткові проходить через два періоди, розділені критичною фазою. У перший період уявлення різко піднімається вгору і з віком дитина довго тримається на досягнутому рівні. Інтелект піднімається повільніше через те, що інтелектуальний розвиток починається пізніше й потребує накопичення досвіду. Дитина може уявити собі набагато менше, ніж дорослий. З певного періоду розвиток уявлення йде поруч з інтелектом. Розходження, яке характерно для дитячого віку, зникає. Але так буває не в усіх. У багатьох розвиток уявлення швидко знижується, тобто творче уявлення приходить у занепад, і це випадок, що зустрічається найчастіше. Лише особливо багато наділені люди складають виключення. Про те для всіх інших це лише регрес, тому що творче уявлення не зникає зовсім.

Для підліткового віку характерне поєднання рівня інтелекту й уявлення, у цей період проходить глибоке перетворення уявлення їх із суб’єктивного в об’єктивне. У фізіологічному порядку такої причини – утворення дорослого організму і мозку, а в психологічному – антагонізм між чистою суб’єктивністю уявлення й об’єктивністю інтелектуальних процесів, інакше кажучи, між неврівноваженістю і стійкістю розуму.

Тому дуже важливо саме в підлітковому віці займатися з учнями творчою діяльністю, розвивати індивідуальність школярів, бо в цей час може відбутися спад творчої уяви. Поновити її потім дуже важко.

Також для успішного досягнення мети викладачу закладу професійної освіти треба враховувати психологічні особливості підліткового віку. У цілому для нього характерні емоційні переживання успіхів і невдач у роботі. Учні охоче діляться своїми проблемами із зацікавленим викладачем у своїй роботі. У цьому віці вони ще не можуть достатньо повно проаналізувати свої вчинки і тому схильні переоцінювати свої можливості. Особливо підлітків цікавить робота, у якій можна проявити самостійність, уміння, силу тощо. Урахування таких особливостей сприяє правильній організації навчально-виховного процесу й занять у закладах професійної освіти. Указані обставини також необхідно враховувати під час складання плану занять.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розроблені нами методичні рекомендації з організації науково-методичних основ розвитку творчих здібностей із учнями закладів професійної освіти та їх педагогічне обґрунтування з врахуванням психолого-педагогічних аспектів технічної творчості учнів є необхідною для повноцінної підготовки учнів закладів професійної освіти.

Учень, який відчуває потребу в творчості, у красі, неодмінно буде мати позитивні мотиви до художньо-конструкторської діяльності. Запропоноване в дослідженні використання організаційно-методичного забезпечення є ефективним і не вимагає великих додаткових витрат на підготовку учнів до творчої діяльності й розвитку відповідних здібностей.

Виходячи з теоретичної та практичної значущості дослідженої теми і методичних рекомендацій щодо організації і проведення занять, було зроблено такі висновки:

1. Вивчення стану проблем у працях сучасних педагогів, учителів, керівників гуртків дало можливість обґрунтувати необхідність даного дослідження.

2. Під час організації навчально-виховного процесу в закладах професійної освіти необхідно враховувати психологічно-фізіологічні, педагогічні особливості учнів для оптимального вибору форм і методів активізації пізнавальної діяльності учнів.

3. Творче, активне застосування учнями знань на практиці – важливий засіб підвищення ефективності навчання, яке сприяє тільки кращому засвоєнню знань, формує творчий підхід до практичної діяльності учнів.

4. Виготовлення художнього виробу є необхідним засобом забезпечення занять закладу професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Міщиха, Л. П. (2007). *Психологія творчості*. Івано-Франківськ (Mishchykha, L. P. (2007). *Psychology of creativity*. Ivano-Frankivsk).

Васянович, Г. П. (2021). *Основи психології*. Київ: Педагогічна думка (Vasianovych, H. P. (2021). *Fundamentals of psychology*. Kyiv: Pedagogical thought).

Пономарёв, Я. А. (1976). *Развитие проблем научного творчества в современной психологии.* М.: Наука (Ponomariov, Ya. A. (1976). *Development of problems of scientific creativity in modern psychology*. M.: Nauka).

Карпенко, Н. А. (2016). *Психологія творчості*. Львів: ЛьвДУВС (Karpenko, N. A. (2016). *Psychology of creativity*. Lviv: Lviv).

Психологія творчості (2010). Одеса: Державний заклад ПНПУ ім. К.Д.Ушинського (*Psychology of creativity* (2010). Odessa: State Institution SNPU named K.D. Ushynsky)

Психологія творчості. (2007). Київ: МАУП (*Psychology of creativity*. (2007). Kyiv:MAUP).

РЕЗЮМЕ

Чепок Роман. Развитие творческих способностей как первоочередная психолого-педагогическая цель в работе преподавателя учреждения профессионального образования.

В статье раскрыты особенности развития творческих способностей как первоочередной психолого-педагогическая цели в работе преподавателя учреждения профессионального образования. Раскрыта сущность и особенности организации научно-методических основ развития творческих способностей учеников учреждений профессионального образования и осуществлено их педагогическое обоснование с учетом психолого-педагогических аспектов технического творчества учащихся. Отражено состояние проблем педагогов, учителей, руководителей кружков, которое предоставило возможности обосновать необходимость данного исследования. Представлены стадии прохождения творческой деятельности учащихся. Доказано, что при организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования необходимо учитывать психолого-физиологические, педагогические особенности учащихся для оптимального выбора форм и методов активизации познавательной деятельности учащихся.

***Ключевые слова**: творческие способности, психологические процессы, художественно-конструкторская деятельность, учебно-воспитательный процесс.*

SUMMARY

Chepok Roman. Development of creative abilities as a primary psychological and pedagogical goal in the work of a teacher of a vocational education institution.

During the construction and development of a new independent state, it is especially necessary to take care of the future of the young generation. Vocational education institutions must not only give students certain skills, but also prepare them for life in the new economic environment. The ability to creatively solve all production and life problems will come to the fore. In recent years, attitudes towards the formation of students' creative approach to work have changed in vocational education institutions. The article reveals the peculiarities of the development of creative abilities as a primary psychological and pedagogical goal in the work of a teacher of a vocational education institution. The essence and features of the organization of scientific and methodological bases of development of creative abilities of pupils of establishments of vocational education and their pedagogical substantiation taking into account psychological and pedagogical aspects of technical creativity of pupils are opened. The state of problems of modern teachers, educators, club leaders is highlighted, which provided an opportunity to justify the need for this study. The stages of students' creative activity are presented. It is proved that during organization of the educational process in vocational education institutions it is necessary to take into account the psychological and physiological, pedagogical features of students for the optimal choice of forms and methods of activating the cognitive activity of students. The methodological recommendations developed by us in the course of research on the organization of scientific and methodological bases of development of creative abilities with pupils of establishments of professional education and their pedagogical substantiation taking into account psychological and pedagogical aspects of technical creativity of pupils are necessary for high-grade preparation of pupils of establishments of vocational education.

***Key words**: creative abilities, psychological processes, artistic and design activity, educational process.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3.016:81'243

Тетяна Коропатніцька
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0002-8076-075X
Богдана Лабінська
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0001-5232-8022
Тетяна Колісниченко
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0001-5312-0522
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/168-180

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МЕТОДОМ ПОВНОЇ ФІЗИЧНОЇ РЕАКЦІЇ

Статтю присвячено теоретичному дослідженню методу повної фізичної реакції (Total Physical Response), вивченню способів формування компетентності іншомовного говоріння в молодших школярів із використанням методу повної фізичної реакції, тобто методу навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Цей метод інтегрований зі знаннями з галузі педагогіки, психології, практики іншомовного мовлення і дає змогу здійснювати навчання іноземної мови, орієнтоване на особистісні здатності й уміння учнів початкової школи.

Проаналізовано вікові психологічні особливості молодших школярів і визначено, що розвиток мислення дитини найяскравіше виявляється в її навчальній та руховій діяльності. Обґрунтовано, що метод повної фізичної реакції доцільно використовувати на будь-якому етапі уроку, застосовуючи при цьому різноманітні вправи, як-от рухливі пісні, рухливі ігри, історії з рухами, роботу з картками. Оскільки не всі рухливі пісні, ігри, історії можуть підійти для раннього вивчення іноземної мови, виокремлено критерії для їх відбору.

У статті запропоновано поради для ефективного використання рухливих пісень на уроці іноземної мови. Щоб історії захоплювали дітей та були прийняті іноземною мовою, подано критерії, яким вони повинні відповідати. Наведено переваги й недоліки методу повної фізичної реакції.

***Ключові слова**: метод повної фізичної реакції, початкова школа, рухливі пісні, рухливі ігри, розказування історій з рухами.*

Постановка проблеми. Розвиток мислення учнів початкової школи найяскравіше виявляється в їх навчальній та руховій діяльності. І. Сеченов відзначив, що мислення в русі має велике значення для розвитку діяльності мозку. Так, під час скорочення м'язів у кору головного мозку поступає потік нервових імпульсів, підвищується тонус, сприятливість до засвоєння інформації (Сеченов, 1952). Серед фахівців існує думка, що всі діти дошкільного та приблизно 50 % молодшого шкільного віку – кінестетики (Brewster, Ellis, Girard, 1992; Zimmer, 2006), вони дуже активні

та емоційні, вони сприймають інформацію через дію. Тому так важливо в школі для створення мотивації застосовувати метод повної фізичної реакції, оскільки в такого типу швидко накопичується втома і увага розсіюється, потрібно чергувати фізичні та розумові навантаження.

Діяльність учнів, організована у вигляді поєднання навчального дидактичного матеріалу і рухової/фізичної активності, своєчасно забезпечує зняття розумової і м'язової статичної втоми, та стимулює вищу нервову діяльність, сприяє покращенню м'язово-суглобної чутливості й орієнтації у просторі. У системі такого навчання рухова активність школярів поліпшує якість сприйняття нової інформації, безпосередньо спонукає дітей демонструвати свої розумові здібності та знання. Після фази концентрації слідує фаза руху, у якій діти можуть черпати нові сили. Запам'ятовування та усвідомлення отриманої інформації краще відбувається тоді, коли людина стоїть або рухається, а найбільш оптимальною формою є фонова рухова активність, яка доповнюється асоціаціями (Выготский, 2003; Костюк, 1976; Schmidtchen, 2004; Zimmer, 2006). Актуальність даного дослідження зумовлена протиріччям між необхідністю виконати вимоги програми і психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку.

У Німеччині існує концепція «школи в русі» (die bewegte Schule) для початкових шкіл із девізом: «Рух є воротами до навчання». Автором цієї ідеї є швейцарець Урса Іллі. На початку 1970-х він виступав за те, щоб залучити більше рухової/фізичної активності до традиційної «сидячої школи» та вважав, що навчання може бути ефективним лише в тому випадку, якщо обидві півкулі людського мозку активуються однаково і пов'язані одна з одною. В основі цього лежать нейродидактичні ідеї про цілісне навчання, згідно з якими важливо, щоб обидві півкулі мозку працювали завжди збалансовано, особливо у процесі навчання (Выготский, 2003; Костюк, 1976; Schmidtchen, 2004; Zimmer, 2006). Такого балансу мозку можна досягти за допомогою фізичної активності.

Дж. Ашер (Asher, 1963; 2003), професор психології в Університеті штату Сан-Хосе в Каліфорнії, звернув увагу на те, що в той час як дорослі стомлювались на своїх курсах другої мови, діти легко засвоювали першу мову. Тож він вирішив створити метод викладання другої мови, який імітує процес, який діти використовують під час вивчення першої мови. Так виник метод повної фізичної реакції. Цей метод інтегрований зі знаннями в галузі педагогіки, психології, практики іншомовного мовлення і дає змогу здійснювати навчання іноземної мови, орієнтоване на особистісні здатності й уміння учнів початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Серед відомих зарубіжних науковців, які першими звернули увагу на здатність дітей вивчати мову через виконання фізичних дій, були, окрім Дж. Ашера, Ф. Гуен, Г. Палмер та інші. Протягом багатьох років вони досліджували процес вивчення мов таким способом на різних вікових етапах. Кожен із них прагнув створити метод, який би не лише давав найкращі результати у вивчення мов, а й стимулював навчання. Саме таким методом і виявився метод повної фізичної реакції. На теренах нашої держави на важливості активного застосування цього методу наполягають Н. Скляренко, І. Щепак, І. Горець, О. Мисечко. Серед відомих науковців, які вивчають метод повної фізичної реакції, можна назвати також О. Бойко, Г. Матюха, Р. Мартинова, К. Оніщенко.

Метою цієї статті є теоретичне дослідження методу повної фізичної реакції, вивчення способів формування компетентності іншомовного говоріння в молодших школярів із використанням методу повної фізичної реакції.

Для цього потрібно проаналізувати вікові психофізіологічні особливості молодших школярів. Оскільки не всі рухливі пісні, ігри, історії можуть підійти для раннього вивчення іноземної мови, потрібно виокремити критерії для їх відбору, сформувати поради для ефективного їх використання іноземної мови. Необхідно виокремити переваги та недоліки методу повної фізичної реакції.

Методи дослідження. У нашому дослідженні ми послуговуємося такими теоретичними методами: аналіз лінгвістичної, лінгводидактичної, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми, програм, навчальних посібників із іноземної мови для початкової школи НУШ; синтез, класифікація для визначення підходів і принципів, що регулюють процес формування комунікативної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти; моделювання навчального процесу; емпіричними методами: цілеспрямоване педагогічне спостереження за мовленнєвою діяльністю школярів, усне опитування учнів, учителів, батьків; аналіз уроків, поурочних планів, теоретичне осмислення досвіду вчителів початкових класів для вивчення практики формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. В учнів початкових класів розвинене переважно конкретне (образне і дійове) мислення. Вони поки не помічають граматичної спільності слів, їм дуже важко зробити відповідні узагальнення. Вони ще не в змозі мислити поняттями, їхні уявлення пройняті образністю і пов’язаною з цим схильністю до конкретизації в навчанні. Саме тому таким дітям легше імітувати все те, що вони бачать,

повторювати за вчителем або однокласниками. Цим самим вони набувають необхідні навички для навчання.

До основних вікових психологічних особливостей молодших школярів можна зарахувати: бажання до гри, драми та веселощів, різку зміну дітьми оцінки свого соціального статусу, перенесення акцентування переважаючої діяльності з гри на навчання, доволі швидкий розвиток вольових якостей (здатності до зосередження уваги), порівняно швидкий ріст інтелектуальних можливостей, недостатню організованість діяльності, непосидючість, слабке використання можливостей своєї пам'яті, здатність до імітації тощо (Schmidtchen, 2004; Zimmer, 2006). Зупинимося детальніше на заходах педагогічного впливу на формування комунікативної компетентності з урахуванням вікових особливостей.

З досвіду відомо, що діти усвідомлюють, що їм кажуть, навіть не розуміючи окремих слів. Інтонація, жести, вираз обличчя й обставини допомагають їм зрозуміти значення незнайомих слів. Уловлюючи таким чином зміст, вони починають розуміти мову.

Згідно з визначенням Р.К. Міньяр-Бєлоручева, лексична навичка – це здатність автоматизовано викликати з довготривалої пам'яті слово, словосполучення і готову фразу, відповідно до комунікативної задачі (Миньяр-Белоручев, 1996). Говоріння як вид мовленнєвої діяльності характеризується певними параметрами, одним із яких є мотивація – потреба або необхідність висловитися. Навчальна мотивація молодших школярів, їхній емоційний стан значною мірою залежать від наявності і рівня розвитку в них інтересу до навчального предмету, зовнішніх мотивів до процесу навчання у школі.

Метод повної фізичної реакції (TPR – скорочено від повної назви методу англійською мовою «Total Physical Response») – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати (Asher, 2003). Нові слова та фрази краще запам'ятовуються, якщо нові знання підкріпити діями. Згідно основних принципів методу перед тим, як заговорити іноземною, дитина повинна зрозуміти; фонеми, лексеми, структури мовлення дитина розпізнає у грі, яка моделює ситуацію, близьку до її афективної сфери (емоцій, інтересів, захоплень); комунікативні структури передаються шляхом тематизації мовленнєвих ситуацій, проте первинні візуальні, аудитивні, кінетичні, моторні відчуття зберігаються.

Метод TPR базується на природній біологічній властивості людського мозку засвоювати будь-яку мову. Невідомо жодного випадку, щоб діти,

навчаючись говорити, спочатку говорили, а потім розуміли. Розуміння завжди передує говорінню з різницею приблизно в один рік, як зауважують деякі методисти-практики (Asher, 2003; Brewster, 1992; Damon, 2006).

Відділи мозку, які відповідають за розуміння й говоріння знаходяться в різних півкулях мозку. Для прикладу, за говоріння відповідає зона Брока, яка знаходиться в лобовій частині лівої півкулі. Якщо виникає пошкодження цієї ділянки мозку, людина може розуміти, що їй кажуть, але не може говорити. За розуміння або сприймання відповідає зона Верніке, що знаходиться у правій півкулі головного мозку. Під час пошкодження цієї частини мозку людина не розуміє, що їй говорять, але може розмовляти. Коли дитина отримує завдання: «Listen and repeat after me!» і виконує його, одразу дві частини мозку починають працювати, що уповільнює діяльність головного мозку (Garcia, 1996).

Такої ситуації не виникає під час використання методу TPR, адже під час використання фізичної реакції на отриману команду чи почуте слово/фразу в дитини включаються спочатку одна, а потім інша півкуля головного мозку. Саме цей факт діяльності мозку стимулює вміння і робить вивчення матеріалу більш ефективним (Новікова, 2016).

Відповідно до TPR, учні реагують на питання дією, а не словами, і таким чином показують своє розуміння. У розумінні Дж. Ашера діти можуть і не висловлюватися. Але діти мають, як правило, необхідність наслідувати рухи, імітувати, повторювати слова, фрази, речення. Дуже часто на уроці це відбувається одночасно. Учитель може орієнтуватися на TPR, але адаптувати процедуру відповідно до своїх потреб.

На веб-сайті з питань розвитку шкільної освіти в Північній Рейн-Вестфалії цей методичний підхід представлений такими кроками щодо англійської мови як іноземної:

- учитель дає вказівку і одночасно виконує її, діти слухають і дивляться, учитель повторює;
- учитель дає вказівку і одночасно виконує її, діти приєднуються;
- учитель дає вказівку, але більше не виконує її сам, її виконують виключно діти;
- учитель дає вказівку, а діти повторюють її хором, виконуючи її одночасно;
- одна дитина бере на себе роль вчителя (Lundquist-Mog und Widlok, 2018; Didaktik und Methodik im EGS).

Іноді потрібно багато часу й терпіння, перш ніж діти зрозуміють, зможуть чи в них виникне бажання взяти участь. Щоб досягти бажаної мети необхідна креативність та методична гнучкість учителя.

Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Метод пов'язаний із теорією сліду пам'яті у психології, за якою чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення (Asher, 2003).

Автор методу повної фізичної реакції Джеймс Ашер подає класифікацію дій-реакцій учнів на мовленнєві та фізичні вказівки вчителя. Так, він виділяє такі види вправ: 1) TPR with body, які включають все (рухи, дії, накази), що може бути виконано за допомогою загальних рухів тіла; 2) TPR with objects, які засновані не лише на вивченні окремих слів, а й на виконанні певних дій із предметами, наприклад, вправа «At the shop»; 3) TPR with pictures, оскільки тематичні малюнки є надзвичайно ефективним засобом навчання іноземних мов, особливо на початковому ступені; 4) TPR-Storytelling, які включають розповідання історій у супроводі рухів, розігрування історій та казок (Asher, 2003).

Критичний аналіз науково-методичної літератури (Damon, 2006; Bankl, Mayr, Witoszynskyj, 2009; Garcia, 1996; Graf, 2010; Hopf, 2004) дає можливість стверджувати, що метод повної фізичної реакції доцільно використовувати на будь-якому етапі уроку. Для релевантного застосування різноманітних вправ, як-от рухливі пісні (TPR with body), ігри (TPR with body, TPR with objects), історії (TPR-Storytelling), робота з картками (TPR with pictures) тощо. Для раннього вивчення іноземної мови пропонуємо як такі критерії для відбору: 1) словниковий запас та тема повинні відповідати віку й повсякденному життю дітей; 2) слова повинні бути зрозумілим за допомогою жестів, міміки та/або предметів; 3) рухові й ігрові послідовності повинні бути чітко структурованими та зрозумілими; 4) ритм та мелодія повинні бути легкими для запам'ятовування (пор. Lundquist-Mog, Widlok, 2018; Bankl, Mayr, Witoszynskyj, 2009).

Пісні з рухами («TPR with body») додають ритмічності та мелодійності й допомагають викликати в учнів стійкі асоціації (Witoszynskyj, 2006; Zaiser, 2005). Співати разом у класі – це чудовий інструмент для покращення пам'яті. Так, навіть дорослим важко витіснити рими та пісні з дитинства.

Прикладом застосування TPR with body на уроці з німецької мови під час вивчення теми «Частини тіла» може бути рухлива пісня «Kopf, Schulter, Knie und Fuß». Вона може виступати як піснею для фізичної розминки, так і для вивчення лексики, бо завдяки цій пісні діти повторюють назви части тіла. Мета: зробити Relax-паузу між різними видами завдань та засвоєння лексики за темою «Частини тіла» . Учні стають біля своїх парт, або виходять до середини класу. Включається відео «Kopf, Schulter, Knie und Fuß», діти повторюють завдання за дітьми з відео. Є декілька варіантів цієї фізкультхвилинки. По-перше, вони можуть повторювати рухи й називати частини тіла німецькою. Щоразу буде прибиратися одне слово та діти повинні називати самі назви частин тіла. У другому варіанті цього відео, діти роблять ті ж самі рухи декілька разів, але щоразу дії прискорюються.

Kopf und Schultern, Knie und Fuß,
Kopf und Schultern, Knie und Fuß,
Augen, Ohren, Nase, Mund,
Kopf und Schultern, Knie und Fuß.

Покликання на відео: https://youtu.be/iCqA7E36bs0 чи https://youtu.be/vyTNuVCdUzw.

Проаналізувавши великий вибір таких ігор та пісень німецькою мовою, які можна використовувати або адаптувати як рухливі пісні, виокремлюємо такі пропозиції:

- https://www.singkinderlieder.de/video/aetschi-baetsch/;
- http://www.labbe.de;
- http://www.strampelwolke.de/lieder-und-fingerspiele;
- http://www.inflos.de/spielesammlung.

Вибравши відповідну рухливу пісню для певної цільової групи, необхідно детально спланувати, обдумати, чого саме очікується від дітей, на якому етапі і як можете їх підтримати.

Для ефективного використання рухливих пісень на уроці необхідно:

- підготувати пісню;
- заздалегідь потренувати рухи, текст та мелодію, щоб бути повністю впевненими в собі;
- щоб діти краще розуміли текст пісні, можна придумати ситуацію або розповісти історію, у якій з’являються всі рухи та слова;
- потрібно попросити дітей спочатку зробити окремі рухи до деяких частин пісні чи окремих слів, приділяти достатньо часу для повторення, показувати рухи одночасно з вимовлянням слів, за потреби

використовувати предмети/ляльки або картки із зображеннями (пор. Lundquist-Mog, Widlok, 2018).

Діти можуть виконувати рухи самостійно лише після кількох повторень разом. Однак, треба бути готовим до того, що діти першого класу розуміють слова, але все ще мають проблеми з моторикою.

Роботу з картками (TPR with pictures) вважаємо ефективною на етапі засвоєння нових лексичних одиниць, на якому ефективним вважаємо використання різноманітного наочного матеріалу (флешкарти, постери, різноманітні картки, зображення).

У пакеті матеріалів «Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule», «Німецька мова з зайчиком Гансом в дитячому садку та дошкільному закладі» (Morvai, Veress, 2010) або в колекції матеріалів Гете Інституту для навчання на станціях (Stationenlernen) ви знайдете картки із зображеннями, які позначають та ілюструють рухи, які можна виконувати на уроках.

Активний сторітелінг (stories in action, Beweguungsgeschichten) навчання з допомогою історій/розповідей – це мистецтво захоплюючої розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача. Кожна нова розповідь, взаємодія вчителя та молодшої аудиторії створює особливу атмосферу, є новою інсценізацією, створюється щось нове, щось унікальне, що виходить за межі просто розповіді. Історію можна розповісти таким чином, щоб діти переодягнені чи в масках, виконували роль героїв, чи були задіяні з допомогою іграшок чи картинок. Історії дають можливість дітям ототожнювати себе та співпереживати з головними героями, розширювати знання про світ та відкривати нові перспективи.

Ретельно підібрані історії є гарною відправною точкою для діяльнісно орієнтованого уроку іноземної мови. Вони запрошують грати, відтворювати, думати, фантазувати.

Є вагомі причини для активної розповіді чи читання історій із рухами на уроках іноземної мови в початковій школі. Діти відчувають цілісність мови, розвивається аудіювання, чують автентичну мову. Щоб зрозуміти зміст, їм потрібно чути й розуміти лише ключові слова. Маючи уяву, молодші школярі можуть заповнити інформаційні прогалини та розпізнати значення з контексту, допоміжними є також міміка і жести, які людина, яка читає або розповідає історію, виконує разом із вимовленим словом. Діти відчувають, що звертаються до них, оскільки зміст пов’язаний із їхнім життєвим досвіду (Weber, 2004). Історії містять багато повсякденної мови, автентичного використання мови та ідіом, вони сприяють формуванню

гіпотез і, отже, несвідомому аналізу мови. Слухаючи розповіді, у дітей формується почуття до структури речення, текстів. Коли історії читають/розповідають з рухами, жестами, що супроводжують мову, вони апелюють до багатьох почуттів. Діти дізнаються нове про культуру країни, мову якої вони вивчають, їм хочеться самостійно читати й розповідати історії, вони також можуть створювати історії з рухами.

Щоб історії захоплювали дітей та були прийняті іноземною мовою, вони повинні відповідати певним критеріям:

- тема та мова розповіді повинні відповідати віку й інтересам дітей;
- історія повинна мати структуру: початок, проблема, вирішення проблеми, закінчення;
- історія повинна подобатися тому, хто її розказую, оскільки задоволення від історії передається тим, хто її слухає;
- історія повинна запропонувати дітям можливість ідентифікуватися з героями, співпереживати, думати наперед, бо лише таким чином установлюється емоційний зв'язок;
- малюнки/ілюстрації мають бути зрозумілими/розбірливими для дітей та викликати цікавість, ілюстрації в жодному разі не повинні лякати дітей;
- зображення повинні бути привабливими;
- для початківців рекомендуються історії, слова, вирази, речення, у яких повторюються;
- історія повинна бути веселою, захоплюючою та стимулювати уяву (пор. Lundquist-Mog, Widlok, 2018).

Учитель може допомогти зрозуміти краще історію використовуючи картинки або книжки з картинками, зображенні на екрані (PowerPoint, театр тіней), через предмети або фігурки, за допомогою міміки та жестів, говорячи повільно й дуже чітко, за допомогою модуляції голосу та використання різних голосів для персонажів. Історії для молодших учнів із фразами, які повторюються знову і знову і легко запам'ятовуються.

Вибір історій німецькою мовою, які можна використовувати або адаптувати для розповіді з рухами, можна знайти за покликаннями:

- http://www.stories.uni-bremen.de/sprachfoerderung;
- http://www.leselupe.de.

Прикладом історії є, наприклад, «Wenn ich mir etwas wünschen könnte» (Hohler 2000), книги Еріка Карла, наприклад «Die kleine Spinne spinnt und schweigt» або «Die kleine Raupe Nimmersatt» та ін.

Звичайно, як і в будь-який метод, метод повної фізичної реакції має свої переваги та недоліки. Прослідкувавши особливості пізнавальної діяльності, припускаємо, що навчання іноземної мови молодших школярів на основі методу TPR, має такі переваги: залучення до навчання лівої та правої півкулі головного мозку; збільшення мотивації вивчати іноземну мову; зменшення стресу під час навчання, оскільки цей процес стає цікавим та захоплюючим (часто TPR-вправи відіграють роль фізкультхвилинок, не дають дітям занудьгувати і завжди цікаві); підтримка засвоєння знань на довгий час; підвищена організація та дисципліна на занятті; занурення в іншомовне середовище; менша затрата часу на підготовку матеріалів; можливість використання під час різних соціальних форм роботи (у групах, парах тощо). Припускаємо, що до переваг можна віднести також відсутність алфавіту, транскрипції, перекладу, затеоретизованих правил. Діти краще всього запам'ятовують те, що весело і цікаво, тому ігри і зміна ролей сприяють мимовільному запам'ятовуванню нових слів, фраз і подальшому їх вживанню в мові.

Головним недоліком цього методу є ригідність мислення людини, неприйняття чогось нового і, на перший погляд, дивного. Також фізично складно увесь урок або його частину провести в русі, вигадувати рухи, заряджати всіх дітей гарним настроєм і бажанням грати. У ході заняття треба використати додатковий матеріал, який треба заздалегідь підготувати і принести (а це можуть бути не просто паперові матеріали, також ляльки і цілий театральний реквізит). Істотним мінусом TPR є те, що його практично не можна використати під час вивчення граматики, проте автоматизувати деякі граматичні структури можливо.

Висновки дослідження та перспективи подальшого розвитку. Підводячи підсумки, можна сказати, що метод повної фізичної реакції націлений на сприйняття мови через органи чуття й підходить для кінестетиків, аудіалів і візуалів. Сутність методу полягає в запам'ятовуванні нових слів, фраз і лексичних конструкцій за допомогою жестів, виконання команд, пантоміми і гри. Таким чином, можна вивчити велику кількість слів, запам'ятовуючи їх асоціативно. Він може бути адаптований до різного роду навчальних ситуацій, потребує використання уяви, піднімає темп і настрій. Метод повної фізичної реакції як форма організації навчальної діяльності цієї вікової групи повністю відповідає її віковим, фізіологічним та психолого-педагогічним особливостям. Перспектива подальшої роботи у даному напрямку включає: пошук і розробку TPR-вправ, порівняння результатів успішності вивчення іноземної мови з використанням TPR-

вправ та без них, інклюзивну складову методу, особливості використання з дітьми з синдромом гіперактивності та дефіциту уваги тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Asher, J. J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. I*nternational Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Vol. 3, Issue 4,* 291-300.

Asher, J. J. (2003). *Learning Another Language through Actions (6th edition)*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.

Bankl, I., Mayr, M. & Witoszynskyj, E. (2009). *Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache*. Wien: G&G.

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide.* Penguin Books Ltd.

Damon, W. (2006). *Handbook of Child Psychology*. Wiley & Sons.

Didaktik und Methodik im EGS. Retrieved from: www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/tprtotal-physical-response

Garcia, R. (1996). *Instructor's Notebook: How to Apply TPR for best results.* Los Gatos, CA: Sky Oaks.

Graf, J. (2010). *Sprache nicht nur lernen, sondern (er-)leben. Potenzial der Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik für die Sprachförderung im Kindergarten.* Wein: Magisterarbeit.

Hohler, F., Berner S. (2000). *Wenn ich mir etwas wünschen könnte.* München: Hanser.

Hopf, C. (2004). *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lundquist-Mog, A., Widlok, B. (2018). *DLL 08: DaF für Kinder.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Schmidtchen, St. (2004). Kinderpsychologie – Lexikon der Psychologie. Retrieved from: https://www.spektrum.de/.

Weber, K. (2004). Lernen anhand von Erzählungen (Storytelling). In A. Kubanek & P. Edelenbos (Hrsg.), *Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe,* (ss. 18-25). Donauwörth: Auer.

Witoszynskyj, E. u.a. (2006). *Erziehung durch Musik und Bewegung – Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vorschule und Grundschule* (3. Auf.). Zug: Klett und Balmer.

Zaiser, D. (2005). *Musik und Rhythmik in der Sprachförderung.* München: Expertise.

Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung.* Freiburg.

Выготский, Л. С. (2003). *Психология развития ребенка.* М.: Эксмо (Vygotsky, L. S. (2003). *Child development psychology.* M.: Eksmo).

Костюк, Г. С. (1976). *Вікова психологія*. К.: Рад. Школа (Kostiuk, G. S. (1976). *Age psychology*. K.: Soviet school).

Миньяр-Белоручев, Р. К. (1996). *Методический словарик. Толковый словарь терминов методики обучения языкам.* М.: Высшая школа (Miniar-Beloruchev, R. K. (1996). *Methodological dictionary. Explanatory dictionary of terms of methods of teaching languages.* M.: Higher school).

Новікова, Т. О. (2016). *Метод повної фізичної реакції як один із ефективних методів формування іншомовної компетенції молодших школярів*. Режим доступу: http://nauka.zinet.info/25/novikova.php (Novikova, T. O. (2016). *The method of complete physical reaction as one of the effective methods of formation of foreign*

language competence of junior schoolchildren. Retrieved from: http://nauka.zinet.info/25/novikova.php).

Сеченов, И. М. (1952). *Рефлексы головного мозга (Попытка ввести физиологические основы в психические процессы).* М.: Акад. мед. наук (Sechenov, I. M. (1952). Reflexes of the brain (An attempt to introduce physiological bases into mental processes). M.: Acad. of med. sciences).

РЕЗЮМЕ

Коропатницкая Татьяна, Лабинская Богдана, Колисниченко Татьяна. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников методом полной физической реакции.

Статья посвящена теоретическому исследованию метода полной физической реакции (Total Physical Response), изучению способов формирования компетентности иноязычного говорения у младших школьников с использованием метода полной физической реакции, то есть метода обучения иностранному языку через использование физических движений, как реакции на устные стимулы, команды, инструкции. Этот метод интегрирован со знаниями таких отраслей, как педагогика, психология, практика иноязычной речи и дает возможность осуществлять обучение иностранному языку, ориентированному на личностные способности и умения учащихся начальной школы.

Проанализированы возрастные психологические особенности младших школьников и определено, что развитие мышления ребенка ярко проявляется в его учебной и двигательной деятельности. Обосновано, что метод полной физической реакции целесообразно использовать на любом этапе урока, применяя при этом различные упражнения, такие как подвижные песни, подвижные игры, истории с движениями, работу с карточками. Поскольку не все подвижные песни, игры, истории могут подойти для раннего изучения иностранного языка, выделены критерии их отбора. Чтобы истории захватывали детей и были приняты на иностранном языке, представлены критерии, которым они должны соответствовать. Приведены преимущества и недостатки метода полной физической реакции.

***Ключевые слова**: метод полной физической реакции, начальная школа, подвижные песни, подвижные игры, рассказывания историй с движениями.*

SUMMARY

Koropatnitska Tetiana, Labinska Bohdana, Kolisnychenko Tetiana. The formation of foreign language competence of primary school students by total physical response method.

The present research highlights the results of the theoretical analysis of the Total Physical Response – the method of learning foreign languages by performing physical exercises as response to the oral stimuli, orders and instructions. This method is integrated with knowledge in the field of pedagogy, psychology, practice of foreign language communication and allows foreign language learning focused on the personal abilities and skills of primary school students.

The article stresses on the age and psychological characteristics of primary school students, desire to play, drama and fun, a sudden change in children understanding of their social status, shifting the emphasis of dominant activities from playing to learning, quick development of willpower (ability to focus), relatively fast growth of intellectual capabilities, insufficient activity organization, restlessness, poor use of the memory, the ability to imitate, etc., and highlights that development of child thinking is better realized through learning and motor activities. Students' activity is organized as a combination of educational didactic material and motor/physical activity that provides timely relief of mental and muscular static

fatigue, and stimulates higher nervous activity, improves musculoskeletal sensitivity and orientation in space.

It is substantiated that the method of full physical reaction should be used at any stage of the lesson, using a variety of exercises, such as movement songs, movement games, stories with movements, work with cards. As not all movement songs, games, stories can be suitable for early learning of a foreign language the criteria for their selection are specified.

The article offers recommendations for effective use of movement songs in a foreign language lesson. In order to captivate children attention by for stories to be understood in a foreign language, the criteria they must meet are provided.

The advantages and disadvantages of the method of Total Physical Response are given.

***Key words**: Total Physical Response, primary school, movement songs, movement games, storytelling through movement.*

УДК 327.7:343

Катерина Кулава
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
ОНУ імені І. І. Мечникова
ORCID ID 0000-0002-5315-1828
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/180-189

ТОРГІВЛЯ ЛЮДЬМИ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТА ВИДИ ЕКСПЛУАТАЦІЇ

Науковці пов'язують історичне становлення глобальних проблем із поступовим розвитком суспільства. Особливістю глобальних проблем є їх взаємозалежність та взаємообумовленість. Проблема торгівлі людьми, зокрема, тісно пов'язана з такими глобальними проблемами, як забезпеченості ресурсами, бідності, охорони здоров'я, духовності, демократії, організованої злочинності, неконтрольованих міграційних процесів, ускладненням демографічної та освітньої кризи та низкою інших глобальних проблем людства. Проблема торгівлі людьми має безпосередні взамозв'язки з усіма групами глобальних проблем, окрім групи екологічних проблем, але зв'язок з ними йде через інші проблеми.

Торгівля людьми суперечить гуманістичним і демократичним принципам сучасної цивілізації, серед яких чільне місце займає охорона основних прав і свобод особистості, прописаних у Декларації прав людини 1948 р., Європейській Конвенції про захист прав людини та основних свобод 1950 р., міжнародних пактах про громадянські і політичні права 1966 р. Отже, необхідно виробити всеосяжний механізм, концептуальні засади протидії торгівлі людьми шляхом залучення всіх релевантних суб'єктів (державних службовців, неурядових та міжнародних організацій), дослідженню яких і присвячено статтю.

***Ключові слова:** торгівля людьми, види та форми експлуатації людини, внутрішні та зовнішні чинники, трудова та сексуальна експлуатація.*

Постановка проблеми. Термін *«торгівля людьми»* передбачає різні види та форми експлуатації людини, які наводяться як міжнародними нормативно-правовими документами, так і законодавством України.

Відповідно до Закону України «Про протидію торгівлі людьми» торгівля людьми – здійснення незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а так само вербування, переміщення, переховування, передача або одержання людини, вчинені з метою експлуатації, у тому числі сексуальної, з використанням

обману, шахрайства, шантажу, уразливого стану людини або із застосуванням чи погрозою застосування насильства, з використанням службового становища або матеріальної чи іншої залежності від іншої особи, що відповідно до Кримінального кодексу України визнаються злочином.

Саме зосередження вітчизняної наукової думки на проблемі торгівлі людьми, здебільшого крізь призму кримінального права та кримінології, зумовили важливість комплексного дослідження цієї проблеми з урахуванням реалій України. Актуальність дослідження зумовлена також масштабами та стрімкістю проникненням цього явища на територію нашої держави, що спричинено, насамперед, геополітичним положенням України, територіальною близькістю до ЄС (західний кордон України став кордоном між Україною та ЄС), нестабільною ситуацією в Україні, що є наслідком анексії Криму, а також проведенням антитерористичної операції, зокрема на підконтрольних сепаратистам територіях (*Міжнародна конвенція про боротьбу з торгівлею білими рабинями*).

Проблема работоргівлі залишається невирішеною й дотепер. Її сучасним виявом є явище торгівлі людьми. Торгівля людьми має різні види, серед яких примусова праця, рабство, звичаї подібні до рабства, сексуальна експлуатація, використання в порнобізнесі, примусова вагітність, вилучення органів, проведення дослідів над людиною, використання в жебрацтві, втягнення в злочинну діяльність, використання у збройних конфліктах, усиновлення (удочеріння) з метою наживи, продаж дитини.

Щороку 30 липня, починаючи з 2014 року, світова спільнота відзначає Всесвітній день протидії торгівлі людьми, який був проголошений Генеральною Асамблеєю ООН у 2013 році з метою підвищення інформованості громадськості про цю глобальну проблему.

Метою статті є обгрунтування особливостей торгівлі людьми в межах висвітлення основних понять та видів експлуатації.

Серед **методів наукового дослідження** використано методи збирання, опрацювання та аналізу даних, метод експертної оцінки, системного аналізу об’єкта та предмета дослідження, поєднання історичного й логічного методів у дослідженні проблеми й способів її розв’язання тощо.

Виклад основного матеріалу. За ініціативи Міністерства соціальної політики у співпраці з Представництвом Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні та Координатором проєктів ОБСЄ по всій Україні відзначається Всесвітній день протидії торгівлі людьми, де проходять інформаційні заходи щодо вказаної проблеми. Існує багато причин торгівлі людьми, які є комплексними та взаємопов’язаними.

До внутрішніх чинників належать (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*):

1) соціальна нерівність та низький рівень життя населення;

2) насильство в сім'ї та інші прояви гендерної нерівності;

3) девіантна поведінка членів сім'ї (вживання алкоголю, наркотичних речовин тощо);

4) викривлення моральних цінностей та відсутність духовних принципів певної частини населення;

5) привабливість кращого життя за кордоном та погана обізнаність громадян України щодо можливостей працевлаштування і перебування за кордоном та їх наслідки тощо.

До зовнішніх чинників торгівлі людьми належать такі (*Кримінальний кодекс України*):

1) спрощення можливостей для подорожування;

2) лояльність законодавства до заняття проституцією в багатьох країнах світу;

3) попит на низькооплачувану працю та комерційну сексуальну експлуатацію, особливо дітей;

4) попит на працю в галузях, де основна частина населення не бажає працювати через низку причин, зокрема небезпечні умови праці тощо.

Основними уразливими категоріями осіб, які відносяться до групи ризику потрапити до торгівців людьми є: незаміжні жінки, самотні матері, розлучені особи; молодь, діти вулиці, діти-сироти, вихідці з неблагополучних сімей; сільське населення; внутрішньо переміщені особи; іноземні громадяни – трудові мігранти; особи, які зазнали насильства, у тому числі сексуального; бідні, малозабезпечені особи; особи з проблемами психічного здоров'я.

Найбільш вразливими до торгівлі людьми категоріями населення є: жінки у віці 18-26 років, у першу чергу незаміжні (уразливі до сексуальної експлуатації); чоловіки у віці 25-60 років, у першу чергу одружені (вразливі до трудової експлуатації); діти у віці 13-18 років, у першу чергу дівчатка з неповних та реструктурованих сімей (коли один із батьків нерідний).

З історичних джерел відомо, що в 15-17 ст. основним джерелом надходження рабів на татарські невільничі ринки були українці. У 21 ст. у світі продовжує процвітати торгівля людьми. Такий експорт «живого товару» здійснюється до Турції, Італії, Іспанії, Німеччини, країн колишньої Югославії, Угорщини, Греції, Росії, Арабських Еміратів, Ізраїлю, США та інших країн (*Міжнародна конвенція про боротьбу з торгівлею білими рабинями*).

Чоловіків використовують у якості будівельників, шахтарів, жінок – як домогосподарок, кравчинь, посудомийниць. Окрім звичайної експлуатації жінки стикаються з експлуатацією у сфері сексуального бізнесу. Як свідчать сучасні соціологічні дослідження, торгівля людьми за рівнем прибутків поступається місцем лише торгівлі наркотиками та зброєю, до того ж ризик ділків набагато менший чи практично відсутній.

Реальність така, що громадяни нашої країни продовжують масово виїжджати за кордон, ризикуючи при цьому стати жертвами торгівців людьми. За цим стоять великі гроші. Для цього створюються агентства з працевлаштування та фірми-одноденки, поширюється в газетах рекламна інформація про працевлаштування за кордоном. Торговцям допомагають тисячі людей, які свідомо, чи не задумуючись, вербують за кордон. Вони приходять на дискотеки, стоять у людних місцях, біля закладів освіти, ходять по будинках в окремих селах. Вербувальниками можуть стати і люди, яким ти довіряєш – знайомі, сусіди. Тому потрібно цікавитися документами вербувальників, просити їх показати нотаріально завірене доручення, у якому вказано право цієї людини вербувати людей для роботи за кордоном.

Торгівля «живим товаром» як асоціальне, кримінальне явище має особливість пристосовуватися до нових умов життя, міняти свої форми і методи залежно від економічної і соціальної ситуації в кожній конкретній країні й у світі взагалі. з часом з’являються нові тенденції в торгівлі людьми. Змінюються методи та підходи злочинних угруповань, способи вербування, групи ризику (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*).

Загалом зміни мають такі вияви: потерпілими від торгівлі людьми стають і чоловіки; усе менше жінок у віці за 35 років, а більше молодих – 15 – 19 років вивозяться для роботи в секс-індустрії, що свідчить про тенденції до омолодження бізнесу і дитячого рабства; з’являється інформація про факти торгівлі дітьми; торгівці висувають більше вимог до «якості товару»; усе більше з’являється потерпілих від торгівлі людьми, які використовувалися не в секс-бізнесі, а експлуатувалися в домашньому господарстві, на напівлегальних та нелегальних мануфактурах та фабриках (їх вік 30–50 років); відкриваються нові місця пошуку товару (торгівці переходять до вербування в сільську місцевість).

Об’єктом торгівлі людьми може бути будь-яка людина незалежно від віку й статі: чоловіки – з метою експлуатації, діти з метою використання в жебрацтві, будь яка людина – для вилучення і трансплантації органів.

Складова частина цієї злочинної діяльності – торгівля жінками з метою використання їх у сексуальному бізнесі.

Сексуальна сфера – тільки один із можливих варіантів експлуатації купленої жінки. Крім цього, існують примусовий шлюб, насильницьке використання в домашньому господарстві, у промисловому й сільськогосподарському секторах, народження дитини примусово або на замовлення та ін. Поширюється внутрішня торгівля – з метою втягнення до порнобізнесу та проституції дітей, у тому числі на замовлення іноземців; змінюються форми торгівлі людьми, шляхи вивезення, зростають масштаби проблеми (*Кримінальний кодекс України*).

Найбільш уразливими до торгівлі людьми є такі категорії осіб: незаміжні жінки; самотні матері; розлучені особи; молодь; діти вулиці; діти-сироти; вихідці з неблагополучних сімей; особи, які зазнали насильства (зокрема сексуального); матеріально незабезпечені особи; особи з проблемами психічного здоров'я; дискриміновані, стигматизовані особи.

Торгівля людьми означає здійснювані з метою експлуатації вербування, перевезення, передачу, приховування або одержання людей шляхом загрози силою або її застосування або інших форм примусу, викрадення, шахрайства, обману, зловживання владою або уразливістю положення, або шляхом підкупу, у вигляді платежів або вигод, для одержання згоди особи, яка контролює іншу особу (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*).

Відповідно до Протоколу про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками й дітьми, і покарання за неї, що доповнює Конвенцію Організації Об'єднаних націй проти транснаціональної злочинності, торгівля людьми включає: дії: вербування, перевезення, приховування або одержання людей, передачу й продаж (плата або отримання); способи: загроза силою, застосування сили, боргова кабала, шантаж, насильство, викрадення, шахрайство, обман, зловживання владою чи уразливістю положення, підкуп (*Кримінальний кодекс України*).

Метою експлуатації є всі форми сексуального насилля, використання в порнобізнесі, примусову працю або примусове надання послуг, рабство або звичаї, подібні до рабства, підневільний стан, залучення в боргову кабалу, вилучення органів, проведення дослідів над людиною без її згоди, усиновлення (удочеріння) з метою наживи, примусову вагітність, втягнення у злочинну діяльність.

До основних різновидів торгівлі людьми належать *(Міжнародна конвенція про боротьбу з торгівлею білими рабинями*).

Торгівля людьми з метою сексуальної експлуатації. Від цього злочину найбільше страждають молоді жінки, неповнолітні дівчата, а часом і діти (саме вони становлять головну групу ризику). Злочинці отримують надприбутки саме від використання жінок та дівчат на глобальному ринку сексуальних послуг (*Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року*).

Торгівля людьми з метою трудової експлуатації. Торгівля людиною з метою експлуатації її праці залишається актуальною проблемою для громадян України. Протягом останніх років проблему зафіксовано як на теренах самої України без перетину кордон, так і в країнах призначення, серед яких Росія, Чехія, Польща, Італія, Португалія та інші.

По допомогу звернулися потерпілі, які вивозилися, перепродувалися та експлуатувалися в таких сферах, як будівництво, каменоломні, лісоповали, прокладання залізничних колій, сільське господарство, нелегальний вилов риби, підпільні майстерні з пошиття одягу та переробка харчової продукції.

Водночас в Україні фіксувалися випадки торгівлі людьми з метою експлуатації у вуличній торгівлі (м. Херсон), підпільних майстернях (м. Харків) з пошиття легкого літнього одягу (спортивні футболки, що швидко збувалися на місцевих базарах). У одному з цих випадків постраждалими виявилися жінки з селищ Киргизстану, які не володіли ані українською, ані російською мовою, а тому були особливо незахищені від шахрайських дій та маніпуляцій над ними. Більше того, вони прибули в Україну разом зі своїми дітьми, яких місяцями утримували з матерями в закритих підвалах, позбавивши можливості пересування та спілкування з іншими людьми (*Кримінальний кодекс України*).

Торгівля людьми з метою використання в жебракуванні. Від цієї проблеми найбільше страждають діти, інваліди та люди старшого віку. Широковідомою стала кримінальна справа за фактом експлуатації дітей-інвалідів з Румунії на вулицях м. Риму в Італії. У засобах масової інформації в Румунії злочинці розмістили інформацію про реабілітацію дітей-інвалідів у клініках Італії на пільгових умовах. Злочинці зібрали дітей на візках і транспортували їх до Риму. Діти-інваліди були змушені проживати в долині ріки в наметах, протягом дня їх виставляли в туристичних місцях Риму для жебракування. Самостійно діти не могли пересуватися, отже, опинитися в повній залежності від злочинців, які відмовляли їм навіть в елементарній медичній допомозі (*Лісабонська угода*).

Вивезення дітей для використання в жебракуванні мало місце і в Україні. Так, малолітні діти з Вінницької області, яких виховувала мати-

одиначка, були передані нею за певну грошову винагороду в руки родини для жебракування на території Російської Федерації.

На вулицях Києва були встановлені факти експлуатації чоловіка-інваліда на візку, громадянина Росії, викраденого з будинку інвалідів цієї країни для використання в жебракуванні. Іншу престарілу жінку злочинці вивезли з віддаленого села Молдови і примусили жебракувати протягом 16-ти років спочатку в Санкт-Петербурзі (РФ), а потім на ринках Києва.

Торгівля людьми з метою використання у виготовленні порнопродукції. Виготовлення на території України та направлення через канали Інтернету порнографічної продукції в країни, які мають на неї попит, приносить злочинними угрупуванням неабиякий прибуток. Особливо це стосується дитячої порнографії, від чого страждають діти різного віку і різної статі. В Україні було викрито цілу низку так званих фотостудій, які використовували дітей для своїх злочинних намірів.

Торгівля людьми з метою вилучення органів. З розвитком медичних наук зростає попит на трансплантацію органів людини. Серед відомих випадків торгівлі людськими органами торгівля нирками найпоширеніша, оскільки на них існує високий попит (трансплантувати нирку простіше порівняно з іншими людськими органами). Серед основних стримуючих факторів збільшення кількості таких злочинів фахівці називають складні медичні процедури та потребу в лікарях високої кваліфікації.

В Україні нещодавно силами правоохоронних органів було заарештовано жінку, яка через канали мережі Інтернет намагалася продати нирку свого чотирирічного сина. Також силами правоохоронних органів України було затримано лікаря, який на території України нелегально підшукував донорів для трансплантації нирок (*Міжнародна конвенція про боротьбу з торгівлею білими рабинями*).

Для України особливо актуальними є *трудова та сексуальна експлуатація.* Але останнім часом все більшого поширення набуває торгівля дітьми, торгівля людьми з метою використання в порнобізнесі та жебрацтві.

Стосовно трудової експлуатації, то постраждалі зазвичай працюють на надзвичайно важких роботах із порушенням техніки безпеки праці: робота в сільському господарстві, на будівництві, у промисловості по 16-18 годин на добу, без вихідних, без засобів захисту, у поганих соціально-побутових умовах. Часто такі особи повністю ізольовані. Нерідко потерпілі проживають у підвалах нелегального підприємства, що постійно охороняється, в антисанітарних умовах, без належного харчування та без будь-яких контактів поза межами робочого місця.

Під час трудової експлуатації на початку роботи постраждалим, як правило, обіцяють заробітну плату після завершення певного обсягу чи певного терміну роботи. Крім того, у постраждалих відбирають паспорт, інші документи начебто для «проведення їхньої легалізації». Але й після завершення запропонованого обсягу чи терміну роботи заробітну плату не виплачують. Будь-який опір робітника жорстоко карається побоями, обмеженнями в пересуванні, голодом, залякуванням (*Лісабонська угода*).

З досвіду діяльності громадських та державних організацій з'ясувалося, що до характерних рис сексуальної експлуатації можна віднести такі: необхідність вступати з клієнтами в «небезпечний секс»; примушення постраждалих до прийому різних медичних препаратів, що викликають негативні наслідки (*Кримінальний кодекс України*).

В Україні також часто говорять про поняття *зовнішньої* (з перетином державного кордону) та *внутрішньої* (без перетину державного кордону) *торгівлі людьми*. Однак, такі поняття не закріплені законодавчо, і торгівлею людьми вважається злочин, скоєний як під час перетину державного кордону, так і без цього, що не є його визначальною характеристикою.

Законодавство у сфері протидії торгівлі людьми.

Для протидії торгівлі людьми та нелегальній міграції в Україні наша держава повністю приєдналася до міжнародних документів, спрямованих на боротьбу з торгівлею людьми і дискримінацією жінок. Серед них (*Міжнародна конвенція про боротьбу з торгівлею білими рабинями*):

1. *Конвенція ООН 1949 р. про боротьбу з торгівлею людьми та експлуатацією проституції третіми особами,* яка значно розширила коло дій, що вважаються злочинними у сферах торгівлі людьми та експлуатації;

2. *Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок* 1979 р., шоста стаття якої вимагає від держав прийняття та виконання відповідних законів, що сприятимуть припиненню всіх видів торгівлі жінками.

3. *Декларація ООН про подолання насильства над жінками* 1993 р., у якій продаж жінок, їх експлуатація та примус до проституції чітко названі видом насильства проти жінок, який держави зобов'язані викорінювати.

4. У 1997 р. в м. Гаага (Нідерланди) відбулася Європейська Міністерська конференція, що проходила під керівництвом Європейського союзу. Там була прийнята *Гаагська міністерська декларація європейських рекомендацій щодо ефективних заходів для запобігання та боротьби з торгівлею жінками з метою сексуальної експлуатації.*

Висновки. Таким чином, міжнародні правові документи, до яких приєдналася Україна, вимагають від нашої держави прийняття та виконання відповідних законів, які сприятимуть припиненню всіх видів торгівлі людьми. Оцінюючи зусилля України в боротьбі з торгівлею людьми, необхідно зазначити, що наша держав однією з перших у Європі ухвалила Закон про кримінальну відповідальність за здійснення зазначеного злочину.

На сьогодні кримінальну відповідальність за цей злочин передбачено статтею 149 «Торгівля людьми або інша незаконна угода щодо передачі людини» Кримінального кодексу України 2001 р. Згадану статтю було суттєво доопрацьовано й максимально наближено до положень Конвенції ООН проти транснаціональної організованої злочинності.

Статтею 146 Кримінального кодексу України передбачається кримінальна відповідальність за незаконне позбавлення волі або викрадення людини у вигляді обмеження волі на строк до трьох років або позбавлення волі на той самий строк.

Постановою Кабінету Міністрів України від 24 лютого 2016 р. № 111 затверджена *Державна соціальна програма протидії торгівлі людьми на період до 2020 р.* Метою цієї програми є запобігання торгівлі людьми, підвищення ефективності виявлення осіб, які вчиняють такі злочини або сприяють їх вчиненню, а також захист прав осіб, постраждалих від торгівлі людьми, особливо дітей, та надання їм допомоги. Програма включає в себе як заходи, спрямовані на запобігання торгівлі людьми, так і заходи, що передбачають захист потерпілих та їх реінтеграцію. Це – надання необхідної медичної, психологічної та правової допомоги потерпілим від торгівлі людьми. Створення для цього мережі реінтеграційних та кризових центрів і притулків тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Концепція Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року. Retrieved from: http://www.kmu.gou.ua/control/uk/cardnpd?docid=248548935. (*The concept of the State Social Program to Combat Trafficking in Human Beings for the period up to 2020*. Retrieved from: http://www.kmu.gou.ua/ control/uk/cardnpd?docid=248548935).

Кримінальний кодекс України. Retrieved from: http://www.crime.org.ua. (*Criminal Code of Ukraine*. Retrieved from: http://www.crime.org.ua).

Лісабонська угода. Retrieved from: http://ec.europa.eu/delegations/ukraine/documents/eurobulletin/eurobullet_12_2009_uk.pdf (*The Lisbon Treaty.* Retrieved from: http://ec.europa.eu/delegations/ukraine/documents/eurobulletin/eurobullet_12_2009_uk.pdf).

Міжнародна конвенція про боротьбу з торгівлею білими рабинями. Retrieved from: http://www1.umn.edu/humanrts/instree/whiteslavetraffic1910.html. (*International Convention for the Suppression of the Traffic in White Slaves*. Retrieved from: http://www1.umn.edu/humanrts/instree/whiteslavetraffic1910.html).

РЕЗЮМЕ

Кулава Екатерина. Торговля людьми: основные понятия и виды эксплуатации.

Ученые связывают историческое становление глобальных проблем с постепенным развитием общества. Особенностью глобальных проблем является их взаимозависимость и взаимообусловленность. Проблема торговли людьми, в частности, тесно связана с такими глобальными проблемами, как обеспеченность ресурсами, бедность, здравоохранение, духовность, демократия, организованная преступность, неконтролируемые миграционные процессы, усложнение демографического и образовательного кризиса и рядом других глобальных проблем человечества. Проблема торговли людьми имеет непосредственные отношения со всеми группами глобальных проблем, кроме группы экологических проблем, но связь с ними идет через другие проблемы.

Ключевые слова: *торговля людьми, виды и формы эксплуатации человека, внутренних и внешних факторов, трудовая и сексуальная эксплуатация.*

SUMMARY

Kulava Kateryna. Trafficking in human beings: basic concepts and types of exploitation.

Scholars link the historical development of global problems with the gradual development of society. The peculiarity of global problems is their interdependence. The problem of human trafficking, in particular, is closely linked to global issues such as resource security, poverty, health, spirituality, democracy, organized crime, uncontrolled migration, the complexity of the demographic and educational crisis and a number of other global human problems. The problem of human trafficking has a direct relationship with all groups of global problems, except the group of environmental problems, but the connection with them goes through other problems. Trafficking in human beings contradicts the humanistic and democratic principles of modern civilization, among which the protection of fundamental individual rights and freedoms enshrined in the Declaration of Human Rights of 1948, the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms of 1950, and international covenants on civil and political 1966. Therefore, it is necessary to develop a comprehensive mechanism, conceptual framework for combating trafficking in human beings by involving all relevant actors (civil servants, non-governmental and international organizations), the study of which is devoted to the article.

Key words: *human trafficking, types and forms of human exploitation, internal and external factors, labor and sexual exploitation.*

УДК 373.3.091.2:159.955.4]:159.955-021.412.1

Світлана Парфілова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9582-4306
Катерина Кєрєзора
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7388-1406
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/189-201

ОРГАНІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ СТРАТЕГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті розкрито сутність, види та функції рефлексії. Обґрунтовано значення рефлексивної діяльності для розвитку вміння учнів здійснювати самоаналіз

і об'єктивно оцінювати власні знання. Розглянуто низку педагогічних стратегій, що сприяють глибшому осмисленню навчального матеріалу і є необхідною умовою реалізації рефлексивної діяльності в сучасній початковій школі. Методологічну основу становлять теорії самоаналізу й розвитку особистості. Проведена дослідна робота засвідчила, що рефлексивна діяльність дозволяє формувати комунікативну компетентність молодших школярів, розвиває вміння здійснювати самоспостереження та самопізнання, ефективно впливає на осмислення особистісного зростання учнів.

Ключові слова: *рефлексивна діяльність, молодші школярі, самоаналіз, самовизначення, критичне мислення, стратегія, розвиток, особистість.*

Постановка проблеми. Проблема особистісної рефлексії є однією з центральних у наукових дослідженнях. На сьогодні у психології і суміжних із нею галузях існують різні підходи щодо характеристики специфіки, типології, функцій та розуміння феномена рефлексії в цілому. З упровадженням Концепції «Нова українська школа» свого поширення набрало формувальне оцінювання, що базується на усвідомленні себе як суб'єкта учіння, здобувача освіти. Елементом формувального оцінювання є рефлексія, що доводить її значення, як однієї зі складових, в організації освітнього процесу початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Рефлексивна діяльність виступає як процес осмислення особистісних змістів, який призводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості. Поняття «особистісна рефлексія» в дослідженнях сучасних педагогів розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям «саморефлексія» (Н. Гуткіна, І. Бех, В. Зарецький, О. Новікова, С. Степанов та ін.). Проблему розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці вивчали В. Давидов, І. Семенов, В. Слободчиков, С. Степанов, Г. Цукерман. Учені розглядали рефлексію як усвідомлення молодшими школярами власних мисленнєвих дій під час вирішення завдань.

Ю. Гайдученко – лектор сучасного дистанційного курсу «Секрети ефективності рефлексії», на онлайн-платформі підвищення кваліфікації вчителів «EdEra», описав рефлексію як один із рушіїв навчальної діяльності в початковій школі. Цю проблему він розглядав крізь призму введення рефлексії як обов'язкового етапу кожного уроку.

У роботах О. Музики, І. Загурської, Н. Никончук описана важливість вміння рефлексувати для розвитку критичного мислення учнів початкових класів. Проте, на сьогодні недостатньо вивченим залишається питання розвитку рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці.

Мета статті полягає в узагальненні теоретичних позицій щодо розуміння сутності рефлексії та представленні практичних стратегій організації рефлексивної діяльності молодших школярів.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; спостереження; аналіз шляхів розвитку рефлексивної діяльності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку рефлексії є однією з ключових у психології та педагогіці. Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів (Хуторський, 2001, с. 288).

Вивчення структури рефлексії, динаміки її розвитку представляє великий інтерес як у теоретичному, так і в практичному плані, оскільки дозволяє наблизитися до розуміння механізмів формування особистості.

У психології рефлексія досліджується в межах чотирьох аспектів: кооперативного, комунікативного, інтелектуального та особистісного. Відповідно до цього визначено і види рефлексії, а саме:

- кооперативна – забезпечує проектування спільної діяльності індивідів з урахуванням координації їх професійних позицій і групових ролей;
- комунікативна – об'єктом є уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини її вчинків – рефлексія виступає механізмом пізнання іншої людини;
- особистісна – об'єктом є сама особа пізнання, її властивості та якості, поведінкові характеристики, система відносин з іншими людьми;
- інтелектуальна – проявляється в ході вирішення різного роду завдань, у здатності аналізувати різні способи рішення і знаходити найбільш раціональні.

Робота рефлексивного механізму має шість етапів і певну послідовність:

1. Рефлексивний висновок – здійснюється тоді, коли іншими засобами і способами неможливо пізнати іншу людину і самого себе.
2. Інтенціональність – спрямованість на об'єкт рефлексії, виокремлення її серед інших об'єктів.
3. Первинна категоризація – вибір первинних засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексія.
4. Конструювання системи рефлексивних засобів – обрані первинні засоби об'єднуються в певну систему, що дає можливість більш цілеспрямовано і обгрунтовано провести рефлексивний аналіз.
5. Схематизація рефлексивного змісту – проводиться за рахунок використання різних знакових засобів (образів, символів, схем, мовних конструкцій).

6. Об'єктивізація рефлексивного опису – оцінка й обговорення отриманого результату, але, якщо результат незадовільний, – процес рефлексії запускається знову.

Самовизначення й самопізнання є важливими чинниками становлення особистості. Усвідомленість взаємовідносин з оточуючими припускає аналіз, внутрішнє обговорення на підставі своїх дій, учинків, тобто визначає рівень розвитку рефлексивних здібностей, які виявляють вже 5–6-річні діти і є одним із найважливіших психічних новоутворень у молодшому шкільному віці. Характеризуючи особливості мислення дитини в «першому шкільному віці», тобто молодшого школяра, Л. Виготський зазначав, що дитина ще недостатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою оволодіти ними. Учень даного віку не здатний до внутрішнього нагляду, до інтроспекції.

Зі вступом до школи відбувається перехід дитини на стадію конкретних операцій. У соціальній взаємодії з іншими розвиток мислення дозволяє виділяти суттєві ознаки ситуацій та об'єднувати їх у групи для ефективного вироблення усталених форм поведінки. Саме в цей період у свідомості дитини формуються внутрішні смислові структури, зокрема соціальні схеми дій. Прагнучи довести свою думку іншим, учень починає доводити її й самому собі, а отже – рефлексує.

Отже, молодший школяр тільки починає опановувати рефлексію, тобто виробляє здатність розглядати й оцінювати власні дії, уміння аналізувати зміст і процес своєї розумової діяльності.

У зв'язку з цим особливо важливо з'ясувати, як проявляється і функціонує рефлексія в навчальній діяльності молодшого школяра, яка роль рефлексивної діяльності у становленні його особистості.

Рефлексія в навчанні – мисленнєво-діяльнісний або чуттєво-переживальний процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності (Хуторський, 2001, с. 287).

Сучасна технологія навчання має забезпечити систематичне залучення учнів до процесів самовизначення, самореалізації та нормотворчості і містити етап рефлексивного аналізу ними власної діяльності (Парфілова, 2010, с. 12). Організація рефлексивної діяльності є важливою складовою уроку, у ході якого молодші школярі самостійно оцінюють успішність засвоєння матеріалу, власну результативність та усвідомлено діляться своїми емоціями з іншими. У цьому контексті рефлексія – фаза уроку, протягом якої учні роблять огляд ідей, що були відкриті ними, значення яких вони усвідомили; запитують, інтерпретують,

застосовують, сперечаються, змінюють та розширюють одержані знання (Телячук та Лесіна, 2007, с. 30).

Метою рефлексії стає можливість згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

Рефлексія передбачає зв'язок нового досвіду із вже одержаними знаннями учнів, посилює їх мотивацію, зацікавленість та результативність. Організація рефлексивної діяльності на уроці перетворює учнів зі «споживачів» на «творців» знань.

Основною функцією рефлексії є відстеження індивідуального прогресу й залучення інтелектуальних здібностей школярів до роздумів. Учні, які не мають досвіду роздумів, у яких не вироблено навички критичного аналізу власної навчальної діяльності, пропонують прості відповіді: «Мені сподобалося…», «Було важко…» тощо. Тому, щоб діти вміли застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях і залишалися відкритими для постійного розвитку – рефлексія має стати їх постійним видом діяльності на уроці.

Для вчителя рефлексія має виняткове значення: з її допомогою можна оцінити, що зрозуміли і усвідомили учні, а над чим потрібно додатково попрацювати; які типи вправ їм подобаються найбільше, а які не викликають зацікавлення.

Рефлексивна діяльність – це не тільки самоаналіз та самопізнання. Вона включає такі процеси, як розуміння і оцінка іншого. За допомогою рефлексивної діяльності досягається співвіднесення своєї самосвідомості, цінностей та думок із цінностями та думками інших людей, групи, суспільства, нарешті, із загальнолюдськими (Маралів, 2011, с. 172).

Здатність до рефлексивної діяльності формується й розвивається у школярів під час виконання дій контролю та оцінювання. Усвідомлення учнем значення і змісту власних дій стає можливим лише тоді, коли він уміє самостійно розказати про свою діяльність, детально пояснити, що і для чого він робить. Тому, навчаючи певної дії (математичної, граматичної та ін.), необхідно спрямовувати дитину не тільки до самостійного і правильного виконання дій, але й до розгорненого словесного пояснення всіх виконуваних операцій.

У якості опори для рефлексивної діяльності пропонуються орієнтовні миследіяльнісні алгоритми:

1. Установлення фактів (що сталося?):

- використовуйте відкриті запитання: як? чому? що?;

- висловлюйте почуття;
- наполягайте на описовому, а не на оцінювальному характері коментарів;
- говоріть про зроблене, а не про те, що могло бути зроблене.

2. Аналіз причин (чому це сталося?):

- запитуйте про причини: чому? як? хто?;
- заглиблюйтесь у відповіді;
- шукайте альтернативні теорії;
- підберіть інші приклади, де відбувалось щось подібне;
- наведіть думки незалежних експертів.

3. Планування дій (що нам робити далі?):

- скласти план подальших дій (Телячук та Лесіна, 2007, с. 36).

У процесі виконання різних навчальних завдань доречним буде запитати у школярів про те, що саме вони роблять, чому роблять саме так, а не інакше, чому їх дія правильна. Подібні запитання рекомендується ставити учням не тільки в тих випадках, коли вони припустилися помилки, а й постійно, привчаючи їх до детального пояснення й обґрунтовування власних дій.

Можливе також використання ситуацій колективної розумової діяльності, коли аналіз розв’язання задачі молодші школярі проводять у парах, при цьому один із учнів виконує роль «контролера», що вимагає пояснити кожний крок розв’язання поставленої проблеми.

В умовах спеціально організованого розвивального середовища, основу якого складає виконання учнями повноцінної розгорненої навчальної діяльності, що веде до формування теоретичного мислення, навички рефлексивних дій будуть сформовані раніше, ніж в умовах традиційного навчання. Це, безумовно, створює сприятливі умови для психічного розвитку й використання розумового потенціалу молодших школярів (Міріманова, 2017, с. 203).

Важливим фактором, що впливає на ефективність рефлексивної діяльності в навчанні, є різноманітність її форм, які відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку.

За формою діяльності рефлексія ділиться на індивідуальну і групову.

Г. Ахметжанова, Т. Воробйова розуміють індивідуальну рефлексію як процес виявлення цінності діяльності для самої особистості, а групову – як процес акцентування уваги члена групи на значенні його роботи в досягненні загальної мети. Для організації індивідуальної рефлексії автори пропонують використовувати спеціальний план, за яким проводять самоаналіз. Здійснювати рефлексію необхідно декілька разів, після чого

підвести підсумки й узагальнити систему дій. Унаслідок такого узагальнення може з'явитися «скарбничка успішних дій» або пам'ятка.

За змістом рефлексивна діяльність молодших школярів може бути як усною, так і письмовою.

Г. Чорних детально описує обидві ці форми. Учений зазначає, що метою усної рефлексії є представлення власної позиції оточуючим, співвіднесення її з думками інших людей. Така форма рефлексії допомагає пояснити деякі значущі проблеми й допомогти їх вирішити. Різновидами цієї форми є діалог, перехресна дискусія та дискусія «Спільний пошук». Письмова рефлексія дозволяє зафіксувати власне ставлення до діяльності на тривалий термін, а потім проаналізувати його трансформацію. Можливі такі різновиди письмової рефлексії: есе, «бортовий журнал», різні види щоденників, письмове інтерв'ю, різні варіанти портфоліо та віршовані форми.

Сучасна дослідниця О. Журибеда розглядає такі види рефлексії:

- ретроспективна (виявлення й відтворення схем, засобів, процесів, що мали місце в минулому) – тобто, осмислення;
- проспективна (виявлення і коректування схем і засобів можливої майбутньої діяльності) – тобто, проєктування;
- інтроспективна (контроль, коригування або ускладнення розумових процесів у ході реалізації діяльності) – тобто регулювання діяльності «тут і зараз».

Поряд із тим, помилковою є думка про те, що рефлексувати необхідно лише наприкінці уроку. Кожен вид рефлексії має свій час і місце на будь-якому етапі уроку. Залежно від функції рефлексію поділяють на такі види:

- настрою й емоційного стану;
- діяльності;
- змісту навчального матеріалу.

Для впровадження різних видів рефлексивної діяльності на уроці та досягнення при цьому бажаного результату пропонується використовувати низку сучасних стратегій критичного мислення, що допомагають учням здійснювати самоаналіз та самовизначатися.

Нижче наведемо приклад таких стратегій для підвищення ефективності організації рефлексивної діяльності молодших школярів:

1. Навчальний дайвінг. Стратегія передбачає глибоке занурення в навчальну діяльність. Ця стратегія розроблена засновницею одного з найпопулярніших у світі порталів для навчання письма Ліз Браун. Вона створила для учнів спеціальний постер із запитаннями: що нижче знаходиться запитання – то глибша думка. Цей постер зберігають на

видному місці у класній кімнаті і використовують у навчальній діяльності. Головною метою є спрямування молодших школярів до найглибшого рівня міркувань, поступово занурюючи їх у роздуми.

Кожен рівень занурення – це відповідь на запитання:

- Знання – що я виконував?
- Розуміння – наскільки важливим є те, що я виконав?
- Застосування – де я можу це знову використати?
- Аналіз – чи є закономірності або алгоритми в тому, що я виконував? Як це пов'язано з моїм успіхом або результатом?
- Оцінка – наскільки добре я виконав завдання? Що можна вдосконалити?
- Синтез – як я можу використати новий досвід у майбутньому? Що я відкрив нового про себе як учня?

2. Однохвилинне есе. Есе – це неформатний твір, у якому учні можуть писати про те, що їх цікавить. Такий учнівський твір можна певним чином структурувати:

- постановка питання або проблеми (тобто визначити предмет викладу);
- назва причин, що спонукали звернутися до цієї проблеми (недоліки, проблеми, досвід);
- теза, аргумент, ілюстрація проблеми (основні положення, підкріплені фактами, аргументами, досвідом);
- Я-позиції (власне місце в освітньому просторі);
- висновки (вирішення проблеми, пропозиції, рекомендації, побудова принципів, положення, шляхи вирішення і практична значущість).

Молодші школярі мають за одну хвилину записати свої найбільші відкриття або найважливіші питання поточного уроку. Така рефлексивна діяльність дозволяє учням поміркувати над процесом здобуття знань та вдосконалити навички письма.

Доцільно використовувати такі запитання до школярів:

- Не підглядаючи у свої нотатки, напишіть, що сьогодні на уроці найбільше запам'яталося?
- Які цікаві питання сьогоднішньої теми залишилися для вас без відповіді?
- На вашу думку, яка найкорисніша ідея обговорювалася на сьогоднішньому уроці?
- Чи погоджуєтесь ви із цим твердженням? Чому?
- Що ви вважаєте основною метою сьогоднішнього уроку?

• Які зв'язки ви помітили між сьогоднішньою темою та іншими темами, які ми раніше опанували?

• Що з вивченого на уроці, на вашу думку, пов'язане з тим, що ви вивчали на інших предметах?

Перед початком роботи над однохвилинним есе можна застосувати вправу «Три – два – один», яка допоможе молодшим школярам краще опанувати механізм рефлексивної діяльності. Цифри в даному випадку вказують на кількість відповідей із кожного циклу. Можна запропонувати учням записати:

Рис. 1. Мапа тіла

• 3 факти, які вони дізналися на уроці;

• 2 питання, які в них виникли під час уроку або їх зацікавили;

• 1 взаємозв'язок із реальним життям, який вони встановили.

Час на виконання цієї вправи вчитель визначає на власний розсуд.

3. «Time Out» (час вичерпано). Ще одним варіантом рефлексивної діяльності на різних етапах уроку є стратегія критичного мислення «Time Out!».

Під час уроку два-три рази робиться пауза для роздумів (записів) учнів над виконаними завданнями, що дозволяє закріпити здобуті знання.

Пропонуються такі запитанням учням:

1. Що ти помітив/вивчив?

2. Які питання залишилися без відповіді?

3. Який взаємозв'язок із попереднім матеріалом ти зробив?

Модифікацією цього завдання може бути вправа «SMS», коли школярам пропонують написати sms-повідомлення (поділитися враженнями) другові про урок, що відбувся (не більше 15 слів).

4. Мапа тіла. Методисти організації «Evaluation support Scotland» розробили інструмент для організації рефлексивної діяльності молодших школярів «Мапа тіла», який поєднав різні види рефлексії (див. рис. 1). Після уроку учнів просять дати відповідь на чотири ключові запитання:

1. Що змусило задуматись?

2. Що хочеться взяти із собою?

3. До чого б не хотілося повернутися?

4. Що найбільше розважило?

5. Океан успіху. Графічним органайзером для структурування процесу рефлексії є «Океан успіху». За допомогою візуальних образів акули, айсберга, рятувального круга, маячка та човна вчитель запрошує учнів поміркувати над тим, як можна покращити свій результат та які кроки потрібно зробити для досягнення поставленої мети.

Школярі заповнюють шаблон, який містить різнотипові станції із запитаннями (табл. 1):

Таблиця 1

Станції-запитання до рефлексії «Океан успіху»

Назва станції	**Питання, на яке необхідно дати відповідь**
«Акула»	Що заважає досягнути поставленої мети/цілі?
«Айсберг»	Опиши ситуацію, коли тобі було найскладніше
«Рятувальний круг»	Назви все, що може допомогти тобі отримати бажаний результат
«Маяк»	Що може зробити вчитель, щоб допомогти тобі?
«Човен»	Як тобі можуть допомогти однокласники/члени команди?

6. Скетч-рефлексія. Дана стратегія допоможе провести глибоку рефлексію діяльності та емоційного стану молодшого школяра. В основі скетч-рефлексії лежить візуалізація, тому вона поєднує письмо та малювання. Акцент робиться не на якості малюнку, а на його змісті. Необхідно попросити учнів зобразити свій уявний Instagram-канал, у якому вони познайомлять читачів зі своїм досвідом в опануванні певної теми. На аркуші має бути розташований малюнок та допис про те, що найбільше вразило школяра протягом теми.

7. Блоги-рефлексії. Під час реалізації представленої стратегії засобом передачі інформації є відео. Учням необхідно записати короткі відео, у яких дати відповідь на такі запитання:

- Яке завдання я виконував(ла) сьогодні?
- Наскільки успішно я виконав(ла) це завдання?
- Як виконання цього завдання може вплинути на мій успіх у майбутньому?
- Які перешкоди та труднощі виникали?
- Як я подолав(ла) ці труднощі?
- Наступного разу, я…
- Цей досвід допоміг мені більше дізнатися про…

Також учитель може сформулювати власні запитання, відповідно до теми та мети уроку. За допомогою такої рефлексії учні можуть вільно розповісти про свою роботу на уроці, показати свій результат та описати

процес навчальної діяльності, що сприятиме розвиткові творчих здібностей, уміння робити самоаналіз та мислити критично.

Кінцевим етапом рефлексивної діяльності є аналіз отриманих результатів учителем і практичні висновки на підставі цього аналізу:

- пошук альтернативних дій та аргументація правильності вибору (відмови від вибору) в конкретній ситуації;
- апробація нової дії. Співвіднесення ідеальної моделі й реальних дій, визначення причин їх збігів і розбіжностей, успіху або невдач.

Отже, роздуми над власним досвідом посилюють його значення та покращують розуміння вивченого. Тож рефлексивна діяльність молодших школярів на уроці впливає на формування:

- уміння навчатися;
- навичок писемного та усного мовлення;
- критичного мислення;
- навичок планування;
- відповідальності.

Робота учнів із цілепокладання та рефлексії органічно включається в освітній процес початкової школи, робить його свідомим та продуктивним.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, рефлексивна діяльність допомагає молодшим школярам коригувати цілі навчальної роботи і свій освітній шлях, формулювати одержувані результати. Крім того, проведення рефлексії дозволяє учням усвідомити свою індивідуальність, призначення й унікальність, які виявляються в процесі аналізу їх предметної діяльності та її продуктів. Рефлексія в методичній діяльності вчителя повинна зайняти почесне місце й бути системною складовою кожного уроку.

Подальших наукових розвідок потребує питання вивчення мети, змісту, методів і форм реалізації рефлексії на різних етапах уроку в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

Ахметжанова, Г.В., Воробйова, Т.Г. (2013). Технологія рефлексивної діяльності учнів в початковій школі. *Педагогіка та психологія, 1 (23),* 37-41 (Akhmetzhanova, H. V., Vorobiova, T. H. (2013). Technology of pupils' reflexive activity in primary school. *Pedagogy and psychology, 1 (23),* 37-41).

Маралів, В.Г. (2011). *Досвід самопізнання*. Харків: Ранок (Maraliv, V. H. (2011). *Experience of self-knowledge*. Kharkiv: Ranok).

Міріманова, М.С. (2017). *Рефлексія як системний механізм розвитку*. Київ: Смолоскип. (Mirimanova, M. S. (2017). *Reflection as a systemic mechanism of development*. Kyiv: Smoloskyp).

Парфілова, С.Л. (2010). Сучасні підходи до навчально-пошукової діяльності учнів. *Педагогічні науки*, *8 (10),* 189-196 (Parfilova, S. L. (2010). Modern approaches to educational and research activities of students. *Pedagogical sciences, 8 (10),* 189-196).

Телячук, В.П., Лесіна, О.В. (2007). *Інноваційні технології в початковій школі*. Харків: Видавнича група «Основа» (Teliachuk, V. P., Lesina, O. V. (2007). *Innovative technologies in primary school*. Kharkiv: Osnova Publishing Group).

Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика: ученик для вузов*. СПб.: Питер (Khutorskoi, A. V. (2001). *Modern didactics*. SPb.: Peter).

РЕЗЮМЕ

Парфилова Светлана, Керезора Катерина. Организация рефлексивной деятельности младших школьников с помощью стратегий критического мышления.

В статье раскрыты сущность, виды и функции рефлексии. Обосновано значение рефлексивной деятельности для развития умения учеников проводить самоанализ и обьективно оценивать собственные знания. Рассмотрен ряд педагогических стратегий, которые способствуют глубокому осмыслению учебного материала и являются необходимым условием реализации рефлексивной деятельности в современной начальной школе. Методологическую основу составляют теории самоанализа и розвития личности. Проведённая исследовательская работа показала, что рефлексивная деятельность позволяет формировать коммуникативную компетентность младших школьников, розвивает умение проводить самонаблюдение и самопознание, ефективно влияет на осмысление личностного роста учеников.

Ключевые слова: *рефлексивная деятельность, младшие школьники, самоанализ, самоопределение, критическое мышление, стратегия, развитие, личность.*

SUMMARY

Parfilova Svitlana, Kieriezora Kateryna. Organization of junior schoolchildren's reflexive activity with the use of critical thinking strategies.

The article reveals the essence, types and functions of reflection. The importance of reflexive activity for the development of pupils' ability to conduct self-analysis and objectively assess their own knowledge is substantiated. A number of pedagogical strategies that contribute to a deeper understanding of the learning material and are a necessary condition for the implementation of reflexive activities in modern primary school are considered. The methodological basis is the theory of self-analysis and personality development.

Modern learning technology should ensure the systematic involvement of junior schoolchildren in the processes of self-determination, norm-realization and rulemaking and contain a stage of reflexive analysis of their own activities. Organization of reflexive activities is an important part of the lesson, during which junior schoolchildren independently assess the success of learning the material, their own effectiveness and consciously share their emotions with others.

Reflection involves connection of new experiences with the already acquired knowledge, strengthens pupils' motivation, interest and effectiveness. The main function of reflection is to track individual progress and engage schoolchildren's intellectual abilities in reflection. An important factor influencing the effectiveness of reflexive activities in learning is the variety of its forms, corresponding to the age characteristics of children of the primary school age. Each type of reflection has its time and place at any stage of the lesson.

To implement different types of reflexive activities in the classroom and achieve the desired result, it is proposed to use a number of modern strategies for critical thinking:

"Educational diving", "One-minute essay", "Time Out", "Body Map", "Ocean of Success", "Sketch Reflection".

The conducted research work has shown that reflexive activity allows to form communicative competence of junior schoolchildren, develops the ability to carry out self-observation and self-cognition, effectively influences the understanding of pupils' personal growth.

Reflection in the methodological activity of the teacher should take an honorable place and be a systemic component of each lesson.

Further research requires the study of the purpose, content, methods and forms of reflection at different stages of the lesson in primary school.

Key words: *reflexive activity, junior schoolchildren, self-analysis, self-determination, critical thinking, strategy, development, personality.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.5

Оксана Боряк
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-2484-1237
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/202-211

ФОРМУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ ОПЕРИ XIX СТОЛІТТЯ

У статті визначено й обґрунтовано напрями формування хореографічної культури в дітей старшого шкільного віку засобами вивчення французької опери XIX століття. Виокремлено провідні компоненти цього процесу: розвиток хореографічної (балетної) майстерності; організація професійної підготовки, рівень розвитку та організації репетиційного процес. Визначено та співставлено поняття «хореографія», «культура», «хореографічна культура». Розкрито й обґрунтовано елементи хореографічної культури.

У ході вивчення психологічніих особливостей дітей старшого шкільного віку було виділені принципи, важливі для здійснення в них процесу формування хореографічної культури. У цьому віці пластичні відчуття тіла актуалізуються ціннісними орієнтаціями в сучасній виразній манері рухів. Свідомість старшокласників здатна фіксувати досвід особистих уражень і оцінювати власний образ, долаючи емоційну нестійкість. При цьому результати дій особистості помітно змінюються. Важливим для старшокласників стає пізнання способів перемикання з одного виду чуттєвого прояву на інший, оволодіння контролем над плавністю та стрибкоподібністю таких переходів.

Мета статті – визначити й обґрунтувати теоретичні аспекти формування хореографічної культури старшокласників засобом вивчення французької опери XIX століття.

Засобом формування хореографічної культури обраної категорії було обрано французьку оперу XIX століття. Оскільки мистецтво того часу, втративши зв'язок з аристократичними дворами, набуває невластивого раніше громадянсько-демократичного характеру. Це дуже яскраво проявляється в танці, торкаючись і хореографічної, і музичної його складової, зумовлюючи появу величезної кількості нових жанрів у побуті та професійній творчості.

***Ключові слова**: мистецтво, музичне мистецтво, хореографічна культура, хореографія, балет, опера, діти старшого шкільного віку, формування.*

Постановка проблеми. За результатами аналізу практичного досвідну, можна стверджувати, що педагогічно доцільно хореографічну свідомість активізувати у старшому шкільному віці. У цьому віці пластичні відчуття тіла актуалізуються ціннісними орієнтаціями в сучасній виразній манері рухів. Свідомість старшокласників здатна фіксувати досвід особистих уражень і оцінювати власний образ, долаючи емоційну нестійкість. При цьому результати дій особистості помітно змінюються. Важливим для

старшокласників стає пізнання способів перемикання з одного виду чуттєвого прояву на інший, оволодіння контролем над плавністю та стрибкоподібністю таких переходів. Усі негативні поведінкові прояви, зумовлені перебудовою фізіологічних процесів організму в підлітковому віці, удосконалення пластики рухів, розвиток фізичних можливостей тіла можливе під впливом хореографічної культури.

У педагогіці мистецтво розглядається як частина духовної культури (М. Бахтін, Є. Бодіна, Л. Виготський, К. Кулаєв, Д. Лихачов, Б. Неменський) як духовний досвід залучення особистості до соціуму (Г. Андрєєва, В. Шацька, В. Шепель), можливість соціальної, пізнавальної активності особистості та творчого саморозвитку (А. Єршова, В. Медушевський, Є. Торшилова, Л. Школяр, Г. Ципін, Б. Юсов).

Сьогодні залишаються гострими питання теорії й методики спеціальної підготовки хореографів, здатних працювати зі старшокласниками в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), в умовах яких поширена класно-урочної системи викладання; добір прийомів, засобів уроків хореографії, які були би ефективними і, головне, цікавими дітям старшого шкільного віку, з огляду на ті вподобання, які сьогодні поширені серед старшокласників (дискотеки, сучасні танці тощо). Відповідно до вище викладеного, залишається відкритою проблема пошуку та розробки шляхів удосконалення процесу формування хореографічної культури дітей старшого шкільного віку.

Аналіз актуальних досліджень. За останні роки в педагогіці робилися спроби вирішення проблеми виховання та розвитку школярів засобами танцювального мистецтва як в умовах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), так і спеціалізованих закладів професійного хореографічного навчання.

Роль танцю розглядалася в системі виховання молодших школярів у роботах Р. Акбарової, М. Боголюбської; розроблено методики навчання основ класичного танцю (А. Ваганової, В. Костровицької та ін.), народному танцю (А. Клімов), сучасним, бальним танцям (В. Уральська). Педагогічні вимоги представлених напрямів ґрунтуються на танці, де рухи тіла підпорядковуються лише музичній метриці, орієнтуванню на «правильність» виконання завченої танцювальної вправи під музично-хрестоматійний супровід. Існуюче традиційне танцювальне навчання не передбачає елементів імпровізації, свободи хореографічного дійства, не розвиває творчої, тілесно-просторової форми мислення в підлітків, осмисленого ставлення до координаційних навичок, що реалізують «пластичність усієї мозкової організації людини» (В. Ананьєв).

Методологія хореографічного мистецтва висвітлена в низці наукових робіт: з мистецтва хореографії (М. Бежар, Л. Блок, А. Волинський, М. Габович, Ф. Лопухов, Ю. Різдвяний, В. Уральська), з балетознавства (В. Астаф'єв, П. Карп, Е. Суріц, Е. Шумілова), з мистецтва танцю (Р. Арнхейм, М. Васильєва-Різдвяна, А. Дункан, К. Закс, А. Левінсон, Е. Корольова, Г. Хельмут), з виховання естетичної та художньої культури особистості (А. Буров, Е. Квятковський, Н. Кіященко, Л. Пічко).

Основну частину досліджень складають праці західноєвропейських та російських учених, що присвячені класичному балету, зародженню й розвитку модерних танцювальних напрямків (Г. Беляєва-Челомбітько, Л. Блок, М. Ельяш, К. Закс, Р. Косачева, В. Красовська, В. Тейдер, І. Турська, А. Хаскелл та ін.).

Мета статті – визначити й обґрунтувати теоретичні аспекти формування хореографічної культури старшокласників засобом вивчення французької опери XIX століття.

Методи дослідження. Провідним методом цього дослідження було обрано теоретичний аналіз, систематизацію й узагальнення наукових даних у галузі мистецтва, культурології, хореографії з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості та перспективних напрямів його подальшого здійснення.

Виклад основного матеріалу. Хореографічна культура Європи в аспекті вивчення розмаїття мистецьких процесів та специфіки їх розгортання в окремих країнах тривалий час привертала увагу науковців. Вже перші розвідки з проблем ґенези європейського балетного театру сформували окремий напрям мистецтвознавчих досліджень.

Поняття хореографія (від грец. *choreo* – танцюю) охоплює різні види танцювального мистецтва, де художній образ створюється за допомогою умовних виразних рухів. Хореографія – самобутній вид творчої діяльності, підпорядкований закономірностям розвитку культури суспільства. Хореографія є основою танцю. Танець – це мистецтво, а всяке мистецтво має відбивати життя образно-художньої формі. Специфіка хореографії полягає в тому, що думки, почуття, переживання людини вона передає без допомоги мови, засобами руху та міміки.

У дослідженнях Т. Філановської проведений ґрунтовний аналіз дефініцій «культура» та «хореографічні культура». Авторка зазначає, що «… хореографічна культура, своєю чергою, є підсистемою художньої культури та включає такі елементи: хореографічне мистецтво як ядро, центр, системоутворювальний елемент; соціокультурні інститути, що транслюють

твори мистецтва: театри опери та балету, філармонії, концертні зали, Палаци та Будинки культури; творчі спілки; освітні установи, Міністерство та департаменти з культури; балетознавча критика» (Филатова, 2019).

Розкриємо докладніше елементи хореографічної культури.

Балет та види сценічного танцю. Балет – вища «театральна» форма хореографічного мистецтва, якою воно піднімається до рівня музично-сценічної вистави. Головний виразний засіб балету – система європейського класичного танцю. У історично сформованій програмі підготовки артистів балету класичний танець є базою, формує комплекс із наступних дисциплін сценічного танцю: дуетнокласичний танець, характерний танець, історичний танець, сучасний танець та акторська майстерність.

В основі виразних засобів балету лежить *сценічний* танець: один із основних видів хореографічного мистецтва, призначений для глядачів і передбачає створення хореографічного образу на сцени. У різновидах сценічного танцю в балеті належать: дуетнокласичний танець, характерний танець, історичний танець, а також види сучасного танцю, що використовуються в балетах.

Класичний танець (Classical dance) – вид сценічного танцю, головний виразний засіб балетного мистецтва; система художнього мислення, що оформляє виразність рухів, властивих танцювальним проявам людини різних стадіях культури (Бекмаганбетова, 2019).

Дуетнокласичний танець (Pas de deux) – вид сценічного танцю, побудований на основі класичного, що передбачає танець двох із використанням підтримки.

Характерний танець (народно-характерний, народносценічний) (Character dance) – вид сценічного танцю, що передбачає системний синтез елементів танців різних народностей на основі класичного танцю. Унаслідок цього народний елемент знаходить формальну абстрактність класичного танцю, його умовність.

Історичний танець (історико-побутовий, салонний, бальний) (Historical dance) – вид сценічних танців, що становлять собою переробку бальних, побутових танців різних епох на основі класичного танцю. У результаті цього бальна, побутова сутність цих танців набуває сценічного, умовного характеру (Бекмаганбетова, 2019).

Таким чином, танець – форма хореографічного мистецтва, його засобом створення художнього образу є рухи та положення людського тіла. Танцювальні па ведуть походження від основних форм рухів людини – ходьби,

бігу, стрибків, підстрибувань, ковзань, поворотів та розгойдувань. Поєднання подібних рухів поступово перетворилися на па традиційних танців.

Під час вивчення психологічних особливостей школярів старшого віку (Л. Виготський, Е. Єнсен, Е. Еріксон, І. Кон,Ж. Піаже, А. Хазелл, Р. Хоген, С. Холл, Е. Шпрангер та ін.) були виділені принципи, важливі для здійснення в них процесу формування хореографічної культури. Це «епігенетичний принцип» З. Еріксона, згідно з яким на кожному етапі виникають нові явища і «властивості» особи, яких у попередніх стадіях розвитку не було. Принцип «обліку соціальних ситуацій» Л. Виготського, як своєрідність вихідного моменту для динамічних змін, що відбуваються в конкретний період-часу, пов'язаного з реальними умовами розвитку особистості самого підлітка. Принцип «збереження ігрових форм поведінки», який не регламентують діяльність Р. Хогена, згідно з яким особа розглядається з урахуванням самооцінки образів («Який я, що собою являю?», «Яким мене представляють інші?», «Яким би я хотів бути?». Розробляючи основи психолого-педагогічної взаємодії з учнями, ми звертаємо увагу на той факт, що оволодіння тілеснопластичною культурою танцю як основою хореографічної культури саме по собі не розвивається і має тенденцію до стереотипізації, огрублення, примітивізації (Богомолова, 1998).

Оперуючи дослідженнями Л. Богомолової встановлено, що: 1) зміст програмних вимог до навчання підлітків не може бути націлено на репетиційний режим через його невідповідність спонукальних мотивів танців у цій віковій групі; 2) провідною метою педагогічної взаємодії виявляється «творче навчання», яке не руйнує природного потягу підлітків до танцю в колі однолітків, гарантує естетичне задоволення та сприятливе емоційне самопочуття; 3) провідною формою творчого хореографічного процесу в цих умовах стає тренінг як наочна демонстрація елементарних умінь кожного. Оскільки парне спілкування в масових танцювальних формах починає поступатися місцем індивідуальному, необхідне вивчення умов формування індивідуального іміджу танцю (Богомолова, 1998).

Засобом формування хореографічної культури обраної вікової категорії школярів було обрано французьку оперу XIX століття.

Мистецтво того часу, втративши зв'язок із аристократичними дворами, набуває невластивого раніше громадянсько-демократичного характеру. Це дуже яскраво проявляється в танці, торкаючись і хореографічної, і музичної його складової, зумовлюючи появу величезної кількості нових жанрів у побуті та професійній творчості.

У танцювальній практиці початку XIX століття ще зберігаються багато танцювальних жанрів попереднього століття. У Франції продовжують виконувати менует, гавот, бурре. Однак, манера їх виконання змінюється, стаючи більш невимушеною; темп танців пришвидшується; старі композиції видозмінюються і пристосовуються до нових естетичних уподобань та правил поведінки у суспільстві.

Треба зазначити, що з танців минулих епох у XIX столітті продовжують жити лише ті, у яких бере участь велика кількість пар: наприклад, полонез, різні види контрдансів. Але найголовніше місце серед танцювальних жанрів належить вальсу, саме в цей час починається його вдосконалення та справжня слава. Він визначає структуру й характер усіх бальних танців, невимушену манеру виконання, засновану на вільному підпорядкуванні музичному ритму. Відсутність складних фігур, які необхідно виконувати в суворій послідовності, простота рухів і поз, чарівність мелодій роблять вальс улюбленим танцем усіх верств суспільства. Поширення й популярність отримує не тільки вальс у своїй основній формі, але також і його численні варіанти та комбінації. Популярності вальсу значною мірою сприяє музика. Її пишуть композитори різних національностей, створюючи справжні шедеври танцювальної музики.

Поряд із вальсом широкого розповсюдження набувають і інші танці. Наприклад, мазурка, виконувати яку могла будь-яка кількість пар. Причому кожна пара могла сама обирати порядок фігур і складати комбінації. Величезний успіх має також полька – масовий танець, що бере свій початок від богемської народної танці.

У Франції та інших країнах починається симфонізація танцювального впливу, роль ефективних композицій посилюється, ширше використовується танцювальний фольклор. У спектаклі музичного театру, а саме – оперу, у великій кількості вводяться стилізовані народні танці.

Побутові танцювальні жанри в балетному спектаклі XIX століття втрачають своє прикладне значення. Найбільш талановиті композитори (А. Адан, Л. Деліб), використовуючи традиційну ритмоформулу того чи іншого танцю, прагнуть наповнити жанр психологізмом, драматизмом, новим образним змістом. Але все ж таки варто відзначити, що більшість авторів балетної музики досить формально підходять до втілення характерних особливостей національних танців: акцентуючи свою увагу на ритмічному боці жанру, вони не відображають повною мірою його мелодійного та темброваго багатства. У результаті музика набуває ілюстративного, досить

одноманітного характеру; проступає тенденція до створення лише чітко ритмізованого, образно-інертного супроводу для танцю.

Саме в цей час набуває поширення *кадриль* – танець, поширений у багатьох європейських народів і отримав свою назву завдяки тому, що групи танців утворювали маленькі «чотирьох кутники», з двох пар кожен (каре). Батьківщина танцю – Франція, де він був популярним особливо в епоху Наполеона. На той час французька кадриль, якість виконання якої була серйозним випробуванням для виконавців, складалася з 5 фігур та була центром уваги та основою кожного балу.

Танцювальна техніка виконання була доведена до досконалості, а рухи були ідеально закінченими та вивіреними. Хореографічні фрази почергово виконувалися різними парами, а кожна постать закінчувалася загальним рухом, що з'єднує всіх учасників танцю.

Тампет (франц. – «Буря») – парний масовий народний танець, що виник наприкінці XVIII століття. Музичний розмір 2/4, темп рухливий. З 1800 по 1850 рр. він займає одне з провідних місць серед бальних танців, як своєрідний відгук салонів на французьку буржуазну революцію. Характерними рисами цього танцю були необмежена кількість пар, самостійність кожної пари, триразове биття в долоні та легкі стрибки – па тампет. У композиційній схемі було щось, що нагадує контрданси, екосез, французьку кадриль (*Балетная и танцевальная музыка*).

Особливу популярність набув у Парижі в 30-ті роки XIX ст. зовсім ні на що не схожий *канкан.* Характерні для нього па – викидання ноги та стрибки – досі є поряд із Ейфелевою вежею візитною карткою столиці Франції. Канкан отримав широке використання у французькій класичній опереті, але згодом набув вульгарності, перебравшись на естраду кафешантанів.

Зародження модерн-хореографії довелося початку XX століття і мало багато причин (соціально-економічних і естетичних), витоків і напрямів. Але в основі було одне – відмова від класичних балетних форм та руйнування еталонів традиційного танцю.

У Франції біля цього напряму (від франц. moderne – сучасний) стояло кілька талановитих фахівців у галузі хореографії та педагогіки, наприклад, Франсуа Дельсарт.

Дати розкритися таланту та яскравій індивідуальності в танці по-новому – ось основна ідея модерну. Досі ця ідея є основною і в сучасному французькому танці. З 1820-х років Паризька опера стає одним із світових центрів мистецтва, на її сцені відбуваються перші постановки рівно-жанрових опер Дж. Россіні, Д. Обера, Ф. Галеви, Г. Берліоза та ін. Із

середини XIX століття новий репертуар представлений операми Ш. Гуно, Дж. Верді, Р. Вагнера, А. Тома, Ж. Массне, К. Сен-Санса та ін.

У першій половині XIX століття Паризька опера – центр розвитку танцювального романтизму, коли балет увійшов до числа серйозних мистецтв поруч ііз поезією, драматургією, музикою, живописом (*Балетная и танцевальная музыка*).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході вивчення психологічних особливостей дітей старшого шкільного віку було виділені принципи, важливі для здійснення в них процесу формування хореографічної культури. З'ясовано, що в цьому віці пластичні відчуття тіла актуалізуються ціннісними орієнтаціями в сучасній виразній манері рухів. Свідомість старшокласників здатна фіксувати досвід особистих уражень і оцінювати власний образ, долаючи емоційну нестійкість. При цьому результати дій особистості помітно змінюються. Важливим для старшокласників стає пізнання способів перемикання з одного виду чуттєвого прояву на інший, оволодіння контролем над плавністю та стрибкоподібністю таких переходів.

Засобом формування хореографічної культури обраної вікової категорії школярів було обрано французьку оперу XIX століття. Оскільки, мистецтво того часу, втративши зв'язок з аристократичними дворами, набуває невластивого раніше громадянсько-демократичного характеру. Це дуже яскраво проявляється в танці, торкаючись і хореографічної, і музичної його складової, зумовлюючи появу величезної кількості нових жанрів у побуті та професійній творчості.

ЛІТЕРАТУРА

Балетная и танцевальная музыка. URL: http://www.balletmusic.ru/dances_6.htm (*Ballet and dance music*. URL: http://www.balletmusic.ru/dances_6.htm).

Бекмаганбетова, А. Ж. (2019). *Профессионализм и любительствов истории хореографической культуры*. URL: http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/5309/Бекмаганбетова_А_Ж_ВКР.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Bekmaganbetova, A. Zh. (2019). *Professionalism and amateurism in the history of choreographic culture*. URL: http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/5309/Бекмаганбетова_А_Ж_ВКР.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Богомолова, Л. В. (1998). *Формирование эстетической культуры подростков на занятиях хореографией*. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1998/Bogomolova_L_V_1998.pdf (Bogomolova, L.V. (1998). *Formation of the aesthetic culture of adolescents in choreography classes.* URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1998/Bogomolova_L_V_1998.pdf)

Бойко, А. (2018). *Хореографічна культура та проблеми її формування*. http://repository.ldufk.edu.ua:8080/bitstream/34606048/18790/1/Лекція%204%20МБ%206%20курс.pdf (Boiko, A. (2018). *Choreographic culture and problems and formulation*.

http://repository.ldufk.edu.ua:8080/bitstream/34606048/18790/1/Лекція%204%20МБ%206%20курс.pdf)

Битова, А. Л. (2007). Место музыкальной терапии в системе помощи ребенку с нарушениями развития. *Обучение и воспитание детей с нарушениями развития,* 56-69 (Bitova, A. L. (2007). The place of music therapy in the care system for a child with developmental disabilities. *Education and upbringing of children with developmental disabilities*, 56-69).

Филатова, Т. А. *Системный подход в исследовании хореографической культуры*. URL: https://culture.wikireading.ru/59429 (Filatova, T. A. *A systematic approach to the study of choreographic culture*. URL: https://culture.wikireading.ru/59429).

РЕЗЮМЕ

Боряк Оксана. Формирование хореографической культуры у детей старшего школьного возраста средством изучения французской оперы XIX столетия.

В статье определены и обоснованы направления формирования хореографической культуры у детей старшего школьного возраста средствами изучения французской оперы XIX века. Выделены ведущие компоненты этого процесса: развитие хореографического (балетного) мастерства; организация профессиональной подготовки, уровень развития и организации репетиционного процесса. Определены и сопоставлены понятия «хореография», «культура», «хореографическая культура». Раскрыты и обоснованы элементы хореографической культуры.

В ходе изучения психологических особенностей детей старшего школьного возраста были выделены принципы, важные для осуществления у них процесса формирования хореографической культуры. В этом возрасте пластические ощущения тела актуализируются ценностными ориентациями в современной выразительной манере движений. Сознание старшеклассников способно фиксировать опыт личных поражений и оценивать собственный образ, преодолевая эмоциональную неустойчивость. При этом результаты действий личности заметно изменяются. Важным для старшеклассников становится познание способов переключения с одного вида чувственного проявления на другой, овладение контролем над плавностью и скачкообразием таких переходов.

Цель статьи – определить и обосновать теоретические аспекты формирования хореографической культуры старшеклассников посредством изучения французской оперы XIX века.

Средством формирования хореографической культуры избранной категории была избрана французская опера XIX века. Поскольку искусство того времени, потеряв связь с аристократическими дворами, приобретает несвойственный ранее гражданско-демократический характер. Это очень ярко проявляется в танце, затрагивая и хореографическую, и музыкальную его составляющую, обусловливая появление огромного количества новых жанров в быту и профессиональном творчестве.

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

SUMMARY

Boriak Oksana. Formation of a choreographic culture among children of senior school age by means of studying French opera of the 19th century.

The article identifies and substantiates the directions of the formation of choreographic culture in children of senior school age by means of studying French opera of the 19th century. The leading components of this process are highlighted: development of choreographic (ballet) skills; organization of professional training, the level of development

and organization of the rehearsal process. The concepts of "choreography", "culture", "choreographic culture" are defined and compared. The elements of choreographic culture are revealed and substantiated.

In the course of studying the psychological characteristics of children of senior school age, the principles were identified that are important for the implementation of the process of forming a choreographic culture in them. At this age, the plastic sensations of the body are actualized by value orientations in a modern expressive manner of movements. The consciousness of high school students is able to record the experience of personal defeats and evaluate their own image, overcoming emotional instability. In this case, the results of the actions of the individual change markedly. It becomes important for high school students to learn how to switch from one type of sensory manifestation to another, to master the control over the smoothness and spasmodic nature of such transitions.

The purpose of the article is to determine and substantiate the theoretical aspects of the formation of the choreographic culture of high school students through the study of French opera of the 19th century.

The French opera of the 19th century was chosen as the means of forming the choreographic culture of the chosen category. Since the art of that time, having lost contact with the aristocratic courts, acquires a previously uncharacteristic civil-democratic character. This is very clearly manifested in dance, affecting both its choreographic and musical components, causing the emergence of a huge number of new genres in everyday life and professional creativity.

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

УДК 796.032.2–044.7(38)(091)

Сергій Лазоренко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6493-8514
Микола Чхайло
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7368-5202
Станіслав Лазоренко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-2267-3049
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/211-221

ХРОНОЛОГІЯ ДАВНЬОГРЕЦЬКИХ ОЛІМПІЙСЬКИХ ІГОР У СВІТЛІ СУЧАСНОГО АНАЛІЗУ ІСТОРИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Уже більше двох століть історики, археологи, етнографи, лінгвісти та інші науковці досліджують і відтворюють історію Стародавньої Греції, проводячи розкопки давніх міст-держав, поселень, некрополів, амфітеатрів та спортивних споруд не лише на території Еллади, а й на теренах усього Середземномор'я та Північно-Причорноморського регіону. І в зазначеному контексті наукових пошуків неабияку популярність мають давньогрецькі Олімпійські ігри та місто-святилище Олімпія, яке було місцем слави античних богів, царів, героїв та звичайних смертних. Зевс, Пелопс (Пелоп), Авгій, Геракл, Тесей, Ясон, Мілон, Лікург, Клеосфен (Клесфен), Іфіт – міфічні, а, можливо, і історичні імена, які прославили себе і свою державу на тисячоліття вперед, завдяки яким ідентифікація Греції займає своє належне місце в анналах сучасної історичної науки. Але сьогодні хронологія давньогрецьких

Олімпійських ігор вимагає уточнень із урахуванням історичної інформації, яка з'являється на теренах історії олімпійського спорту в Україні і за її межами.

Ключові слова: *Стародавня Греція, олімпізм, Олімпійські ігри, Олімпія, олімпійський спорт, міф, легенда, спортивне свято.*

Постановка проблеми. Минуло понад три тисячоліття з часу започаткування й розквіту давньогрецьких ігор в Олімпії, а сучасні вчені продовжують досліджувати надбання науки, культури, мистецтва та агоністики античних еллінів. І це не випадково, адже нам у спадок лишилися величні змагання стародавнього світу – Олімпійські ігри. Агони в Олімпії не були самостійним, ізольованим явищем. За часів свого розквіту учасниками Ігор були всі елліни з метропольної і колоніальної Греції, а також греки з Північного Причорномор'я, що мали статус ісополітії (рівні права на батьківщині і в грецьких колоніях). Античні Олімпійські ігри органічно впроваджувалися в усі сторони грецького буття, в освіту і виховання, в історію, філософію, релігію, та культуру, будучи природною частиною життя давніх греків, виявляючи їх прагнення до агоністики. Сучасний олімпійський спорт, і в його контексті Олімпійські ігри, – філософський феномен, який пронизує всі сфери людського життя. Олімпійський спорт не існує за межами сучасної політики, економіки, науки, соціальної сфери, релігії тощо. Олімпійський рух – це грандіозне, феноменальне явище, найвдаліший спортивний проєкт людства, що об'єднує народи всіх континентів під білим прапором олімпізму в мирному співіснуванні. Олімпійські ігри – епохальний захід, у якому беруть участь спортсмени з більш ніж 200 країн єдиної олімпійської сім'ї, яка весь час зростає (нещодавно Міжнародний Олімпійський Комітет визнав членство Національного Олімпійського Комітету Косово), та в якій панує мир і злагода, а демонстрація сили – виключно на змагальних майданчиках (Лазоренко, 2019). «Сучасний світ розглядає олімпізм як життєву і стверджувальну філософію, що ґрунтується на повазі до культурних, етнічних і моральних цінностей, які сприяють вихованню молодого покоління в дусі кращих зразків спорту, культури та мистецтва» – зазначив восьмий президент Міжнародного Олімпійського Комітету Жак Роґґе (Бубка, 2011). «Олімпійський рух – неповторне явище, краса і велич, боротьба і сила духу, вирій почуттів – все це чудовий і багатий олімпійський світ» – виголосив Олімпійський чемпіон, 35-разовий рекордсмен світу зі стрибків з жердиною, президент Національного Олімпійського Комітету України С. Н. Бубка (Бубка, 2011).

Навчальна дисципліна «Олімпійський спорт» є обов'язковою для вивчення у програмі підготовки фахівців спеціалізації 014 – середня освіта (фізична культура), 017 – фізична культура і спорт. Приємним аргументом є те,

що дана навчальна дисципліна забезпечена належною кількістю навчальної літератури. І більшість навчальних підручників з «Олімпійського спорту» вказує на дату започаткування Античних Олімпійських ігор фіксовану дату 776 рік до н.е., що є досить спірним фактом, який вимагає обговорення у світлі сучасних досліджень історії фізичної культури і спорту. Навіть дата завершення Давньогрецьких ігор в Олімпійському святилищі в різних науковців, які вивчали дане питання, різна. Можна зустріти дату 394 рік (Гончаренко, 2013), 393 рік (Платонов, 2009), за іншою інформацією відомий едикт 392 року, підписаний імператором Феодосієм І Великим та його синами Аркадієм і Гонорієм, який суворо засуджував поганські традиції: жертвопринесення богам і духам, гадання по нутрощам тварин та інші обряди; додержання звичаїв минулих віків розглядалося як великий державний злочин (Лазоренко, 2019). Тому вивчення хронології Давньогрецьких Олімпійських ігор є процесом перманентним, так як постійно з'являється оновлена інформація у вітчизняних і зарубіжних виданнях, на зазначену тему, яку треба аналізувати й систематизувати. І по можливості відтворити історію започаткування античних ігор богів, царів, героїв і звичайних агоністів.

Аналіз актуальних досліджень. Ігор Курінной у власному науково-популярному виданні «Игры угодные богам», яке вийшло у світ напередодні зимових Олімпійських ігор 2014 року, має власну точку зору на історію Олімпійських ігор античного часу. У зазначеній роботі, автор, на основі аналізу архівних матеріалів багатьох відомих у науці постатей (Павсаній, Піндар, Філострат, Вакхілід, Плутарх, Гесіод та ін.) і «Хронології Олімпійських, Піфійських, Істмійських та Немейських ігор» (примірник зберігається в Олімпійському музеї в Лозанні), яка побачила світ 1700 року, авторства Вільяма Ллойда, спробував відновити досить спотворену історію становлення і розвитку агонів у античному святилищі. До речі І. Курінной у своїй публікації не оминув і історичні аспекти олімпійського спорту періоду XIX–XX століть (Курінной, 2010). Робота Ігоря Курінного відрізняється від багатьох аналогічних видань потужною науковою думкою і дійсно заслуговує на високу оцінку в спільноті знавців історії олімпійського спорту. Але «Игры угодные богам» спираються лише на офіційні архівні джерела без урахування інформації міфів Античної Греції, які не можна не брати до уваги. Так, інформація з глибини віків Стародавньої Еллади, з тих часів, коли писемність була відсутня, лише у вигляді міфів і легенд була збережена для майбутніх поколінь. Навіть у метафоричному вигляді вона заслуговує бути включеною в процес відтворення хронології Олімпійських ігор Стародавнього світу (Кун, 2005).

Олімпійський спорт являє собою одне із незвичайних явищ в історії людства. Олімпійські ігри зародилися в Давній Греції у 776 р. до н.е. (рік проведення Ігор першої Олімпіади) і регулярно проводилися більше тисячі років, будучи однією з важливих складових суспільної цивілізації. Завершивши свій давньогрецький цикл у 394 р. н.е., вони відродилися в кінці XIX ст. у сучасних нових історичних умовах після півтори тисячі років їх повного забуття. Таку точку зору обстоює колектив авторів, серед яких – професори В. Гончаренко та А. Кудренко (Гончаренко, 2013).

Датою відліку історії Олімпійських ігор у святилищі Зевса, 776 рік до н.е., вважає і Віктор Григоревич, коли вперше до архіву олімпійських чемпіонів було записане ім'я переможця агонів у Олімпії з бігу на один стадій (192 м 27 см), атлета з міста Еліди – Кореба (Григоревич, 2008).

Як бачимо, серед науковців з олімпійського спорту, існує плюралізм думок щодо хронології започаткування і становлення Олімпійських ігор у стародавньому світі. Тож, виходячи з вищезазначеного, **мета статті** полягає у відтворенні хронології Ігор в Олімпії на основі аналізу сучасної інформації (архівні документи, наукова література, міфи та легенди Античної Греці) з урахуванням усіх історичних аспектів щодо такого виду робіт.

Методи дослідження: для досягнення задекларованої мети автором було використано теоретичні методи дослідження – аналіз, порівняння і узагальнення історичної інформації та її систематизація відповідно до діалектики розвитку зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Історію змагань у давньогрецькому місті-святилищі богів і атлетів можна розділити на два періоди – міфологічний (XVII–IX ст. до н.е. − інформація про олімпійські агони збереглася у вигляді міфів) та історичний (IX ст. до н.е. – IV ст. н.е. − інформаційним підґрунтям вже є історичні факти та архівні документи та наукова література).

Міф (грец.) – оповідання про минуле, навколишній світ, яке описує події за участю богів, демонів і героїв та історії про походження світу, богів і людства. Міфи з'явилися в Греції завдяки економічним стосункам між еллінами з острова Евбея та Хетським царством. Релігія хетів дуже сподобалася грекам, і останні взяли її за основу свого релігієвподобання. Таким чином, хетські міфи стали невід'ємною частиною грецького світосприйняття. Весь сонм хетських богів перетворився на сонм богів-олімпійців. Тому з Евбеї міфи розпочали освоювати нові терени Грецької ойкумени. Так, вони з'явилися в різних регіонах Еллади: у Аттиці, Беотії, Фессалії (континентальна Греція); та на островах у Егейському морі: Кріт,

Родос, Делос тощо. Відомий психоаналітик минулого століття Карл Густав Юнг вважав, що міфи – це форма колективної свідомості, міфологія виникає як родова свідомість, тобто людина в первісному світі існує як невід'ємна частина роду. Міф не є ілюзією або вигадкою, а являє собою історичну необхідність. У такий спосіб, в усній формі до наших днів збереглася історична інформація, деякою мірою дофантазована аедами. Аеди – давні мандрівні музики, які співали міфи під акомпанемент флейти, авлоса чи кіфари. Міфи створювалися античними людьми не тільки для пояснення появи навколишнього світу, а й для того, щоб встановити з цим світом контакт через діяння богів, героїв і самих людей. Не оминула давньогрецька міфологія і тему античних ігор у Олімпійському святилищі. Міфам про започаткування Олімпійських ігор пов'язані з діяннями богів, царів та героїв стародавньої Еллади, найвідоміші з них це міф про Зевса, про Геракла, про Пелопа, про Аполлона та Персея.

Перший період (міфологічний), зародження спортивних змагань в Олімпії, сягає доісторичної доби, коли на землі панували навіть не Боги, а Титани. Інформація з тих давен надійшла до нас у вигляді міфів і легенд. Згідно з оповіддю однієї легенди з Давньогрецької міфології, Олімпія існувала ще до народження Зевса. Це було місто-святилище, де було побудовано жертовник титана Кроноса. Останній був могутнім володарем власних територій, але поганим сім'янином і батьком. Гея, мати Кроноса, попередила сина, що хтось із власних дітей позбавить його влади, тому він безжалісно ковтав своїх нащадків. Кронос у такий спосіб з'їв Посейдона, Гестію, Деметру, Геру та Аїда. Коли його дружина Рея вкотре завагітніла, вона потай від Кроноса на острові Крит народила сина, а чоловікові дала проковтнути загорнутий у пелюшки камінь. Так було народжено Зевса. І, щоб батько-людожер не нашкодив синові, мати організувала для своєї дитини охорону з п'яти куретів, які, щоб заглушити плач Зевса, організовували воєнізовані танці і гучно били мечами об щити. Курети – напівміфічні племена, що мешкали на острові Крит, за інформацією Геродота – це були напівдемонічні істоти родючості матері Землі. Пізніше курети стали жрецями культу Реї в Олімпії. У моменти тиші, охоронці змагалися з бігу. Час минав, Зевс виріс і йому вже охорона була ні до чого, тому курети вирушили до Олімпії брати участь у змаганнях з дромосу (так античні греки називали змагання з бігу). За іншою версією цього міфу, в Олімпії змагалися не курети, а небожителі з Олімпу. Але спочатку Зевсові треба було здолати Кроноса. Для цього олімпієць запросив батька до священного олімпійського гаю і здолав могутнього титана, звільнивши братів і сестер, і, з нагоди своєї перемоги, започаткував агони у

святилищі Кроноса, яке згодом стало його власним. На перших Олімпійських іграх свою спортивну велич демонстрували саме Боги-олімпійці з бігу, боротьби, кулачного бою, різноманітних метань тощо. Переможців увінчували вінцем із гілок калістефаноса – священної оливи (Кун, 2005).

Серед грецьких царів, претендентом на право першовідкривача олімпійських змагань, слід відзначити Климена, який першим запалив в Олімпії олімпійський вогонь і започаткував змагання на честь Зевса. Климен – син Кардіса, царь Олімпії, нащадок Ідейського Геракла. Свого часу він переселився з критського міста Кідонія, що на річці Іардан, заснував в Еліді храм Афіні Кідонії, побудував жертовники з пеплу Гері Олімпійській, куретам, Гераклу та назвав його «Геракл Парастат». Прийшов до Греції, за свідченнями Геродота, через 50 років після вселенського Потопу, він організував перші агони в Олімпійському святилищі. Інший цар – Ендиміон, який позбавив влади Климена, за допомогою змагальної практики, визнанчав, хто з його синів гідний посісти батькове місце. За Платоном, Ендиміон (уособлення чоловічої краси і досконалості), син Аефлія або ж Зевса, прийшов в Олімпію з Фессалії і привів разом із собою племена еолійців. У нього закохалася Селена – Богиня Місяця, і народила царю 50 дочок, які стали уособленням 50-ти місячних місяців, що склали проміжок часу між Ендиміоновими змаганнями в Олімпії.

Ще один міф, про об’єднання пеласгічних племен під проводом молодого Пелопа з ахейцями, присвячений тематиці започаткування Зевсових ігор. За його інформацією, Еномай був царем ахейців і володарем давньогрецького міста Піси, поблизу якого розташовувалась Олімпія, що до того часу вже втратила ознаки минулої адміністративної могутності, та мав красуню-доньку Гіпподамію. Пелоп і Гіпподамія закохалися один в одного, але їхньому щастю заважало пророцтво Дельфійського оракула, який наврочив Еномаю смерть від рук власного зятя. Не бажаючи тяжкої долі доньці і вірячи пророцтву, цар Піс давав шанс молодим людям спробувати своє щастя в перегонах колісниць. Будучи впевненим у власній перемозі, оскільки мав божественних коней, подарованих йому Аресом – богом війни, Еномай завжди наздоганяв майбутнього зятя і проштрикував його списом. Не хотіли миритися з такою долею молоді й умовили візницю царя замість бронзових кріплень прикріпити колеса царської колісниці за допомогою воску. Результатом підкупу стала смерть Еномая, а Пелоп і Гіпподамія з нагоди власного весілля започаткували ще й Олімпійські змагання. Після смерті Пелопа на його честь вдячні нащадки пізніше засновали поховальні ігри, що відбувалися на берегах Алфея і

поєднувалися з ритуалами шанування пеласгічного Зевса. Ігри та культ Бога-олімпійця збереглися і після того, як сюди прийшов легендарний Геракл (його ім'я служить міфічним виразом доричного впливу), який зруйнував ахейський осередок місто Піси, а Зевсове святилище і Олімпію зберіг як релігійний і агоністичний центр. Відтепер, Геракл вважався засновником Олімпійських свят, відновником ігор Пелопа і засновником тих установ, завдяки яким Олімпія стала головним агоністичним осередком не тільки Пелопоннесу, але й усієї Греції. Античний історик Євсевій, навіть точно назвав дату, коли Геракл відновив славу Ігор у олімпійському святилищі, на його думку, це сталося 1210-го року до нашої ери.

Потім на довгі 300 років грецькі міста-поліси були втягнуті в систематичні війни між собою, у війни для відсічі від зазіхань сусідньої молодої, але досить агресивної перської держави. Перші згадки про конфлікти між греками і персами датовані Х ст. до н.е. Але для знавців історії олімпійського спорту в цей час з'являється і позитивний аспект – це поява давньогрецького письма, яке надало науковцям можливість аналізувати вже рукописні джерела і детально виписувати хронологію Ігор богів, царів і героїв, що, у свою чергу, стало причиною виокремлення другого періоду (історичного) в історії Давньогрецьких Олімпійських ігор.

Історичний час ігор починається з того часу, коли три грецькі царі – Лікург зі Спарти, Клеосфен з Піс та Іфіт з Еліди – уклали священний союз, яким установлювався порядок Олімпійських ігор, і текст якого по колу був написаний на бронзовому дискові, який, за свідченням Плінія Старшого, можна було побачити принаймні у 200 році до н.е. у храмі Гери в Олімпії. До речі, священне перемир'я було результатом звернення до Дельфійського оракулу трьох згаданих царів, які звернулися до провидця з питанням «Що треба зробити, щоб припинити міжусобні війни», на що оракул відповів «Відновити ігри в Олімпії». Ця подія сталася 884 року до н.е., за 27 Олімпіад до Олімпійських ігор, на яких здобув перемогу Кореб.

Починаючи з 776 року до н.е., детально хронологію Античних Олімпіад вибудував у своїй науковій роботі Вільям Ґуліельмум Ллойд (1627–1717), який народився в Уельсі (Велика Британія). Він здобув належну для свого часу освіту спочатку вдома, а потім у навчальних закладах, серед яких – Оксфордський університет. У 1646 році одержав ступінь магістра мистецтв, а в 1648-му був посвячений оксфордським доктором Скіннером у диякони (у тогочасній науковій ієрархії це рівень сучасного магістра). Весь свій життєвий шлях Вільям Ллойд займався відтворенням хронологічних подій минулого, серед яких були події, пов'язані зі спортивними фестивалями в

Олімпійському святилищі. Є автором книги «Хронологікум Олімпійських, Піфійських, Немейських та Істмійських ігор». Ця робота, яка зібрала в собі неоціненні знання про давньогрецьку агоністику та переможців указаних спортивних свят, хронологічну послідовність найпопулярніших фестивалів олімпійського чотирирічча з 776 року до н.е. і до 401 року н.е. «Хронологікум…», яка вийшла у світ 1700 року, коли авторові вже було 73. На моє власне переконання, усі історики олімпійського спорту і фізичної культури, які вважають що Ігри олімпійських богів мають започаткування 776 року до н.е., посилаються саме на ллойдівську хронологію.

Перед написанням «Хронологікуму…» автор опрацював роботи Піндара, Павсанія, Вакхіліда, Діодора Сіцілійського, Псевдо-Аполлодора, Секста Юлія Африкана Гіппія Елідського та ін. античних учених.

Піндар (близько 518–443 або 438 рр. до н.е.) – давньогрецький поет, представник урочистої лірики. Складав хорові ліричні вірші, оди, гімни про переможців давньогрецьких Олімпійських та Піфійських ігор.

Павсаній (II ст. н.е.) – давньогрецький письменник, мандрівник і географ. Народився більш за все в Лідії, автор праці «Опис Еллади», книги, яка представлена 10 книгами. Поряд із описом найбільш видатних пам’яток архітектури і мистецтва стародавньої Греції Павсаній подав важливі відомості з історії, міфології, релігії, переказав місцеві вірування, обряди, звичаї різних частин Еллади. Особливої уваги заслуговує саме 6 книга цієї праці, де автор зібрав інформацію про античну Олімпію та її спортивні свята.

Вакхілід (близько 508 – близько 450 рр. до н.е.) – давньогрецький ліричний поет, молодший сучасник Піндара, представник урочистої хорової лірики. Тривалий час про цього автора нічого не було відомо, і тому серед дослідників його творчості існувала думка, що вірші Вакхіліда дублюють тексти колеги – Піндара. Вони, по суті, є творами, просто переписаними з робіт старшого поета, у тому числі й інформація про спортивні свята Еллади. Лише 1896 року в Єгипті було знайдено два сувої його віршів, які складають творчий доробок автора і заперечують плагіат по відношенню до творчості Піндара.

Діодор Сіцілійський (близько 90–30 рр. до н.е.) – давньогрецький історик, родом з Аґіріуму, міста-полісу, яке знаходиться на острові Сицилія. Автор «Історичної бібліотеки» не залишив без уваги античні Олімпійські ігри, описавши у своїй «Бібліотеці» хронологію агонів стародавнього святилища.

Псевдо-Аполлодор (невідомий грецький письменник) – автор «Міфологічної бібліотеки». В оригіналі ця робота не збереглася, до наших днів дійшла «Бібліотека» переписана кардиналом Бессаріоном (XV ст.).

Псевдо-Аполлодор у своїй роботі описав численні античні історичні і видатні події, не оминувши Олімпійські спортивні фестивалі.

Секст Юлій Африкан (160–240 рр.) – ранньохристиянський, грекомовний історик, найпопулярнішою працею якого була п'ятитомна збірка «Хронографія». У цій роботі Секст Юлій відновив всю історію античності від створення світу до 221 року н.е. Його «Хронографія» допомогла відтворити події і час проведення спортивних фестивалів у різних містах-полісах Еллади, у тому числі й Олімпійських.

У IV ст. до н. е. перелік олімпіоніків за три століття по пам'яті склав грецький софіст, математик та оратор Гіппій Елідський (443–399 рр. до н. е.). На список Гіппія орієнтувалися вже давньогрецькі історики. Проте Полібій припускав, що насправді імена олімпіоніків записували тільки з 27 олімпіади, до того ж їх імена тримали в пам'яті. Після Гіппія список олімпійських героїв вели жерці Храму Зевса.

Крім уже згадуваних письменників та вчених античності олімпійської тематики, не оминули і не менш відомі митці тих далеких часів. Серед них Гомер і Гесіод, римський поет Овідій, історик Тімей, Страбон, Плутарх і Лікург. Як бачимо, Ігри в Олімпії цікавили всіх, без винятку, відомих людей античного світу, що говорить про невиключну популярність спортивних фестивалів у житті стародавніх еллінів. Однаковою мірою ними цікавилися політики і законодавці, науковці і митці, царі, герої і прості смертні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. То ж, проаналізувавши та підсумувавши вищезазначене, констатуємо наступне − Ігри на честь богів, царів, героїв і простих смертних були започатковані задовго, можна навіть сказати за тисячу років до визнаної багатьма істориками олімпійського спорту дати 776 рік до нашої ери, приблизно в Крито-мікенську епоху (XVII ст. до н.е.), коли починали тільки-но створюватися античні міста-поліси з деспотичними режимами. На моє глибоке переконання, Богами античні греки вважали історичні постаті, які пронесли відомості про себе через віки і, завдяки метафоричному впливу, набули рис надприродних можливостей. Тому Ігри заснували не Боги чи герої, а звичайні смертні люди, які були закохані у змагальну діяльність. Слава і велич олімпійських змагань не завжди були стабільними, інколи олімпійські агони переживали й періоди забуття. Але в їхній історії з'являлися легендарні постаті, які надавали другого дихання античному спортивному заходу. Так, Геракл свого часу (XII ст. до н.е.), Лікург, Клеосфен і Іфіт 884 р. до н.е. відродили спортивні традиції олімпійських інституцій. А 776 р. до н.е. у проведенні Олімпійських ігор з'явилася традиція увіковічнювати імена переможців у олімпійському архіві –

бассикалії, це був найвеличніший період піднесення Зевсових ігор. Не зменшили актуальність ігор завоювання Греції Македонським царем Філіпом II. За часів панування Риму змагання в Олімпії то мали піднесення, то занепадали. І так тривало до підписання славнозвісного Міланського едикту, який забороняв проведення грецьких змагань і ведення олімпійського літочислення.

Але, як стверджують вже сучасні вчені, на Олімпійські ігри час не має впливу. І знайшлися в 1894 році спортивні активісти, які оголосили на весь світ про відродження Олімпійських ігор сучасності. Тому перспектива подальших досліджень буде полягати у відновленні хронологічних подій, які призвели до проведення перших Олімпійських ігор в Афінах 1896 року.

ЛІТЕРАТУРА

Бубка, С. Н. (2011). *Ігри, що підкорили світ.* Київ: НОКУ (Bubka, S. N. (2011). *Games that conquered the world.* Kyiv: NOCU).

Гончаренко, В. І. (2013). *Олімпійський спорт.* Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Goncharenko, V. I. (2013). *Olympic sport.* Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).

Григоревич, В. В. (2008). *Всеобщая история физической культуры и спорта.* М.: Советский спорт (Grigorevsch, V. V. (2008). *General history of physical culture and sports.* M.: Soviet sport).

Куринной, И. И. (2010). *Игры угодные богам.* М.: Астрель (Kurinnoi, I. I. (2010). *Games pleasing to the gods.* M.: Astrel).

Лазоренко, С. А. (2019). Олімпійський спорт у запитаннях і відповідях. Суми: ФОП Цьома С. П. (Lazorenko, S. A. (2019). *Olympic Sports frequently asked questions*. Sumy).

Платонов В. Н. (2009). *Олимпийский спорт. Т.1.* К. : Олимп. л-ра (Platonov, V. N. (2009). *Olympic sport. Vol. 1*. K.: Olymp. lit-re).

Скржинська, М. В. (2011). *Античні свята в містах Північного Причорномор'я.* К.: Наш час (Skrginsca, M. V. (2009). *Ancient holidays in the cities of the Northern Black Sea coast*. K.: Nash chas).

Кун, Н. А. (2005). *Легенды и мифы Древней Греции.* Харьков: СПДФО (Kun, N. A. (2009). *Legends and myths of Ancient Greece.* Kharkov. SPDFO).

РЕЗЮМЕ

Лазоренко Сергей, Чхайло Николай, Лазоренко Станислав. Хронология древнегреческих олимпийских игр в свете современного анализа исторической информации.

Уже более двух веков историки, археологи, этнографы, лингвисты и другие ученые исследуют и воспроизводят историю Древней Греции, проводя раскопки древних городов-государств, поселений, некрополей, амфитеатров и спортивных сооружений не только на территории Эллады, но и на территории всего Средиземноморья и Северо-Причерноморского региона. И в указанном контексте научных изысканий, огромную популярность имеют древнегреческие Олимпийские игры и город-святилище Олимпия, которое было местом славы античных богов, царей, героев и простых смертных. Зевс, Пелопс (Пелоп), Авгий, Геракл, Тесей, Ясон, Милон, Ликург, Клеосфен (Клесфен), Ифит – мифические, а возможно и исторические имена, которые прославили себя и свое государство на тысячелетия вперед, благодаря которым идентификация

Греции занимает свое достойное место в анналах современной исторической науки. Но сегодня хронология древнегреческих Олимпийских игр требует уточнений с учетом исторической информации, которая появляется на просторах истории олимпийского спорта в Украине и за ее пределами.

Ключевые слова: *Древняя Греция, Олимпийские игры, олимпизм, Олимпия, олимпийский спорт, миф, легенда, спортивный праздник.*

SUMMARY

Lazorenko Serhii, Chhailo Mykola, Lazorenko Stanislav. Chronology of ancient greek Olympic games in the light of modern analysis of historical information.

More than two centuries historians, archaeologists, ethnographers, linguists and other scientists research and reproduce the history of Ancient Greece, conducting excavations of ancient city-states, settlements, necropolises, amphitheaters and sports facilities not only on the territory of Hellas, but on the ground of all Mediterranean and North Black Sea region. And in the specified context of scientific research, the ancient Greek Olympis and sanctuary city of Olympia, which was the place of glory of ancient gods, kings, heroes and ordinary mortals. Zeus, Pelops (Pelops), Augius, Hercules, Theseus, Jason, Milon, Lycurgus, Cleosphen (Clesphen), Ifit – mythical, and possibly historical names, which glorified themselves and their state for millennia ahead, thanks to which the identification of Greece takes its rightful place in the annals of modern historical science. But today, the chronology of the ancient Greek Olympic Games needs requires clarification taking into account the historical information that appears in the history of Olympic sports in Ukraine and abroad.

There is a pluralism of opinion among scientist of Olympic sports about the chronology of the beginning and formation of the Olympic Games in the ancient world. So, based on the above, the purpose of the article is to reproduce the chronology of the Games in Olympia on the basis of analysis of modern information (archival documents, scientific literature, myths and legends of ancient Greece), taking into account all historical aspects of this type of works.

To achieve the declared goal the author used theoretical research methods – analysis, comparison and generalization of historical information and its systematization in accordance with the dialectic of development of this problem.

Key words: *Ancient Greece, olympism, Olympic Games, Olympia, olympic sport, myth, legend, sports holiday.*

УДК 374.091:502/504](477.52/.54)"1970"

Олена Огієнко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3089-6288
Тетяна Усатих
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7958-4827
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/221-229

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНОГО НАПРЯМУ В 70-Х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНО-СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз і класифікацію нормативно-правових актів, які регулювали роботу системи позашкільної освіти в 70-х роках XX століття на території Північно-Східного регіону України. Окреслена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, а саме: теоретичного та історіографічного аналізу. З'ясовано, що законодавче забезпечення діяльності позашкільних закладів освіти

України, зокрема, еколого-натуралістичного напряму, відповідало нормативній базі СРСР; доведено, що розробка нормативно-правового забезпечення позашкільної освіти сприяла розширенню мережі позашкільних закладів, збільшенню їх фінансування.

Ключові слова: *позашкільна освіта, нормативно-правове забезпечення, заклади позашкільної освіти, еколого-натуралістичний напрям, Північно-Східний регіон України.*

Постановка проблеми. Інтеграція України до Європейського та світового освітнього простору викликала необхідність перегляду підходів до освіти та виховання молоді. Характерною особливістю даного періоду є пошук нового змісту, форм, методів та засобів навчання та виховання особистості, упровадження освітніх інноваційних технологій. Позашкільна освіта є складовою системи неперервної освіти України, засади якої визначено Конституцією України, законами України «Про освіту» та «Про позашкільну освіту». Позашкільну освіту розглядають як «унікальне середовище спілкування, ефективний засіб формування гуманістичних ціннісних установок, яке сприяє позитивній соціалізації та професійному самовизначенню, надає становленню людини нової якості» (Мослякова, 2018, с. 5).

Наприклад, у Сумській області сьогодні функціонує 52 заклади позашкільної освіти. Це центри дитячо-юнацької, еколого-натуралістичної, науково-технічної творчості, естетичного виховання; військово-патріотичні клуби; малі академії наук; станції юних туристів, натуралістів, техніків, у яких навчається близько 54 тисяч вихованців, учнів, слухачів. Еколого-натуралістичний напрям є одним із пріоритетних у даній освітній галузі. Тут діти мають широкі можливості щодо вільного вибору улюблених занять, створення умов для здобуття додаткових знань та формування практичних умінь та навичок.

Наразі розвиток позашкільної освіти варто розглядати крізь призму історичного досвіду, у контексті збереження національних надбань на шляху інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Саме тому на сучасному етапі історико-педагогічні дослідження набувають все більшої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз теоретико-методичної літератури свідчить про наявність широкого кола досліджень різних аспектів діяльності закладів позашкільної освіти.

Історико-педагогічний контекст проблеми становлення та розвитку позашкільних закладів представлено в дослідженнях Є. Мединського, С. Русової, В. Береки, О. Биковської, В. Вербицького, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Т. Цвірової, А. Гуцол та ін. Теоретичні засади вітчизняної позашкільної освіти еколого-натуралістичного напряму висвітлено в працях В. Вербицького, Г. Пустовіта. Окремі психолого-педагогічні аспекти навчання й виховання учнів

у закладах позашкільної освіти розкриті в дисертаційних дослідженнях О. Грошовенко, О. Мамешиної. Водночас, не дивлячись на великий обсяг дослідницьких робіт із теми позашкільної навчально-виховної діяльності, питанням їх територіальної специфіки приділялося недостатньої уваги. Це зумовило необхідність вивчення основних напрямів освітньої політики в сфері позашкільної освіти в 70-х роках XX століття в Північно-Східному регіоні України. На думку дослідників, саме в цей період законодавча база щодо діяльності відповідних освітніх установ стала найбільш розвинутою та вдосконаленою.

Метою даного дослідження є аналіз та класифікація нормативно-правових актів, які регулювали роботу позашкільних закладів еколого-натуралістичного напряму в 70-х роках XX століття на території Північно-Східного регіону України.

Методи дослідження. У дослідженні використано теоретичні методи наукового дослідження: вивчення, аналіз, систематизація й узагальнення теоретико-методичних джерел із теми позашкільної освіти. Історіографічний метод, що передусім допомагає виявити ступінь дослідженості проблеми і дає змогу визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного аналізу джерельної бази дослідження, передусім архівних матеріалів (закони, накази, постанови та інформаційні листи Міністерства освіти УРСР, обласних відділів народної освіти), що регламентували реформу позашкільної освіти еколого-натуралістичного напряму протягом 70-х років XX століття; документів фондів Державного архіву Сумської і Полтавської областей про діяльність закладів позашкільної освіти еколого-натуралістичного напряму вищеозначеного періоду (звіти про роботу міських та районних станцій юних натуралістів, гуртків при будинкових управліннях, будинків та палаців піонерів та школярів тощо); праць монографічного характеру; авторефератів та дисертацій учених-дослідників системи позашкілля на Україні; статей спеціалізованих періодичних видань, опублікованих протягом досліджуваного періоду («Радянська школа», «Рідна школа», «Директор школи, ліцею, гімназії», «Екологічний вісник» тощо), свідчать про те, що протягом 1970-1980-х років XX століття нормативно-правова база діяльності позашкільних закладів освіти України інтенсивно розвивалася й удосконалювалася.

Мета та завдання даних освітніх установ визначалися державою та партійними організаціями, молодіжними організаціями, зокрема ВЛКСМ, і мали чітко виражену ідеологічну спрямованість. Не дивлячись на це, професор

Є. Мединський визначав мету і зміст позашкільної освіти як засобу задоволення інтересів дітей та організації їх дозвілля (Мединський, 1952, с. 108).

Основні положення політики в сфері народної освіти знаходили своє відображення в документах Комуністичної партії, керівна роль якої була закріплена в Конституції СРСР 1977 року. У матеріалах XXIV з'їзду КПРС по 5-річному плану розвитку народного господарства СРСР на 1971–1975 р., у 1-й половині 70-х планувалося істотно поліпшити позашкільну роботу, розширити мережу будинків піонерів, станцій юних техніків, станцій натуралістів, дитячо-юнацьких спортивних шкіл, інших закладів відповідного профілю.

Серед головних документів, які мали суттєвий вплив на розвиток вищеозначеної освітньої галузі є «Основы законодательства Союза ССР и Союзных республик о народном образовании», які були затверджені Верховною радою СРСР 19 липня 1973 року. Аналіз даного документу свідчить про те, що державна освітня політика була спрямована на розвиток особистості не лише під час навчання в закладах загальної середньої освіти, але й у позаурочний час. Це знайшло своє відображення в статті 29 розділу V, яка наголошує на тому, що для всебічного розвитку нахилів учнів, виховання суспільної активності, інтересу до праці, науки, техніки, мистецтва, спорту, військової справи, організації культурного відпочинку та зміцнення їх здоров'я державні підприємства, установи та організації, колгоспи, кооперативи, профсоюзні, комсомольські та інші суспільні організації, створюють Палаци піонерів, станції юних техніків, юних натуралістів, юних туристів, дитячі бібліотеки, спортивні, музичні та художні школи, піонерські табори та інші позашкільні заклади (Абакумов та ін., 1974, с. 99).

Отже, на рівні законодавства окреслено всезагальна участь у позашкільному освітньо-виховному процесі: позашкільна виховна робота здійснюється позашкільними установами спільно з загальноосвітніми школами, середніми спеціальними, професійно-технічними навчальними закладами, сім'єю. У проведенні позашкільної виховної роботи беруть участь підприємства, установи, організації, колгоспи, профспілкові, комсомольські організації тощо. Позашкільні заклади разом із загальноосвітніми стають осередками комуністичного виховання молоді.

Роком пізніше, у 1974 році, прийнято Закон УРСР «Про народну освіту», де в розділі V статті 41, крім вищеозначених положень, акцентується увага на створенні піонерських кімнат та дитячих майданчиків за місцем проживання, які мають на меті залучення все більшої кількості учнівської молоді до організації дозвілля у вільний час та зменшення кількості правопорушень. Організацію всієї позанавчальної

виховної роботи за місцем проживання було покладено на виконкоми міських і районних Рад народних депутатів, відділи народної освіти, міськкоми і райкоми комсомолу, профспілкові комітети.

Почалося відкриття в кожному районі різнопрофільних позашкільних закладів: будинку піонерів, станції юних туристів, юних техніків, юних натуралістів. При будинкоуправліннях створювалися натуралістичні гуртки, які працювали на громадських засадах і займались озелененням дворів та скверів. Активно запроваджувалося шефство на базі підприємств, колгоспів, радгоспів створювалися позашкільні заклади.

1976 року Рада Міністрів СРСР видала постанову «Про номенклатуру та порядок створення позашкільних закладів», згідно з якою Міністерству просвіти СРСР та Раді Міністрів союзних республік було дано завдання затвердити точний перелік закладів позашкільної освіти. До затвердженого списку ввійшло 12 типів закладів: палаци і будинки піонерів, станції юних натуралістів, станції техніків і туристів, клуби юних техніків, дитячі будинки культури, кімнати школяра, дитячо-юнацькі клуби юних моряків, ДЮСШ, стадіони, дитячі парки, піонерські та інші табори, музичні й художні школи, дитячі бібліотеки.

У 1977 р були розроблені кваліфікаційні характеристики посад керівних і педагогічних працівників позашкільних установ. До педагогів позашкільних установ висувалися такі обов’язкові вимоги: знання численних партійних і урядових документів, основ радянської педагогіки та педагогічної психології; основ трудового законодавства; правил і норм з охорони праці та техніки безпеки; протипожежного захисту.

Після прийняття базових законодавчо-нормативних актів, що стосувалися позашкільної освіти, Міністерство освіти перейшло до створення типових положень, згідно з якими працювали позашкільні заклади, зокрема, позашкільні установи еколого-натуралістичного напряму в Північно-Східному регіоні України.

Зауважимо, що органи державної влади приділяли велику увагу розвиткові позашкільної освіти в 70-х роках XX століття, підтвердженням цього стало створенням комісії охорони праці ФЗМК, однією з функцій якої було здійснення контролю за організацією шефства над закладами позашкільної освіти.

Оскільки заклади позашкільної освіти були центрами інструктивно-методичної роботи, то серед пріоритетних завдань станції було проведення профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти з метою виконання завдань постанов партії та уряду щодо

розгортання навчання молоді технічним спеціальностям. Особливої уваги під час планування роботи обласних станцій юних натуралістів приділялось профорієнтаційній роботі серед учнів міської і сільської місцевості, що відображено в «Плані роботи обласної станції юних натуралістів-мічурінців Полтавського обласного відділу народної освіти» за 1970 рік (*Про підсумки республіканського конкурсу,* арк. 31).

В обласних, міських та районних відділах народної освіти створювалися міжвідомчі ради координації, розроблялися положення про табори праці і відпочинку, положення про учнівські виробничі бригади. Це сприяло більш широкому залученню учнів до дослідницької роботи, яка проводиться на завдання вчених провідних науково-дослідних установ, героїв Соціалістичної праці, передовиків місцевих колгоспів, радгоспів.

Дослідницька робота проводилася в полях навчально-виробничих бригад і в гуртках юннатів старших класів за темами: «Сортовивчення ярих пшениць», «Створення гібридних сортів пшениці», «Ефективність способів основного обробітку ґрунту під картоплею на легких ґрунтах Полісся». Досліди проводилися на завдання Науково-дослідного інституту фізіології рослин АН УССР, а учнівські виробничі бригади стали справжнім осередком трудового виховання, дослідництва і культурного відпочинку учнів (*Методические разработки,* арк. 23).

У юннатівському русі біологічного та сільськогосподарського напрямів з’являються гуртки науково-дослідницького характеру. Наприклад, «Статистичний звіт Сумської обласної станції юних натуралістів за 1969» свідчить про те, що існувало 16 гуртків дослідницької направленості, у яких було задіяно 437 школярів. Серед них: юні садоводи, ботаніки-селекціонери, зоологи, птахівники-генетики, метеорологи, квітникарі-селекціонери, агрохіміки, мікробіологи тощо. Тематика гуртків Полтавщини вражає своїм різноманіттям. Для вихованців молодшого та середнього шкільного віку – гуртки бджолярів, голубоводів, рибоводів, дендрологів, шовківників, ролик оводів, ентомологів; для старшого шкільного віку – механізаторів, селекціонерів, агрохіміків, фізіологів. Проводилися республіканські конкурси «На кращу дослідницьку роботу з біології та сільського господарства», «На краще внутрішнє і зовнішнє озеленення шкіл і позашкільних закладів» (*Статистический отчет,* арк. 98).

Значне місце в системі позашкільної освіти даного періоду займали піонерські табори, що стали провідною формою організації відпочинку, оздоровлення та виховної роботи з дітьми в літній період. У Положенні про табір праці та відпочинку для учнів старших класів та загальноосвітніх шкіл

визначалися всі аспекти функціонування цього закладу, його місце розташування, завдання, зміст роботи, кадровий склад, а також матеріально-технічне та фінансове забезпечення. З'явилися особливі типи таборів – профільні, спортивні, праці і відпочинку. Архівні матеріали ДАСО свідчать про те, що станом на кінець 1970 року на території Сумської області існувало 202 табори, серед яких один профільний на базі обласного центру, решта – на базі виробничих бригад праці і відпочинку, радгоспів та колгоспів (*Отчет о работе станции,* арк. 54).

Методична робота Сумської обласної станції юних натуралістів в 1970 році була спрямована на піднесення рівня натуралістичної роботи в школах області шляхом організації та проведення масових заходів: «День зустрічі птахів», «День зимуючих птахів», «Дари золотої осені», «Боротьба з ерозією ґрунту», заходи із попередження задухи риб взимку в річці Ворсклі, робота щодо приваблення птахів шляхом виготовлення і розвішування синичників і шпаківень.

У 70-х роках XX століття на базі обласних та районних станцій юних натуралістів велась робота із вивчення, охорони і збагачення природи, організовувалиси природоохоронні секції, які займалися проблемами деградації ґрунтів, очищення промислових вод, охорони лісу та зелених насаджень, збереження дикої фауни. Організовувалися «зелені» та «голубі» патрулі (*Годовой отчет о работе станции,* арк. 98).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнення результатів наукового пошуку уможливило формулювання таких висновків: у 70-х роках XX століття інтенсивно розвивалася й удосконалювалася нормативно-правова база позашкільної освіти; законодавче забезпечення діяльності позашкільних закладів освіти України відповідала нормативній базі СРСР; оскільки існувало державне регулювання позашкільної освіти, то діяльність позашкільних закладів визначалася здебільшого постановами КПСС, ЦК ВЛКСМ, проте функціонування системи позашкільної освіти наприкінці 70-х років XX століття регламентувалося не лише партійними постановами й указами, а і власними статутами – спеціальними типовими положеннями; розробка нормативно-правового забезпечення позашкільної освіти сприяло розширенню мережі закладів позашкільної освіти, збільшенню їх фінансування; мережа позашкільних закладів освіти, зокрема, еколого-натуралістичного напряму, була чітко визначеною, упорядкованою, систематизованою та регламентувалася спеціальними типовими положеннями; основними принципами їх функціонування, які було визначено в нормативних документах були: добровільність і доступність

занять за інтересами; суспільно-корисне спрямування; урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку вихованців; різноманітність форм роботи (гуртки, клуби, об'єднання, секції).

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем розвитку позашкільної освіти. Подальшого дослідження потребує вивчення організаційно-змістових особливостей діяльності закладів позашкільної освіти Північно-Східного регіону України та їх порівняльний аналіз.

ЛІТЕРАТУРА

Абакумов, А.А., Кузин, Н. П., Пузырев, Ф. И., Литвинов, Л. Ф. (1974). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа.* Сборник документов 1917-1973 гг. Москва: Педагогика (Abakumov, A. A., Kuzin, N. P., Puzyrev, F. I., & Litvinov, L. F. (1974). *Public education in the USSR. Comprehensive school.* Collection of documents 1917-1973. Moscow: Pedagogy).

Вербицький, В. В. (2001). *Юннатівський рух в Україні*. К.: Деміур (Verbytsky, V. V. (2001). *The Yunnat movement in Ukraine.* K.: Demiur).

Биковська, О.В. (2008). *Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи*. К.: ІВЦАЛКОН (Bykovska, O. V. (2008). *Extracurricular education: theoretical and methodological bases.* K.: IVTSALKON).

Медынский, Е.Н. (1952). *Народное образование в СССР*. Москва: Издательство академии наук РСФСР (Medynskii, E.N. (1952). *Public education in the USSR*. Moscow: Publishing House of the Academy of Sciences of the RSFSR).

Мосякова, І. Ю. (2018). *Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти: практико орієнтований посібник. Ч.1.* Київ: Педагогічна думка (Mosiakova, I. Yu. (2018). *Conceptual bases of modernization of the content of extracurricular education: a practice-oriented manual. Part 1.* Kyiv: Pedagogical thought).

Пустовіт, Г.П. (2010). *Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект.* Миколаїв: Вид-во МДУ ім. В.О.Сухомлинського, Книга 1 (Pustovit, H. P. (2010). *Extracurricular education and upbringing: theoretical and didactic aspect.* Mykolaiv: MSU Publishing House named after V.O. Sukhomlinsky, Book 1).

Сущенко, Т. И. (1986). *Педагогический процесс во внешкольных учреждениях*. К.: Радянська школа (Sushchenko, T. I. (1986). *Pedagogical process in out-of-school institutions.* K.: Soviet school).

Методические разработки в помощь кружкам юных натуралистов (Methodological developments to help the circles of young naturalists) (Р. 3600, Оп. 1, Спр. 120). Державний архів Сумської області, м. Суми.

Статистический отчет за 1969 год Сумской областной станции юных натуралистов (Statistical report for 1969 of the Sumy regional station of young naturalists) (Р. 3600, Оп. 1, Спр. 93). Державний архів Сумської області, м. Суми.

Отчет о работе станции за 1970 год (Station operation report for 1970) (Р. 3600, Оп. 1, Спр. 95). Державний архів Сумської області, м. Суми.

Про підсумки республіканського конкурсу на кращу дослідницьку роботу з біології на сільського господарства, присвяченого 100-річчю з дня народження В.І. Леніна (About the results of the republican competition for the best research work in biology in agriculture, dedicated to the 100th anniversary of the birth of V. I. Lenin) (Р. 7600, Оп. 1, Спр. 240). Державний архів Полтавської області, м. Полтава.

Годовой отчет о работе станции за 1970 год г. Полтава (Annual report on the operation of the station for 1970, Poltava) (Р. 7600, Оп. 1, Спр. 246). Державний архів Полтавської області, м. Полтава.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Елена, Усатых Татьяна. Нормативно-правовое обеспечение внешкольного образования эколого-натуралистического направления в 70-х годах XX века на территории Северо-Восточного региона Украины.

В статье проведен анализ и осуществлена классификация нормативно-правовых актов, регулировавших работу системы внешкольного образования в 70-х годах XX века на территории Северо-Восточного региона Украины. Цель исследования обусловила выбор комплекса взаимосвязанных методов исследования, а именно: теоретического и историографического анализа. Выяснено, что законодательное обеспечение деятельности внешкольных учебных заведений Украины, в частности, эколого-натуралистического направления соответствовало нормативной базе СССР; доказано, что разработка нормативно правового обеспечения внешкольного образования способствовала расширению сети внешкольных учреждений, увеличению их финансирования.

Ключевые слова: *внешкольное образование, нормативно-правовое обеспечение, учреждения внешкольного образования, эколого-натуралистическое направление, Северо-Восточный регион Украины.*

SUMMARY

Ogienko Olena, Usatykh Tetiana. Regulatory and legal support of the out-of-school education of ecological and naturalistic direction in the 70's of the twentieth century on the territory of North-Eastern region of Ukraine.

The article analyzes and classifies the normative legal acts that governed the work of the out-of-school education system in the 70's of the twentieth century on the territory of the North-Eastern region of Ukraine. The outlined purpose of the research led to the choice of a set of interrelated research methods, namely: theoretical and historiographical analysis. The peculiarities of the out-of-school education system in the 70's of the twentieth century of the North-Eastern region of Ukraine are revealed. It is found that out-of-school education is considered as a unique environment of communication, an effective means of forming humanistic values, which promotes positive socialization and professional self-determination, gives a person a new quality. It is determined that in the 70s of the twentieth century the legal framework of the out-of-school education was intensively developed and improved, but the legislative support of the out-of-school education institutions of Ukraine, in particular, ecological and naturalistic direction, corresponded to the USSR regulatory framework. It is shown that since there were state regulation of non-formal education, extracurricular activities establishments primarily determined by the steering influence of the party and government on the formation of the state system and extracurricular activities governed by regulations of the CPSU Central Committee of Komsomol. This led to significant shortcomings, namely: the politicization of the content of extracurricular activities, the declarative proclamation of human rights and freedoms, and so on. At the same time, functioning of the out-of-school education system in the late 1970s was regulated not only by party resolutions and decrees, but also by its own statutes – special standard provisions. It is proved that development of the regulatory and legal support for the out-of-school education contributed to the separation of the out-of-school education into a separate part of the educational sector, the provision of targeted public funding; expanding the network of the out-of-school institutions, in particular, the ecological and naturalistic direction, the activity of which was clearly defined, organized, systematized and regulated by special standard provisions; the main principles of their functioning, which were defined in the regulations were: voluntariness and accessibility of classes of interest, socially useful direction, taking into account age and individual characteristics of students, a variety of forms of work (clubs, clubs, associations, sections).

Key words*: out-of-school education, regulatory support, out-of-school education institutions, environmental and naturalistic direction, North-Eastern region of Ukraine.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 377/378.09:74/75(477)''18/193''

Maryna Boichenko
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0543-8832
Andrii Nykyforov
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0576-980X
Olga Huley
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-6501-5022
Oksana Kapran
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0003-0505-1889
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/230-239

INSTITUTIONS OF ART AND CRAFTS EDUCATION OF UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

The article aims to identify and characterize the latest trends in art textiles of art and crafts education institutions in Ukraine at the beginning of the twentieth century. The authors focus on the peculiarities of the development of artistic embroidery. In this kind of decorative art of Ukraine at the beginning of the XX century, innovative experiments of synthesis of traditional national creativity and modern (for the studied period) European art trends were brightly shown. In the leading art and crafts workshops, professional artists-innovators developed stylized avant-garde sketches and taught peasant craftswomen to sew artistic things according to the creative plan. It is established that these embroidered products had great success at prestigious international exhibitions.

***Key words**: institutions of art and crafts education, artistic textiles, embroidery, traditions, innovations, masters-embroiderers, artists-innovators.*

Introduction. The beginning of the twentieth century was marked by the development of the movement for the revival of the traditional art of embroidery in art and handicraft workshops, organized at the expense of individuals throughout Ukraine. Avant-garde artists, at the invitation of the founders of art institutions, provided artistic guidance, introducing innovative ideas for creating modern products for the period under study. The main concept of embroidery was the revival of authentic Ukrainian ornamentation and rethinking of the leading trends in artistic textiles of the eighteenth century to adapt it to the then demands of society in the early twentieth century.

Analysis of relevant research. T. Kara-Vasylieva made a great contribution to the study of the Ukrainian avant-garde in the context of the decorative art development in Ukraine in the twentieth century, pointing to the undeniable influence of masters of folk decorative art and formation of domestic professional art. The culturological aspect of the peculiarities of ornamentation in the

figurative-plastic language of visual arts was covered by N. Yanishevska. To the explorations to the synthesis of avant-garde and folk art were devoted the works of S. Papet. The work of Ukrainian artists-innovators and their personal participation in the development of Ukrainian production in the field of weaving and artistic avant-garde embroidery of the early twentieth century were considered by O. Zhuk, M. Shkandriy, N. Lishchynska and others. The experience of joint activity of professional artists and folk masters based on artel productions in Ukraine of the studied period was shown by N. Bilder. The analysis of the forms of objectless art of the beginning of the XX century and the manifestation of the national factor in the Ukrainian avant-garde on the example of artistic painting was made by M. Yur. In the course of distinguishing the preconditions for the beginning of professional training of artists of decorative and applied arts in the institutions of higher art education of the XX–XXI centuries, Yu. Poltavska briefly touched upon the subject mentioned by us. In the process of studying the problems of formation of domestic ethnic design, the topic of innovations in the field of artistic textiles was considered by modern scientists Yu. Afanasiev, L. Hasidzhak, Yu. Didovets and others.

The aesthetic and philosophical context of K. Malevich's work, which had a great influence on innovations in the embroidery of the twentieth-century beginning, was analyzed by T. Levin. We believe that scientists have not paid enough attention to this problem, which is why it needs further clarification.

Methods. The leading method of this study was chosen theoretical analysis, systematization, and generalization of historical information in the field of artistic textiles, which allowed us to consider the interaction of national traditions and European trends in art and arts and crafts education in Ukraine in the early twentieth century.

Research results. The movement for the unity of "Arts and Crafts", popular in Western European countries, helped to increase the attention of enthusiasts among the Ukrainian advanced intelligentsia to the revival of centers of traditional handicrafts and organization of arts and crafts. This movement was supported by cultural and artistic figures, zemstvo institutions, public associations, and creative unions, with the active assistance of which a network of arts and crafts education institutions was established in the largest centers of traditional crafts (Nykyforov, 2020a). Among the numerous handicraft establishments, artistic textile workshops developed significantly at the beginning of the twentieth century, which is largely due to society demands for beautifully decorated home furnishings and elements of fashionable clothing for the period (Huley, 2019). As N. Bilder found in the study period were organized handicraft items, training and

production centers, needlework rural schools, training and demonstration workshops in villages Zoziv, Olenevka, Motovylivka, Opishnia, Red, and many other handicraft centers of Russian-ruled Ukraine and Western Ukraine (Bilder, 2015). Embroidered products such as fabrics, screens, tablecloths, sofa cushions, furniture covers, umbrellas, fans, etc. were in great demand by the urban population. T. Kara-Vasylieva notes that the products of many Ukrainian workshops-schools were sold in the capital's fashion stores of the early twentieth century. In addition, the author emphasizes that an embroidered decorative panel for the design of lordly residential interiors stands out as an independent genre of art (Kara-Vasilieva, 2012, p. 112).

The analysis of literary sources allowed us to determine that from a wide range of arts and crafts workshops in the field of textiles were distinguished by their novelty, innovation, and bold avant-garde artistic ideas workshops-schools of weaving and embroidery in the villages of Verbivka and Skoptsy, which were recognized as experimental centers of avant-garde art (Gorbachev, 2006; Nykyforov, 2020b). Well-known professional artists of the Ukrainian avant-garde like the founder of the Verbivka workshop Natalia Davydova (Lishchynska, 2010), the head of the artel and the main artist of the workshop in Verbivka Nina Genke-Meller (Papeta, 2006; Shkandriy, 2012), Oleksandra Exter (Yur, 2012), Kazimir Malevich (Zhuk, 2010), the head of the handicraft point in Skoptsy Yevhenia Prybylska and Olga Rozanova (Afanasiev, 2013) worked in these institutions together with master embroiderers. Artists created sketches, according to which craftswomen embroidered textile items. To create sketches, the artists organized ethnographic expeditions to the villages of Ukraine in order to find ancient products of folk arts and crafts (Nykyforov, 2021, p. 129). Thus, O. Exter together with N. Davydova repeatedly organized such expeditions and collected samples of folk decorative art and motifs for ornamentation. As G. Kovalenko noted, on the basis of the collected material the artists developed sketches of modernized innovative embroideries and taught craftswomen to embroider textile things according to the sketches (Kovalenko, 2004, p. 199).

It is also worth noting that in addition to embroidery based on sketches by artists-innovators in the workshop of Verbivka village, master weavers created tapestries and carpets. Thus, in such a community the Ukrainian avant-garde borrowed from folk art techniques of simplified stylized composition, harmonious combination of rich colors, and traditional decorative and applied arts acquired an innovative character, in tune with the modern trends of European fine arts (Nykyforov, 2020c, p. 45). It should be borne in mind, notes T. Kara-Vasilieva, that the innovative experiments of O. Exter and K. Malevich in

composition and color were initiated in sketches for embroidery, and only later found embodiment in painting (Kara-Vasilieva, 2015, p. 117). Using case, we note the theoretical explorations of K. Malevich, in which the artist tried to highlight his aesthetic and philosophical ideas about innovation in contemporary art for him (Malevich, 2016). The collected ornamental authentic motifs and successful color combinations were creatively rethought by avant-garde artists and stylized in sketches of modern products.

It is such effects that the avant-garde tried to achieve in their creative works, laying decorative symbolism in the simplification of the geometrized form of the new design of textiles (Didovets, 2020).

N. Yanishevska, researching ornamentation in the figurative and plastic language of Ukrainian art of the 1910s and 1930s, notes that later the style of folk painting can be traced in paintings, painting projects, theatrical design, and other creative activities of professional artists of the period under study. Using traditional motifs of folk ornament on dresses, bags, scarves, pillows, a professional artist thus violates the canons of academic painting. Avant-garde images, the author emphasizes, are often not related to the structure of the product, but only use the surface as a painting plane for a purely decorative finish. Avant-garde artists of art and craft education institutions began to synthesize traditional decorative and fine arts, experiment with different techniques of folk embroidery, creating the latest stylized motifs and geometrized plots (Yanishevskaya, 2017, p. 119).

The interest of avant-garde artists in combining their own creative potential with traditional folk art in the context of European artistic trends contributed to the revival of ancient techniques of embroidery and weaving. According to T. Kara-Vasilieva words: “The attention of avant-garde artists to folk art was programmatic and contributed to a more intensive renewal of plastic language, democratic orientation, formed a specific language of suprematism, its “vocabulary”” (*History of Decorative Arts,* 2011; Kara-Vasilieva, 2001). Thus, as a result of the creative interaction of professional artists and peasant craftswomen, new forms of artistic embroidery emerged.

On the other hand, as Yu. Smolii points out, in the study of E. Prybylska’s creative and pedagogical activity, the main purpose of art and crafts education institutions was primarily to combine folk art and avant-garde, pointless, and not only in making handbags and umbrellas. No matter how the goal was achieved, the works of peasant masters and works of avant-garde artists would be equally presented at art exhibitions. However, they (artists) were against it, even K. Malevich did not want it (Smoliy, 2007, pp. 99-100). But, in his

theoretical works, K. Malevich drew certain conclusions from the experience of experimental art of the beginning of the twentieth century (*Ukrainian avant-garde as theorists and publicists,* 2005; Levyna, 2015). The views of the heads of the workshops E. Prybylska and N. Davydova on the development of folk art were shared by O. Rozanova, who in 1918 developed a system of combining traditional centers of folk crafts with educational arts and crafts workshops. At the same time, the above-mentioned institutions provided for teaching the basics of visual literacy and internships (Terekhina, 2007). Evidence of the well-chosen conceptual, pedagogical, and organizational-substantive principles of the activity of these artistic textile workshops was the large volume of exports to Western Europe, Canada, and the United States.

At the same time, it is worth emphasizing that creative innovative embroidered products of art and crafts education institutions have been successfully exhibited at prestigious Russian and International exhibitions of the period under study, receiving positive feedback from connoisseurs of decorative arts (Kara-Vasilieva, 2008; Shmagalo, 2005). Thus, embroidered products based on sketches by avant-garde artists have been awarded at international exhibitions in Berlin, Paris, Dresden, Munich, Prague, Lyon, London, etc. It was stated that hundreds of sketches of artistic embroidery were developed in the workshops for the decoration of textile items by rural craftswomen from the people, of whom more than 300 people worked in N. Davydova's workshop alone (Papeta, 2006). According to the research of T. Kary-Vasylieva, O. Karpenko, N. Yanishevska, suprematism as a trend was presented at the exhibition later than the exhibition of decorative works made in the artels. That is, the first avant-garde works were shown to the public in the form of embroidery, not painting.

The analysis of scientific research has revealed that the success of Ukrainian avant-garde embroidery of the early twentieth century lies in the cooperation of folk artists and artists-innovators, who created works on graphic design and passed them on to rural embroiderers. The peculiarity of the above-mentioned private art workshops was that the traditions of folk decorative art were combined with the work of artists-innovators, and joint art finds were used in modeling clothes and accessories (bags, belts, scarves, scarves, and shawls, etc.) and decorative and utility interior items: panels, pillows, rugs, napkins, and other embroidered textiles in the style of avant-garde art (Nykyforov, 2021, p. 131).

The analysis of scientific investigations of researchers of the development of Ukrainian avant-garde art gives grounds to claim that the products of the workshops of Russian-ruled Ukraine of this period were

successfully exhibited at Russian and International exhibitions, receiving high marks from visitors. In particular, in December 1917, about four hundred works of the Verbivskaya Artel were presented at an artisan exhibition in Moscow, and, unfortunately, were not returned to Ukraine (Yanishevskaya, 2017, p. 130; (Nykyforov, 2021, p. 132). Thus, innovative works of Ukrainian artistic textiles masters, which were made according to the sketches of O. Exter, K. Malevich, N. Davydova, N. Genke-Meller, and other artists-innovators are now in Russian museums, in particular, in the Tretiakov Gallery, private collections of the Russian Federation and abroad.

Conclusions. Thus, summarizing the above, we emphasize that the peculiarity of art and crafts education in the field of artistic textiles was introduction of innovations in the art of Ukrainian embroidery and weaving at the beginning of the twentieth century, which focused mainly on combining traditions of folk arts and crafts with the latest European trends in fine arts.

Interest in ornamentation and color combinations of traditional Ukrainian decorative art among professional artists contributed to the revival of folk crafts, creation of arts and crafts education institutions in the field of textiles, preservation of ancient techniques, and innovative understanding of weaving motifs, weaving, weaving.

The cooperation of avant-garde artists and folk artists has reached a qualitatively new international level.

Prospects of further research. The promising areas of further research in this aspect are seen in the study of pedagogical and cultural-educational activities of artists-innovators in the development of national decorative and applied arts of the XIX – early XX centuries.

REFERENCES

Афанасьєв, Ю. (2013). Етнодизайн у контексті націєтворення та глобалізації. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, *19 (2),* 143-147 (Afanasiev, Yu. (2013). Ethnodesign in the context of nation-building and globalization. Ukrainian culture: past, present, ways of development. *Scientific notes of Rivne State University for the Humanities, 19 (2)*, 143-147).

Більдер, Н. (2015). Досвід спільної діяльності професійних митців і народних майстрів на базі артільних виробництв в Україні на початку XX століття. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв, 1*, 78-82 (Bilder, N. (2015). Experience of joint activity of professional artists and folk masters on the basis of artel productions in Ukraine in the beginning of the XX century. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts, 1,* 78-82).

Горбачов, Д., Папета, О., Папета, С. (упоряд.). (2005). *Українські авангардисти як теоретики і публіцисти*. Київ: Тріумф (Gorbachev, D., Papeta, O., Papet, S. (Eds.) (2005). *Ukrainian avant-garde as theoreticians and publicists*. Kyiv: Triumph).

Горбачов, Д. (2006). *«Він та я були українці». Малевич та Україна.* Київ: СІМ студія (Gorbachev, D. (2006). *«He and I were Ukrainians». Malevich and Ukraine.* Kyiv: SIM studio).

Гулей, О. (2019). Художній текстиль у контексті навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні (друга половина XIX – початок XX століття). *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід*: *матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції,* (сс. 82-87). Суми (Hulei, O. (2019). Artistic textiles in the context of teaching arts and crafts in North-Eastern Ukraine (second half of the XIX – early XX century). *Academic culture of the researcher in the educational space: European and national experience: materials of the II International scientific-practical conference,* (pp. 82-87). Sumy).

Дідовець, Ю. (2020). Розвиток технології етнодизайну в європейській художньо-промисловій освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Серія: Педагогічні науки, 1 (24),* 61-67 (Didovets, Yu. (2020). Development of ethnodesign technology in European art and industrial education. *Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives. Series: Pedagogical Sciences, 1 (24),* 61-67).

Жук, О. (2010). Живопис голкою: Екстер і Малевич повернулися у вишивці. *Україна молода, 24,* 15 (Zhuk, O. (2010). Needle painting: Exter and Malevich returned in embroidery. *Ukraine Young, 24*, 15).

Кара-Васильєва, Т., Коваленко, Г. (Ред.). (2009). *Відроджені шедеври: книга-альбом*. Київ: Новий друк (Kara-Vasilieva, N., Kovalenko, G. (Eds.). (2009). *Revived masterpieces: book-album*. Kyiv: New printing).

Кара-Васильєва, Т. (2001). Народне мистецтво і художники авангарду. *Народне мистецтво, 3/4,* 14-17 (Kara-Vasilieva, T. (2001). Folk art and avant-garde artists. *Folk art, 3/4,* 14-17).

Кара-Васильєва, Т. (2008). Пошуки художників-авангардистів початку століття. *Історія української вишивки,* (сс. 318-337). Київ: Мистецтво (Kara-Vasilieva, T. (2008). Search for avant-garde artists of the beginning of the century. *History of Ukrainian embroidery,* (pp. 318-337). Kyiv: Art).

Кара-Васильєва, Т. (2012). Формування дизайну в Україні художниками авангарду. *Нариси з історії українського дизайну XX століття,* (сс. 111-122). Київ: Фенікс (Kara-Vasilieva, T. (2012). Formation of design in Ukraine by avant-garde artists. *Essays on the history of Ukrainian design of the twentieth century,* (pp. 111-122). Kiev: Phoenix).

Кара-Васильєва, Т. (2015). Роль професійних художників у розвитку мистецтва вишивки в кінці XIX – на початку XX століття. *Студії мистецтвознавчі, 2,* 24-33 (Kara-Vasilieva, T. (2015). The role of professional artists in the development of the art of embroidery in the late nineteenth – early twentieth century. *Art Studies, 2,* 24-33).

Коваленко, Г. (2004). Александра Экстер: «Цветовые ритмы». *Амазонки авангарда,* (сс. 158-216). Москва: Наука (Kovalenko, G. (2004). Alexandra Exter: «Color Rhythms». *Amazons of the avant-garde,* (pp. 158-216). Moscow: Science).

Левина, Т. (2015). Онтологический аргумент Малевича: Бог как совершенство, или вечный покой. *Артикульт, 19 (3),* 18-28 (Levina, T. (2015). Malevich's ontological argument: God as perfection, or eternal peace. *Article, 19 (3),* 18-28).

Ліщинська, Н. (2010). Гладь авангардного живопису. *Урядовий кур'єр, 47,* 9 (Lishchynska, N. (2010). The surface of avant-garde painting. *Government Courier, 47,* 9).

Малевич, К. (2016). *Мир как беспредметность*. Москва: Издательство «Э» (Malevich, K. (2016). *The world as pointlessness*. Moscow: «E» Publishing House).

Никифоров, А. (2020а). *Феномен декоративного мистецтва в історії художньої освіти України XIX – початку XX століття: монографія*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Nykyforov, A. (2020a). *The phenomenon of decorative art in the history of art education in Ukraine in the XIX – early XX centuries: a monograph*. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).

Никифоров, А. (2020б). Тенденції навчання фахівців сфери художнього текстилю на теренах України XIX – початку XXI століття. *Інноваційна педагогіка, 23 (1),* 30-33 (Nykyforov, A. (2020б). Trends in the training of specialists in the field of artistic textiles in Ukraine in the XIX – early XXI century. *Innovative pedagogy, 23 (1),* 30-33).

Никифоров, А. (2021). Український авангард у вишивці початку XX століття. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції,* (сс. 129-132). Львів (Nykyforov, A. (2021). Ukrainian avant-garde in embroidery of the early twentieth century. *Psychology and pedagogy: the need for the influence of science on the development of practice in Ukraine: materials of the International scientific-practical conference,* (pp. 129-132). Lviv).

Никифоров, А. (2020в). Європейський контекст науково-теоретичного підгрунтя впровадження навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України XIX – початку XX ст. *Пріоритетні шляхи розвитку науки і освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції,* (сс. 45-46). Львів (Nykyforov, A. (2020в). The European context of the scientific and theoretical basis for the introduction of the teaching of decorative arts in the territory of sub-Russian Ukraine in the XIX – early XX centuries. *Priority ways of development of science and education: materials of the International scientific-practical conference,* (pp. 45-46). Lviv).

Папета, С. (2006). Ніна Генке-Меллер : від народного супрематизму до радянського агітпрому. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, *2,* 121-127 (Papeta, S. (2006). Nina Genke-Meller: from popular Suprematism to Soviet propaganda. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts, 2,* 121-127).

Папета, С. (2006). Синтез авангарду і народного мистецтва в діяльності селянських артілей Скопців та Вербівки. *Мистецтвознавство України, 6,* 443-447 (Papeta, S. (2006). Synthesis of avant-garde and folk art in the activity of peasant artels of Skoptsy and Verbivka. *Art History of Ukraine, 6*, 443-447).

Скрипник, Г. (Ред.). (2011). *Історія декоративного мистецтва України*: у 5 т. Т. 4.: Народне мистецтво та художні промисли XX століття. Київ: ІМФЕ імені М. Рильського НАН України (Skrypnyk, H. (Ed.). (2011). *History of decorative art of Ukraine:* in 5 vols. Vol. 4.: Folk art and arts and crafts of the twentieth century. Kyiv: IMFE named after M. Rylsky of the National Academy of Sciences of Ukraine).

Смолій, Ю. (2007). Художник і час: життєпис Євгенії Прибильської. *Архів,* 99-104 (Smolii, Yu. (2007). Artist and time: biography of Eugenia Prybylska. *Archive,* 99-104).

Терьохина, В. (2007). *Ольга Розанова: «… увидеть мир преображенным»:* каталог выставки, (сс. 8-29). Москва: Пинакотека (Teriokhina, V. (2007). *Olga Rozanova: "To See the World Transformed":* exhibition catalog, (pp. 8-29). Moscow: Pinakothek).

Шкандрій, М. (2012). Геній Вадима Меллера: танець та декоративне мистецтво в українському авангарді. *Курбасівські читання*, *7,* 122-137 (Shkandrii, M. (2012). Vadim Meller's genius: dance and decorative art in the Ukrainian avant-garde. *Kurbas readings, 7,* 122-137).

Шмагало, Р. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції.* Львів: Українські Технології

(Shmagalo, R. (2005). *Art education in Ukraine in the middle of the XIX – middle of the XX century: structuring, methodology, artistic positions*. Lviv: Ukrainian Technologies).

Юр, М. (2012). Декоративізм як стилістична основа безпредметного живопису Олександри Екстер. *МІСТ: Мистецтво, історія, сучасність, теорія*, *8,* 376-387 (Jur, M. (2012). Decorativism as a stylistic basis of Alexandra Exter's pointless painting. *CITY: Art, history, modernity, theory, 8,* 376-387).

Янішевська, Н. (2017). *Геометричний орнамент в образно-пластичній мові українського мистецтва 1910–1930 рр. (культурологічний аспект)* (дис. … канд. мист.: 26.00.01). Київ (Yanishevska, N. (2017). *Geometric ornament in the figurative and plastic language of Ukrainian art of 1910–1930 (cultural aspect)* (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина, Никифоров Андрей, Гулей Ольга, Капран Оксана. Учреждения художественно-ремесленного образования Украины начала XX века.

Цель статьи: выявить и охарактеризовать новые тенденции в области художественного текстиля заведений художественно-ремесленного образования на территории Украины начала XX века. Основное внимание авторами уделено особенностям развития художественной вышивки. Выяснено, что именно в данном виде декоративного искусства Украины начала XX века ярко проявились инновационные эксперименты синтеза традиционного национального творчества и современных (для исследуемого периода) европейских художественных течений. Констатировано, что в ведущих художественно-ремесленных мастерских профессиональные художники-новаторы разрабатывали стилизованные авангардистские эскизы и учили мастериц-крестьянок отшивать художественные вещи согласно творческого замысла. Установлено, что указанные вышитые изделия имели большой успех на престижных международных выставках.

Ключевые слова: *учреждения художественно-ремесленного образования, художественный текстиль, вышивка, традиции, инновации, мастерицы-вышивальщицы, художники-новаторы.*

АНОТАЦІЯ

Бойченко Марина, Никифоров Андрій, Гулей Ольга, Капран Оксана. Заклади художньо-ремісничої освіти України початку XX століття.

Статтю присвячено аналізу становлення й розвитку інноваційних тенденцій у галузі художнього текстилю в умовах функціонування приватних художньо-кустарних майстерень-шкіл України початку XX століття.

Мета статті: виявити та схарактеризувати новітні тенденції сфери художнього текстилю закладів художньо-ремісничої освіти на території України досліджуваного періоду.

Провідним методом даного дослідження було обрано теоретичний аналіз, систематизацію та узагальнення історичних відомостей у галузі розвитку художнього текстилю, що уможливило розглянути взаємовпливи національних традицій та європейських новітніх тенденцій у мистецтві й художньо-ремісничій освіті України початку XX століття.

Основну увагу авторами приділено особливостям розвитку художньої вишивки. З'ясовано, що саме в зазначеному виді декоративного мистецтва України початку XX століття яскраво проявилися інноваційні експерименти синтезу традиційної національної творчості і сучасних (для досліджуваного періоду) європейських мистецьких течій. Наголошено, що в провідних художньо-ремісничих майстернях професійні художники-новатори розробляли стилізовані

авангардистські ескізи і навчали майстринь-селянок відшивати художні речі відповідно до творчого задуму. Установлено, що зазначені вишиті вироби мали великий успіх на престижних міжнародних виставках. Виявлено інноваційні тенденції в розвиткові українського декоративного мистецтва досліджуваного періоду на прикладі функціонування провідних художньо-ремісничих навчальних майстерень, що перетворилися на експериментальні лабораторії в ткацтві та вишивці. Констатовано, що на ґрунті традиційного народного мистецтва творча та організаційно-педагогічна діяльність професійних художників-новаторів сприяла розвиткові інноваційних тенденцій сфери художнього текстилю в закладах художньо-ремісничої освіти України початку XX століття.

***Ключові слова**: заклади художньо-ремісничої освіти, художній текстиль, вишивка, традиції, інновації, майстрині-вишивальниці, художники-новатори.*

УДК 378.091.3:373.5.011.3 -051]:78

Ван Цзялє
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-000152162800
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/239-248

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ТЕЗАУРУСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ІНСТРУМЕНТАРІЙ

У статті досліджено проблему формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутнього вчителя музичного мистецтва як основи однойменної ерудованості. Розглянуто механізм мисленнєвих операцій, який актуалізує мисленнєві функції розуміння й утворення понять, що складають психологічне підґрунтя ерудованості особистості. Окреслено сутність педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в якості широкої поінформованості в царині музичної педагогіки в частині знань щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів. Розглянуто емпіричний та логічний шляхи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. Установлено, що утворення понять у галузі педагогіки музичної інтерпретації як важлива характеристика педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу складає сутнісно-змістову основу однойменної ерудованості. Доведено, що теоретико-пізнавальна та інтелектуальна активність знаходиться в основі формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу. Сформульовано авторське визначення педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутнього вчителя музичного мистецтва в якості розгалуженої ієрархічної системи понять, набутої під час інтерпретаційного опрацювання музичних творів, яка характеризується також сформованістю інтонаційно-естетичного фонду інтерпретованих зразків музичного мистецтва. Конкретизовано й розкрито зміст педагогічного інструментарію формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутнього вчителя музичного мистецтва.

***Ключові слова:** педагогічно-інтерпретаційний тезаурус, ерудованість, майбутній учитель музичного мистецтва, педагогічний інструментарій, механізм мисленнєвих операцій, пізнавальна активність, система понять, інтонаційно-естетичний фонд.*

Постановка проблеми. Формування в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості базується, у першу чергу, на фундаментальному засвоєнні знань у галузі

музичної педагогіки та виконавства щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів, а також на здатності до вільного оперування цими знаннями під час фахової діяльності на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Психологічно-мисленнєвий аспект засвоєння означених знань і оперування ними передбачає обов'язкове утворення у процесі пізнавальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва сукупності відповідних понять, які детермінують закріплення у свідомості майбутніх педагогів-музикантів набутих знань. Сформованість сукупності понять у галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів зокрема і в царині музичної педагогіки та виконавства загалом засвідчує сформованість педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутнього вчителя музичного мистецтва, який складає підґрунтя для формування однойменної ерудованості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика тезаурусу, який, за визначенням Ю. Караулова, являє собою ієрархічну систему дефініцій, що уможливлює мисленнєвий пошуковий рух від сенсів до лексичних одиниць (Караулов, 1981), була предметом наукових розвідок і дослідів багатьох учених, які працювали в галузі когнітивної лінгвістики (А. Залевська, Ю. Караулов, Б. Керкпатрик, С. Осокіна, П. Роже, Б. Фрумкіна та ін.), філософії (В. Андрущенко, Р. Барт, І. Бех, Ф. Гваттарі, В. Кремінь, Ж.-Ф. Ліотар, Ю. Хабермас та ін.), музичної педагогіки та виховання (В. Бутенко, І. Глазунова, А. Зайцева, Л. Коваль, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хоружа, О. Щолокова та ін.), фортепіанно-інтерпретаційної педагогіки (О. Бурська, І. Грінчук, Н. Гуральник, Н. Мозгальова та ін.).

Зокрема, за твердженням Л.Коваль, яка трактує тезаурус у мисленнєво-емоційному аспекті, цей феномен є «інтелектуальним та емоційним багажем особистості, утіленим у життєвому й оцінному досвіді» (Коваль, 1991, с. 29). Мистецько-педагогічний аспект дослідження цієї проблеми висвітлює В. Бутенко, що зазначає про значення тезаурусу як зв'язкової ланки особистості з мистецтвом, за умови її «...достатньої обізнаності в галузі художньої літератури, розвиненості уявлень і понять про ціннісну сутність мистецтва і способи його опанування» (Бутенко, 1992, с. 23). О. Хоружа досліджує тезаурус майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті формування ерудованості. Дослідниця стверджує, що формування в студентів тезаурусу здійснюється за рахунок накопичення студентами інтелектуального та емоційного багажу в царині музичної та етномузичної педагогіки, на основі вивчення українського народного та класичного мистецтва, створення групи понять щодо ціннісної сутності педагогіки, а також формування відповідних інтонаційно-

стильового та інформаційно-естетичного фондів (Хоружа, 2007; 2009).

Метою статті є конкретизація поняття «педагогічно-інтерпретаційний тезаурус майбутнього вчителя музичного мистецтва» як основи однойменної ерудованості, а також визначення педагогічного інструментарію, необхідного для формування означеного тезаурусу.

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

Виклад основного матеріалу. Формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, яка свідчить про успішне набуття й засвоєння сукупності знань у галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання музичних творів, ґрунтується на формуванні механізму мисленнєвих операцій порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення тощо. Завдяки механізму цих мисленнєвих операцій студент досягає осмислення певних предметів та явищ, актуалізуючи мисленнєву функцію розуміння, а також мисленнєву функцію утворення понять, завдяки яким знання стають більш конкретними.

З огляду на вищезазначене, відпрацювання механізму мисленнєвих операцій у процесі інтерпретаційного опрацювання музичних творів призводить до різнобічності, поглибленості знань у цій галузі, тобто до педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. Український педагогічний енциклопедичний словник трактує ерудицію (від лат. eruditio – освіченість, вченість) як «глибокі знання в певній галузі науки чи в багатьох галузях, широка обізнаність, начитаність. Ерудиція є свідченням високого інтелектуального розвитку людини, розвиненості її духовних сил, пам’яті. Набувається ерудиція шляхом … наукового пошуку, власних роздумів над проблемою» (Гончаренко, 2011, с. 159).

Під педагогічно-інтерпретаційною ерудованістю майбутнього вчителя музики ми розуміємо широку поінформованість у царині музичної педагогіки, зокрема, у тій її частині, яка опікується знаннями щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів, серед яких: мистецтвознавчі знання в галузі музичних стилів і жанрів, музично-історичні знання щодо художньо-естетичних платформ і поглядів, а також творчого доробку композиторів-класиків, музично-теоретичні знання щодо основних засобів музичної виразності (музичної форми, мелодії, гармонії, фактури, динаміки, метро-ритму, темпу, ладу тощо), знань щодо провадження художньо-педагогічного аналізу на уроках музичного мистецтва в

загальноосвітній школі, знань у галузі методики інструментального, зокрема, фортепіанного виконавства, за допомогою яких стає можливим повноцінне втілення розробленої інтерпретаційної концепції музичного твору.

Майбутній учитель музичного мистецтва, який володіє педагогічно-інтерпретаційною ерудованістю, концентрує відповідні знання не тільки за рахунок вивчення навчальних курсів «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Концертмейстерський клас», «Методика музичного виховання» та ін., які потребують обов'язкового інтерпретаційного опрацювання під час вивчення інструментальних, вокальних або вокально-хорових творів, але й шляхом аналізу, синтезу, систематизації, класифікації знань, які містяться в навчальних дисциплінах «Аналіз музичних творів», «Гармонія», «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Стильова гармонізація», а також у додаткових мистецтвознавчих та музично-педагогічних джерелах.

Збагачення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів наведеними вище мистецтвознавчими, музично-теоретичними, музично-педагогічними знаннями, перманантне набуття ними нових знань відбувається як емпіричним (під час музично-практичних занять), так і логічним шляхом. Процес формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості передбачає використання обох шляхів під час оволодіння знаннями. Знання, набуті емпіричним шляхом, що існують у свідомості студентів у вигляді образів-уявлень, актуалізуються у вигляді емпіричних понять. Емпіричні поняття в процесі формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості набуваються майбутніми педагогами-музикантами у процесі слухання, інтерпретаційного опрацювання та виконання музичних творів (навчальні дисципліни «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Спеціальний інструмент», «Постановка голосу» тощо).

Знання, засвоєні в процесі набуття теоретичних знань логічним шляхом, існують у формі наукових понять як відображення об'єктивно істинного в об'єктах або явищах (Хоружа, 2007). Теоретичні поняття в процесі формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості набуваються майбутнім педагогом-музикантом у процесі засвоєння мистецтвознавчих, музично-теоретичних, музично-історичних, музично-педагогічних та інших знань. Отже, розгляд педагогічно-інтерпретаційної ерудованості та її сутнісно-змістової основи – утворення понять у галузі педагогіки музичної інтерпретації, підводить до необхідності дослідження поняття «тезаурус».

Нам імпонує наукова позиція О. Олексюк, яка розглядає тезаурус

фахівця-музиканта з позицій органічного зв'язку нормативно-регуляторного чиннику його духовності з теоретико-пізнавальною та інтелектуальною активністю. Авторка зазначає, що в основі цієї активності знаходиться «нагромаджений інтелектуально-емоційний багаж – музично-естетичний тезаурус» (Олексюк, 2004, с. 22). Саме теоретико-пізнавальна та інтелектуальна активність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів знаходиться в основі формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, який безпосередньо закладає підвалини однойменної ерудованості.

Таким чином, з огляду на вищезазначене, доречно визначити педагогічно-інтерпретаційний тезаурус майбутнього вчителя музичного мистецтва в якості розгалуженої теоретично-логічної ієрархічної системи понять, що набуваються студентом шляхом накопичення інтелектуального та емоційного багажу під час інтерпретаційного опрацювання музичних творів на базі засвоєння мистецтвознавчих знань у галузі музичних стилів і жанрів, музично-історичних знань щодо художньо-естетичних платформ і поглядів, а також творчого доробку композиторів-класиків, музично-теоретичних знань щодо основних засобів музичної виразності (музичної форми, мелодії, гармонії, фактури, динаміки, метро-ритму, темпу, ладу тощо), знань щодо провадження художньо-педагогічного аналізу на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, знань у галузі методики інструментального, зокрема, фортепіанного виконавства, за допомогою яких стає можливим повноцінне втілення розробленої інтерпретаційної концепції музичного твору.

Сформований педагогічно-інтерпретаційний тезаурус майбутнього вчителя музичного мистецтва не обмежується утворенням означеної розгалуженої ієрархічної системи понять під час інтерпретаційного опрацювання музичних творів. Цей тезаурус характеризується також сформованістю інтонаційно-естетичного фонду інтерпретованих зразків музичного мистецтва, які увійшли до навчально-педагогічного репертуару з курсів «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Постановка голосу», «Концертмейстерський клас», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Вітчизняна та всесвітня історія музики».

Спроможність до вільного оперування у процесі фахового навчання та подальшої фахової діяльності набутою теоретично-логічною ієрархічною системою понять, а також інтонаційно-естетичним фондом зразків музичного мистецтва засвідчує сформованість у майбутнього вчителя

музичного мистецтва педагогічно-інтерпретаційної ерудованості.

Оскільки специфіка формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутнього вчителя музичного мистецтва полягала в педагогічному сприянні утворенню в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів інтелектуального багажу понять у галузі інтерпретації музичних творів, то вельми ефективним методом для формування цього тезаурусу виявився метод «Дискусійної гойдалки». Цей метод передбачає висвітлення, обґрунтування та відстоювання діаметрально протилежних дискусійних позицій, залучаючи максимальний обсяг оперування поняттями в галузі інтерпретаційного опрацювання.

Для формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу темою «Дискусійної гойдалки» доречно визначити «Інтерпретаційне опрацювання музичних творів: засоби музичної виразності». Вихідні позиції «Дискусійної гойдалки»:

- для створення яскравої інтерпретаційної концепції музичного твору доцільно попередньо провести детальний музично-теоретичний аналіз форми та інших засобів музичної виразності;
- для створення яскравої інтерпретаційної концепції музичного твору достатньо програвати на фортепіано різні варіанти музичного виконання, в результаті чого обрати найяскравіший варіант.

Специфіка застосування методу «Дискусійної гойдалки» полягає в поділі студентів на дві підгрупи, кожна з яких має відстоювати одну з вихідних позицій, максимально переконливо обґрунтовуючи її. Потім підгрупи мають обмінятися вихідними позиціями, відстоювати й обґрунтовувати протилежну. У такий спосіб відбувається активне відпрацювання педагогічно-інтерпретаційної термінології з абсолютно протилежних позицій.

Для формування й відпрацювання педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті формування відповідної термінології шляхом активного оперування поняттями в галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів доречним є застосування інтерактивного методу «Інтерпретаційні дебати членів журі на конкурсі молодих виконавців» (Рудницька, 2005).

Для формування інтонаційно-естетичного фонду інтерпретованих зразків музичного мистецтва, який також характеризує педагогічно-інтерпретаційний тезаурус майбутнього вчителя музичного мистецтва, основу педагогічного інструментарію склали образно-демонстраційні методи мистецького навчання (демонстрація музичних творів, художня

ілюстрація словесних пояснень, музичний колоквіум), а також методи мистецького вправляння, поєднані з вербальними, інтерактивними, інформаційно-комунікаційними методами, методами самостійного підбору та опрацювання вокально-педагогічного репертуару тощо (Падалка, 1995; 2008).

Формування інтонаційно-естетичного фонду інтерпретованих зразків музичного мистецтва здійснювалося під час індивідуальних занять з курсів «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Постановка голосу», «Хорове диригування» та ін.

До сукупності методів, засобів і прийомів мистецького навчання увійшли:

- прийом створення ситуації самостійного вибору для інтерпретаційного опрацювання інструментальних, вокальних, вокально-хорових творів;
- метод ескізно-інтерпретаційного опрацювання музичних творів;
- бінарний метод, який поєднував вербальний метод словесних пояснень щодо визначення засобів музичної виразності й образно-демонстраційний метод художньої ілюстрації;
- методи мистецького вправляння;
- метод самостійного ранжування студентами музичних творів за ступенем складності;
- метод демонстрації музичних творів або їх фрагментів;
- метод аналізу педагогічного потенціалу музичних творів.

До ефективних заходів формування інтонаційно-естетичного фонду інтерпретованих зразків музичного мистецтва належить також організація індивідуального й колективного відвідування студентами концертних заходів, оперних вистав, де майбутні педагоги-музиканти мають змогу ознайомитися з довершеними інтерпретаціями музичних творів, створених музикантами-професіоналами.

Висновки. Доцільно зазначити, що педагогічно-інтерпретаційний тезаурус майбутнього вчителя музичного мистецтва являє собою розгалужену теоретично-логічну ієрархічну систему понять, що набуваються студентом шляхом накопичення інтелектуального та емоційного багажу під час інтерпретаційного опрацювання музичних творів, а також характеризується сформованістю інтонаційно-естетичного фонду інтерпретованих зразків музичного мистецтва, які увійшли до навчально-педагогічного репертуару з курсів «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Постановка голосу», «Концертмейстерський клас», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Методика музичного

виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Вітчизняна та всесвітня історія музики». Здатність до вільного оперування набутими теоретично-логічними поняттями, а також інтонаційно-естетичним фондом зразків музичного мистецтва складає основу педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

До педагогічного інструментарію формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутнього вчителя музичного мистецтва увійшли дискусійні, інтерактивні, образно-демонстраційні, ескізно-проєктивні методи мистецького навчання, які педагогічно стимулюють активізацію оперування поняттями в галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання, а також набуття студентами інтонаційно-естетичного фонду зразків музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

Бутенко, В. Г. (1992). *Педагогические основы формирования у старшекласников эстетического отношения к искусству* (автореф. дисс. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.01). Киев (Butenko, V. G. (1992). *Pedagogical Bases of Formation of Aesthetic Attitudes to Art by High School Students* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian encyclopedic dictionary*. Rivne: Volyn obelegi).

Караулов, Ю. Н. (1981). *Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка.* Москва: Наука (Karaulov, Y. N. (1981). *Linguistic construction and thesaurus of literary language.* Moscow: Nauka).

Коваль, Л. Г. (1991). *Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства* (автореф. дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01). Киев (Koval, L. H. (1991). *Interaction of Teacher and Students in the Process of Formation of Aesthetic Relations with the Help of Musical Art* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Москаленко, В. (2012). *Лекции по музыкальной интерпретации*. Київ: ТОВ «Типография «Клякса» (Moskalenko, V. (2012). *Lectures on musical interpretation*. Kyiv: Klyaksa Printing House Ltd.).

Олексюк, О. М., Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва.* Київ: Знання України (Oleksiuk, O. M., Tkach, M. M. (2004). *Pedagogy of Spiritual Potential of a Person: The Realm of Music*. Kyiv: Znanie Ukrainy).

Падалка, Г. М. (1995). *Музична педагогіка*. Херсон: АПН України (Padalka, H. M. (1995). *Musical Pedagogy*. Kherson: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine).

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).* Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of Art (Theory and Methods of Teaching of Art Disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).

Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан (Rudnitska, O. P. (2005). *General and Art Pedagogy*. Ternopil: Training Book Bogdan).

Хоружа, О. В. (2009). Змістова структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. *Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (16-17*

квітня 2009 р.). Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького, (сс. 74-75) (Khoruza, O. V. (2009). Content structure of ethno-pedagogical thinking of the future music teacher. *The Higher School: the improvement of the quality of training: collection of materials of the International scientific-practical conference (16-17 April 2009).* Cherkasy: The Cherkasy National University named after B. Khmelnitsky, (pp. 74-75)).

Хоружа, О. В. (2007). Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 7 (12),* 116-122 (Khoruza, O. V. (2007). Component structure of ethno-pedagogical thinking of upcoming music teacher. *Scientific journal of National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 14 Theory and Methodology of Arts Education, 7 (12),* 116-122).

Kozyr, A., Labunets, V., Pankiv, L., Liming, W., Geyang, Zh. (2020). Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela, 25,* 370-377.

РЕЗЮМЕ

Ван Цзяле. Формирование педагогически-интерпретационного тезауруса будущего учителя музыкального искусства: инструментарий.

В статье исследована проблема формирования педагогически-интерпретационного тезауруса будущего учителя музыкального искусства как основы одноименной эрудированности. Автором рассмотрен механизм мыслительных операций, который актуализирует мыслительные функции понимания и образования понятий, составляющих психологическую основу эрудированности личности. В статье обозначена сущность педагогически-интерпретационной эрудированности в качестве широкой осведомленности в области музыкальной педагогики в части знаний по интерпретационной проработке музыкальных произведений. Рассмотрены эмпирический и логический пути формирования педагогически-интерпретационной эрудированности. Установлено, что образование понятий в области педагогики музыкальной интерпретации как важная характеристика педагогическо-интерпретационного тезауруса составляют сущностно-содержательную основу одноименной эрудированности. Автором подтверждено, что теоретико-познавательная и интеллектуальная активность находится в базе формирования педагогически-интерпретационного тезауруса. Сформулировано авторское определение педагогическо-интерпретационного тезауруса будущего учителя музыкального искусства в качестве разветвленной иерархической системы понятий, приобретенной во время интерпретационной обработки музыкальных произведений, которая характеризуется также сформированностью интонационно-эстетического фонда интерпретированных образцов музыкального искусства. Конкретизировано и раскрыто содержание педагогического инструментария формирования педагогическо-интерпретационного тезауруса будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: *педагогический интерпретационный тезаурус, эрудированность, будущий учитель музыкального искусства, педагогический инструментарий, механизм мыслительных операций, познавательная активность, система понятий, интонационно-эстетический фонд.*

SUMMARY

Wang Jiale. Formation of Pedagogical-Interpretive Thesaurus of Future Musical Art Teacher: Toolkit.

The problem of formation of the pedagogical-interpretative thesaurus of the future teacher of musical art as the basis of eponymous erudition is investigated in the article. The author considers the mechanism of thinking operations, which actualizes the mental functions of understanding and formation of concepts that constitute the psychological basis of the erudition of personality. The article outlines the essence of pedagogical-interpretative erudition as a broad knowledge in the field of music pedagogy in terms of knowledge in the interpretative elaboration of musical works. The empirical and logical ways of pedagogical-interpretative erudition formation are considered. It is established that formation of the pedagogical concepts in the field of musical interpretation as an important characteristic of pedagogical-interpretative thesaurus forms the essentially-substantial basis of the eponymous erudition. The author confirms that theoretical-cognitive and intellectual activity is the basis for the formation of pedagogical-interpretative thesaurus. The definition of the pedagogical-interpretational thesaurus of a future music teacher as a branched hierarchical system of concepts acquired during the interpretive processing of musical works has been formulated. It is also characterized by the formation of intonation and aesthetic fund of the interpreted samples of musical art. The contents of the pedagogical tools to form the pedagogical-interpretative thesaurus of the future teacher of musical art is specified and disclosed.

Key words: *pedagogical interpretative thesaurus, erudition, future musical art teacher, pedagogical toolkit, mechanism of thinking operations, cognitive activity, conceptual system, intonation-aesthetic fund.*

УДК 378

Сюй Сінчжоу
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
ORCID ID 0000-0001-5855-0441
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/248-257

ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ

Статтю присвячено проблемі вдосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Китаю та України як умови формування в них художньо-естетичного досвіду – важливого чинника ефективної роботи в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) із сучасними школярами, віднесеними до «покоління Альфа». Розглянуто в історичному аспекті національні особливості та традиції вокальної підготовки. Відзначено, що вокальна й вокально-хорова робота в ЗЗСО традиційно є ключовим напрямом у загальній музичній освіті. Доведено, що достатня підготовленість майбутніх учителів у даному напрямі, разом із опануванням ефективних методик навчання дітей вокальному мистецтву, є важливим чинником не лише набуття сучасними школярами відповідних вокальних (виконавських) навичок, а й формування культурної (ключової) компетентності, що є необхідною умовою оволодіння ними основами музичної культури, всебічного розвитку та самореалізації. Висвітлено основні складові художньо-естетичного досвіду, набуття яких є показником достатньої підготовленості майбутніх педагогів-музикантів для творчої роботи в умовах нового соціокультурного середовища, створеного завдяки розвитку інформаційного суспільства і глобалізації. Зроблено висновок щодо важливості підвищення якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема їх вокальної та методичної підготовки. Підкреслено необхідність подальших досліджень щодо підготовки нового покоління учителів музичного мистецтва для роботи в сучасних ЗЗСО.

Ключові слова: *вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, художньо-естетичний досвід, основи музичної культури, опанування ефективних методик навчання вокальному, вокально-хоровому мистецтву.*

Постановка проблеми. Дослідники наголошують, що в процесі загальної музичної освіти найбільш «доступною й поширеною в музично-освітньому середовищі є вокально-хорова робота» (Черкасов, 2012), оскільки вона тісно пов'язано зі «сприйманням, відтворенням й засвоєнням творів музичного мистецтва» (там само). Сучасні школярі, яких учені відносять до «покоління Альфа», – це «діти, які дізналися, як користуватися Youtube раніше, ніж навчилися писати й читати» (Го Цзюнь, 2020). В умовах інформаційного суспільства ці діти отримали необмежений доступ до музики завдяки інтернет-мережі. Спостереження свідчать, що багато з них постійно слухають музику, здебільшого – вокальну музику комерційного зразку, яка часто не несе позитивного виховного впливу. Тому здійснення в ЗЗСО якісної вокальної та вокально-хорової роботи, формування вокальної (предметної) компетентності, як складової культурної (ключової) компетентності, гарного музичного смаку, набуття музично-естетичного досвіду, – це прямий шлях до оволодіння сучасними школярами основами музичної культури.

Однак, дослідження показують, що значна частина майбутніх учителів музичного мистецтва Китаю та України недостатньо підготовлені до здійснення якісного вокального та вокально-хорового навчання школярів, оскільки самі своєчасно не отримали належної вокальної підготовки та не опанували ефективних методик роботи з дитячими голосами. Серед причин цього – недостатність відповідних годин у навчальних планах; превалювання інструментальної підготовки над вокальною; відсутність у здобувачів освіти ефективної практики в якості хормейстерів дитячого хору (таких хорів практично не існую на відповідних факультетах, за рідким виключенням) тощо.

Недостатня вокальна та вокально-методична підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва помітно знижує їх можливості в процесі оволодіння сучасними школярами основами музичної культури в нових соціокультурних умовах. Тому модернізація підготовки майбутніх учителів-музикантів в обох країнах, зокрема їх вокальної та вокально-методичної підготовки згідно з викликами інформаційного суспільства і глобалізації, є проблемою, що потребує додаткового дослідження й поступового вирішення.

Проведене дослідження дозволяє виділити такі **суперечності:** між необхідністю професійної вокальної та вокально-методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як умови формування в них художньо-естетичного досвіду в нових соціокультурних умовах, і

недостатністю даної підготовки в багатьох із них; між необхідністю набуття учнями сучасних ЗЗСО культурної (ключової) компетентності, включаючи й вокальну (предметну) компетентність, і слабкою підготовленістю майбутніх педагогів-музикантів до роботи з дитячими голосами, недостатнім опануванням ними ефективних методик вокальної роботи з дітьми.

Мета статті – на основі аналізу й узагальнення наукових, науково-методичних публікацій у галузі музичної (вокальної) освіти, спостережень за перебігом загальної музичної освіти в ЗЗСО Китаю та України, а також дослідження результатів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування вокальної (предметної) компетентності дітей «покоління Альфа», визначити й обґрунтувати важливість модернізації вокальної підготовки здобувачів музично-педагогічної освіти та формування в них на даній основі художньо-естетичного досвіду в умовах нового соціокультурного середовища.

Методи дослідження. Для реалізації даного дослідження застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів, а саме: аналізу наукових і науково-методичних праць, зокрема китайських та українських учених; методів педагогічного спостереження, аналізу й порівняння.

Виклад основного матеріалу. Розвиток музичної освіти в умовах інформаційного суспільства і глобалізації посідає видне місце серед культурних досягнень багатьох країн світу. Особлива роль при цьому відводиться вокальному мистецтву, яке пов’язане з безпосереднім зверненням до людських почуттів, емоцій та художньо-естетичної свідомості. Вокальне мистецтво має широкі можливості для культурної взаємодії між народами, що підтверджується популярністю та престижністю міжнародних вокальних конкурсів. Китай та Україна – країни, де традиційно цінується вокальне мистецтво, а підготовка кваліфікованих вокалістів-виконавців та педагогів із вокалу є пріоритетним напрямом розвитку музичної та музично-педагогічної освіти.

Порівняльний аналіз розвитку й реформування освіти в обох країнах демонструє подібність процесів та проблем, у тому числі в галузі музично-вокальної підготовки, на чому наголошують сучасні дослідники (В. Антонюк, Гао Хуэйвен, А. Джуринський, Сюй Сінчжоу, Чень Чжаомін, Яо Вей та ін.). Реформування музично-мистецької освіти, що відбувається в Китаї, спрямовано на підвищення престижу мистецтва та поєднання сучасних європейських підходів і методик із національними традиціями. Завдяки державній підтримці музична освіта, зокрема вокальна підготовка, вважається однією з найпрестижніших у цієї країні (Яо Вей, 2015).

Питання вокальної та вокально-педагогічної підготовки сучасних здобувачів професійної освіти в Україні та Китаї представлено в роботах Ван Лей, Л. Василевської-Скура, Ду Сівея, Е. Гребенюк, Н. Кьон, Лоу Яньхуа, Лу Хуачжао, Е. Назарової, О. Прядко, Сюй Сінчжоу, Хуан Сяньюй, Цзінь Нань, Чжан Яньфен, Шень Сян, О. Шпортун, Н. Ющенко, Ян Бо та ін.

Різні історичні періоди становлення китайської школи вокального мистецтва, зближення та взаємодії китайської національної та європейської вокальних тенденцій, розвиток вокальної освіти в Китаї представлено в роботах учених М. Антошко, Лю Баося, Сун Янін, Юй Хенюань, Яо Вей та ін.

Співоче мистецтво та навчання вокальному виконавству в Китаї зародилося у II столітті до н. е. Але національна система підготовки вокалістів європейського зразку, зближення народної китайської музики з європейським досвідом, освоєння іноземних співочих традицій, упровадження академічної системи виконавства співу почалося лише на початку минулого століття. До цього часу навчання вокалістів було спрямовано лише на підготовку виконавців китайської традиційної опери. Найбільш важливим завданням було «становлення духовної культури артиста, а виховання в школах мистецтв будувалося з урахуванням емоційного «проживання» композиції» (Гребенюк, Назарова, 2021). Формування повноцінної державної системи підготовки вокалістів у структурі музичної освіти Піднебесної фактично почалося з 1949 року. Вокальне виконавче мистецтво стало важливою складовою національної культури. У галузі вокальної педагогіки відбувається адаптація міжнародного досвіду до національного менталітету та традиційної співочої культури.

На початку XXI століття підготовку студентів-вокалістів, а також майбутніх учителів музичного мистецтва для ЗЗСО Китаю та України можна представити з урахуванням схожих особливостей та новацій: запровадження принципу доступності навчання вокальному виконавству; визначення основної ідеї загальної музичної освіти – духовний розвиток людини й оволодіння основами музичної культури в умовах нового соціокультурного середовища; розширення інтересу до музичного мистецтва на базі формування художньо-естетичного досвіду, культурного кругозору, художнього смаку, позитивного настрою на освітню діяльність тощо; моральне вдосконалення, сутність якого міститься в ідеї, що музична освіта не зводиться лише до виконавчій майстерності, але виробляє оптимістичні, поблажливі риси характеру, гідність, почуття патріотизму тощо; створення різних видів освітніх та освітньо-педагогічних установ, на основі яких організовано професійна підготовка майбутніх вокалістів та вчителів музичного мистецтва; здійснення

вокальної підготовки за різними напрямами (академічний, народний, естрадний спів); створення навчальних планів, які містять інтегровані курси з музики та інших навчальних дисциплін; надання особливої уваги вивченню народної музичної культури, а також вокально-технічної підготовки здобувачів освіти та здійснення роботи над мистецькими творами на її основі.

Домінантою вокальної та вокально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в обох країнах є високопрофесійне культурно-освітнє становлення педагога, у тому числі формування його культурної компетентності, художньо-естетичного досвіду, що є необхідною умовою для ефективної роботи в сучасних ЗЗСО. Така підготовка досягається не лише академічною успішністю, а й залученням здобувачів освіти до творчої роботи, організації ефективної педагогічної практики, концертно-виконавчої та конкурсної діяльності, зокрема участі у благодійних концертах, трансляції національних музично-естетичних цінностей підростаючому поколінню тощо (Е. Гребенюк, Е. Назарова, Сюй Сінчжоу, М. Федорець).

У сучасній системі вокальної підготовки майбутніх бакалаврів зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у закладах вищої освіти певна увага приділяється розвиткові особистості здобувачів освіти, формуванню їх духовної культури, зокрема естетичної та художньої культури, моральному вдосконаленню, становленню комунікативних якостей та потреби в неперервній професійній освіті. У навчальних планах актуалізується вивчення національної та світової музики, передбачається розповсюдження національних музичних цінностей через виконавську, концертно-конкурсну діяльність у своїй країні та за кордоном.

До напрямів удосконалення вокально-педагогічної освіти в Китаї та Україні, що помітно впливають на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва нового покоління художньо-естетичного досвіду, можна віднести: створення національної моделі професійної вокальної та вокально-педагогічної освіти, що передбачає опору на національні естетичні ідеали та духовні традиції в поєднанні з інноваційними тенденціями розвитку вокального мистецтва; розробку нових вокально-виконавських форм на основі академічного співу й сучасних напрямів вокального мистецтва; наукове обґрунтування, розробку та впровадження ефективних методик вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів тощо.

Проте, спостереження й аналіз роботи ЗЗСО показує, що серед факторів, які заважають масовому оволодінню школярами Китаю та України основами музичної культури, зокрема вокальної культури, є слабка вокальна та

вокально-педагогічна підготовленість багатьох учителів музичного мистецтва, а також недостатня сформованість у них художньо-естетичного досвіду.

Сутність художньо-естетичного досвіду українські і китайські науковці визначають як «уміння бачити, відчувати й усвідомлювати прекрасне в мистецтві» (Федорець та Сюй Сінчжоу, 2020). Розглядаючи основні структурні компоненти художньо-естетичного досвіду в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів-музикантів, учені відокремлюють «когнітивний компонент (художню ерудованість); афективний компонент (художню емпатійність); сенсорний компонент (сприйнятливість до художньої форми)» (там само).

Актуальна проблема формування в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-естетичного досвіду та його складових – різних видів досвіду, пов'язаних із музично-педагогічною діяльністю в ЗЗСО (естетичного, художнього, музично-естетичного, музично-виконавського, музично-педагогічного, методичного тощо), розкрито в працях багатьох китайських та українських дослідників (Ван Ангуо, Ду Чень, Т. Завадська, І. Зязюн, Н. Косінська, Лі Чжунцюань, Л. Масол, О. Олексюк, Пен Тін, Т. Скорик, Сюй Лінг, Сюй Сінчжоу, С. Хлебик, М. Федорця, Чан Вэньцзін, І. Чорний, О. Шевнюк та ін.).

Слід окремо зупинитися на сутності й особливостях набуття музично-естетичного досвіду, який сучасні вчені інтерпретують як «вид художньо-естетичного досвіду особистості та основу її музичної культури» (Федорець та Сюй Сінчжоу, 2020). Дослідники відносять даний вид досвіду до сукупності «музичних знань та вмінь, усвідомлення засобів реалізації дій та емоційно-чуттєвої вихованості, що характеризує рівень розвитку особистості педагога в різних видах музичної діяльності» (там само). Важливість набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва музично-естетичного досвіду в контексті вокальної підготовки підсилюється тим, що «особистісна система духовних цінностей учнівської молоді, формування в неї стійких музично-естетичних інтересів впливають на розвиток культури суспільства» (там само).

Одночасно, фахівці зазначають, що питання вокальної підготовки майбутніх учителів у системах вищої музично-педагогічної освіти, як комплексної проблеми та умови формування художньо-естетичного досвіду, в китайській та українській спеціальній літературі розроблена недостатньо (Н. Батюк, Го Цзюнь, Сюй Сінчжоу, М. Федорець, Хан Хуйюнь та ін.). У багатьох дослідженнях вокальна освіта розглядається, головним чином, з позицій підготовки вокалістів-виконавців. У сучасній науковій та науково-методичній літературі замало досліджень, де представлено аналіз вокальної підготовки

майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи зі школярами «покоління Альфа». Особливо не вистачає досліджень, що стосуються формування в даних педагогів відповідних вокально-педагогічних компетентностей та художньо-естетичного досвіду в умовах глобалізації, а також наукових праць, присвячених порівняльному аналізу організації та розвитку цієї галузі вищої музично-педагогічної освіти в Китаї, Україні та інших країнах із позицій цілісного підходу. Тим часом вирішення даної проблеми дозволить розширити можливості вищої музичної освіти (Яо Вей, 2015).

Бесіди з учителями музичного мистецтва, а також спостереження за їх роботою в ЗЗСО Китаю та Україні, доводять, що без сформованого належним чином художньо-естетичного досвіду та його важливої складової – музично-естетичного досвіду, вокальна та вокально-хорова роботи з учнями навіть відповідального педагога-музиканта не може бути ефективною. Тому важливим завданням викладачів вокальної підготовки в процесі фахового (музично-педагогічного) навчання майбутніх педагогів-музикантів є «послідовна та стала турбота про формування та накопичення в них такого досвіду» (Федорець та Сюй Сінчжоу, 2020).

Учені відзначають, що останнім часом в обох країнах виникла потреба «подальшого теоретичного обґрунтування, практичної розробки та експериментальної перевірки технології формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів в нових умовах» у процесі професійної підготовки, зокрема вокальної, з урахуванням «перспектив упровадження в роботу закладів загальної середньої освіти інтегративних мистецьких навчальних дисциплін, наприклад, предмету «Мистецтво» тощо» (Сюй Сінчжоу, 2020).

Висновки. Отже, у даний час особливе місце у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Китаю та України має бути відведено вокальній підготовці, яка разом із опануванням ефективних методик навчання дітей вокальному мистецтву є важливою умовою формуванню в цих педагогів належного художньо-естетичного досвіду та його складових: досвіду естетичного, художнього, музично-естетичного, музично-виконавського, музично-педагогічного, методичного тощо.

Наявність художньо-естетичного досвіду, а також методично грамотна вокальна та вокально-хорова робота в процесі загальної музичної освіти дає кваліфікованому вчителю можливість сприяти не лише формуванню в сучасних школярів предметної (вокальної) компетентності, а й культурної (ключової) компетентності, більш повному розвиткові їх художньо-творчих здібностей, набуттю інтересу до мистецтва, художньої

культури, художньо-виконавської діяльності, що є шляхом до всебічного розвитку та самореалізації особистості.

Достатня професійна підготовленість майбутніх педагогів-музикантів у даному напрямі є запорукою масового формування основ музичної культури школярів, віднесених до «покоління Альфа», завдяки організації в ЗЗСО відповідного навчання та активного вокального й вокально-хорового музикування.

У даному контексті важливо відзначити необхідність подальших досліджень у галузі підготовки нового покоління учителів музичних мистецтва для роботи в умовах сучасного соціокультурного середовища, створеного завдяки розвитку інформаційного суспільства і глобалізації.

ЛІТЕРАТУРА

Гребенюк, Е. В., Назарова, Е. О. (2021). Общемузыкальное развитие студентов магистратуры из КНР в вокальном классе педагогического университета. *Современные проблемы науки и образования, 2*. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30766 (Hrebeniuk, E. V., Nazarova, E. O. (2021). General musical development of magistracy students from China in the vocal class of the Pedagogical University. *Modern problems of science and education, 2*. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30766).

Го Цзюнь (2020). Формування музичної культури школярів в Україні і Китаї. *Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство: Збірник матер. II Міжнародної наук.-практ. конференції, Одеса,* (сс. 65-70) (Guo Jun (2020). Formation of musical culture of schoolchildren in Ukraine and China. *Culture, education, creativity: world technologies, author's ideas, traditions and innovation: Proceedings of the II International scientific-practical. conference, Odesa,* (pp. 65-70)).

Дідич, Г. С. (2013). Проблема музично-естетичного досвіду в теорії та практиці естетичного виховання. *Молодь і ринок, 9 (104).* URL: http://dspu.edu.ua/ddpu/biblioteka/chutach/fnv/molod_I_rynok/9_104_2013.pdf (Didych, G. S. (2013). The problem of musical and aesthetic experience in the theory and practice of aesthetic education. *Youth and the Market, 9 (104).* URL: http://dspu.edu.ua/ddpu/biblioteka/chutach/fnv/molod_I_rynok/9_104_2013.pdf).

Кьон, Н. Г., Лоу, Яньхуа (2018). Досвід формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Вип. 2,* 141-149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_16 (Koehn, N. G., Lou, Yanhua (2018). Experience of formation of vocal and orthoepic culture of foreign masters in the process of preparation for professional activity. *Current issues of art education and upbringing, Vol. 2,* 141-149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_16).

Хуан, Сяньюй (2015). *Становление системы музыкального эстрадно-джазового образования в современном Китае* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Режим доступу: https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-sistemy-muzykalnogo-estradno-dzhazovogo-obrazovaniya-v-sovremennom-kitae (Huang, Xianyu (2015). *Formation of the system of musical pop-jazz education in modern China* (PhD thesis abstract). Retrieved from: https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-sistemy-muzykalnogo-estradno-dzhazovogo-obrazovaniya-v-sovremennom-kitae).

Сюй Сінчжоу (2021). Особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному Китаї. *Музична та хореографічна освіта в контексті*

культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів, Т. 1. 4-5.11.2021 р., (сс. 73-76) (Xu Xingzhou (2021). Peculiarities of vocal training of future music teachers in modern China. *Musical and choreographic education in the context of the cultural development of the industry: Materials and abstracts of the VII International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students, T. 1. 4-5.11.2021,* (pp. 73-76)).

Федорець, М. О., Сюй, Сінчжоу. (2020). Формування музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як наукова проблема в Україні та Китаї. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, 5.* URL: https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/current (Fedorets, M. O., Xu, Xingzhou. (2020). Formation of musical and aesthetic education of future teachers of musical art as a scientific problem in Ukraine and China. *Musical Art in Educational Discourse, 5.* URL: https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/current).

Чжоу, Ї. (2021). *Індивідуальний виконавський стиль в умовах глобалізації (на прикладі творчості китайських співаків).* Харків. URL: https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/chzhou_yi_dis_ok_e8963.pdf (Zhou, Y. (2021). *Individual performance style in the context of globalization (on the example of the work of Chinese singers).* Kharkiv. URL: https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/chzhou_yi_dis_ok_e8963.pdf).

Черкасов, В. (2012). *Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва*. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/53036263.pdf (Cherkasov, V. (2012). *Vocal and choral work and the formation of singing skills of students in music lessons*. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/53036263.pdf).

Шевнюк, О. Л. (1995). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Shevniuk, O. L. (1995). *Formation of artistic-aesthetic experience of the future teacher* (PhD thesis). Kyiv).

Яо, Вей (2015). *Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России*. URL: https://www.dissercat.com/content/podgotovka-spetsialistov-vokalnogo-iskusstva-v-sistemakh-vysshego-muzykalnogo-obrazovaniya-k (Yao, Wei (2015). *Training of vocal art specialists in the systems of higher music education in China and Russia*. URL: https://www.dissercat.com/content/podgotovka-spetsialistov-vokalnogo-iskusstva-v-sistemakh-vysshego-muzykalnogo-obrazovaniya-k).

РЕЗЮМЕ

Сюй Синчжоу. Вокальная подготовка будущих учителей музыкального искусства как условие формирования художественно-эстетического опыта.

Статья посвящена проблеме совершенствования вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства Китая и Украины как условия формирования у них художественно-эстетического опыта – важного фактора эффективной работы в заведениях общего среднего образования с современными школьниками, отнесенными к «поколению Альфа». Рассмотрены в историческом аспекте национальные особенности и традиции вокальной подготовки. Отмечено, что вокальная и вокально-хоровая работа традиционно являются ключевым направлением в ходе общего музыкального образования. Доказано, что достаточная подготовленность будущих учителей в данном направлении, вместе с овладением эффективными методиками обучения детей вокальному искусству, является важным фактором не только приобретения современными школьниками соответствующих вокальных (исполнительских) навыков, но и формирования культурной (ключевой) компетентности, которая является необходимым условием овладения ими основами музыкальной культуры, всестороннего развития и самореализации. Представлены основные составляющие художественно-эстетического опыта, приобретение которого является показателем достаточной подготовленности будущих

педагогов-музыкантов для творческой работы в условиях новой социокультурной среды, созданной, благодаря развитию информационного общества и глобализации. Сделан вывод о важности повышения качества подготовки будущих учителей музыкального искусства, в частности их вокальной и методической подготовки. Подчеркнута необходимость проведения дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: *вокальная подготовка будущих учителей музыкального искусства, художественно-эстетический опыт, основы музыкальной культуры, овладение эффективными методиками обучения вокальному, вокально-хоровому искусству.*

SUMMARY

Xu Xingzhou. Vocal training of future musical art teachers as a condition for the formation of artistic-aesthetic experience.

The article is devoted to the problem of improving the vocal training of future musical art teachers in China and Ukraine as a condition for the formation of artistic-aesthetic experience – an important factor in effective work in general secondary education institution (hereinafter – GSEI) with modern students. The national peculiarities and traditions of vocal training are considered in the historical aspect. It is noted that vocal and vocal-choral work in GSEI is traditionally a key direction in general music education. It is proved that sufficient training of future teachers in this area, together with mastering of the effective methods of teaching children vocal art, is an important factor not only in acquiring relevant vocal (performing) skills, but also formation of a cultural (key) competence, which is a necessary condition for mastering foundations of musical culture, comprehensive development and self-realization. The main components of artistic-aesthetic experience are highlighted, the acquisition of which is an indicator of sufficient training of future musical art teachers for creative work in a new socio-cultural environment created by the development of information society and globalization. The conclusion is made about the importance of improving the quality of training of future musical art teachers, in particular their vocal and methodological training. The need for further research to prepare a new generation of musical art teachers for work in the modern GSEI was emphasized.

Key words: *vocal training of future musical art teachers, artistic-aesthetic experience, basics of music culture, mastering effective methods of teaching vocal and vocal-choral art.*

УДК 378.147:796.41.071.4]:793.3

Ірина Ткаченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7612-1082
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/257-265

РОЛЬ ХОРЕОГРАФІЇ В ПІДГОТОВЦІ СПОРТСМЕНІВ З ЕСТЕТИЧНОЇ ГРУПОВОЇ ГІМНАСТИКИ

У статті висвітлено особливості та роль хореографії в підготовці спортсменів із естетичної групової гімнастики. Задля висвітлення проблеми наукового пошуку, на основі застосування конкретно наукових (історико-генетичний аналіз) методів наукового дослідження розглянуто ґенезу становлення та розвитку різних гімнастичних систем. Використання загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) методів наукового дослідження надали можливість з'ясувати провідні хореографічні напрями, які застосовуються в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики. Доведено, що заняття з класичного, народно-сценічного та історико-побутового танців є фундаментальними в підготовці спортсменів із естетичної групової гімнастики.

Ключові слова: *хореографія, спорт, гімнастика, спортсмени-гімнасти, естетична групова гімнастика, класичний танець, народно-сценічний танець, історико-побутовий танець.*

Постановка проблеми. У підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики особливе місце належить хореографії. На основі інтеграції гімнастики і хореографії народжуються шедеври, що поєднують у собі виконавську досконалість і артистизм та підкреслюють зміст музичного твору. Хореографія в спорті є одним із сучасних методів підготовки спортсменів на основі методики, розробленої школою класичного і народного танців. Хореографічна підготовка спортсменів-гімнастів сприяє розвиткові музичних та рухових здібностей, танцювальних умінь і навичок, слугує проявом індивідуального виконавського стилю та образу. Констатуємо, що хореографічна підготовка спортсменів-гімнастів є своєрідною системою, яка забезпечує спеціальну фізичну, естетичну, технічну підготовку, а також відіграє провідну роль у композиційному оформленні вправ, які виконуються на змаганнях.

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу й систематизації наукової літератури нами було встановлено, що проблеми спортивної підготовки в хореографічній освіті стали об’єктом наукового пошуку О. Головні, Т. Осадців, А. Коренчук, В. Сосіної, І. Ткаченко та ін. Деякі аспекти хореографічного навчання в системі підготовки спортсменів висвітлюють Т. Драч, В. Сіткар та ін. Незважаючи на означену кількість досліджень, роль хореографії в підготовці спортсменів із естетичної групової гімнастики не була предметом цілісного дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості та роль хореографії в підготовці спортсменів із естетичної групової гімнастики.

Методи дослідження. Для реалізації й досягнення поставленої мети нами було використано комплекс методів, зокрема загальнонаукових: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, які застосовувалися для з’ясування стану розробленості проблеми; конкретно наукових: термінологічний аналіз, що використовувався під час визначення базових понять нашого дослідження; історико-генетичний – застосовувався з метою висвітлення окремих історичних аспектів проблеми досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж висвітлити проблему нашого дослідження, вважаємо за належне наголосити, що на основі аналізу й узагальнення широкого кола джерел нами було встановлено, що в світі гімнастики функціонують такі її види, як художня, естетична, спортивна тощо, розвиток яких датується античним періодом. Зауважимо, що з діяльністю Франсуа Дельсарта, який у 1839 році в Парижі відкрив курси сценічної

виразності, розпочинається активне захоплення гімнастикою та хореографією. Дельсарта називають засновником науки про тілесну виразність. Він розробив і систематизував різні положення і рухи рук. Дельсарт працював над питаннями людського тіла, його рухів і прагнув обґрунтувати особисті думки. Головним для нього став перехід із одного стану в інший, з одного положення в друге. Саме ця ідея відобразилася в гімнастиці так званого третього покоління – естетичній груповій гімнастиці – новому і видовищному виді спорту, де хореографія є фундаментальним складником (Ткаченко, 8, с. 34).

Історико-генетичний аналіз надає підстави констатувати, що друга половина XIX століття відзначилася розвитком танцювальної гімнастики для жінок, яку розробив французький фізіолог Жорж Демені. Метою гімнастики Демені був розвиток у жінок грації і витонченості за допомогою різних вправ з палицями та булавами, а також виконання танцювальних комбінацій та рухів на імпровізацію. Доведено, що в XX столітті Емілем Жаком Далькрозом було розроблено ритмічну гімнастику, яка сприяла не тільки розвиткові слуху, але й м’язового почуття ритму. Продовжувала розроблені Дельсартом ідеї краси та гармонії людського тіла Айседора Дункан, яка пропагувала ідеї вільного танцю, чільне місце в якому займали елементи гімнастики.

Нами було встановлено, що хореографічна підготовка в спорті є спеціальним засобом, що забезпечує змагальні композиції яскравістю, оригінальністю, виразністю, видовищністю. Доведено, що вперше заняття з хореографії до тренувального процесу спортсменів-гімнастів було введено під час підготовки до XVI Олімпійських ігор у Мельбурні (1956 рік).

Установлено, що в спорті поняття «хореографія» включає в себе все, що належить до мистецтва танцю класичного, народного, історико-побутового, сучасного. Як наслідок, під хореографічною підготовкою в гімнастиці ми розуміємо систему вправ і методів впливу, які спрямовано на виховання рухової культури спортсменів-гімнастів та розширення їхнього арсеналу виразних засобів.

Провідними завданнями хореографії в естетичній груповій гімнастиці є розвиток професійних танцювальних навичок, музикальності й виразності виконання, волі, характеру вихованців та їх естетичне виховання. Означені якості розвиваються, перш за все, класичним і народно-сценічним танцями, зокрема екзерсисом, який у системі хореографічної освіти залишається основою основ. У підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики екзерсис класичного та народно-сценічного танців полягає в тому, щоб шляхом спеціальних вправ, по-перше, розвивати в гімнасток навички, без

яких неможливо опанувати танцювальною технікою (виворотність, стійкість тощо), по-друге, розвинути у вихованців технічну танцювальну майстерність, артистизм, грацію, естетичний смак тощо (Драч, 2018, с. 135).

Доведено, що хореографічна підготовка спортсменів-гімнастів полягає в опануванні правильної постановки тіла. Ноги, корпус, руки, голова є тими елементами, робота над якими протікає на заняттях постійно. Від правильної постановки означених елементів залежить технічна майстерність гімнасток-естеток.

Установлено, що основа виворотності закладається завдяки заняттям із класичного танцю шляхом розучування позицій ніг і спеціальних вправ. Тренування сильного й розвиненого підйому ступні націлено на розвиток стійкості, стрибка, обертання. Не менш важливу роль відіграють коліна, на які постійно відводяться вправи, що привчають їх до згинання і витягування, розвиваючи еластичність останніх. Крім ступні (підйому) і м’язів гомілки, особливо вагоме значення має стегно. Основне силове навантаження під час виконання переважної кількості рухів націлено саме на нього. Від тазостегнового суглобу залежить виворотність, рухливість всієї ноги в цілому, обертальні рухи ногою, крок. Відзначимо, що великий крок, тобто здатність піднімати ногу на 90° і вище, є досить важливою якістю в гімнастиці і хореографії (Головня, 2018, с. 69).

Зауважимо, що заняття з класичного танцю в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики розвивають апломб (aplomb), під яким ми розуміємо здатність утримувати рівновагу, стоячи нерухомо на одній нозі, піднявшись на високі півпальці опорної ноги, у той час як інша піднята на граничну висоту в повітрі, або ж в момент обертання тощо. Наголосимо, що виконавець може зберігати рівновагу лише в тому випадку, якщо в нього сильна, добре поставлена спина. Водночас корпус має бути весь зібраний і складати з опорною ногою єдине ціле (Сіткар, 2018, с. 128).

Завдяки заняттям з класичного танцю у спортсменів-гімнастів виховується строго вертикальне положення корпусу, пряма спина, розкрита грудна клітка, відсутність напруги в плечах і шиї. Руки, крім технічної, виконують пластичну функцію. Останні мають бути виразними й ненапруженими. Не допускається пряма жорстка або ламана лінія рук, провисання ліктів або кистей долонями вниз, неточні й невизначені положення і позиції рук, рефлекторне тремтіння руками одночасно з роботою ніг. У рухах рук під час їх переходів із позиції в позицію, під час відкривання та закривання провідна роль належить кистям, які забарвлюють і спрямовують весь рух. Голова, крім функції технічного

порядку (під час обертання), також відіграє особливо важливу пластичну роль. Незначний нахил, підйом або її поворот повідомляють різне забарвлення всієї пози, всього тіла в цілому. Важливе значення має координація руху голови, рук і корпусу (Ткаченко, 2019, с. 298).

Таким чином, методика проведення занять із класичного танцю будується з урахуванням індивідуальних здібностей спортсменів-гімнастів і програми гімнастичного тренування. Зазначимо, що заняття складаються з екзерсису біля опори та на середині зали, де відпрацьовується елементарна техніка танцювальної майстерності. Наступною частиною заняття є адажіо, де спортсмени-гімнасти опановують пози класичного танцю і різноманітність їх переходів. Освоєння й відпрацювання малих, середніх і великих стрибків досягається завдяки алегро. Працюючи над екзерсисом, усі рухи виконуються з двох ніг (спочатку з правої, далі з лівої), що рівною мірою розвиває і зміцнює руховий апарат спортсменів. Адажіо розширює фізичну витривалість, стійкість, координацію, пластичність, а також музичну виразність під час виконання рухів. В алегро розвиваються такі елементи стрибка, як елевація і балон, відпрацьовуються різні форми, прийоми і темпи його виконання. Завершальною частиною заняття є виконання різних форм порт де бра (port de bras), вправ для рук, що націлені на приведення організму спортсменів-гімнастів у стан спокою (Коренчук, 2018, с. 74).

Із власного практичного досвіду можемо стверджувати, що в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики одним із значимих розділів хореографічної складової є народно-сценічний танець, який забезпечує знайомство з темпераментом і технікою танцю різних народів світу. За допомогою народно-сценічного танцю в гімнасток формується емоційне сприйняття музики, уміння свідомо передавати характер музики в пластиці заданого руху. Розвиваються координаційні здібності, з’являється мобілізація уваги, зміцнюється опорно-руховий апарат, серцево-судинна і дихальна системи.

З’ясовано, що в системі хореографічної підготовки спортсменів-гімнастів використовуються танці народів світу, які сприяють розкриттю індивідуальності спортсменів, розвивають свободу рухів, безпосередність, легкість. Найбільш актуальними є українські, білоруські, молдавські, польські, угорські, грузинські танці. Використовується й лексика іспанських та латиноамериканських танців.

Відзначимо, що засоби народно-сценічної хореографії використовуються в естетичній груповій гімнастиці в двох аспектах, зокрема: навчально-тренувальному (розвиток компонентів виконавської

майстерності спортсменів: культури руху, музикальності виразності) та змагальному процесах (постановка спортивних програм виступів). Установлено, що заняття з народно-сценічного танцю в системі підготовки спортсменів із естетичної групової гімнастики складається з двох частин: екзерсису біля опори та етюдів на середині зали (Осадців, 2019, с. 91).

Поряд із заняттями класичним та народно-сценічним танцями в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики особливе місце належить історико-побутовому танцю, який забезпечує формування базових навичок і культури руху гімнастів. У підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики досить широко застосовуються рухи таких історико-побутових танців, як галоп, полька, вальс, полонез, мазурка. Крім того, найбільш вживаними рухами є: кроки па галопу (ковзаючі рухи з однієї ноги, які виконуються вперед, у сторону, назад), веселий ритм, швидкі та легкі підстрибувальні рухи забезпечуються різноманіттям кроків польки, м'якість, повітряність, граціозність належать вальсовим крокам та полонезу, які є одними з найбільш необхідних у підготовці спортсменів-гімнастів. Наголосимо, що історико-побутовий танець та включення його до тренувального процесу спортсменів-гімнастів сприяє розвиткові танцювальності, формує правильну і красиву поставу, граціозну ходу (Сосіна, 2019, с. 87).

Під таким кутом зору варто зауважити, що за допомогою занять із хореографії, зокрема класичного, народно-сценічного та історико-побутового танців, у спортсменів-гімнастів виховується культура рухів, їх краса і виразність. Різноманітні рухи класичного, народно-сценічного танців сприяють розвиткові витривалості, сили, спритності, гнучкості та швидкості, здатності координувати рухи і зберігати стійку рівновагу, що в результаті сприяє підвищенню фізичної підготовленості і зміцненню здоров'я гімнастів. Органічний зв'язок рухів із музикою, танцювальний характер більшості вправ і безпосереднє використання танцю (класичного, народного, історико-побутового) значною мірою сприяє естетичному вихованню гімнастів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Висвітлюючи особливості та роль хореографії в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики нами було доведено, що провідними хореографічними напрямами, які застосовуються в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики, є класичний, народно-сценічний та історико-побутовий танці. Так, методика проведення занять із класичного танцю будується на основі канонів школи класичного танцю. З'ясовано, що класичний танець забезпечує виворотність, стійкість, постановку ніг, корпусу, рук, голови. Заняття з класичного танцю складається з екзерсису

біля станка та на середині зали, повільної частини (адажіо) та стрибків (алегро), які впливають на розвиток фізичної витривалості, стійкості, координації, пластичності, елевації, балону тощо.

Установлено, що знайомство з темпераментом і технікою танцю різних народів світу, а також емоційне сприйняття музики, уміння свідомо передавати характер музики в пластиці заданого руху забезпечується за допомогою народно-сценічного танцю. Натомість розвиток танцювальності у спортсменів з естетичної групової гімнастики, формування правильної та красивої постави, граціозної ходи досягається за допомогою занять історико-побутовим танцем.

У підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики тренери-хореографи найчастіше звертаються до лексики українських, білоруських, молдавських, польських, угорських, грузинських, іспанських та латиноамериканських танців. Екзерсис біля опори та етюди на середині зали складають фундамент народно-сценічного танцю в системі підготовки гімнастів. Натомість заняття з історико-побутового танцю передбачають опанування кроків галопу, польки, вальсу, полонезу, мазурки тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми визнаачення ролі хореографії в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики й засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямами, як вивчення традиційних та інноваційних прийомів і методів хореографічного навчання в системі підготовки спортсменів-гімнастів, висвітлення методики викладання хореографії для спортсменів-гімнастів в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Головня, О. (2018). Можливості використання практик йоги для попередньої активізації серцево-судинної та дихальної системи танцівників. *Кінезіологія танцю та техніко-естетичних видів спорту.* Львів: СПОЛОМ, сс. (67-71) (Holovnia, O. (2018). Possibilities of using yoga practices to pre-activate the cardiovascular and respiratory systems of dancers. *Kinesiology of dance and technical and aesthetic sports.* Lviv: SPOLOM, (pp. 67-71)).

Драч, Т. (2019). Розвиток хореографічних навичок в процесі підготовки спортсменів до виконання вправ у пілонному спорті (гімнастика на жердині). *Кінезіологія танцю та техніко-естетичних видів спорту.* Львів: СПОЛОМ, (сс. 132-139) (Drach, T. (2019). Development of choreographic skills in the process of preparing athletes to perform exercises in pylon sports (pole vault gymnastics). *Kinesiology of dance and technical and aesthetic sports*. Lviv: SPOLOM, (pp. 132-139)).

Коренчук, А. (2018). Реабілітаційні практики припрацювання м’язів у хореографічній підготовці. *Кінезіологія танцю та техніко-естетичних видів спорту*. Львів: СПОЛОМ, (сс. 71-76) (Korenchuk, A. (2018). Rehabilitation practices of gaining muscle in choreographic training. *Kinesiology of dance and technical and aesthetic sports.* Lviv: SPOLOM, (pp. 71-76)).

Осадців, Т. (2019). Особливості спортивної підготовки у бальних танцях. *Кінезіологія танцю та техніко-естетичних видів спорту*. Львів: СПОЛОМ, (сс. 89-98) (Osadtsiv, T. (2019). Features of sports training in ballroom dancing. *Kinesiology of dance and technical and aesthetic sports*. Lviv: SPOLOM, (pp. 89-98)).

Сіткар, В. (2018). Спортивні танці, ритмічна гімнастика та аеробіка як засіб ритмічного розвитку особистості. *Кінезіологія танцю та техніко-естетичних видів спорту.* Львів: СПОЛОМ, (сс. 126-133) (Sitkar, V. (2018). Sports dances, rhythmic gymnastics and aerobics as a means of rhythmic development of personality. *Kinesiology of dance and technical and aesthetic sports*. Lviv: SPOLOM, (pp. 126-133)).

Сосіна, В. (2019). Базові засоби гімнастики та акробатики та їх значення у підготовці танцюристів. *Кінезіологія танцю та техніко-естетичних видів спорту*. Львів: СПОЛОМ, (сс. 81-89) (Sosina, V. (2019). Basic means of gymnastics and acrobatics and their importance in the training of dancers. *Kinesiology of dance and technical and aesthetic sports*. Lviv: SPOLOM, (pp. 81-89)).

Ткаченко, І. (2019). Оздоровче значення партерної гімнастики для студентів-хореографів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (91), 294-304 (Tkachenko, I. (2019). Wellness value of ground floor gymnastics for choreographer students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 7 (91),* 294-304).

Ткаченко, І. (2018). *Естетична гімнастика в хореографії: історія, теорія, практика*. Суми: ФОП «Цьома С. П.» (Tkachenko, I. (2018). *Aesthetic gymnastics in choreography: history, theory, practice*. Sumy: PPE “Tsyoma SP”).

РЕЗЮМЕ

Ткаченко Ирина. Роль хореографии в подготовке спортсменов по естетической групповой гимнастике.

В статье отражены особенности и роль хореографии в подготовке спортсменов по эстетической групповой гимнастике. Для освещения проблемы научного поиска, на основе применения конкретно научных (историко-генетический анализ) методов научного исследования рассмотрен генезис становления и развития различных гимнастических систем. Использование общенаучных (анализ, синтез, обобщение, систематизация) методов научного исследования позволило выяснить ведущие хореографические направления, применяемые в подготовке спортсменов по эстетической групповой гимнастике. Доказано, что занятия по классическому, народно-сценическому и историко-бытовому танцам являются фундаментальными в подготовке спортсменов по эстетической групповой гимнастике.

***Ключевые слова**: хореография, спорт, гимнастика, спортсмены-гимнасты, эстетическая групповая гимнастика, классический танец, народно-сценический танец, историко-бытовой танец.*

SUMMARY

Tkachenko Iryna. The role of choreography in the training of athletes in aesthetic group gymnastics.

The article highlights the features and role of choreography in the training of athletes in aesthetic group gymnastics. In order to highlight the problem of scientific research, based on the use of specific scientific (historical and genetic analysis) methods of scientific research, the genesis of the formation and development of various gymnastic systems is considered. The use of general scientific (analysis, synthesis, generalization, systematization) methods of scientific research provided an opportunity to identify the leading choreographic trends used in the training of athletes in aesthetic group gymnastics. It has been proved that classes in classical, folk-stage and historical-domestic dances are fundamental in the training of athletes in aesthetic group gymnastics. It is established that the method of conducting classical dance classes is based on the canons of the school of classical dance. We state that classical dance provides gymnastics, inversion, stability, posture of legs, body, arms, head. In the training of athletes in aesthetic

group gymnastics, classical dance classes consist of exercises near the machine and in the middle of the hall, slow part (adagio) and jumps (allegro), which affect the development of physical endurance, stability, coordination, plasticity, elevation, balloon and more.

Familiarity with the temperament and dance techniques of different peoples of the world, as well as the emotional perception of music, the ability to consciously convey the nature of music in the plasticity of a given movement is provided through folk stage dance. Instead, development of dance in athletes in aesthetic group gymnastics, the formation of correct and beautiful posture, graceful gait is achieved through the study of historical and everyday dance. In the training of athletes in aesthetic group gymnastics, choreographers often turn to the vocabulary of Ukrainian, Belarusian, Moldavian, Polish, Hungarian, Georgian, Spanish and Latin American dances. Exercises at the support and sketches in the middle of the hall form the foundation of folk-stage dance in the system of training gymnasts. Instead, lessons in historical and everyday dance involve mastering the steps of gallop, polka, waltz, polonaise, mazurka and so on.

Key words: *choreography, sports, gymnastics, gymnasts, aesthetic group gymnastics, classical dance, folk-stage dance, historical-domestic dance.*

УДК 78:371.036

Тун Ліньге
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0002-7482-549X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/265-276

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування методики підготовки майбутніх учителів до ефективного розвитку музичних здібностей школярів. Запропоновано структуру підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів у єдності мотиваційно-спонукального, професійно-когнітивного, розвивавально-технологічного, творчо-дослідного, рефлексивно-корекційного компонентів. Обґрунтовано методологічні підходи підготовки майбутніх спеціалістів – структурно-функціональний, антропологічний, технологічний, індивідуально-творчий підходи, педагогічні засади та педагогічні умови їх реалізації.

Ключові слова*: музичні здібності школярів, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, теоретико-методичне забезпечення.*

Постановка проблеми. Незаперечним фактом сучасної музичної педагогіки є те, що одним із найбільш важливих завдань у викладанні уроків музичного мистецтва є ефективний розвиток музичних здібностей школярів: адже поза їх достатньою якістю неможливими є адекватно-емоційне й усвідомлене сприйняття художньо-образного змісту музичних творів, оволодіння навичками виразного й чистого співу, засвоєння елементів музичної грамоти та здатність до творчого музикування.

Однак, дослідження науковців та наші спостереження свідчать про те, що більшості вчителів як в Україні, так і в Китаї, не вдається досягти

очікуваних результатів, що негативно впливає на загальний рівень музичної культури, смаки й преференції сучасних школярів (Л. Гавриленко, Н. Кьон, Чжу Цянь).

Аналіз актуальних досліджень. Питанням розвитку музичних здібностей свого часу суттєву увагу приділи науковці в галузі психології – К. Е. Сішор, С. Рубінштейн, Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонтьєв, у галузі музичної психології – Л. Бочкарьов, Е. Назайкінський, В. Медушевський, В. Ражніков, Б. Теплов та ін. У їхніх працях стверджується, що музичні здібності є природною властивістю людини, тому їх розвиток є цілком доступним для кожної з них.

Методичні питання, пов'язані з розвитком музичних здібностей школярів, стали предметом досліджень у працях Л. Баренбойма, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, К. Орфа, О. Ростовського, які розглядали проблеми розвитку музичних здібностей школярів у процесі їх залучення до різних видів діяльності –сприйняття музики, музичного виконавства й творчості.

Натомість питанням підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до системного й цілеспрямованого розвитку музичних здібностей як базового підґрунтя формування здатності школярів до оволодіння зазначеними видами діяльності в процесі здобуття ними професійної освіти в педагогічних університетах України, у наукових і методичних працях належна увага не приділялася.

Мета статті полягає в розгляді означеного питання крізь призму обґрунтування теоретико-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів.

Методами дослідження виступають аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури, висування гіпотези щодо ефективності обраних методологічних підходів, принципів, педагогічних умов забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів до розвитку музичних здібностей школярів різного віку й індивідуально-психологічних властивостей, а також структури підготовки майбутніх фахівців до їх реалізації у фахово-практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу. У процесі вирішення зазначеного питання варто розглянути чинники, які стають перешкодою на шляху його успішного вирішення. Передусім, звернемо увагу на праці таких науковців, як Ду Цзілун, Лі Ліцюань, О. Маруфенко, які акцентують на недостатній якості розвивально-виховного впливу музичних занять із дітьми, починаючи з дошкільного етапу їх залучення до музичної діяльності. Як засвідчує

І. Малашевська (Малашевська, 2014), у переважній більшості дитячих садків увага концентрується не на цілеспрямованому розвитку музичних здібностей і всебічному збагаченню музичного досвіду дітей, а на проведенні святкових заходів, що зміщує акценти на діяльність репродуктивно-однопланових, багаторазово повторених дій. Крім того, за нашим спостереженням, не використовують музичні працівники і передбачену програмами можливість проведення індивідуальних 10-хвилинних занять із дітьми, які потребують індивідуальної педагогічної допомоги.

У свою чергу, це приводить до неможливості спиратися на задекларований в українських державних документах принцип спадкоємності: фактично у справі розвитку музичних здібностей школярів у першому класі вчителі мають починати навчання інтонуванню, прищепленню культури слухання музики здебільшого «з чистого листа». Не приділяється серйозна увага питанням розвитку музичних здібностей школярів і в програмних та методичних матеріалах, у результаті чого розвиток музичних здібностей учнів у процесі шкільних занять носить спорадичний характер, а результати свого розвивально-педагогічного впливу вчителями практично не підлягають самоконтролю й самооцінці, тобто фактично не усвідомлюються ними як чинник, який свідчить про рівень їхньої педагогічної майстерності й результативності (Кьон та Лі Ліцюань, 2018; Малашевська, 2014).

Зазначимо, шо недостатньо уваги приділяється цьому питанню і в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти, про що свідчить відсутність навчальних курсів відповідного спрямування в програмах більшості музично-педагогічних навчальних установ. І хоча певні знання, які стосуються музичних здібностей, містяться в курсі дисциплін з психології та з музичного виховання, але обсяг знань обмежений за часом і змістом, тому не носить всебічного й системного характеру: тим самим готовність майбутніх фахівців до будування освітньо-виховного процесу на уроках музичного мистецтва належним чином не забезпечується.

Натомість увага науковців концентрується на загальних питаннях підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності в процесі занять у класі постановки голосу. Це пояснюється, із нашої точки зору, важливістю усвідомлення вчителями «секретів» оволодіння вокальними навичками, від яких значною мірою залежить їх здатність навчати співу школярів. Менше уваги приділяється тому, що вокальна підготовка відіграє суттєву роль і в інших аспектах професійної діяльності. Утім, вони також мають ураховуватися з орієнтацією на те, що головне завдання, яке

покладається на вчителя – це збагачення духовного світу школяра, його художньо-естетичного виховання засобами вокального мистецтва.

Так, ще В. Сухомлинський наголошував на тому, музичне мистецтво в школі є не просто навчальною дисципліною, а й могутнім засобом виховання учнів, який сприяє духовному, емоційному та естетичному забарвленню всього їх життя. Видатний науковець і педагог писав: «Пізнання світу, почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» (Сухомлинський, 1977).

Уточнюючи функціональні завдання вокально-виконавської діяльності вчителя, нагадаємо, що володіння навичками співу потрібне йому й під час розучування пісенного матеріалу: адже викладач має не тільки презентувати твір учням таким чином, щоб донести його художню цінність, красу і виразність, а й виконувати її фрагменти під час розучування з метою виправлення помилок, яких припускаються школярі. Серед виконавських навичок, якими має володіти співак-учитель – уміння співати а-капела, виконувати твори під власний акомпанемент, а також під фонограму «мінус», які збагатять його вокально-виконавські можливості в шкільних умовах.

Вирізняється вокальне виконавство і за стилем та інтонаційною основою вокальних творів. Цілком природно, що опанування мистецтвом вокального виконавства має поєднуватися з широкою обізнаністю співака в галузі історії музичного, зокрема – вокального мистецтва, орієнтацією в стильових особливостях вокальної творчості різних історичних періодів, національно-культурних особливостях, характерних музично-мовленнєвих засобах, застосованих композиторами, а також певної обізнаності в мистецтві поезії (Кирнарская, 2004).

Набуття такої підготовки є необхідним складником виконавської інтерпретації творів. Це дозволяє акцентувати на значущості пошуково-інтерпретаційного ставлення викладачів і студентів до процесу опанування творами з їх репертуару, розвитку тонкого сприйняття якості його виконання іншими співаками, яке стає спонукою до поглибленого усвідомлення особливостей утілення поетичного образу композитором, проникнення в зміст вокального твору як художнього феномену, утвореного в результаті синтезу двох видів мистецтва й уточнення свого інтерпретаційно-виконавського плану.

Крім того, з нашого погляду, важливою є і розвивальна функція, яка цілком природно пов’язана зі співом та, відповідно, з вокальною підготовкою

майбутніх фахівців, яка стосується розвитку й удосконалення музичних здібностей школярів. Адже добре відомо, що саме у співі активно розвиваються ладове чуття, внутрішні слухові уявлення, музична пам'ять, а також інші компоненти музичних здібностей – метроритмовий, динамічний, тембровий, артикуляційний слух (Кирнарская, 2004; Кьон та Лі Ліцюань, 2018).

Зважаючи на те, що спів під час уроків відбувається, переважно, у колективній формі, підкреслимо значущість уміння співати в ансамблі, а з цим – і посилювати комунікативної функції вокально-освітнього процесу.

Отже, зазначимо, що функції викладача-вокаліста полягають не тільки в тому, щоб сформовати у своїх вихованців вокальні навички, а й сприяти вдосконаленню їхнього музичного сприйняття завдяки володінню мистецтвом виразного виконавства й донесення художнього змісту вокальних творів до школярів, варіювання засобів вокальної виразності з метою виховання в учнів творчого ставлення до інтерпретації художнього образу, а також – уміння використовувати вокально-навчальні ситуації у процесі формування в школярів елементарної музичної грамотності й творчого музикування.

Її реалізацію пов'язують, перш за все, з навчанням співу школярів. Натомість, на наш погляд, варто звернути увагу на її роль у впливі на музичне сприйняття школярів під час виконання вчителем вокальних творів, призначених для так званого «слухання музики», тобто забезпеченню «змістової лінії», визначеної в програмі НУШ як «сприймання та інтерпретація мистецтва».

Зрозуміло, що мета цього виду діяльності вчителя – високохудожня презентація творів із метою формування в школярів позитивно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, здатності емоційно-особистісно відгукуватися на її художньо-образний зміст, усвідомлювати головні особистості музично-мовленнєвих та виконавських засобів його втілення, висловлювати своє розуміння (Медушевский).

Отже, доцільно підкреслити багатовекторність вокально-розвивальної функції та важливість забезпечувати й відповідну підготовку фахівців до їх ефективної реалізації, забезпечену методологічним підґрунтям.

З урахуванням означеного потребує уточнення і компонентна структура підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів:

– мотиваційно-спонукальний компонент, як важливий чинник усвідомлення студентами значущості приділення уваги проблемі розвитку музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва та

наполегливого оволодіння майстерні ефективного розвитку музичних здібностей учнів на заняттях музичного мистецтва;

– фахово-когнітивний компонент, сутність якого має охоплювати філософсько-культурологічній, науково-методологічній, психолого-педагогічній, музикологічний, музично-психологічний, фахово-методичний аспекти фахових знань; оволодіння зазначеним об'ємом знань має, зокрема, забезпечувати знання в галузі психології розвитку індивідуальних музичних здібностей, закономірності організації музичного мистецтва та їх зв'язку зі здатністю особистості до освоєння головних видів діяльності на засадах належного розвитку музичних здібностей різного ієрархічного рівня) здатність до прогнозування розвивально-освітнього процесу;

– розвивально-технологічний, який стосується оволодіння майбутніх фахівців інструментами педагогічного впливу на процес розвитку музичних здібностей школяра, зокрема – здатністю до планування й організації процесу занять із забезпеченням системного й послідовно ускладненого процесу розвитку музичних здібностей школярів, опанування ефективними методами, технологіями, прийомами і способами вдосконалення окремих компонентів музичних здібностей в учнів із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; навичок презентації школярам музичних (ладово-інтонаційних, метро-ритмових, рухово-виконавських тощо) еталонів;

– творчо-досвідний, сутність якого полягає в практичній апробації результатів набутої теоретико-методичної підготовки в процесі занять із музичного мистецтва – як у формі рольових ігор (в умовах квазі-занять зі співкурсниками), так і в проведенні заняттях з учнями з педагогічної практики;

– рефлексивно-корекційний, зміст якого спрямовується на виявлення студентами недоліків у власній теоретико-практичній підготовці до успішного розвитку в школярів музичних здібностей та здатності до її самовдосконалення; оволодінням методами моніторингу, діагностування та критичного оцінювання й самооцінювання рівня розвитку музичних здібностей; формування в студентів здатності до критичного аналізу методичних матеріалів і реальних уроків за певними критеріями – цілеспрямованості, логічності структури, у якій передбачено зв'язок різних форм музичної діяльності в процесі і змісті занять; відповідність дібраного музичного матеріалу; аналіз змін у розвиткові музичних здібностей учнів та корекція своїх педагогічних дій у цьому напрямі.

Важливим методологічним підґрунтям підвищення рівня підготовленості майбутніх фахівців обрано настановні ідеї структурно-функціонального – як наскрізного, а також антропологічного,

технологічного та індивідуально-творчого наукових підходів. Розглянемо їх більш докладно.

Структурно-функціональний підхід є різновидом структурного підходу, особливістю якого є врахування функціональної ролі компонентів складного цілісного феномену (Жигалова). Структурно-функціональний аналіз включає вивчення функціонально зумовленої залежності елементів системи, виявлення того, як реалізується потреба системи в пристосуванні до мінливого середовища. Такими системами вважаються і художні твори, структурно-функціональний аналіз яких застосовується з метою виявлення найбільш значущих елементів із погляду їх внеску в їх цілісний ідейно-художній зміст, і освітня система.

На думку П. Гора, доцільним є й застосування структурно-функціонального підходу з метою всебічної методичної підготовки вчителя до уроку, детальний аналіз якої «...допомагає розробляти зміст уроку, робити акцент на його основних складових, спланувати цілі та результати уроку, виділити найбільш ефективні методичні засоби та прийоми, а також організувати пізнавальну діяльність тих, хто навчаються (Гора, 1988). Як зазначає А. Жигалова, саме такий аналіз дозволяє «...розкласти на структурні компоненти зміст навчального матеріалу», виділити його функції – головні й другорядні, підпорядкувати їх досягненню мети уроку» (Жигалова).

Доцільним уважаємо також застосування системно-функціонального підходу з метою уточнення ієрархічної структури музичних здібностей, її компонентів у її «горизонтальному вимірі», розвиток яких має забезпечуватися вчителями під час музичних занять.

Отже, застосування структурно-функціонального підходу в межах нашого дослідження як наскрізного дозволить представити розвивальну діяльність учителів музичного мистецтва як цілісну ієрархічну систему забезпечення властивих йому функцій у досягненні мети – музичної вихованості школярів, яку ми розуміємо, вслід за Н. Кьон (Кьон та Лі Ліцюань, 2018). Завдяки такій організації освітнього процесу уможливлюється його ефективне спрямування на всебічний і гармонічний розвиток музичних здібностей школярів і прищеплення їм здатності особистісно, змістово-ціннісно й усвідомлено сприймати музичні твори та оволодівати елементарними видами музично-практичної діяльності.

Педагогічними принципами, які мають сприяти впровадженню системно-функціонального підходу в підготовку майбутніх фахівців до розвитку музичних здібностей школярів, визначено:

– координоване підпорядкування змісту підготовки майбутніх фахівців вирішенню конкретних навчально-розвивальних завдань;

– принцип ізоморфності структури музичних здібностей провідним видам музичної діяльності.

Реалізація зазначених принципів базується на визначенні компонентної структури музичних здібностей та уточненні завдань, які мають вирішуватися вчителем музичного мистецтва в цьому напрямі, зокрема і в процесі вокально-викладацької діяльності.

Звернення до ідей антропологічного підходу дозволяє враховувати індивідуальні особливості майбутніх фахівців та спрямовувати їхню увагу на значущість їх урахування в школярів різного віку, з різними властивостями психофізіологічного, психологічного та музично-психологічного порядку. У його підґрунті лежить усвідомлення важливості системного використання даних сукупності наук, у яких вивчається особистість у суспільному просторі – у можливих зв'язках і взаємозумовленості різних аспектів урахування її унікальності в педагогічному процесі. Джерелом такого розуміння є позиція К. Ушинського, яка міститься в наступному: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона має передусім пізнати її так само у всіх відношеннях» (Ушинский, 1907).

Отже, реалізація антропологічного підходу має здійснюватися на засадах таких принципів:

– типологізації існуючих у школярів проблем, які перешкоджають стихійному розвиткові музичних здібностей;

– застосування індивідуально-диференційованого підходу до забезпечення розвитку музичних здібностей школярів.;

– компенсаторно-індивідуального забезпечення розвивально-корекційного -процесу.

Значущість технологічного підходу має спрямовувати увагу вчителя на дотримання певних алгоритмів у процесі фахової діяльності і тим самим сприяти вдосконаленню її педагогічно-розвивального аспекту, прогнозованості й більш високої ефективності. Доцільними принципами його реалізації визнано:

– володіння технологією алгоритмованого формування навичок, які мають розвивальну спрямованість;

– застосування самомоніторингу й моніторингу процесу та результатів розвивально-освітньої діяльності.

Відзначимо також роль індивідуально-творчого підходу, застосування якого передбачає створення умов для розвитку творчої індивідуальності педагога, його самореалізації, спрямованої на вдосконалення відомих у педагогічному середовищі та створенні власних авторських методів, прийомів, технік і технологій розвитку як окремих компонентів музичних здібностей, так і їх як цілісної особистісної властивості школярів.

Ефективними принципами його втілення мають стати:

– принцип поетапного ускладнення систематизованих творчо-практичних завдань;

– орієнтації на зміст майбутньої творчо-розвивальної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Організація підготовчого процесу на засадах означених наукових підходів із цього погляду потребує визначення педагогічних умов, за яких підготовка студентів до опанування методикою розвитку музичних здібностей школярів буде здійснюватися найбільш ефективно.

У визначенні першої педагогічної умови виходимо з того, що студенти недостатньо ясно розуміють важливість оволодіння методами розвитку музичних здібностей як підґрунтя зацікавленого й наполегливого оволодіння належними знаннями та вміннями. Відтак, першою умовою визначимо актуалізацію установки студентів на значущість оволодіння методикою розвитку музичних здібностей всіх учнів, незалежно від наявного рівня їх прояву.

Відзначена вище невідповідність складності розвивальних завдань повноті теоретико-методичного забезпечення діяльності вчителів у цьому напрямі дозволяє визначити другою педагогічною умовою вдосконалення методичного забезпечення підготовки студентів до оволодіння методикою системного розвитку музичних здібностей школярів.

Ефективна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів у процесі їхньої вокальної підготовки, тим не менш, забезпечується знаннями й уміннями, яких студенти набувають на всьому комплексі дисциплін. Маємо на увазі знання з історії музики, музично-теоретичних дисциплін, з музично-інструментальної підготовки, аналізу музичних творів тощо, на яких базуються здатність до вивчення, інтерпретації й художньо-змістового виконання вокальних творів, що актуалізує питання про здатність самих студентів до їх інтеграції й узагальнення та втілення як у навчальних, так і в педагогічно-апробаційних формах. Сприяти цьому має реалізація третьої педагогічної умови – організація освітнього процесу на засадах інтеграції теоретико-методичного,

навчально-апробаційного та педагогічно-практичного змісту підготовки студентів до розвитку музичних здібностей школярів.

Висновки. Розвиток музичних здібностей школярів є необхідним складником їхнього гармонічного та якісного музичного виховання як освіченого музичного аматора. Структура підготовки майбутніх фахівців до виконання цього важливого завдання визначена в єдності мотиваційно-спонукального, фахово-когнітивного, розвивально-технологічного, творчо-досвідного, рефлексивно-корекційного компонентів.

Підвищення рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів має спиратися на структурно-функціональний, антропологічний, технологічний, та індивідуально-творчий методологічні підходи. Педагогічними принципами їх упровадження визначено: координоване підпорядкування змісту підготовки майбутніх фахівців вирішенню конкретних навчально-розвивальних завдань; принцип ізоморфності структури музичних здібностей провідним видам музичної діяльності – типологізації існуючих у школярів проблем, які перешкоджають стихійному розвиткові музичних здібностей; застосування індивідуально-диференційованого підходу до забезпечення розвитку музичних здібностей школярів: компенсаторно-індивідуального забезпечення розвивально-корекційного процесу; володіння технологією алгоритмованого формування навичок, які мають розвивальну спрямованість; застосування самомоніторингу й моніторингу процесу та результатів розвивально-освітньої діяльності; поетапного ускладнення систематизованих творчо-практичних завдань; орієнтації на зміст майбутньої творчо-розвивальної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Обґрунтовано педагогічної умови успішного оволодіння студентами методами розвитку музичних здібностей: актуалізацію установки студентів на значущість оволодіння методикою розвитку музичних здібностей усіх учнів, незалежно від наявного рівня їх прояву; удосконалення методичного забезпечення підготовки студентів до оволодіння методикою системного розвитку музичних здібностей школярів; організацію освітнього процесу на засадах інтеграції теоретико-методичного, навчально-апробаційного та педагогічно-практичного змісту підготовки студентів до розвитку музичних здібностей школярів.

Подальше дослідження потребує розроблення комплексу методів і технологій, спрямованих на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного розвитку музичних здібностей школярів та сприяння їх музичному вихованню.

ЛІТЕРАТУРА

Гора, П. В. (1988). *Повышение эффективности обучения истории в средней школе*. Москва: Просвещение (Hora, P. V. (1988). *Improving the effectiveness of teaching history in secondary school*. Moscow: Enlightenment).

Жигалова, А. А. *Структурно-функциональный анализ учебного материала при подготовке педагога к учебным занятиям*. Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Режим доступа: <ahref="https://scienceforum.ru/2017/article/2017031196">https://scienceforum.ru/2017/article/2017031196 (Zhigalova, A. A. *Structural and functional analysis of the learning material in preparation of the teacher for teaching.* Proceedings of the IX International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum". Retrieved from: <ahref = "https://scienceforum.ru/2017/article/2017031196"> https://scienceforum.ru/2017/article/2017031196).

Кирнарская, Д. К. (2004). П*сихология специальных способностей. Музыкальные способности.* Москва: Таланты-XXI век (Kirnarskaia, D. K. (2004). *Psychology of special abilities. Musical abilities.* Moscow: Talents of the XXI century).

Кьон, Н. Г., Лі, Ліцюань (2018). Методика подолання недоліків вокального інтонування у школярів молодшого та підліткового віку. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 3,* 122-127 (Koehn, N. G., Li, Lichuan (2018). Methods of overcoming the shortcomings of vocal intonation in primary and secondary school students. *Proceedings. Series "Psychological and pedagogical sciences". Nizhyn State University named after Mykola Gogol, 3,* 122-127).

Малашевська, І. А. (2014). Гедоністичний принцип музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використання музикотерапії. *Педагогічні науки, 61-62*, 65-71 (Malashevska, I. A. (2014). Hedonistic principle of musical education of preschoolers and junior schoolchildren in the use of music therapy. *Pedagogical Sciences, 61-62,* 65-71).

Медушевский, В. В. *Концепция духовно-нравственного воспитания средствами искусства.* URL: http://www.portal-slovo.ru/art/35804.php (Medushevskyi, V. V. *The concept of spiritual and moral education by means of art*. Retrieved from: http://www.portal-slovo.ru/art/35804.php).

Ушинский, К. Д. (1907). *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.* Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева (Ushynsky, K. D. (1907). *Man as an object of education. Experience of pedagogical anthropology*. St. Petersburg).

Сухомлинський, В. (1977). *Серце віддаю дітям*. *Вибрані твори*. *Т. 3.* Київ: Радянська школа (Sukhomlinskyi, V. (1977). *I give my heart to children. Selected works. Vol. 3.* Kyiv: Soviet school).

РЕЗЮМЕ

Тун Линьге. Теоретико-методическое обеспечение совершенствования подготовки будущих учителей к развитию музыкальных способностей школьников на уроках музыкального искусства.

Целью статьи является теоретико-методическое обоснование методики подготовки будущих учителей к эффективному развитию музыкальных способностей школьников. Предложена структура подготовки будущих учителей музыкального искусства к развитию музыкальных способностей школьников в единстве мотивационно-побудительного, профессионально-когнитивного, развивающе-технологического, творчески-исследовательского, рефлексивно-

коррекционного компонентов. Обоснованы методологические подходы подготовки будущих специалистов – структурно-функциональный, антропологический, технологический, индивидуально-творческий подходы, педагогические устои и педагогические условия их реализации.

Ключевые слова: *музыкальные способности школьников, подготовка будущих учителей музыкального искусства, теоретико-методическое обеспечение.*

SUMMARY

Tong Linge. Theoretical and methodological provision of improving the preparation of future teachers for the development of musical abilities in students.

The purpose of the article is a theoretical and methodological justification of the method of preparing future teachers for the development of students' musical abilities. The structure of training of future specialists in the unity of motivational, professional-cognitive, developmental-technological, creative-research, reflective-corrective components is offered.

Methodological approaches are substantiated – structural-functional, anthropological, technological, individual-creative.

The pedagogical principles of their implementation are determined: coordinated subordination of the content of training of future specialists to the solution of specific educational and developmental tasks; the principle of isomorphism of the structure of musical abilities of the leading types of musical activity; typology of existing problems in schoolchildren that hinder the spontaneous development of musical abilities; application of individual-differentiated approach to ensuring development of musical abilities of schoolchildren: compensatory-individual support of developmental-correctional process; mastery of the technology of algorithmic formation of skills that have a developmental focus; application of self-monitoring and monitoring of the process and results of developmental and educational activities; gradual complication of systematized creative and practical tasks; focus on the content of future creative and developmental activities of music teachers.

The pedagogical conditions of successful mastering by students of the methods of development of musical abilities are substantiated: actualization of students' attitude on importance of mastering of a technique of development of musical abilities of all pupils; improving the methodological support for preparing students to master the methods of systematic development of musical abilities of students; organization of the educational process on the basis of integration of theoretical and methodological, educational-approbation and pedagogical-practical content of preparing students for the development of students' musical abilities.

Key words: *musical abilities of schoolchildren, training of future teachers of musical art, theoretical and methodological support.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091.12:005.963.2-051]:378.018.8:373.011.3-051](477+410)

Оксана Заболотна
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0003-4901-1053
Ілона Палагута
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0001-6001-7929
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/277-286

МЕНТОРИНГ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті проаналізовано менторинг як одну з основних форм педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. Представлено основні підходи до визначення поняття «менторинг». Висвітлено й охарактеризовано основні форми менторингу, які використовуються в Україні та Великій Британії. Описано основні методи, які використовує ментор, надаючи підтримку майбутнім учителям. Узагальнено характерні особливості кваліфікованого ментора та його основні функції. Представлено та проаналізовано дотичні до теми результати Всеукраїнського моніторингового дослідження викладання і навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх закладів (за методологією TALIS – Teaching and Learning International Survey), проведеного Українською асоціацією дослідників освіти.

***Ключові слова**: педагогічна підтримка, менторинг, майбутній учитель, професійний розвиток, наставник, TALIS, форми менторингу, методи менторингу.*

Постановка проблеми. Підготовка та професійний розвиток майбутнього учителя – тривалий і безперервний процес, орієнтований на формування професійних здібностей, знань, умінь і навичок майбутнього вчителя. Стати професіоналом своєї справи майбутньому вчителю складно, тому йому необхідна підтримка з боку більш досвідченої людини. Саме тому педагогічна підтримка майбутнього вчителя має велике значення.

Існують різні форми педагогічної підтримки майбутніх учителів, такі як тьюторство, менторинг та консалтинг. Вони залучають різні сторони до оцінювання, зворотного зв’язку та рефлексії над професійною діяльністю майбутніх учителів у різних контекстах.

Аналіз актуальних досліджень. Основні форми педагогічної підтримки майбутніх учителів сьогодні привертають увагу багатьох учених як в Україні, так і поза її межами. Так, серед вітчизняних науковців, які досліджували ці питання, можна назвати І. Бабенко, І. Карапузову, І. Макаренко, Н. Долінську, Я. Бельмаза, О. Газмана.

Щодо зарубіжних науковців, маємо першочергово згадати таких учених, як А. Амбросетті (Ambrosetti), Б. Ален Найт (B. Allen Knight), Дж. Декерс (J. Dekkers), Д. Робсон і П. Мтіка (D. Robson & P. Mtika),

М. Гарінджер (M. Garringer), М. Кауфмен (M. Kaufman), Р. Стелтер (R. Stelter), Дж. Шейн (J. Shane), Дж. Куперсмідт (J. Kupersmidt), які теж займалися дослідженнями цього питання.

Однією з найбільш дієвих форм педагогічної підтримки майбутніх учителів, на думку вчених, є менторинг. Аналіз досліджень продемонстрував, що немає публікацій порівняльного характеру щодо значення, форм, особливостей надання менторських послуг в Україні та Великій Британії.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз менторингу як форми педагогічної підтримки в Україні та Великій Британії.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано такі методи, як аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових даних щодо менторингу як основної форми педагогічної підтримки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У Великій Британії використовуються такі форми педагогічної підтримки, як менторинг, тьюторінг, консалтинг та інші. Ми зосередимо нашу увагу на менторингу як однієї з форм педагогічної підтримки майбутніх учителів.

Багато зарубіжних учених (B. Bozeman, M. Feeney, A. Hobson, P. Ashby, A. Malderez, P. Tomlinson, M. Tonna, E. Bjekholt, E. Holland) намагалися дати визначення терміну «менторинг», однак, оскільки думок багато, тому немає єдиного визначення цього терміну (Carter, 2016; Hobson, 2009; Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson, 2009; Tonna, Bjerkholt, Holland, 2017).

Щодо використання терміну «менторинг» в Україні можна зазначити, що цей термін вживається в новому Законі України «Про загальну повну середню освіту» та Концепції розвитку педагогічної освіти як «наставництво», а людина, яка допомагає майбутньому вчителю – наставник (Галецький, 2020).

Визначення поняття «менторинг» в українських та англомовних джерелах

Українські джерела	Ключові слова	Англомовні джерела	Ключові слова
Менторинг – це процес навчання і викладання, який ґрунтується на співпраці на користь обох (майбутні вчителі набувають практичного досвіду, ментор як результат співпраці – змінює стиль навчання, викладання, впроваджує різноманітні інновації)	Навчання, викладання, співпраця, розвиток кар'єри, психологічна підтримка, професійне зростання	Менторинг належить до підтримки, яку надає «більш досвідчений» учитель-практик (ментор), який призначений для надання допомоги майбутнім учителям у їхньому професійному становленні	Учитель-практик, ментор, майбутній учитель, професійне становлення)

Наставництво (менторинг) – це процес допомоги молодому працівнику, протягом першого року роботи в школі досвідченим працівником, який має досвід не менше п'яти років	Педагогічна діяльність, педагогічний працівник, педагогічна інтернатура, педагог-наставник	«Менторнг» – це стосунки підтримки, процес допомоги, процес викладання-навчання, рефлексивний процес, процес кар'єрного розвитку, формалізований процес. Менторинг – це комплексна, соціальна та психологічна діяльність	Стосунки підтримки, викладання-навчання, кар'єрний розвиток, професійні здібності
Наставництво (менторинг) – це процес допомоги педагогу-стажисту в його професійному становленні досвідченим педагогом такої самої або спорідненої спеціальності, що й молодий учитель	Педагогічний працівник, педагогічна інтернатура, педагог-стажист, досвідчений наставник, наставництво, професійний розвиток	Менторинг є процесом неформальної передачі знань, соціального капіталу і психологічної підтримки, що сприймаються як значимі для праці, кар'єри чи професійного розвитку	Психологічна підтримка, кар'єра, професійний розвиток
Менторинг – це модель передавання досвіду, де ментор виступає в ролі наставника, радника, створює можливості для розвитку та підтримки менш досвідченого колеги	Досвід, ментор, наставник, радник, підтримка	Менторинг – це відносини між досвідченим і менш досвідченим учителем з метою навчання та розвитку певних компетентностей, адже ментори в загальному розумінні, – це люди, які використовують свої знання, силу і статус для того, щоб допомогти іншим людям розвивати свої професійні здібності	Досвідчений учитель, навчання, розвиток, компетентність, ментор, професійні здібності

Характерні особливості кваліфікованого ментора, який надає підтримку майбутньому вчителю:

- зацікавленість у допомозі майбутнім учителям професійно розвиватися;
- готовність приділяти час майбутнім учителям та обмінюватися досвідом і знаннями;
- уважно слухає і підтримує майбутнього вчителя;
- добре знає навчальне середовище;
- демонструє цінності та правила поведінки організації (Lloyd, 2014).

Функції ментора, який підтримує майбутнього вчителя під час його професійного становлення:

- допомагає майбутнім учителям керувати їхнім навчанням та розвитком кар'єри;
- підтримує майбутніх учителів у розгляді їхніх можливостей та проблем;
- задає пробні та стимулювальні питання для виявлення особистих сильних та слабких сторін майбутніх учителів;
- допомагає майбутнім учителям повірити в себе та підвищити впевненість у собі;
- розповідає про діяльність майбутніх учителів у загальному та надає вказівки, які майбутні вчителі можуть і не враховувати;
- ділиться особистим досвідом із майбутніми вчителями;
- виступає в якості головного в розмові, де майбутні вчителі повинні приймати основні рішення та потребують їх обговорення (Lloyd, 2014).

В Україні було проведено Всеукраїнське моніторингове опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх закладів освіти (за методологією TALIS – Teaching and Learning International Survey). Опитування було проведено науковцями Української асоціації дослідників освіти в межах проєкту «Вчитель» та «Реформа освіти: оцінка якості в міжнародному контексті» (Щудло та ін., 2018).

Менторинг (наставництво) в TALIS визначається як шкільна структура підтримки й консультування досвідченими вчителями менш досвідчених учителів. Останнім часом у багатьох країнах менторинг або наставництво стали домінувальною формою професійної соціалізації молодого вчителя. Крім того, відомі дослідження, які доводять, що учні тих учителів, які отримали більше годин наставництва, демонструють кращі успіхи у школі (Щудло та ін., 2018).

Щодо Всеукраїнського моніторингового опитування, директори шкіл та молоді вчителі надавали інформацію про свій професійний розвиток, який вони отримали; їхні навчальні переконання та практику; огляд роботи вчителів, відгуки, які вони отримують про свою роботу від інших учителів та інші проблеми в школі, такі як шкільне керівництво та середовище (Bozeman & Feeney, 2007).

В Україні, Українська асоціація дослідників освіти провела опитування на основі методології TALIS у 2017 році. Метою дослідження є вивчення освітнього середовища та умов роботи вчителів: виявлення підготовки й підвищення кваліфікації вчителів, вивчення роботи школи, аналіз цінностей та професійних ідей вчителів (Щудло та ін., 2018).

Результати опитування показали, що лише 10,8 % українських учителів працюють у школах, де на даний час відсутні програми наставництва (менторингу). По країнах-учасницях TALIS у середньому таких учителів майже чверть.

В Україні майже половина (47,1 %) вчителів працюють у школах, де директори вказали на наявність програм наставництва (менторингу) лише для молодих учителів, які розпочали свою педагогічну діяльність (відповідний середній показник по TALIS – 27,0 %) (Щудло та ін., 2018).

Щодо рівня участі вчителів у програмах наставництва (менторингу), варто зазначити, що в Україні більшість учителів (90,7 %) працюють у школах, де предмет, який викладає наставник (ментор) у більшості випадків того ж спрямування, що і предмет молодого вчителя, якому надають підтримку. Показник по TALIS – 68, 1 % (Щудло та ін., 2018).

Приблизно 25,8 % українських учителів на момент опитування були наставниками (менторами) одного або більше вчителів. Серед українських учителів, які мають наставника (ментора), 18, 2 % чоловіків та 15, 4 % жінок.

В Україні 62, 1 % учителів з досвідом роботи 5 і менше років мають призначеного наставника (ментора) (середній рівень по TALIS – 24, 8 %).

Учителі з постійною зайнятістю частіше є наставниками (менторами), ніж мають призначеного наставника (ментора).

Серед учителів, які працюють менше 30 годин на тиждень, приблизно однакова кількість тих, які є наставниками (менторами). Серед зайнятих учителів більше тих, хто є наставником (ментором) (Щудло та ін., 2018).

Отже, проаналізувавши результати опитування, які були проведені Українською асоціацією дослідників освіти, можемо зробити висновок, що майже половина опитаних ними вчителів працюють у школах, де є програми наставництва та предмет, який викладає наставник, у більшості випадків того самого спрямування, що і предмет молодого вчителя.

Молоді вчителі, які мають ментора, краще себе відчувають на роботі, саме підтримка ментора допомагає їм краще професійно розвиватися та самовдосконалюватися.

Але, на жаль, є маленький відсоток молодих учителів, які заперечують педагогічну підтримку з боку ментора, адже в школі, де вони працюють, відсутній менторинг. Тому таким учителям важче реалізувати себе як учителя, професійно зростати й самовдосконалюватися.

Менторинг, як і інші форми педагогічної підтримки майбутніх учителів, має свої форми.

У Великій Британії виділяють такі форми меторингу:

- *традиційна форма менторингу* характеризується як відносини між досвідченим учителем та менш досвідченим учителем з метою його професійного становлення; ментор тримає свою владу над молодим учителем відповідно до традиційних менторських відносин, впливає на напрям їхніх стосунків, прийняття рішень та сприяє їхньому професійному розвиткові (Jones & Brown, 2011);

- *рівна форма менторингу* пов'язана з однаковим рівнем відповідальності між майбутніми вчителями з метою вдосконалення професійного розвитку одного або іншого майбутнього вчителя; майбутній учитель, який знаходиться на практиці, допомагає іншому розвивати його можливості на основі свого особистого досвіду (*What types of mentoring relationships exist?,* 2018);

- *групова форма менторингу* характеризується тим, що майбутні вчителі поділяють між собою думки щодо мети навчання, вони відповідають за свій професійний розвиток та за професійний розвиток інших майбутніх учителів групи, підтримують один одного, вони збираються разом одночасно і обговорюють одну й ту саму проблему, а ментори виступають як партнери в роботі та керують динамікою групи;

- *електронна форма менторингу* потребує використання різних форм інформаційних та комунікативних технологій, які включають у себе надсилання повідомлень електронною поштою ментором і майбутнім учителем, дзвінки по телефону, спілкування за допомогою месенджера, відео конференції (Garringer et al., 2019);

- *зворотна форма менторингу* є специфічною формою класичного менторингу, адже під час зворотного менторингу його ролі зворотні: менш досвідчений майбутній учитель виконує функції ментора для більш досвідченого вчителя, беручи на себе роль ментора (Zauchner-Studnicka, 2017).

В Україні виділяють такі форми меторингу:

- *академічний менторинг* характеризується тим, що вчитель опікується конкретним майбутнім учителем і допомагає йому в розкритті потенціалу в певній сфері діяльності;

- *професійний менторинг* дозволяє майбутньому вчителю отримати досвід опанування своєю професією або зануритися в сферу своєї діяльності, тим самим полегшуючи професійне самовизначення й отримання реального досвіду опанування обраною професією (Сидорук, 2015);

- *груповий менторинг*;

- *рівний менторинг* передбачає менторинг колегами, які перебувають у схожому становищі, свого професійного розвитку;

- *дистанційний менторинг* – підтримка через електронну пошту, телефонні дзвінки та випадкові візити;

- *командний менторинг* – це коли в майбутнього вчителя є кілька наставників, які спільно зустрічаються для надання менторської підтримки;

- *природний менторинг* відбувається стихійно, через дружбу, колегіальність, де ментор веде, вчить, радить;

- *плановий менторинг* містить повагу і керівництво за допомогою заздалегідь визначеної структурованої програми, що має конкретну мету і реалізується на основі визначених процедур (Сидорук, 2015).

Отже, розглянувши та проаналізувавши основні форми педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії та Україні, можемо зробити висновок, що є деякі форми, які використовуються в обох країнах.

Зокрема, така форма педагогічної підтримки майбутніх учителів, як традиційна (Велика Британія) та академічна (Україна) співпадають по своїй характеристиці, але мають різні назви. І традиційна, і академічна форми характеризуються як відносини між учителем і майбутнім учителем, які мають на меті підтримку професійного становлення молодого спеціаліста.

І в Україні, і у Великій Британії є такі форми педагогічної підтримки, як групова та рівна форми менторингу, які співпадають і за назвою, і за своєю характеристикою та мають великий вплив на підготовку майбутнього вчителя. Педагогічна підтримка повинна бути не лише на індивідуальному рівні, але й на груповому, тобто всі майбутні вчителі підтримують один одного, а ментор лише керує ними, а рівна форма допомагає майбутнім учителям підтримувати один одного на основі свого особистого досвіду.

Електронний менторинг (Велика Британія) та дистанційний менторинг (Україна) також мають однаковий вплив на підтримку майбутнього вчителя, адже не лише віч-на-віч, але й за допомогою інформаційних технологій майбутні вчителі можуть отримати належну педагогічну підтримку.

Але також варто зазначити, що в Україні є такі форми педагогічної підтримки, яких немає у Великій Британії і навпаки. Це такі форми, як зворотна форма менторингу, що використовується для підтримки майбутніх учителів у Великій Британії і полягає в тому, що молоді вчителі підтримують досвідчених учителів, виконуючи роль ментора. Така форма, як командний менторинг є теж, на нашу думку, важливим, адже в команді працюють кілька наставників і підтримують майбутнього вчителя, що є вдвічі ефективнішим у його професійному становленні.

Природний та плановий менторинг використовуються в Україні, але, на жаль, немає у Великій Британії, хоча він також є важливими у професійному становленні молодого фахівця, адже педагогічна підтримка повинна здійснюватися в ненав'язливій обстановці, за спеціально підготовленим планом дій, які допоможуть майбутньому вчителю стати професіоналом своєї справи.

Надаючи підтримку майбутнім учителям, ментори використовують у своїй роботі різні методи та прийоми.

У Великій Британії є такі методи, що використовуються під час менторингу:

- *спостереження* є ефективним методом у підтримці професійного зростання майбутніх учителів. У цьому контексті важливо поглянути, що вони роблять під час педагогічної практики та створити всі умови для їхнього професійного зростання (*A Learning Guide for Teacher Mentors,* 2010);

- *бесіда* – це спосіб обміну досвідом між ментором та майбутнім учителем. Деякі аспекти сприяють ефективності професійної бесіди, включаючи вибір найбільш доцільної форми розмови та створюючи баланс між емпатією, викликами й підтримкою (*A Teacher's Guide to Effective Mentoring,* 2014);

- *уточнення (роз'яснення)* або задавання уточнюючих запитань є основним для ефективного менторингу й допоможе підтримати нові потреби майбутнього вчителя. Ефективний менторинг залежить від уважного слухання та розуміння того, з ким потрібно співпрацювати (*A Teacher's Guide to Effective Mentoring,* 2014).

Щодо України, можна зазначити, що деякі методи, які використовуються під час менторингу, збігаються з методами, які використовуються у Великій Британії, зокрема, такі методи, як спостереження та бесіда, але в Україні використовується ще такий метод, як інтерв'ю.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, така форма педагогічної підтримки, як менторинг, відіграє важливу роль у професійному розвиткові майбутнього вчителя. Адже завдяки педагогічній підтримці, отриманій під час педагогічної практики в школі, майбутні вчителі вдосконалюють свої знання, отримані в закладі вищої освіти, вчаться бути професіоналами в обраній ними професії.

Отже, перспективою подальших наукових розвідок із означеної проблеми є рекомендації щодо використання британського досвіду менторингу як однієї з форм педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

Галецький, С. (2020). Структура комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*

(Haletskyi, S. (2020). The structure of communicative competence of future foreign language teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*).

Міністерство освіти і науки України (2020). *Закон України «Про повну загальну середню освіту»* (Ministry of Education and Science of Ukraine (2020). *Law of Ukraine "On full general secondary education"*).

Міністерство освіти і науки України (2018). *Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти* (Ministry of Education and Science of Ukraine (2018). *"On the statement of the concept of the pedagogical education development"*).

Сидорук, І. (2015). *Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.* Вісник університету імені Альфреда Нобеля (Sydoruk, I. (2018). *The role of mentoring in the professional preparation of future social workers.* Alfred Nobil University).

Щудло, С., Заболотна О., Лісова Т. (2018). *Українські вчителі та навчальне середовище.* Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Дрогобич: УАДО; ТзОВ «Трек-ЛТД» (Shchudlo, S., Zabolotna, O., Lisova, T. (2018). *Ukrainian teachers an learning environment.* The results of All-Ukrainian Monitoring Survey of Secondary School Teachers and Principals (by the TALIS methodology). Executive Summary. UERA: Drohobych).

A Learning Guide for Teacher Mentors (2010). Retrieved from: http:// www.education.vic.gov.au.

A Teacher's Guide to Effective Mentoring (2014). Victorian Department of Education and Early Childhood Development.

Bozeman, B., Feeney, M. (2007). *Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique.* Administration & Society.

Carter, A. (2016). *National Standards for school-based initial teacher training mentors*.

Garringer, M., Kaufman, M., Stelter, R., Shane J., Kupersmidt, J. (2019). *E-mentoring*. Retrieved from: http://www.mentoring.org.

Group mentoring becomes more and more popular. Retrieved from: http:// kmpplus.com

Hobson, A. (2009). *On being bottom of the pecking order: beginner teachers' perceptions and experiences of support.* Teacher Development: An international journal of teachers' professional development.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't.* Teaching and Teacher Education.

Jones, R., Brown, D. (2011). *The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience.* Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning.

Lloyd, M. (2014). *A guide to …. Mentoring in NHS England.*

Micklewright, J., Jerrim, J., Vignoles, A., Jenkins, A., Allen, R., Ilie, S., Bellarbre, E., Barrera, F. & Hein, C. (2014). *Teachers in England's secondary schools: evidence from TALIS 2013: Research report*.

Tonna, M., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

What types of mentoring relationships exist? (2018). Retrieved from: http:// ranch.net.au.

Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). *A Model for Reverse-Mentoring in Education.* Retrieved from: http://www.moves.cc.

РЕЗЮМЕ

Заболотная Оксана, Палагута Илона. Менторинг как форма педагогической поддержки будущих учителей в Украине и Великобритании.

В статье проанализированы основные проблемы форм педагогической поддержки будущих учителей в Украине и Великобритании. Представлены основные подходы к определению сущности понятия «менторинг». Описаны и охарактеризованы основные формы менторинга, которые используются в Украине и Великобритании.

Описаны основные методы, которые использует ментор, оказывая поддержку будущим учителям. Обобщены характерные особенности квалифицированного ментора и его основные функции. Представлен и охарактеризован Всеукраинский мониторинговый опрос преподавания и обучения среди директоров и учителей общеобразовательных учреждений (по методологии TALIS – Teaching and Learning International Survey), проведенный Украинской ассоциацией исследователей образования.

***Ключевые слова**: педагогическая поддержка, менторинг, будущий учитель, профессиональное развитие, наставник, TALIS, формы менторинга, методы менторинга.*

SUMMARY

Zabolotna Oksana, Palaguta Ilona. Mentoring as a form of future teachers' pedagogical support in Ukraine and Great Britain.

In the article main problems of forms of future teachers' pedagogical support in Ukraine and Great Britain are analyzed. Main approaches to the definition of the concept "mentoring" are presented. In Ukraine "mentoring" is characterized as a model of experience transferring, where a mentor acts as a mentor, advisor, creates all opportunities for the development and support of a less experienced colleague (future teacher). As for Great Britain, "mentoring" is a process during which a future teacher is in a certain relationship with a mentor in order to gain practical teaching skills in a school that will help him to become a professional in his field. Main forms of mentoring, which are using in Ukraine and Great Britain, are characterized. In Great Britain there are such forms of mentoring: one-on-one mentoring, peer to peer mentoring, group mentoring, E-mentoring and reverse mentoring. As for Ukraine, there are other forms of mentoring: academic mentoring, professional mentoring, group mentoring, peer to peer mentoring, distance mentoring, team mentoring, natural mentoring and planned mentoring. The main methods, which are used by a mentor, who supports a future teacher, are described. In Great Britain there are such methods which a mentor uses during a pedagogical support: observation, conversation, clarifying. As for Ukraine, we can mention, that methods are similar with Great Britain, but they are different in some ways, we mean observation, conversation, but in Ukraine a mentor use also an interview, but not use clarifying as in Great Britain. Characteristic features of a qualified mentor and his main functions are generalized. As for characteristic features, a mentor: is interested in helping future teachers to develop professionally, devotes time to a future teacher, sharing experience and knowledge; listens carefully and supported the future teacher; demonstrates values and rules of conducting the organization. As for the main mentor's functions: helps future teachers to manage their learning and career development; supports future teachers in considering their problems; helps future teachers to believe in themselves and so on. All-Ukrainian monitoring survey of teaching and learning among principles and teacher of secondary schools (on methodology TALIS – Teaching and Learning International Survey), which was conducted by Ukrainian Educational Research Association is presented and analyzed.

***Key words**: pedagogical support, mentoring, future teacher, professional development, mentor, TALIS, forms of mentoring, methods of mentoring.*

УДК 378

Ірина Чистякова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
Єлизавета Карпенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4072-7197
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/287-296

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ США ТА УКРАЇНИ

У статті окреслено методи підготовки хорового диригента в системі вищої музичної освіти США та України та здійснено їх порівняльний аналіз. З'ясовано, що спільними методами є репродуктивні та продуктивні, а специфіку кожної країни відображають специфічні методи навчання хорового диригента. Доведено, що в США переважають групові методи навчання (моделювання, риштування, рефлексія, кооперативне навчання), а в Україні переважають індивідуальні методи навчання (інтонаційно-пластичний, внутрішньо-руховий метод, метод усвідомленого особистісного смислу, метод ескізного співставлення, метод пластичних дзеркал, метод психологічної та м'язової свободи, метод емоційних наказів, метод художнього читання, метод активізації творчих умінь).

***Ключові слова**: метод, хоровий диригент, підготовка хорового диригента, вища музична освіта, США, Україна.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства набуває активного розвитку мистецька освіта, у тому числі й хорова, що пов'язана зі змістовими інноваційними перетвореннями та необхідністю розв'язання завдань щодо якісної професійної підготовки майбутнього музиканта, у тому числі хорового диригента. А відтак, на нашу думку, слід закцентувати увагу на вдосконаленні шляхів її реалізації. До того ж, характерними ознаками сьогодення є активізація полікультурних зв'язків та розвиток інтеграційних тенденцій у міжнародному мистецько-освітньому просторі. У такому контексті важливу роль в активізації культурних відносин відіграє діяльність світових хорових організацій. Зауважимо, що такі відносини уможливлюють актуалізацію зв'язків між різноманітними мистецькими державними та громадськими інституціями, діячами мистецтва, керівниками хорів. Отже, з упевненістю можемо стверджувати, що світове хорове мистецтво, яке діє у глобальному просторі, виступає соціокультурним феноменом всесвітнього масштабу. А тому сьогодні є важливим і необхідним вивчення досвіду підготовки хорових диригентів в інших країнах, зокрема в США.

Аналіз актуальних досліджень. Питання диригентсько-хорової підготовки в Україні привертало та продовжує привертати увагу науковців.

Так, вагомими є наукові розвідки таких дослідників другої половини XIX – початку XX ст., як П. Бажанський, П. Єфименко, С. Миропольський, С. Смоленський, К. Харлампович та ін. Низка сучасних дослідників також займалася проблемою підготовки хорових диригентів. Предметом спеціального розгляду таких українських учених, як Н. Демяненко, В. Іванов, Л. Корній, П. Маценко, Л. Нечипаренко, В. Пащенко, К. Шамаєва, І. Ярошенко, Ю. Ясиновський та ін. стали окремі аспекти диригентсько-хорової підготовки, а саме історичний, методичний, педагогічний аспекти. Однак, питання підготовки хорових диригентів у системі вищої освіти в різних країнах недостатньо висвітлені в науковій літературі, а відтак, вважаємо, що порівняльний аналіз методів підготовки хорового диригента в системі вищої музичної освіти США та України є на часі.

Мета статті – окреслити методи підготовки хорового диригента в системі вищої музичної освіти США та України та здійснити їх порівняльний аналіз.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано низку взаємопов'язаних методів, а саме: теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури з досліджуваної проблеми, узагальнення, класифікація, порівняння, що дало змогу визначити спільні та специфічні методи підготовки хорового диригента в системі вищої музичної освіти США та України.

Виклад основного матеріалу. Навчання в закладах вищої музичної освіти здійснюється через систему різноманітних занять, які спрямовані на передачу, освоєння, використання та збільшення знань, умінь і навичок у студентів з використанням низки методів, як традиційних, так і інноваційних, як репродуктивних, так і продуктивних, як загальних, так і специфічних. Сьогодні така система потребує вдосконалення на гуманістичних, особистісно-орієнтованих, аксіологічних засадах.

Так, у результаті аналізу наукових праць вітчизняних і американських науковців можемо зазначити, що підготовка хорового диригента є систематичним, послідовним і складним процесом, який вимагає використання найбільш ефективних методів навчання залежно від мети, яку перед собою та студентами ставить викладач.

Отже, з метою активізації навчальної діяльності під час підготовки майбутніх хорових диригентів у США та Україні викладачі обох країн використовують низку репродуктивних і продуктивних методів навчання (рис. 1).

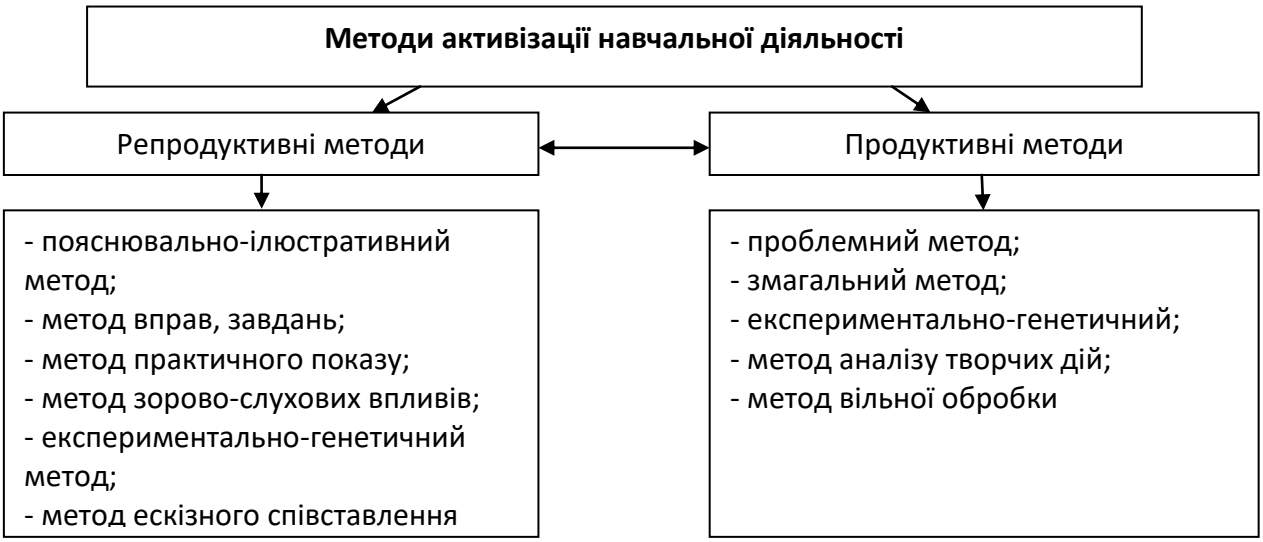

Рис. 1. Методи активізації навчальної діяльності майбутніх хорових диригентів у системі вищої музичної освіти США та України

Відповідно, репродуктивні методи направлені на активізацію сприйняття студентами інформації, яку проголошує викладач або яку вони знаходять самостійно з інших джерел інформації.

У свою чергу, продуктивні методи спрямовані на розвиток продуктивної творчої діяльності студентів. У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на характеристиці зазначених продуктивних методів.

Так, загальновідомим є той факт, що проблемний метод є основою активних методів. Під час підготовки майбутнього хорового диригента він уможливлює глибше усвідомлення складності та діалектичної суперечливості реальних творчих явищ і процесів.

Змагальний метод відрізняється бажанням зробити краще, ніж раніше. Означений метод дозволяє довести та прослідкувати наявність фахових умінь і навичок у системі поступового розвитку майбутнього хорового диригента.

Експериментально-генетичний метод полягає у прослідковуванні історії розвитку диригентського мистецтва від початкового етапу до формування в окрему навчальну галузь (Максименко, 2013).

Одним із результативних методів творчих дій є метод аналізу творчих дій, який надає змогу слідкувати за логікою та шляхами розвитку творчого процесу.

Ефективним також, на нашу думку, є метод вільної обробки, який характеризується оригінальним поглядом на музичний матеріал. До того ж, він дає можливість здійснювати вільні маніпуляції з навчальним

матеріалом, а також містить імпровізаційні принципи.

Крім зазначених вище методів, на підставі зіставлення й порівняння з'ясовано, що в США та Україні відрізняються спеціальні методи підготовки майбутніх хорових диригентів у системі вищої музичної освіти країн (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця спеціальних методів підготовки майбутніх хорових диригентів у системі вищої музичної освіти США та України

США	Україна
моделювання	інтонаційно-пластичний
риштування	внутрішньо-руховий метод
рефлексія	метод усвідомленого особистісного смислу
кооперативне навчання	метод ескізного співставлення
	метод пластичних дзеркал
	метод психологічної та м'язової свободи
	метод емоційних наказів
	метод художнього читання
	метод активізації творчих умінь

Коротко схарактеризуємо кожен із зазначених методів. Логіка дослідження вимагає розпочати характеристику спеціальних методів підготовки майбутніх хорових диригентів у системі вищої музичної освіти у США.

Насамперед, зазначимо, що в США програма хорового диригування розділені на два основні напрями: практичне навчання та академічне навчання.

Щоб набути практичного диригентського досвіду та допомогти розвинути впевненість у виступі перед групою, студентам дається багато часу на сцені у класних заходах, приватних уроках і з великими ансамблями, до прикладу, хор консерваторії, хор диригентів.

Водночас студенти проходять спеціальні курси з хорового репертуару, партитури та педагогіки. Вони також беруть участь у форумах, призначених для обміну й вивчення методик репетицій, протоколів виконання, репертуару, вокальної техніки та спектру художніх і практичних питань. Протягом усієї програми студенти також беруть щотижневі приватні уроки вокалу або гри на своєму основному інструменті, щоб зберегти власні музичні навички (Varvarigou, Durrant, 2011).

Перший метод, який ми розглянемо – моделювання. Аналіз наукових джерел засвідчує, що моделювання є ключовим компонентом соціальної когнітивної теорії, яка розширилася на попередніх теоріях, таких як біхевіо-

ризм, щоб забезпечити всебічний спосіб розуміння – це внутрішній когнітивний процес, який вимагає соціального компонента. Люди можуть вчитися лише на спостереженні і не можуть виявляти зміни поведінки (Bandura, 1977).

На думку А. Бандури, моделювання – це форма навчання, яка передбачає наслідування спостережуваної поведінки. Модель може бути представлена у вигляді живої моделі, словесної інструкції або символічно через різні медіа (Bandura, 1977).

Вважаємо, що в галузі музичної освіти моделювання є важливим для навчання й інформування музиканта про те, що може бути найкращим підходом до їх професії та професійної діяльності. У процесі використання моделювання викладач може демонструвати зразок виконання, може надавати відповідні покрокові інструкції, бути консультантом чи фасилітатором. Хори покладаються на свого диригента як на модель, щоб допомогти керувати своїм співом як однієї згуртованої одиниці, а не на групу людей. Під час репетиційного процесу диригент має вибір використовувати словесну інструкцію в поєднанні з фізичним жестом для інформування хору. Однак, під час виконання диригент може використовувати лише фізичний жест (Bandura, 1977).

Інший метод підготовки хорового диригента в США – риштування (scaffolding). Риштування – це метод, коли викладач пропонує особливий вид підтримки студентам, коли вони навчаються та розвивають нову концепцію чи навички. У моделі навчального риштунку викладач може поділитися новою інформацією або продемонструвати, як вирішити проблему. Потім викладач поступово відступає і дозволяє студентам попрактикуватися самостійно (What is ‘Scaffolding’ in Teaching?: A Simple Explanation).

Термін «риштування» було введено в науковий обіг у 1970-х роках. Саме слово походить від будівництва і стосується тимчасової платформи, яка створена для того, щоб будівельники стояли, поки зводять нові стіни та підлогу. В освіті риштування – це спосіб для педагогів надати підтримку, поки ті, хто навчається, освоюють нові поняття й навички (McLeod, 2018).

Метод риштування полягає у виконанні таких кроків під час процесу навчання:

- розбиття інструкцій на невеликі частини;
- розмова зі студентами про завдання, поки вони його виконують;
- об’єднання студентів разом задля обговорення завдання й підтримки один одного;
- показ моделей завдання, де студенти можуть зібрати додаткову інформацію;

• надання студентам порад та рекомендацій під час роботи (What Is Scaffolding in Education?).

У практиці використання методу риштування найбільш популярними є такі прийоми навчання:

1. Моделювання, описане нами вище.

2. Використання попередніх знань.

3. Рефлексія. Обговорення.

4. Think-Pair-Share (студенти спочатку думають над темою, потім об'єднуються в пари з одногрупниками і обговорюють тему, і, нарешті, пара ділиться ключовими деталями своєї бесіди з аудиторією).

5. Сократівські семінари (студенти уважно читають текст і отримують час, щоб підготувати власні ідеї щодо прочитаного. Потім вони відповідають на відкриті запитання щодо тексту. Мета полягає не в обговоренні тексту, а в тому, щоб глибше зрозуміти, які ідеї в ньому представлені).

6. Демонстрування, ілюстрування (графічні органайзери).

7. Використання різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій (відео лекції, веб-сайти, онлайн-програми) (What Is Scaffolding in Education?).

У контексті підготовки майбутніх хорових диригентів у закладах вищої музичної освіти США викладачі пропонують такі прийоми риштування:

1) знайти місце в музиці, яке можна зменшити та узагальнити з мінімальним відволіканням;

2) знайти найскладніший уривок;

3) менше може бути більше – обрати, які аспекти музики на даний момент є пріоритетними.

Що стосується рефлексії, то для педагогів рефлексія передбачає усвідомлений акт перегляду технічних аспектів практики педагога й аналізу припущень про ефективність використовуваної методики.

Теоретики кінця XX століття зібрали робочі моделі для визначення й пояснення сутності рефлексивного процесу М. Ван Менен (van Manen, 1977), П. Гріммет, А. МакКіннон, Дж. Еріксон та Т. Райкен (Grimmett, Erickson, Mackinnon, & Riecken, 1990), Б. Табачнік та К. Зейчнер (Tabachnick, & Zeichner, 1991), Л. Веллі (Valli, 1992), Б. Веллінгтон та П. Ойстін (Wellington & Austin, 1996), Дж. К. Тегерт та А. П. Вільсон (Taggert & Wilson, 1998).

Кожна з моделей розбиває процес рефлексії на категорії, які зосереджуються на різних лініях думки, пов'язаних із викладацькою

практикою, а саме: технічна, педагогічна, навчальна та особиста/професійна.

Технічна рефлексія фокусується на навчанні методології. Педагогічна рефлексія передбачає самоаналіз із практичних питань хорової репетиції. Навчальна рефлексія концентрується на поняттях, які навчає хоровий диригент, а саме вокальна техніка, теорія музики, історія музики, читання партитури, тренування слуху тощо. Особиста/професійна рефлексія виступає фокусом на власному особистому зростанні викладача та міжособистісних стосунках зі студентами.

Таким чином, рефлексія може дати можливість викладачеві хорового диригування використовувати критичну педагогіку в аудиторії.

І останній метод, який є популярним у підготовці хорових диригентів у закладах вищої музичної освіти США – кооперативне навчання. Д. Адамс та М. Хемм (Adams, Hamm, 1996) визначили п’ять основних характеристик кооперативного навчання:

- позитивна незалежність;
- взаємодія віч-на-віч;
- індивідуальна відповідальність та особиста відповідальність за досягнення цілей групи;
- часті практики з малогруповими міжособистісними навичками;
- регулярний груповий аналіз та роздуми.

Зауважимо, що кооперативне навчання в системі підготовки хорового диригента підтримує мотивацію студентів до активної участі у процесі викладання й навчання; збільшує повагу до різноманітності; підтримує у студентів міжособистісне спілкування, лідерство й навички викладання як на індивідуальному, так і на колективному рівні та підвищує ефективність викладання (Varvarigou, 2014).

Що стосується України, то найбільш ефективними, на наш погляд, специфічними методами підготовки хорового диригента є такі:

- інтонаційно-пластичний метод (допомагає утворенню пластичності диригентського жесту, спираючись на інформативну основу вокального інтонування, вокального відчуття, інтонаційно-слухові уявлення, створюючи єдиний ланцюг: вокальне-інтонування – диригентський жест);

- внутрішньо-руховий метод (побудований на внутрішньому інтонуванні);

- метод усвідомленого особистісного смислу (розкриває пізнавальну, моральну й ціннісну позицію студентів, допомагає знайти власне розуміння смислу музичного твору);

- метод ескізного співставлення (одночасне опрацювання кількох творів; спрямований на розвиток художньої уваги студентів до естетичної оцінки формувальних ознак цілого композиторського стилю чи художнього напряму, спонукає студентів до збереження тих досягнень у музиці, які зумовлюються її активно-виконавським опрацюванням);
- метод пластичних дзеркал (спонукає до атмосфери зосередженого виконання студентами рухів викладача частіше через копіювання, що допомагає скласти так званий «словник диригентського жесту»);
- метод психологічної та м'язової свободи (використовується для управління й подолання нетворчого настрою, знаходження непрямого, опосередкованого впливу на фізіологічні механізми);
- метод емоційних наказів (зрозуміле використання образності й емоційності в передачі диригентсько-вокальної термінології іншій людині, впливає на якість диригентського апарату, голосу, саморегуляцію, творчість, надає емоційного забарвлення);
- метод емоційної драматургії (сприяє створенню атмосфери зацікавленості й емоційного ставлення до дійсності);
- метод художнього читання музичного й літературного тексту (складається з умінь вести музичну бесіду).

Усі методи узагальнені в порівняльній таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця методів підготовки хорового диригента в системі вищої музичної освіти США та України

США	Україна
Репродуктивні методи (пояснювально-ілюстративний метод; метод вправ, завдань; метод практичного показу; метод зорово-слухових впливів; експериментально-генетичний метод; метод ескізного співставлення)	
Продуктивні методи (проблемний метод; змагальний метод; експериментально-генетичний; метод аналізу творчих дій; метод вільної обробки)	
Специфічні методи	
моделювання	інтонаційно-пластичний
риштування	внутрішньо-руховий метод
рефлексія	метод усвідомленого особистісного смислу
кооперативне навчання	метод ескізного співставлення
	метод пластичних дзеркал
	метод психологічної та м'язової свободи
	метод емоційних наказів
	метод художнього читання
	метод активізації творчих умінь

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можемо зробити висновок, що обидві досліджувані країни в системи вищої музичної освіти під час підготовки майбутніх хорових диригентів використовують низку взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів, серед яких спільними є продуктивні та репродуктивні методи. У свою чергу специфіку кожної країни відображають специфічні методи навчання хорового диригента. Так, в США переважають групові методи навчання, які спрямовані на підтримку мотивації студентів до активної участі у процесі викладання й навчання; збільшення поваги до різноманітності; підтримку у студентів міжособистісного спілкування, лідерства й навичок викладання як на індивідуальному, так і на колективному рівні та підвищення ефективності викладання; підтримку студентів у формуванні навичок, формування критичного мислення. У той час як в Україні переважають індивідуальні методи навчання, які спрямовані на формування необхідних для професійної діяльності умінь і навичок та створення відповідної атмосфери навчання.

На подальше вивчення потребують форми та технології навчання хорових диригентів у системі вищої музичної освіти США та України.

ЛІТЕРАТУРА

Бірюкова, Л. А. (2011). *Підготовка вчителя музики до роботи з хором*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Biryukova, L. A. (2011). *Preparation of music teacher to work with the choir*. Sumy: SSPU Publishing House).

Максименко, С. Д. (2013). *Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід*. К.: Видавничий Дім «Слово». (Maksimenko, S. D. (2013). *Psychology of human learning: genetic-modeling approach*. K.: Word Publishing House).

Adams, D., Hamm, M. (1996). *Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum*. Springflied, IL: Charles Thomas Publishers.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84 (2),* 191-215.

Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G. L. & Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. T. Clift , W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New York: Teachers College Press.

McLeod, S. A. (2018). *Bruner*. URL: https://www.simplypsychology.org/bruner.html

Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1991). Introduction. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. ix-xix). London: The Falmer Press.

Taggart, G. C. & Wilson, A. P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers' action strategies*.

Valli, L. (Ed.) (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: State University of New York Press.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6 (3),* 225-228.

Varvarigou, M. (2014). 'I owe it to my group members… who critically commented on myconducting' – Cooperative learningin choral conducting education. *International Journal of Music Education, June 4,* 1-15.

Varvarigou, M., Durrant, C. (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education, 28,* 325-338.

Wellington, B. & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research, 38 (3),* 307-316.

What is 'Scaffolding' in Teaching?: A Simple Explanation. URL: https://www.exceptionallives.org/blog/scaffolding-in-teaching-a-simple-explanation

What Is Scaffolding in Education? ULR: https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/what-scaffolding-education

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина, Карпенко Елизавета. Сравнительный анализ подготовки хорового дирижера в системе высшего музыкального образования США и Украины.

В статье изложены методы подготовки хорового дирижера в системе высшего музыкального образования США и Украины, и проводен сравнительный анализ. Было обнаружено, что общие методы являются репродуктивными и продуктивными, и специфика каждой страны отражает конкретные методы обучения хорового дирижера. Доказано, что групповые методы обучения (моделирование, леса, размышление, кооперативное обучение) преобладают в Соединенных Штатах и в Украине отдельные методы обучения (интонационный пластический, внутримоторный метод, метод сознательного личного значения, метод сравнения эскизов , метод пластиковых зеркал, метод психологической и мышечной свободы, метод эмоциональных порядков, метод художественного чтения, метод активации творческих навыков).

***Ключевые слова**: метод, хоровой дирижер, подготовка хорового дирижера, высшее музыкальное образование, США, Украина.*

SUMMARY

Chystiakova Iryna, Karpenko Yelyzaveta. Comparative analysis of choir conductor training methods in the system of higher music education in the USA and Ukraine.

The article outlines the methods of training a choir conductor in the system of higher music education in the USA and Ukraine and carries out their comparative analysis. It is found that the common methods are reproductive and productive, and the specifics of each country are reflected in the specific methods of teaching a choir conductor. It is proved that in the USA group teaching methods (modeling, scaffolding, reflection, cooperative learning) prevail, and in Ukraine individual teaching methods prevail (intonation-plastic, intra-motor method, method of conscious personal meaning, method of sketch comparison, method of plastic mirrors, method of psychological and muscular freedom, method of emotional orders, method of artistic reading, method of activating creative skills).

It is emphasized that reproductive methods are aimed at enhancing students' perception of information proclaimed by the teacher or which they find independently from other information sources. Studies have shown that the most effective, especially in the initial stages of learning, in both countries among the reproductive methods was the method of practical demonstration, which was the strongest means of influencing the student's imagination, the main method of focusing on accurate repetition of a specific conductor's gesture or sound, and the method of visual-auditory influences, which is based on a set of feedback of the auditory-visual mechanism and the reflex system "vision – hearing – central nervous system – conductor apparatus – voice". In turn, productive methods are aimed at developing productive creative activity of students.

***Key words:** method, choral conductor, choral conductor training, higher music education, USA, Ukraine.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бирюк Ольга, Дивнич Ганна, Гайдай Наталія. Методичний потенціал практичних занять з іноземної мови 3
Бортнюк Тетяна. Формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи: критеріальна характеристика 14
Герман Вікторія, Громова Наталія. Формування медіаграмотності майбутнього вчителя в умовах професійної філологічної підготовки («Методика навчання української мови» і «Культура української мови») 22
Грона Наталія, Семеног Олена. Розвиток soft skills майбутніх учителів в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проєкт 33
Денисова Лоліта, Сущенко Людмила, Шинкарук Оксана, Усиченко Віталій. Моніторинг сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту в умовах сучасної парадигми вищої освіти 48
Довгополова Ганна, Корж-Усенко Лариса. Сучасний університет як соціальна корпорація 59
Зайцев Ігор. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій 69
Калашник Дмитро, Аксьонов Дмитро. Інноваційні технології професійної підготовки педагогів зі спеціальності 014.11 «Середня освіта. Фізична культура», 017 «Фізична культура та спорт» 79
Корякін Олексій, Єременко Ольга. Професійна компетентність магістрів музичного мистецтва: теоретичний аспект 85
Кривонос Ольга, Кот Анна. Засоби музейної педагогіки як важливий чинник виховання студентів 95
Лисенко Андрій, Кірюшко Ярослав, Скрипка Ірина. Аналіз результатів змагальної діяльності студентів групи підвищення спортивної майстерності з футзалу 104
Ляховська Юлія. Особливості професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови 113
Мантуло Наталія. Теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності іноземних студентів інженерного профілю засобами української мови 129
Нестуля Світлана. Методична система формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів 138
Осередчук Ольга. Функції моніторингу якості вищої освіти 149

Чепок Роман. Розвиток творчих здібностей, як першочергова психолого-педагогічна мета в роботі викладача закладу професійної освіти 158

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Коропатніцька Тетяна, Лабінська Богдана, Колісниченко Тетяна. Формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів методом повної фізичної реакції 168

Кулава Катерина. Торгівля людьми: основні поняття та види експлуатації 180

Парфілова Світлана, Кєрєзора Катерина. Організація рефлексивної діяльності молодших школярів з використанням стратегій критичного мислення 189

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Боряк Оксана. Формування хореографічної культури у дітей старшого шкільного віку засобом вивчення французької опери ХІХ століття 202

Лазоренко Сергій, Чхайло Микола, Лазоренко Станіслав. Хронологія давньогрецьких олімпійських ігор у світлі сучасного аналізу історичної інформації 211

Огієнко Олена, Усатих Тетяна. Нормативно-правове забезпечення позашкільної освіти еколого-натуралістичного напряму у 70-их роках ХХ століття на території Північно- Східного регіону України .. 221

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Бойченко Марина, Никифоров Андрій, Гулей Ольга, Капран Оксана. Заклади художньо-ремісничої освіти України початку ХХ століття 230

Ван Цзялє. Формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва: інструментарій 239

Сюй Сінчжоу. Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як умова формування художньо-естетичного досвіду 248

Ткаченко Ірина. Роль хореографії у підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики 257

Тун Ліньге. Теоретико-методичне забезпечення вдосконалення підготовки майбутніх учителів до розвитку музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва 265

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Заболотна Оксана, Палагута Ілона. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії 277

Чистякова Ірина, Карпенко Єлизавета. Порівняльний аналіз методів підготовки хорового диригента в системі вищої музичної освіти США та України 287

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бирюк Ольга, Дивнич Анна, Гайдай Наталья. Методический потенциал практических занятий по иностранному языку 3
Бортнюк Татьяна. Формирование предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы: критериальная характеристика. 14
Герман Виктория, Громова Наталия. Формирование медиаграмотности будущего учителя в условиях профессиональной филологической подготовки («Методика изучения украинского языка» и «Культура украинского языка») 22
Грона Наталья, Семеног Елена. Развитие гибких навыков (soft skills) будущих учителей в условиях заведений профессионального и высшего образования: межрегиональный проект 33
Денисова Лоліта. Мониторинг сформированности готовности к профессиональной деятельности будущих магистров физической культуры и спорта в условиях современной парадигмы высшего образования 48
Довгополова Анна, Корж-Усенко Лариса. Современный университет как социальная корпорация 59
Зайцев Игорь. Структурно-функциональная модель подготовки будущих офицеров морской пехоты средствами информационно-коммуникационных технологий 69
Калашник Дмитрий, Аксенов Дмитрий. Инновационные технологии профессиональной подготовки педагогов по специальности 014.11 «Среднее образование. Физическая культура», 017 «Физическая культура и спорт» 79
Корякин Алексей, Еременко Ольга. Профессиональная компетентность магистров музыкального искусства: теоретический аспект 85
Кривонос Ольга, Кот Анна. Средства музейной педагогики как важный фактор воспитания студентов 95
Лысенко Андрей, Скрипка Ирина, Кравченко Игорь, Гладов Владимир. Анализ результатов соревновательной деятельности студентов группы повышения спортивного мастерства по футзалу 104
Ляховская Юлия. Особенности профессиональной деятельности будущих учителей иностранного язика 113
Мантуло Наталья. Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов инженерного профиля средствами украинского язика 129
Нестуля Светлана. Методическая система формирования лидерской компетентности будущих менеджеров 138

Осередчук Ольга. Функции мониторинга качества высшего образования 149
Чепок Роман. Развитие творческих способностей как первоочередная психолого-педагогическая цель в работе преподавателя учреждения профессионального образования 158

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Коропатницкая Татьяна, Лабинская Богдана, Колисниченко Татьяна. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников методом полной физической реакции 168
Кулава Екатерина. Торговля людьми: основные понятия и виды эксплуатации 180
Парфилова Светлана, Керезора Катерина. Организация рефлексивной деятельности младших школьников с помощью стратегий критического мышления 189

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Боряк Оксана. Формирование хореографической культуры у детей старшего школьного возраста средством изучения французской оперы XIX столетия 202
Лазоренко Сергей, Чхайло Николай, Лазоренко Станислав. Хронология древнегреческих олимпийских игр в свете современного анализа исторической информации. 211
Огиенко Елена, Усатых Татьяна. Нормативно-правовое обеспечение внешкольного образования эколого-натуралистического направления в 70-х годах XX века на территории Северо-Восточного региона Украины 221

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бойченко Марина, Никифоров Андрей, Гулей Ольга, Капран Оксана. Учреждения художественно-ремесленного образования Украины начала XX века..... 230
Ван Цзяле. Формирование педагогически-интерпретационного тезауруса будущего учителя музыкального искусства: инструментарий 239
Сюй Синчжоу. Вокальная подготовка будущих учителей музыкального искусства как условие формирования художественно-эстетического опыта 248
Ткаченко Ирина. Роль хореографии в подготовке спортсменов по естетической групповой гимнастике..... 257
Тун Линьге. Теоретико-методическое обеспечение совершенствования подготовки будущих учителей к развитию музыкальных способностей школьников на уроках музыкального искусства..... 265

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Заболотная Оксана, Палагута Илона. Менторинг как форма педагогической поддержки будущих учителей в Украине и Великобритании..... 277

Чистякова Ирина, Карпенко Елизавета. Сравнительный анализ подготовки хорового дирижера в системе высшего музыкального образования США и Украины 287

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Byriuk Olha, Dyvnych Hanna, Haidai Nataliia. Methodological potential of foreign language practical classes. 3
Bortniuk Tatiana. Formation of entrepreneurial competence of the future primary school teacher: criterional characteristics..... 14
Herman Viktoriia, Hromova Nataliia. Formation of media literacy of the future teacher in the conditions of professional philological training (“Methods of teaching Ukrainian language” and “Culture of the Ukrainian language”)..... 22
Natalia Grona, Olena Semenog. Development of future teachers’ soft skills: interregional project..... 33
Denysova Lolita, Sushchenko Liudmyla, Shynkaruk Oksana, Usychenko Vitalii. Monitoring of formation of the future physical culture and sports masters’ readiness for professional activity in the conditions of the higher education modern paradigm 48
Dovhopolova Hanna, Korzh-Usenko Larysa. A modern university as a social corporation 59
Zaitsev Ihor. Structural and functional model of training of future naval infantry units officers by means of information and communication technologies..... 69
Kalashnyk Dmytro, Aksionov Dmytro. The innovative technologies of the professional training of teachers in the specialty 014.11 “Secondary education. Physical Culture”, 017 “Physical Culture and Sports” 79
Koriakin Oleksii, Yeremenko Olha. Professional competence of musical art masters: theoretical aspect..... 85
Kryvonos Olha, Kot Anna. Means of museum pedagogy as an important factor in educating students 95
Lysenko Andrii, Skrypka Iryna, Kravchenko Ihor, Gladov Volodymyr. Analysis of the results of competitive activities of students of the group to improve sports skills in futsal..... 104
Liakhovska Yuliia. Features of professional activity of future foreign language teachers 113
Mantulo Nataliia. Theoretical aspects of communicative competence formation among foreign students of engineering profile by means of Ukrainian language 129
Nestulya Svitlana. Methodological system of future managers’ leadership competence formation..... 138
Oseredchuk Olga. Higher education quality monitoring functions..... 149

Chepok Roman. Development of creative abilities as a primary psychological and pedagogical goal in the work of a teacher of a vocational education institution 158

SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Koropatnitska Tetiana, Labinska Bohdana, Kolisnychenko Tetiana. The formation of foreign language competence of primary school students by total physical response method 168

Kulava Kateryna. Trafficking in human beings: basic concepts and types of exploitation 180

Parfilova Svitlana, Kieriezora Kateryna. Organization of junior schoolchildren's reflexive activity with the use of critical thinking strategies 189

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Boriak Oksana. Formation of a choreographic culture among children of senior school age by means of studying French opera of the 19th century 202

Lazorenko Serhii, Chhailo Mykola, Lazorenko Stanislav. Chronology of ancient greek Olympic games in the light of modern analysis of historical information 211

Ogienko Olena, Usatykh Tetiana. Regulatory and legal support of the out-of-school education of ecological and naturalistic direction in the 70's of the twentieth century on the territory of North-Eastern region of Ukraine 221

SECTION IV. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Boichenko Maryna, Nykyforov Andrii, Huley Olga, Kapran Oksana. Institutions of art and crafts education of Ukraine at the beginning of the XX century 230

Wang Jiale. Formation of Pedagogical-Interpretive Thesaurus of Future Musical Art Teacher: Toolkit 239

Xu Xingzhou. Vocal training of future musical art teachers as a condition for the formation of artistic-aesthetic experience 248

Tkachenko Iryna. The role of choreography in the training of athletes in aesthetic group gymnastics 257

Tong Linge. Theoretical and methodological provision of improving the preparation of future teachers for the development of musical abilities in students 265

SECTION V. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Zabolotna Oksana, Palaguta Ilona. Mentoring as a form of future teachers' pedagogical support in Ukraine and Great Britain 277

Chystiakova Iryna, Karpenko Yelyzaveta. Comparative analysis of choir conductor training methods in the system of higher music education in the USA and Ukraine 287

П 24 **Педагогічні** науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 7 (111). 304 с.

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)
DOI журнала 10.24139/2312-5993
DOI номера 10.24139/2312-5993/2021.07

Key title: Pedagogičnі nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiї Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 27.09.2021.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 23,90 Обл. вид. арк. 24,11.
Тираж 100 пр. Зам. № 95.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.