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
№ 8 (112), 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 № 3 від 22.10.2021)

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:

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 ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(477.87)"1918/1938":81’272

Іветта Депчинська
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ,
Ужгородський національний університет
ORCID 0000-0002-0069-3615
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/003-012

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF SCHOOLING IN PIDKARPATSKA RUS IN THE PERIOD OF CZECHOSLOVAKIA

У статті автор розглядає проблеми розвитку шкільної справи на Підкарпатській Русі в період Чехословаччини. Звернення до історичного періоду перебування Закарпаття в складі Чехословаччини (1919–1939 рр.) зумовлене усвідомленням цінного досвіду щодо цілей, змісту, практики, методів та форм гуманістичного виховання учнів. У контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи актуальним є накопичений протягом десятиліть педагогічний досвід, зокрема щодо діяльності початкової та середньої школи. Адже для вирішення низки освітніх труднощів, чехословацькою владою було запроваджено низку освітньо-організаційних реформ: одержавлення, розширення мережі шкіл, уведення обов’язкового восьмирічного навчання, створення народних та горожанських шкіл із навчанням рідною мовою, забезпечення умов для підготовки вчителів до роботи в національних школах, освіта для дорослих тощо. Слід зауважити, що у визначений період на Закарпатті педагогам було дуже складно здобути матеріал для роботи з учнями. Заклади освіти не були забезпечені відповідною методичною літературою, підручниками, посібниками, зошитами та наочністю. А стан шкільних приміщень, частина з яких була зруйнована, окремі класи, а подекуди й цілі школи, приведені в непридатний стан – всі ці труднощі доводилося долати у процесі розбудови шкільної справи. Частина населення, на жаль, ще не розуміла значення навчання дітей, і тому нерідко свідомо не відпускала їх до школи. Серед основних проблем освіти того часу було і збереження здоров’я дітей, оскільки багато шкіл, які залишилися після війни, не відповідали санітарно-гігієнічним вимогам, не вистачало вчителів, шкільного приладдя тощо. Тому вивчення й актуалізація творчої спадщини попередніх поколінь, важливих історичних подій, труднощів, з якими зіткнулися закарпатці на початку ХХ століття, дозволяють забезпечити єдність і наступність історико-педагогічного процесу.

***Ключові слова**: Підкарпатська Русь, розвиток шкільної справи, зміст освіти, мовна проблема, гуманітарна освіта.*

Introduction. The reforms that are being carried out today are related to the orientation of society towards European values. The growth of national self-consciousness on the wave of patriotism, identity, increasing attention to the regional, local history, multicultural component of the educational content highlights the need for thorough research and objective analysis of historical and pedagogical heritage of schooling in order to creatively use the positive attainment of the past. In this context, the experience of building a democratic society in Transcarpathia in the interwar period (1919-1939) is very promising.

Its analysis makes it possible to reveal valuable achievements in the content of education on the basis of the ideas of humanism, democracy, multiculturalism.

Analysis of relevant research. The basis of the problem of developing the content of education in Transcarpathia in the interwar period were the works based on historiography by O. Adamenko, L. Berezivska, L. Butenko, L. Vakhovsky, V. Vykhrushch, I. Strazhnikova, O. Sukhomlynska, M. Chepil and others.

The development of educational processes in Transcarpathia is covered in the works of famous figures and researchers of the region A. Voloshin, O. Dukhnovych, V. Gomonnay, I. Granchak, A. Ignat, V. Rosul, V. Sagarda, M. Talapkanych, V. Khiminets, P. Khodanych. The genesis of historical, national and socio-cultural progress in Transcarpathia is highlighted in the studies of D. Danyliuk, I. Granchak, P. Magochi, V. Pachovsky and others.

Some aspects of the development of schooling in Transcarpathia were studied by O. Bentsa, I. Zhorova, M. Zymomrya, M. Klyap, M. Kukhta, L. Malyar, N. Marfinets, I. Nebesnyk, G. Rozlutska, O. Fizeshi and others.

The analysis of the literature on the problem of research shows that some historical and cultural aspects of schooling development in Transcarpathia in the interwar period were not the subject of a comprehensive historical and pedagogical study. Researchers have left out archival materials that reproduce important aspects of the problem, insufficiently analyzed educational literature (textbooks, programs), school records, and chronicles of the education institutions.

Research methods. The following methods were used in the research: historical and pedagogical; theoretical search (analysis of historical and pedagogical, encyclopedic literature, normative documents); systemic and structural (to identify the state of development and prospects of the study); search and bibliographic (study of archival, library funds, bibliographic publications); historical and retrospective (analysis of the source base); comparative (in the process of substantiation of the possibilities of using the experience of the past in the modern educational environment); analytical-synthetic (generalization and systematization of the revealed materials; formulation of the generalized conclusions).

Results. It should be mentioned that in 1918 significant political and social changes took place in the Austro-Hungarian Empire. The governing structures of the Habsburg monarchy began to disintegrate. Thus, Poles, Ukrainians, Czechs, Slovaks, Serbs, Croats and Romanians convened national councils to determine the political future of their peoples. From November 1918 to May 1919 the Ruthenians living near the Carpathians in the

northeastern districts of Hungary also convened several councils that offered various political alternatives: autonomy within Hungary; complete independence; alliance with Russia, Ukraine or with the new Czechoslovak state. Although these options reflected the traditional political and cultural preferences of the Carpatho-Rusyn leaders, the international situation of 1919 contributed to only one thing – an alliance with Czechoslovakia.

During the formation of the Czechoslovak educational system, there was a lot of criticism in the direction of its cultural, economic, religious and international policy in Pidkarpatska Rus. However, almost everyone recognized its achievements in the educational process of the region.

The former Hungarian regime was not interested in educating the rural population, at least in those lands inhabited by national minorities. Thus, by 1918, illiteracy among Carpathian Ruthenians reached 70-90 %, and in many villages, especially in the eastern Maramures district, there was no one who could read or write (Magochiy, 2021). Hungarian statistics shows that in 1910, 79 % of Carpathian Ruthenians could not read and write in their native language.

In general, the most important problems of successful operation of schools can be formulated as follows: there was no state language for teaching, there were no textbooks, because when they were written they encountered the language problem, lack of teachers, as well as lack of school facilities.

Schools have already existed in Hungary. In the 1913-1914 school year there were 634 primary schools. The number of children born in 1913-1914 which attended school, estimated at 150 thousand. In total, the secondary school included about 200 children. Since the majority of primary schools had only one classroom and only 980 teachers, there were 180 children per teacher. In almost all schools, education was conducted in Hungarian. And even where individual subjects were taught in the native language, Hungarian remained the main language of instruction (Magochiy, 2021).

The years of war left deplorable traces on many school buildings in Pidkarpatska Rus. A part of it was destroyed during the hostilities, various occupations, as there was no talk of repairing works. In 1920, there were only 475 school buildings, 400 of which were in a more or less tolerable condition. In 1931, the number of school premises increased to 638. And only 89 of this amount were temporarily adapted for schools.

Under the Hungarian law (§ 42 of Law XXXVIII / 1868) the responsibility for the construction of school buildings was put on the community and only §80 allowed the construction by the state but only for Hungarian schools.

In 1926, an inter-ministerial commission of the representatives of the Ministry of Finance, Public Education, Public Works in Bratislava and Uzhhorod was set up to build new schools, repair old ones, and develop a detailed plan for construction school buildings at public funds. At the same time, a commission was set up under the government to deal with construction and financial support from the region. Thus, by 1932, 67 state-funded construction projects with 164 classes had been developed.

From 1919 to 1936 the following schools were built at public expense:

1. Secondary schools in Khust: a real Russian gymnasium.

2. Urban schools: in Perechyn with 11 classes, Russian and Czechoslovak. In Svalyava – with 13 classes, Russian.

3. Community schools:

- Ganderivtsi – 1, the language of study is Carpatho-Russian.
- Mukachevo – 3, the language of instruction is Czechoslovak.
- Khust – 4, the language of study is Czechoslovak.
- Rakhiv – 3, the language of study is Carpatho-Russian and Czechoslovak.
- Bocharya – 1, the language of study is Carpatho-Russian.
- Novy Klenovets – 1, the language of study is Carpatho-Russian.
- Teresva – 1, the language of study is Czechoslovak.
- Benya – 1, the language of study is Czechoslovak.
- Uklin – 1, the language of study is Carpatho-Russian.
- Izvorskaya Guta – 1, the language of study is Carpatho-Russian.
- Uzhhorod – 14, the language of study is Czechoslovak.
- Iovra – 1, the language of study is Czechoslovak.
- Sevlyush – 5, the language of study is Czechoslovak.
- Bushtyno – 5, the language of study is Carpatho-Russian.
- Guta – 1, the language of study is Czechoslovak.
- Antalivtsi – 3, the language of study is Carpatho-Russian.
- Volovets – 3, the language of study is Carpatho-Russian.
- Botrad – 1, the language of study is Czechoslovak.
- Gunyadov Khutir – 1, the language of study is Carpatho-Russian.
- Korolevo – 2, the language of study is Czechoslovak.
- Verhnya Apsha – 3, the language of study is Carpatho-Russian.
- Nizhny Veretsky – 4, the language of study is Carpatho-Russian and Czechoslovak.
- Khudlovo – 2, the language of study is Carpatho-Russian.
- Ketergen – 1, the language of study is Carpatho-Russian.
- Zaluzh – 1, the language of study is Carpatho-Russian.

- Liptsy – 2, the language of study is Carpatho-Russian.
- Poroshkovo – 2, the language of study is Carpatho-Russian.
- Gaidosh – 2, the language of study is Carpatho-Russian.

A total of 29 buildings were built in villages with 72 classes, 30 of this amount were for Carpatho-Russian students and 42 for Czechoslovak students.

In the following years, schools were built at the expense of the state in the following villages: Kostryna – 2, Stara Stuzhytsia – 2, Lubnya – 1, Zhornava – 1, Grabovo – 1, Polyana – 1, Krasna – 2, Strypa – 1, Novoselytsia – 1, Perekhresne – 2, Fedeleshivtsi – 1, Stavne – 2, Balashivtsi – 1, Bodolovo – 4, Brestov – 1, Fogorash – 2, Nizhnya and Verkhnya Roztoka – 2, Nyzhniy Koropets – 1, Ploske – 2, Chernyk – 1, Velyatyn – 2, Hlynianets – 2, Suskovo – 2, Maidan – 1, Nizhniy Studeny – 1, Prislop – 2, Vuchkove – 1, Verkhniy Studeny – 1, Synevyr-Tovchka – 1, Zarika – 2, Kalnyk – 2, Chereivtsi – 1, Shkurativtsi – 1, Kushtanovytsia – 1, Ivashkivtsi – 1, Kosino – 2, Kraynikovo – 1, Bogdan – 5, Tykhy – 2, Medvidivtsi – 1, Chapovtsi – 2, Mukachevo – 3, Rozsoshka – 2, Sokyrnytsia – 2, Boharovytsia – 2, Sobatyn – 1, Lavky – 2, Maly Rakovets – 2, Vlahovo – 2, Yalove – 1, Solochyn – 4, Stroyne – 2, Bedevlya – 2, Ruske Pole – 2, Vonigovo – 2, Teresva – 2, Turychky – 1, Uzhok – 1 and others.

So, as we can see, the Czechoslovak government made every effort to correct the low level of education in the region. In 1920, there were 475 primary schools in Pidkarpatska Rus, and 321 were called “Russian”. There were two important trends: the steady reduction of church schools and the rapid increase in the number of Czech ones. The result was the weakening of religious influence on the formation of the younger generation, strengthening the education of civic and national motives. Local Carpatho-Rusyn activists disliked the increase of the number of Czech-language schools, as the percentage of schools opened for Czech children far exceeded the percentage of Czechs in the local population.

Changes have also taken place in secondary education. In 1917/18 in the former Hungarian Rus there were three gymnasiums, three teacher’s seminaries and three technical schools – all with only Hungarian as the language of study. After two decades of “Czechoslovak care”, there had already been eight gymnasiums, five teachers’ seminaries, and five technical schools (Magochiy, 2021). These figures give only a rough idea of the strength of the financial, cultural and psychological problems that the Czechoslovak authorities faced and eventually overcame. Huge funds were needed to build new schools and rebuild the old ones destroyed during the First World War.

On the background of the general socio-cultural rise of education in Pidkarpatska Rus, the problem of providing schools with pedagogical staff remained acute. Nevertheless, the teachers who carried out educational activities were the bearers of culture. They showed interest in music, performed as musical folklorists, recorded folk songs, created public, church children's choirs, adult choirs. In addition to active social activities, teachers were engaged in the art of painting, became professional artists and the means of fine arts influenced the spiritual development of the Ruthenian people.

The lack of trained local staff prompted the new Czechoslovak school administration to seek outside help. The social and political circumstances of the postwar period, which covered the whole Europe, provided a sufficient number of educated Russian and Ukrainian emigrants.

One of the biggest difficulties faced by the Czechoslovak government was the reluctance of the local population to get an education. The population of Pidkarpatska Rus had its own customs and resisted any changes. But after a few years, the school board had some positive results.

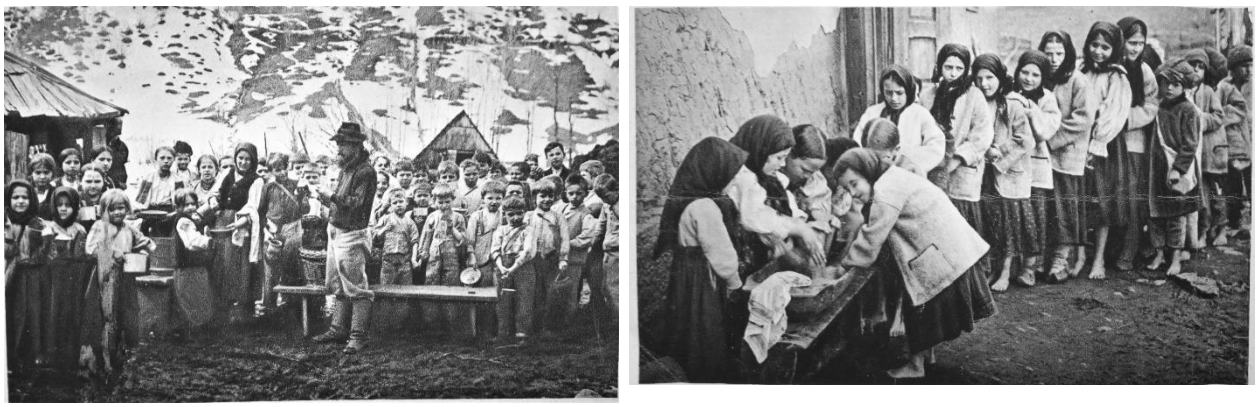
During this period in Transcarpathia, teachers experienced significant difficulties in selecting material for working with students, as schools were not provided with appropriate methodological literature. Under such conditions, it was a good tradition to exchange at teachers' meetings various methodological achievements (poems, proverbs, stories and songs collected in their neighborhood), the experience of teaching humanities (Depchynska, 2019).

Taking into account that the culture of the Subcarpathian Ruthenians of the early twentieth century coexisted with the cultures of different ethnic groups, it was common for schools of that time to teach in one class children of different nationalities – Ruthenians, Hungarians, Czechs, Germans and others. Therefore, the multicultural education carried out by teachers in each lesson, formed in students respect for the cultural identity of different peoples, ethnic groups, provided knowledge about their moral and spiritual characteristics.

Material and economic preconditions of development of education and schooling in the outlined period reflect a condition of school premises, their equipment. Thus, some school buildings were destroyed during the war, some classrooms and sometimes entire schools were rendered unusable (Picture 1). As a result of which 174 primary schools did not work in the 1923–1924 school year and about 25000 Verkhovyna's children remained out of school; 33 % did not attend primary school, i.e. the third part of children grew up illiterate (Depchynska, 2019).

Picture 1. The difficult situation of schools and students in Berehivschina, Volivschina, Rakhivschina, Khustschina in Pidkarpatska Rus, the early twentieth century (Agij, 1935)

There was a lack of school premises and teachers in the mountains as well. A large part of the schools were located in ordinary peasant houses. It happened, as, for example, in the Mizhhirya region, that the educational process lasted only during the autumn-spring days, in nature – under oaks or spruces. It was difficult for children from villages scattered in the mountains and hills to get to school, so they did not attend school and had low grades (Picture 2).



Picture 2. Folk school students wash their hands before lunch in Mizhhirya in Pidkarpatska Rus in 1935 (Agij, 1935)

Misses of classes were also caused by the difficult financial situation of parents. The children did not have clothes or shoes to attend school, and sometimes went to work with their parents from the age of 12-13. Unfortunately, part of the population did not yet understand the importance of children's education and therefore, often deliberately, did not let them go to school. Among the main problems of education at that time was the health of children, as many schools and classrooms did not meet sanitary requirements, as well as the lack of teachers, textbooks and school supplies (Depchynska, 2019).

The stage of formation of the school education system, in the context of which the gradual development of school humanitarian education begins and

the nucleus of its new (due to new conditions of social development) content is born, is the beginning of school and schooling on the principles of democracy and humanism. According to the statistics of 1919/1920 academic year only 25-30 % of children went to school, but in 1933 about 90 % attended school (Magochiy, 2021). At this time there was a development of “reading rooms”, which made it possible to involve the general population in studying writing, literacy, reading. The humanistic ideals of this period were embodied in the enlightenment, the upliftment of the oppressed spirit of the population, the actualization of the values of morality, family, civic and social education.

Special courses were opened for illiterate adults too. From 1919 to 1930 were opened 1473 such courses, which were attended by 64700 people. 19 reading rooms and 291 libraries were established as well. The school board financed several publications, including the children’s magazine “Vinochok” (1919-1923), the newspaper “Uchitel” (1920-1938) and “Uryadovyi Visnyk” (1920-1938), which published pedagogical articles and government regulations in the field of educational policy. “The Pedagogical Society”, affiliated with the school administration, published the children’s magazine “Nash Rodny Krai” (1922-1939) and the popular science magazine “Podkarpatska Rus” (1922-1936), where everything related to the native language and native land was to appear. “The Pedagogical Society” has also published a series of 45 textbooks for Subcarpathian schools, written in the dialect version of the Ukrainian language and with a traditional spelling (Magochiy, 2021).

According to the Statistics of the results of enrollment in public schools in Pidkarpatska Rus in 1935/36 academic year it should be noted that the amount of all Carpatho-Russian public schools was 465, the amount of classes – 2207, teachers – 2069, students – 102152. There were 158 Czechoslovak public schools, with 613 classes, 618 teachers and 22178 students. There were 118 Hungarian public schools, with 365 classes, 363 teachers and 18171 students. There were 17 German public schools, with 39 classes, 34 teachers and 1818 students. There were 4 Romanian schools, with 31 classes, 31 teachers and 1620 students. And there were 7 Jewish public schools, 16 classes, 16 teachers and 741 students (Clima, 2007).

The adoption of the law on the language of studying (Order (January 16, 1923) stimulated the advanced local intelligence to develop theoretical and practical aspects of school development. Theoretical aspects consisted in the basic principles of creating a new school: nationality, morality, connection of learning with life, environment and the world, as well as developing respect for work. Practical aspects included preparation of school premises for the school

year, enrollment of children in different classes, preparation of teachers for work at school. As a result of the lack of curricula teachers independently selected teaching materials for lessons.

Conclusions. So, from the given above it can be concluded that in the context of reforming the modern secondary school, the decades-long pedagogical experience of Transcarpathia of the early twentieth century (in particular regarding the activities of primary and secondary schools) is very relevant. After all, in order to solve a number of educational difficulties, the Czechoslovak authorities introduced a number of educational and organizational reforms: nationalization, expansion of the network of primary and secondary schools, introduction of compulsory eight-year education, creation of public and civic schools with native language of study, providing conditions for training teachers to work in national schools, adults' education, etc. Thus the study and actualization of the creative heritage of previous generations, important historical events, difficulties faced by Transcarpathians in the early twentieth century can ensure the unity and continuity of the historical and pedagogical process. The results of the research can be implemented in the practice of modern school activities and in the process of preparing future primary and secondary school teachers to work with students in a multicultural environment.

ЛІТЕРАТУРА

Агій, Ф. (1935). Шкільні будови. *Учительський голос, 9,* 186-189 (Agij, F. (1935). School buildings. *Teacher's voice, 9*, 186-189).

Депчинська, І. А. (2019). *Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 рр.* (дис. … канд. пед. наук : 13.00.01). Рівне (Depchynska, I. A. (2019). *Development of the content of school humanitarian education in Transcarpathia during the 1919–1939* (PhD thesis). Rivne).

Депчинська, І. А. (2019). *Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 рр*. (автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01). Рівне (Depchynska, I. A. (2019). *Development of the content of school humanitarian education in Transcarpathia during the 1919–1939* (PhD thesis abstract). Rivne).

Клима, В. (2007). Школьное дѣло и просвѣщеніе на Подк. Руси. *Подкарпатская Русь за годы 1919-1936,* (сс. 101-105). Ужгород: вид. ПП «Повч Р.М.» (Clima, V. (2007). School work and enlightenment on Podk. Rus. In *Pidkarpatska Rus for the years 1919-1936,* (pp. 101-105). Uzhhorod: PE "Povch R.M." Publishing House).

Магочій, П. (2021). *Підкарпатська Русь: формування національної самосвідомості (1848-1948)*. Ужгород: видавництво Валерія Падяка (Magochiy, P. (2021). *Pidkarpatska Rus: the formation of national self-consciousness (1848-1948)*. Uzhhorod: Valery Padyak Publishing House).

Розпорядженя (16 януара 1923) ч. 27.577 22, о уживаню руського языка. *Урядовый вѣстник, 3 (1),* 15 (Order (January 16, 1923) Part 27.577 22, on the use of the Russian language. *Government Bulletin, 3 (1),* 15).

Pešek, J. (1921). Školství v Podkarpatské Rusi. *Podkarpatská Rus*, 14, 2-21 (Peshek, J. (1921). Education in Pidkarpatska Rus. *Pidkarpatska Rus, 14,* 2-21).

РЕЗЮМЕ

Депчинская Иветта. Проблемы развития школьного дела на Подкарпатской Руси в период Чехословакии.

Период вхождения Закарпатья в демократическую Чехословакию был временем подъема и развития всех сторон общественной жизни, когда формировались благоприятные условия для развития образования в регионе. В этот период жители региона прошли сложный путь эволюции сознания, закончившийся утверждением национальной идентичности закарпатцев. По нашему глубокому убеждению, гуманитарное образование сыграло важную роль в процессе такой трансформации сознания, развитие содержания которой происходило на фоне украинского языка как государственного, постепенно наполняющегося аксиологическими, региональными, мультикультурными и местными аспектами.

Следует отметить, что в контексте европейской и мировой консолидации возрастает важность сохранения национальной идентичности, параллельного взаимовыгодного обогащения и обмена с другими культурами. В то же время изучение и актуализация творческого наследия предшествующих поколений, важных исторических событий, трудностей, с которыми столкнулось Закарпатье в начале XX века, позволяет сегодня обеспечить единство и преемственность историко-педагогического процесса.

***Ключевые слова**: Подкарпатская Русь, развитие школьного образования, содержание образования, языковая проблема, гуманитарное образование.*

SUMMARY

Depchynska Ivetta. Problems of development of schooling in Pidkarpatska Rus in the period of Czechoslovakia.

The period of Transcarpathia's membership in democratic Czechoslovakia was a time of rise and development of all parts of public life, when favorable conditions for the development of education in the region were formed. During this period, the inhabitants of the region went through a difficult path of evolution of consciousness, which ended with the assertion of the national identity of Transcarpathians. In our deep conviction, humanitarian education played an important role in the process of such transformation of consciousness, the development of the content of which took place against the background of the Ukrainian language as the state language, gradually being filled with axiological, regional, multicultural and local aspects.

It should be noted that in the context of European and world consolidation, the importance of preserving national identity, parallel mutually beneficial enrichment and exchange with other cultures is growing. At the same time, the study and actualization of the creative heritage of previous generations, important historical events, difficulties encountered by Transcarpathians in the early twentieth century allows to ensure the unity and continuity of the historical and pedagogical process nowadays.

***Key words**: Pidkarpatska Rus, development of schooling, content of education, language problem, humanitarian education.*

УДК 378.091:001.891](477:100)”18/191”

Лариса Корж-Усенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9538-4147
Олена Сидоренко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 000-0002-6494-0451
Марина Чикалова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2660-3710
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/013-022

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК УКРАЇНІСТИЧНИХ СТУДІЙ У СВІТОВОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ПРОСТОРІ (XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

Розвідка присвячена розкриттю особливостей становлення та розвитку україністичних студій у світовому академічному просторі. На підставі використання сучасних наукових методів, що застосовуються в історико-педагогічних дослідженнях (історіографічного аналізу, текстологічного аналізу, ретроспективного аналізу, діахронного аналізу, узагальнення) з’ясовано ступінь розробленості обраної проблеми, висвітлено витоки й чинники становлення україністичних студій в університетах, приватних вищих школах, наукових інституціях, виявлено персональний внесок видатних учених та громадських діячів, визначено характерні особливості розвитку україністики в окремих країнах світу, окреслено перспективи подальших досліджень обраної теми.

***Ключові слова**: україністичні студії, світовий академічний простір, університет, вища школа, зарубіжна україністика, освітній процес, викладання.*

Постановка проблеми. Виклики сучасного українського суспільства актуалізують питання генерування та розповсюдження об’єктивних знань про Україну в міжнародному співтоваристві. Це зумовлено передусім стратегічною необхідністю інтеграції нашої країни до європейського і світового простору як повноправного суб’єкта, захисту національних інтересів нашої держави, налагодження конструктивного міжетнічного діалогу та утвердження позитивного іміджу України на міжнародній арені. Проте на сьогодні не достатнім чином розробленими є питання зародження інтересу до України в академічному середовищі різних країн світу ще в XIX – на початку XX століття, коли українські землі були інкорпоровані до складу Російської та Австро-Угорської імперій.

Аналіз актуальних досліджень. Історіографічний аналіз дозволяє констатувати наявність широкого спектру досліджень з історії становлення та розвитку українознавства та україністики, темпоральне поле яких охоплює переважно XX століття. Суттєва активізація досліджень у цій галузі, оновлення науково-методологічної бази, переосмислення значення цієї галузі наукових знань в академічному та геополітичному просторі

спостерігається з часів здобуття незалежності України, про що свідчать праці П. Гай-Нижника, Я. Дашкевича, Я. Ісаєвича, П. Кононенка, М. Мушинки, О. Пахльовської, О. Пріцака, Д. Яся та ін.). Необхідно констатувати, що про поступове витіснення терміну «українознавство» і заміну його на «україністику» у вітчизняній та зарубіжній академічній спільноті свідчать назви відповідних інституцій, факультетів, кафедр, відділень, асоціацій, науково-дослідних центрів, періодичних видань (зокрема з 1989 р. діє Міжнародна асоціація україністів). До вивчення історичних аспектів генези україністичних студій в окремих країнах світу та розкриття внеску визначних вчених зверталися у своїх розвідках Н. Бідер, І. Борщак, Головченко, О. Іваненко, А. Капеллер, С. Пахолків, П. Сандерс, В. Титаренко, О. Франко та ін.

Мета статті – виявити особливості становлення та розвитку україністичних студій у світовому академічному просторі у XIX – на початку XX століття.

Методи дослідження. На підставі історіографічного аналізу з’ясовано ступінь розробленості обраної проблеми. З використанням ретроспективного аналізу висвітлено витоки та чинники становлення україністичних студій у світовому вимірі. За допомогою діахронного аналізу окреслено характерні особливості становлення та розвитку україністичних студій в окремих країнах світу. З використанням методів синтезу й порівняння виявлено внесок чільних представників академічної науки в розвиток україністичних студій. На основі узагальнення представлено висновки та окреслено перспективи подальших досліджень, дотичних до обраної теми.

Виклад основного матеріалу. Інтерес до вивчення України в європейських наукових та культурних колах виявився наприкінці XVIII ст., що співпадало із започаткуванням досліджень української історії, етнографії, мови та літератури на українських землях, що на той час уходили до складу Російської та Австрійської імперій. Діахронний аналіз розвитку вищої освіти показує, що ще в першій половині XIX ст. у деяких країнах Європі постала низка освітніх осередків, які фокусували увагу на окремих аспектах української мови, історії та культури. Україністика на теренах Австрійської імперії почала розвиватися на відповідних кафедрах Львівського (1849) і Чернівецького (1875) університетів (Я. Головацький, М. Грушевський, О. Колесса, З. Кузеля, О. Огоновський, І. Свєнціцький, К. Студинський, С. Смаль-Стоцький), де здобули освіту такі знані україністи як В. Гнатюк, О. Маковей, М. Возняк, С. Смаль-Стоцький, Ю. Кобилянський, В. Сімович та

інші. У товаристві імені Тараса Шевченка у Львові (1873), перетвореному на Наукове Товариство імені Шевченка, багатоаспектне вивчення України здійснювали М. Грушевський, І. Франко, В. Гнатюк та інші знані вчені.

Після заснування в 1849 р. кафедри слов'янської філології у Віденському університеті значний внесок у мовознавчу україністику здійснили професори Ф. Міклошич, В. Ягич, К. Ірачек, Г. Убернберг, під керівництвом яких у кінці XIX – на початку XX ст. було захищено десятки докторських дисертацій з українознавчої проблематики (І. Франко, К. Студинський, І. Свєнціцький, О. Маковей, В. Щурат, І. Зілинський, Н. Шкірпан, Н. Суровцова, О. Степанів та ін.) (Каппелер, 2005).

Водночас активно розвивалися україністичні студії у Франції: починаючи з А. Міцкевича – першого професора славістики славетного Коледж де Франс у Парижі, який визнав Україну «Всеслов'янським пісенним Парнасом», учені-славісти цього закладу часто апелювали у своїх лекціях до зразків українського фольклору. Зростанню інтересу до України сприяло налагодження співпраці чільних представників вітчизняних і зарубіжних наукових кіл. Так, провідні вчені – основоположник французької славістики, професор «Коледж де Франц» Луї Леже та історик, професор Сорбонни Альфред Рамбо (згодом міністр освіти Франції), зацікавилися українською усною народною творчістю на III-му Археологічному з'їзді в Києві (1874 р.) (Іваненко, 2009).

Після підписання російським імператором Емського указу 1876 р., згортання українознавчих досліджень та закриття у Російській імперії відповідних наукових товариств поважні українські вчені (Ф. Вовк, М. Драгоманов, С. Русова, М. Грушевський) апелювали з наукових трибун різних країн Європи до академічної громадськості, вимагаючи скасування жорстких цензурних обмежень, заборони рідної мови й відчуження українців від рідної школи. Значного міжнародного резонансу набув виступ М. Драгоманова на Першому Міжнародному Конгресі літераторів під головуванням В. Гюго в Парижі (1878 р.), у якому вчений-емігрант розкрив негативні наслідки русифікаторської політики уряду Російської імперії. У відповідь авторитетні представники міжнародної академічної спільноти (О. Браунінг, Е. Ваврінський, Ф. Герц, Е. Гассе, Л. Леже, А. Лєруа-Больє, М. Рапісарді, Н. Фредеріксен та інші) сходилися в думці, що здійснений російським урядом «атентат» (посягання на життя української мови та нації вцілому) є гальмом для інтелектуального і духовного розвитку українців, спонукаючи до рішучих дій в обстоюванні власних культурно-освітніх прав. Тому підтримка прагнення українського народу до духовної емансипації вва-

жалася для багатьох європейських учених справою честі та відповідальності перед сумлінням щодо захисту загальнолюдських цінностей.

Така громадянська позиція сприяла зростанню інтересу до української проблематики та активізації досліджень у цій галузі в європейських науково-освітніх осередках. Під впливом праці «Український народний орнамент» (1876 р.), написаною сестрою професора М. Драгоманова – Ольгою Косач (Олени Пчілки), професори Л. Леже і А. Рамбо прочитали в Паризькій Академії Мистецтв курси лекцій з української етнографії (Титаренко, 2009). Згодом саме Л. Леже виступив організатором конференцій у Франції, присвячених творчості Т. Шевченка, а Е. Дюран, А. Лєроа-Больє, К. Кур'єр стали першими вченими, які присвятили свої розвідки вивченню життя і творчості великого українського поета та включили матеріал про «національного генія» України до навчальних курсів з історії літератури.

Дієвим засобом презентації самобутності українців на міжнародному рівні стала Всесвітня виставка в Парижі (1900), активну участь в організації якої взяв член Паризького Історичного та Антропологічного товариства, етнограф і антрополог Ф. Вовк, організувавши низку експозицій з історії та сучасного становища українського народу. Гран-прі цієї престижної виставки здобуло нове видання праці «Український народний орнамент» О. Косач (Олени Пчілки) (Титаренко, 2009). На міжнародних конгресах та конференціях, організованих у межах Паризької виставки, було оприлюднено результати наукових пошуків провідних українських учених (Ф. Вовка, М. Грушевського, В. Охримовича, І. Франка). Згодом М. Грушевського і Ф. Вовка було запрошено прочитати відповідні курси лекцій у Вищій російській школі суспільних наук на базі університету Сорбонни, відкритої професором М. Ковалевським (Франко, 2006). Зазначимо, що саме Ф. Вовк став ініціатором підписання студентами цього закладу петиції щодо підтримки ідеї створення українського університету у Львові. Загалом, багато представників академічного світу Європи в цей час визнали цілком правомірними прагнення українців до започаткування власної вищої школи, яка би продукувала і траслювала знання про Україну.

На межі XIX–XX століття україністична проблематика привертала інтерес представників «Парижської школи вищих знань», до обговорення якої долучилися провідні французькі вчені: П. Бойє, П. Ланглуа, Л. Леже, А. Леруа-Больє, А. Мазон, А. Мартель, Ш. Сеньобос, М. Шерер та інші. Свідченням актуалізації знань про Україну в академічному просторі Європи стало здійснення відповідних ґрунтовних наукових досліджень. Унаслідок

постійного привернення уваги до української справи професором А. Лєруа-Больє багато учнів ученого обрало становище українського народу предметом поглиблених спеціальних студій. Під враженням від виступу кобзарів на Харківському Археологічному з'їзді (1902 р.) французький етнограф Дарія Марі захистила в Сорбонні дисертацію, присвячену українським думам та пісням.

На початку XX століття центром досліджень української народної поезії літератури став Інститут слов'янознавства Паризького університету. У 1904-1906 роках авторитетний славіст, професор Л. Леже викладав у Коледж де Франс українську мову і літературу та спецкурс, присвячений творчості Т. Шевченка (Іваненко, 2009), підготував порівняльну граматику української мови. У ці роки професор А. Леруа-Больє прочитав в Інституті суспільних наук у Парижі курс «Становище українського народу», а професор Й. Люндель розпочав в Упсальському університеті Швейцарії викладання української літератури та відкрив семінар з історії української народної пісні (Кушнір, 1906, с. 39). Знаний професор Сорбонни Р. Лабрі активно долучився до вивчення і популяризації творчості Т. Шевченка, а у 1917 р. відвідав Київ і могилу Кобзаря з метою вшанування пам'яті геніального поета.

Необхідно підкреслити, що успіх зарубіжних учених у викладанні української мови, літератури, культури, етнографії у провідних освітніх осередках Європи був важливим прецедентом, що спонукав українську молодь до боротьби за відкриття відповідних кафедр на батьківщині, адже у вищій школі Російської імперії такі знання були під забороною. Зусиллями професора історії Сорбонни, фундатора критичного позитивізму Ш. Сеньобоса у 1913 році вийшов спеціальний випуск «Анналів національностей», присвячений Україні.

Важливим осередком україністичних студій був Краківський Ягеллонський університет, про що свідчить науково-педагогічна діяльність «батька краківської славістики» Л. Малиновського – розробника курсу порівняльної граматики української та російської мов (1886 р.), відомих філософів М. Здєховського і Ю. Третяка – засновника курсу з української мови, керівника секції української мови та літератури (1894 р.) (Чуба, 2014, с. 105), літературознавців О. Колесси, професора кафедри руської (української) словесності (1895-1899 рр.) і К. Студинського, який у 1897 році розпочав читати курс української літератури. У 1899 році посаду лектора української мови в Ягеллонському університеті обійняв талановитий учений і письменник Б. Лепкий (Juïny,

1993), прихильник україно-польської співпраці, організатор просвітницької діяльності української студентської громади у Кракові.

Порівняльний аналіз засвідчує конструктивне ставлення польських учених Кракова до розроблення української проблематики і налагодження співпраці з колегами-українцями, на відміну від загалу викладачів-поляків Львівського університету, які часто сприймали розвиток української освіти та науки як загрозу польським національним інтересам у Східній Галичині.

Знавцем українського фольклору й популяризатором творчості Т. Шевченка у Великій Британії був професор кафедри слов'янських мов Оксфордського університету Вільям Річард Морфіл, який визнавав самостійність української мови та називав Великого Кобзаря універсальним генієм людства, співцем національної, соціальної та особистої свободи. У 1912 році було створено Відділ шанувальників української історії та культури в Лондоні, лекції в якому дозволяли залучати широке коло слухачів, що супроводжувалося обговоренням різних аспектів життєдіяльності України та її перспектив у європейському суспільстві. З метою налагодження співпраці між двома народами в 1913 році засновано Українсько-британський комітет у Лондоні, спрямований на популяризацію у Великій Британії та Україні досягнень української та англійської культур, організації циклів лекцій для інформування європейської громадськості про становище українців, сприяння відновленню незалежності Української держави (Saunders, 1988). Активними членами комітету були знаний англійський публіцист Дж. Раффалович, музичний критик Ф. Барлетт, українські громадські діячі В. Степанківський, М. Меленевський.

Українська громада за участі професора Чернівецького університету С. Смаль-Стоцького в 1913 році ініціювала організацію в Мюнхенському університеті практичного «Курсу вивчення української мови» і «Курсу вивчення творчості Т. Г. Шевченка», що започаткувало розвиток україністичних студій у вищій школі Німеччині, провідним осередком яких традиційно була (і залишається) Баварія.

Діахронний аналіз становлення україністичних студій у європейському академічному просторі зазначеного періоду дозволяє констатувати суттєву зміну наукових пріоритетів та інтепритацій: якщо в XIX столітті Україна виступала об'єктом філологічних студій, передусім як оригінальна «фольклорна перлина» у короні Російської та Австрійської імперій, згодом – як жертва агресивних сусідніх держав (на межі XIX-XX століть), то з 10-х років XX століття репрезентанти європейського академічного світу почали розглядати її як самобутню духовно-культурну спільноту та суб'єкт

міжнародної політики, вагомий чинник у процесі творення нового європейського простору, заснованого на демократичних цінностях. Так, професор Оксфордського і Лондонського університетів А. Тойнбі у книзі «Нова Європа» пов'язував з Україною розвиток слов'янської цивілізації (Toynbee, 1916, с. 78) та дорікав європейським інтелектуалам, які через невігластво «не помітили 30-мільйонний народ» (Toynbee, 1916, с. 76), позбавлений рідної мови, віри і навіть права на власне ім'я.

Фундатор школи слов'янських і східноєвропейських досліджень Лондонського університету професор Р. Сетон-Вотсон у заснованому разом із чеським ученим Т. Масариком журналі «Нова Європа» (1916 р.) доводив неминучість створення на руїнах останніх імперій національних держав (України, Чехії, Литви, Польщі) як запоруки стабільності в Європі (Головченко, 2009). Ревним адвокатом України вважали авторитетного норвезького вченого, лауреата Нобелівської премії Б. Б'єрнсона – активного борця за права пригнічених націй. Президент Нобелівського Комітету І. Лефлянд присвятив розвідку «Українці і їхня національна боротьба» історії та сьогоденню українського народу.

Варто підкреслити чільний внесок шведських учених у розвиток україністики та її впровадження в університетський контекст. Палким прибічником українського національного відродження став А. Єнсен – історик, слов'янознавець, доктор, референт слов'янських літератур Нобелівського інституту при Шведській академії, дійсний член Наукового товариства імені Т. Шевченка, автор монографій про Т. Шевченка та І. Мазепу. Прихильником державної незалежності України виступав соціолог і політекономіст, професор Гетербергзького університету, член парламенту Швеції Г. Стеффен, автор брошури «Росія, Польща й Україна», який вважав агресивну Росію «головним ворогом європейської цивілізації», що прикривається ідеєю панславізму (Steffen, 1915, с. 29).

Опрацювання періодичних видань засвідчує традиційну активність української діаспори Канади в підтримці культурно-освітніх прагнень земляків. Тому саме в цій країні було завдяки зусиллям українського політичного емігранта, педагога П. Крата в 1918 р. було відкрито перший український заклад вищої освіти поза межами історичної батьківщини – Український народний університет імені М. Павлика.

Значних зусиль до розгортання українознавчих студій у Болгарії та Європі в цілому в кінці XIX – на початку XX століття доклали професори Софійського університету М. Драгоманов та його учень І. Шишманов, який згодом став першим болгарським послом в Українській державі та Українсь-

кій Народній республіці (1918-1919 р.). М. Драгоманову вдалося підняти свої українознавчі студії до європейського рівня відповідно до сучасної наукової методології, глибини аргументації і теоретичних узагальнень.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті проведеного дослідження виявлено зміни пріоритетів у процесі становлення та розвитку україністичних студій у світовому освітньому просторі: якщо в XIX ст. інтерес до України, як об'єкту наукових досліджень, виявляли передусім філологи, історики, мистецтвознавці, то на початку XX ст. до розроблення україністичної проблематики долучилися соціологи, економісти, філософи, культурні, громадські та політичні діячі (передусім у контексті формування нової Європи). Досягнення в галузі україністики у XIX – на поч. XX ст. завдячують зусиллям визнаних учених (професорів Б. Б'єрнсона, М. Драгоманова, А. Єнсена, М. Здєховського, Р. Лабрі, Л. Леже, Й. Люнделя, В. Морфіла, Ш. Сеньобоса, Г. Стеффена, І. Шишманова, Л. Малиновського, Ю. Третяка, А. Рамбо та ін.), які намагалися впроваджувати результати своїх наукових пошуків в освітній процес університетів і приватних вищих шкіл Австрії, Болгарії, Великої Британії, Норвегії, Польщі, Франції, Швеції та інших країн світу.

Перспективи подальшого розроблення обраної проблеми полягають у вивченні тенденцій та особливостей розвитку україністичних студій у світовому вимірі в умовах XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

Головченко, В. (2009). «Українська тема» в політиці Антанти 1914–1916 рр. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Міжнародні відносини, 37,* 8-12 (Holovchenko, V. (2009). "Ukrainian theme" in the policy of the Entente 1914-1916*. Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. International Relations, 37,* 8-12).

Іваненко, О. А. (2009). *Українсько-французькі зв'язки: наука, освіта, мистецтво (кінець XVIII – початок XX ст.)*. Київ: Інститут історії України НАН України (Ivanenko, O. A. (2009). *Ukrainian-French relations: science, education, art (end of the 18th - beginning of the 20th century).* Kyiv: Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine).

Каппелер, А. (2005). Дисертанти з України на семінарі зі східноєвропейської історії у Віденському університеті 1907–1945 рр. *Австрія і Україна у контексті європейської інтеграції співробітництва: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Відень, Київ,* 122-134 (Kappeler, A. (2005). Dissertations from Ukraine at the seminar on Eastern European history at the University of Vienna in 1907–1945. *Austria and Ukraine in the context of European integration of cooperation: materials of the International scientific-practical conference. Vienna, Kyiv,* 122-134).

Кушнір, В. (1906). Українське питання в польській призмі перед Європою. Нова громада*. Літературно-науковий місячник, 10,* 21-42 (Kushnir, V. (1906). The Ukrainian question in the Polish prism before Europe. New community. *Literary and Scientific Monthly, 10,* 21-42).

Титаренко, В. П. (2009). Науковець-етнограф кінця XIX – початку XX століття Олена Пчілка. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, 6,* 110-113 (Tytarenko, V. P. (2009). Olena Pchilka, an ethnographer of the late XIXth and early XXth centuries. *The origins of pedagogical skills. Series: Pedagogical Sciences, 6,* 110-113).

Франко, О. (2006). Наукова діяльність Федора Вовка. *Український історичний журнал, 3,* 42-56 (Franko, O. (2006). Scientific activity of Fedor Vovk. *Ukrainian Historical Journal, 3,* 42-56).

Juïny, R. (1993). Profesor Bohdan Jepki w krкgu problematyki historii literatury ukraicskiej. In R. Juïny, W. Mokry (red.), *Krakowskie Zeszyty Ukrainowzawcze, I-II, 1992-1993,* 255-161.

Saunders, D. (1988). Britainandthe Ukrainian Question (1912-1920). *English Historical Review,* 406.

Steffen, G. (1915). *Krieg und Kultur*. Jena: Eugen Diederichs.

Toynbee, A. (1916). *The New Europe: Some Essays in Reconstruction*. New York: J. M. Dent&sons limited, E. P. Dutton & co in London and Toronto.

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Елена, Чикалова Марина. Становление и развитие украинистических студий в мировом академическом пространстве (XIX – начало XX в.).

Исследование посвящено раскрытию особенностей становления и развития украинистических студий в мировом академическом пространстве. На основании использования современных научных методов, применяемых в историко-педагогических исследованиях (историографического анализа, текстологического анализа, ретроспективного анализа, диахронного анализа, обобщения), выяснена степень разработанности выбранной проблемы, освещены истоки и факторы становления украинистических студий в университетах, частных высших школах, научных институтах, выявлен персональный вклад выдающихся ученых и общественных деятелей, определены характерные особенности развития украинистики в отдельных странах мира, очерчены перспективы дальнейших исследований избранной темы.

Ключевые слова: *украинистические студии, мировое академическое пространство, университет, высшая школа, зарубежная украинистика, образовательный процесс, преподавание.*

SUMMARY

Korzh-Usenko Larysa, Sydorenko Olena, Chykalova Marina. Formation and development of Ukrainian studies in the world academic space (XIX – early XX century).

The investigation is devoted to revealing the peculiarities of the formation and development of Ukrainian studies in the world academic space. Based on the use of modern scientific methods used in historical and pedagogical research (historiographical analysis, retrospective analysis, diachronic analysis, generalization), the degree of elaboration of the chosen problem is clarified, the origins and factors of Ukrainian studies in universities, private universities and research institutions are highlighted, the personal contribution of outstanding scientists and public figures is revealed, the characteristic features of the development of Ukrainian studies in separate countries of the world are determined, the prospects of further research of the chosen topic are outlined.

As a result of the study revealed a significant change in scientific priorities in the process of formation and development of Ukrainian studies in the world educational space: if in the nineteenth century the interest in Ukraine was shown primarily by philologists,

historians, art critics, then in the early twentieth century sociologists, economists, philosophers, cultural, public and political figures joined in the development of Ukrainian issues. Achievements in the field of Ukrainian studies in the XIX – early XX century thanks to the efforts of leading scientists of the world, professors of universities and private universities (L. Leger, J. Lundel, A. Rambo, A. Toynbee, T. Masaryk, L. Beaulieu, W. Morphile, R. Seton-Watson, A. Jensen, G. Steffen, S. Senyobos, M. Drahomanov, I. Shishmanov, L. Malinovsky, M. Zdekhovsky, Y. Tretyak, etc.) from Austria, Bulgaria, Great Britain, Norway, Poland, France, Sweden, and other countries. Nobel laureate, Professor B. Bjornson, who had a reputation as a lawyer for oppressed nations, made significant efforts to protect the rights of Ukrainians to establish their own national university. The leader in the defense of doctoral dissertations in Ukrainian studies during this period was the University of Vienna, represented by well-known Slavic scholars F. Mikloshich, V. Yahych, K. Irachek, in whose scientific schools a whole galaxy of talented Ukrainian scientists was formed.

***Key words**: Ukrainian studies, world academic space, university, higher school, foreign Ukrainian studies, educational process, teaching.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.2:316.77-053.4

Світлана Замрозевич-Шадріна
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
ORCID ID 0000-0003-0138-3587
Олена Попадич
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
ORCID ID 0000-0003-1426-4114
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/023-031

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ КОМПЛЕКСІ«ШКОЛА-САДОК»

У статті розглянуто проблеми забезпечення педагогами найрізноманітніших форм спілкування дітей молодшого шкільного та дошкільного віку в навчально-виховному комплексі «Школа-садок». При цьому зазначається, що для того, щоб між дітьми обох вікових підгруп розвивалися доброзичливі стосунки, учителям початкових класів і вихователям необхідно підготовитися, заздалегідь підібрати спільні ігри та види посильної праці для шестиліток. Завдяки цілеспрямованій підготовчій роботі педагогів у молодших школярів поступово з'являється інтерес до дітей дошкільного віку, бажання налагодити з ними контакти та спілкуватися.

Наголошується, що вчителям і вихователям варто пам'ятати, що в жодному разі не можна вихованців примушувати до спілкування. Воно повинно будуватися на основі взаємного бажання. Лише за цієї умови спілкування стане дійовим засобом формування доброзичливих взаємин між учнями початкових класів і дошкільниками. З'ясовано, що одним із найголовніших засобів, що формує взаємини дітей, є гра. Саме в дидактичних іграх закладені невичерпні можливості виховання взаємин між дітьми молодшого шкільного віку та дошкільниками, а їх зміст і правила ставлять учасників в умови, що вимагають від них уміння діяти спільно, регулювати свою поведінку, бути справедливим, чесним і вимогливими, а в разі потреби й поступитися товаришеві. Зазначається, що особливе значення у формуванні доброзичливості між дітьми обох вікових груп має спілкування через книги, через спільну трудову діяльність, а досягти позитивного результату можна тільки за умови попередньої підготовки та злагодженої праці вчителів початкових класів і вихователів.

Ключові слова: *навчально-виховний комплекс НВК «Школа-садок», діти дошкільного віку, молодші школярі, спілкування, взаємини дітей.*

Постановка проблеми. Свідченням суттєвих трансформацій, які відбуваються у площині реформування освітньої системи є, зокрема, створення навчально-виховних комплексів (НВК) «Школа-садок» як інноваційних соціальних інституцій, де навчаються й виховуються діти дошкільного і молодшого шкільного віку. Як новий тип закладу освіти навчально-виховні комплекси, відчуваючи на собі суспільні виклики, кардинальні зміни, реагують на них динамікою свого розвитку, а саме: варіативністю змісту й форм організації освітнього простору,

неперервністю процесів навчання та виховання, зміцненням особистісної орієнтації змісту і технологій навчання, поглибленням індивідуалізації та диференціації освітніх маршрутів кожного учасника освітнього процесу (Біда, 2017; Богуш, 2001; Замрозевич-Шадріна, 2021; Пріма, 2017).

Це дало можливість добре підготувати дітей до школи, раціонально використати нові типові приміщення початкових шкіл, закладів дошкільної освіти, які останнім часом повністю укомплектовані. Безумовно, значні державні кошти, збережені таким чином, можуть використовуватися на придбання обладнання та посібників, для поліпшення навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження вчених спрямовуються на виявлення: закономірностей формування професійно важливих рис особистості педагога та супровідних ефективному здійсненню професійної діяльності його психічних властивостей і стану (І. Безуглов, Н. Дідусь, Т. Казимірська, Ю. Кулюткін, З. Курлянд, Р. Хмелюк, В. Юрченко та ін.); шляхів і засобів становлення педагогічної майстерності (І. Багаєва, Є. Барбіна, Г. Бєлєнька, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кічук, Л. Кондратова, О. Мороз та ін.); природи і сутності професійної діяльності педагога (А. Богуш, Ф. Гоноболін, Е.Карпова, Л. Спірін, Г.Сухобська та ін.); структури й змісту її окремих компонентів (В. Бондар, Л. Ващенко, Г. Засобіна, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Г. Нагорна, В. Сластьонін та ін.); рівнів та форм її існування (М. Левіна, І. Лернер, В.Паламарчук, Ю. Постолик, Л. Таланова та ін).

Метою статті є розгляд особливостей організації спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в навчально-виховному комплексі «Школа-садок».

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано такі методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез, формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагоги навчально-виховних комплексів «Школа-садок» покликані забезпечити найрізноманітніші форми спілкування дітей молодшого шкільного та дошкільного віку. Це, насамперед, колективні ігри на майданчику або в приміщенні, прогулянки на території чи за її межами, екскурсії, святкові ранки та вечори і розваг, робота на дослідних ділянках і уроках трудового навчання, зустрічі з відомими та шанованими людьми місцевості.

У групі продовженого дня для молодших школярів і груп дітей дошкільного віку відводиться час для ігор та самостійної роботи.

Важливо при цьому, щоб між дітьми обох вікових підгруп розвивалися доброзичливі стосунки. Учителі початкових класів і вихователі

мають заздалегідь підібрати спільні ігри та види посильної праці для шестиліток (Богуш, 2002).

До такого спілкування дітей слід підготовляти. Наприклад, із учнями можна провести бесіду, у якій сказати, що вони першокласники, а це зобов'язує турбуватися про своїх молодших товаришів. Доречна також порада вчителя початкових класів, як допомогти дошкільникам обладнати ігровий куточок, прибрати майданчик, скопати грядку, доглянути акваріум, виготовити іграшки. Варто нагадати школярам, що вони знають багато цікавих казок та оповідань і можуть розповісти їх маленьким друзям.

Важливо наголосити, що дошкільники можуть бути і хорошими партнерами в іграх, бо знають їх чимало. Завдяки цілеспрямованій підготовчій роботі в молодших школярів поступово з'являється інтерес до дітей дошкільного віку, бажання налагодити з ними контакти.

І дітей-дошкільників потрібно готувати до спілкування з школярами. Наші спостереження засвідчують, що вони часто соромляться старших дітей, а тому і не мають особливого бажання гратися з ними. Щоб збудити його, вихователь може, наприклад, звернути увагу дошкільників на те, що школярі досить спритні в рухливих іграх, багаті на вигадки та фантазії. За домовленістю з учителем початкових класів вихователь може запросити в групу молодших школярів, запропонувати їм у присутності дошкільників виготовити іграшки з картону, паперу чи з природного матеріалу (Дяченко, 2001).

Такі методи і прийоми допоможуть вихователеві сформувати в дошкільників інтерес до діяльності старших дітей, а згодом – і готовність спілкуватися з ними. А уважне ставлення до них школярів породжує в дошкільників бажання разом зі своїми старшими товаришами гратися та працювати.

Як учителеві, так і вихователеві варто пам'ятати, що в жодному разі не можна вихованців примушувати до спілкування. Воно повинно будуватися на основі взаємного бажання. Лише за цієї умови спілкування стане дієвим засобом формування доброзичливих взаємин між молодшими школярами і дошкільниками (*Дошкільна та початкова освіта,* 2020).

Зауважимо, що саме гра є одним із найголовніших засобів, що формує взаємини дітей.

Успіх колективної ігрової діяльності передусім залежить від того, як діти обох вікових груп володіють правилами гри, як орієнтуються в явищах суспільного життя, людських взаєминах, які вони зображають у цій грі.

Для проведення творчої гри треба мати чимало атрибутів, які з успіхом можуть виготовляти її учасники під керівництвом педагогів.

Наприклад, для гри в «магазин» діти спільно вирізають з паперу «гроші», клеять кульки для сипучих товарів, ліплять або малюють овочі, фрукти, цукерки, печиво. Така підготовча робота можна проводити на уроках трудового навчання або ж у групі продовженого дня.

Важливий момент в організації творчої гри – розподіл ролей, оскільки саме тут нерідко виникають конфліктні ситуації. Якщо ж їх вчасно і тактовно не розв'язати, то гра не сприятиме вихованню позитивних взаємин між її учасниками і надасть емоційного задоволення. Більше того, у процесі гри діти будуть виявляти грубість і нетактовність одне до одного, а це недопустимо, бо головна мета сюжетно-рольової гри – виховання саме доброзичливих, дружніх взаємин.

Творча гра – це діяльність, у якій діти моделюють стосунки характерні для дорослих у реальному житті. Дитина активно оволодіває моральними нормами, прийнятними для нашого суспільства. Взявши на себе роль тієї чи іншої людини, дитина починає активно засвоювати її громадські функції та правила співжиття, а відтак – формує власне ставлення до неї (Поніманська, 2018; Мойсеюк, 2001).

Педагогам варто звертати особливу увагу на те, щоб учні відтворювали в іграх позитивні приклади з життя дорослих. Адже в реальному житті діти, на жаль, часто бувають свідками і негативного ставлення дорослих одне до одного. Як дошкільники, так і молодші сприймають подібні стосунки без належної критичності, а тому й переносять їх у свої ігри. Отже, творчі ігри потребують належного педагогічного керівництва.

Невичерпні можливості виховання взаємин між дітьми молодшого шкільного віку та дошкільниками закладені в дидактичних іграх. Їх зміст і правила ставлять учасників в умови, що вимагають від них уміння діяти спільно, регулювати свою поведінку, бути справедливими, чесними та вимогливими, а в разі потреби й поступитися товаришеві.

У дидактичний грі завжди є роль ведучого, який мусить чітко знати ті правила, коло предметів і явищ, що відображаються в ній. Це необхідно для того, щоб за нагоди вчасно приходити на допомогу. Отже, на роль ведучого в дидактичній грі варто залучати школярів, які володіють ширшими, ніж дошкільники знаннями про навколишнє життя і можуть вносити свої корективи в їхні дії. До дидактичної гри потрібно заздалегідь готувати ведучих, оскільки вони мають бути добре обізнані з правилами.

Обираючи школяра ведучим, необхідно враховувати його індивідуальні особливості. Адже не кожен молодший школяр може впоратися з цим відповідальним завданням. Наприклад, коли в грі беруть

участь багато дітей, тому ведучий повинен не лише володіти широкими знаннями, а й бути комунікабельним. Без цієї умови не можна думати про виховне значення гри. Чітке пояснення, тактовна і терпляча допомога ведучого завжди викликають у дошкільників повагу до свого старшого товариша, бажання наслідувати, виконувати його доручення та прохання (Киричок, 2001).

У парних дидактичних іграх (доміно, шашки, лабіринти) у ролі «вчителя» можуть виступати і ті школярі, які добре вміють грати, але соромляться бути ведучими в іграх з великою кількістю учасників. Тому вчителеві варто поговорити з такою дитиною і переконати її, що вона може навчити грати, наприклад, у шахи, свого молодшого товариша. Це сприятиме самоутвердженню учня. Добре, коли його партнер-дошкільник володіє навичками спілкування. Подібне поєднання виховує обох дітей.

Правильно чинять ті педагоги, які чергують ігри з трудовою діяльністю, проводять спільні екскурсії школярів і дошкільників до парку, річки. Знайомство з природою, життям та працею людей виховує в дітей любов до рідного краю. А спільно пережиті почуття від побаченого єднають їх у дружній колектив.

Чергування різних видів спільної діяльності молодших школярів і дітей-дошкільників можлива лише за умови чіткого й узгодженого планування виховного процесу вчителя початкових класів і вихователя. План може бути місячним чи квартальним. Перспективне планування дає змогу використати в роботі з дітьми різні види ігор, залучати їх до трудової діяльності та належно підготувати як школярів, так і дошкільників до проведення таких заходів.

Проте, не слід зловживати спілкуванням дітей обох вікових підгруп і планувати його не частіше одного-двох разів на тиждень. Адже щоденні ігри молодших школярів з дошкільниками можуть поступово обмежити інтереси старших дітей, збіднити тематику їх власних ігор, спілкування з ровесниками, що надзвичайно важливо для розвитку особистості молодшого школяра.

Неабияке значення у формуванні доброзичливості між дітьми обох вікових груп має спілкування через книгу. Школярі з успіхом можуть читати малюкам казки та оповідання. Для цього варто організовувати літературні ранки. На них виступатимуть і дошкільники, оскільки вони вже знають чимало віршів, казок. Подібне духовне зближення породжує взаєморозуміння між ними, сприяє естетичному вихованню молодших і старших дітей.

Як ми вже зазначали, спілкування дітей згаданої категорії може з успіхом здійснюватися і під час їх спільної трудової діяльності. Тематика

деяких уроків трудового навчання, особливо в першому класі, близька до тематики занять із ручної праці старших дошкільників. Особливо це стосується тем, коли школярі та дошкільники навчаються працювати з картоном і папером: розмічати їх, різати, склеювати, оздоблювати вироби тощо.

Цим можуть скористатися вчитель початкових класів і вихователь та час від часу організовувати з дітьми спільні уроки або заняття. Наприклад, коли учні та дошкільники виготовляють ялинкові прикраси, що передбачено програмою для всіх дітей. Молодші школярі можуть запросити дошкільників на урок трудового навчання і разом виготовляти гірлянди, ланцюжки, ліхтарики. А наступний урок провести у старших дошкільників. Можливий і третій варіант – організація колективної діяльності у другій половині дня.

Скажімо, діти розподіляються на невеликі групи по 3-4 в кожній. Вони виступають у ролі інструкторів-консультантів. Увага і контроль з боку старших товаришів спонукає дошкільників до стараннішого виконання того чи іншого завдання, подолання труднощів. Подібні стосунки з молодшими дітьми надзвичайно корисні і для школярів: пояснивши прийоми роботи, вони й самі глибше засвоюють знання, уміння та навички, набуті на уроках трудового навчання. Крім того, контролюючи роботу дошкільників, молодші школярі вчаться самоконтролю. Це також поступово формує почуття відповідальності, колективізму.

Іншим разом працю дітей можна організувати так, щоб кожен міг виконувати складніші операції. Подібний розподіл праці створює по-справжньому ділові стосунки.

За такої організації спільної діяльності школярі, у разі необхідності, можуть пояснити своїм молодшим товаришам, як виконується та чи інша операція. Дошкільники мають нагоду спостерігати за роботою старших дітей – особливо тією, якою вони лише починають оволодівати, а коли в малюків виникають труднощі, вони можуть звертатися за допомогою. До того ж, діти бачать, чому зможуть навчитися в недалекому майбутньому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На наш погляд, організація спільної діяльності молодших школярів та дошкільників допомагає наочно продемонструвати їм, що досягти позитивного результату можна тільки за умови попередньої підготовки та злагодженої праці вчителів початкових класів і вихователів. Це сприяє формуванню соціально активної позиції молодших школярів, дошкільникам прищеплювати вміння спілкуватися, що надзвичайно важливо для підготовки їх до навчання в школі. У контексті теми дослідження

детальнішого опрацювання вимагає аналіз методів і прийомів, які сприяли би спілкуванню дошкільників і молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

Біда, О., Прокопенко, Л., Чичук, А. (2017). Стратегія вдосконалення освітньої діяльності в процесі підвищення кваліфікації працівників дошкільних закладів в Україні. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 4 (59),* 89-93 (Bida, O., Prokopenko, L., Chichuk, A. (2017). Strategy for improving educational activities in the process of advanced training of preschool establishments in Ukraine. *Scientific Bulletin of the Mykolayiv National University named after V.O. Sukhlinsky. Series: Pedagogical sciences, 4 (59),* 89-93).

Богуш, А. (2002). Проблема наступності дошкільної і початкової ланок у навчально-виховному комплексі «Надія». *Зб. наук. праць*: Спец. випуск / В.Кузь (гол. ред.). Київ: Наук. світ, 72-75 (Bogush, A. (2002). The problem of the continuity of preschool and initial units in the educational complex "Nadiya". *Col. of scien. works*: Spets. Issue / V.Kus (Goal Ed.). Kyiv: Sciences. World, 72-75).

Дошкільна педагогіка: підручник (2018). Київ: Академвідав (*Preschool Pedagogy: Tutorial* (2013). Kyiv: Academic).

Дошкільна та початкова освіта в сучасному педагогічному просторі (2020): [монографія]. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка (*Preschool and initial education in modern pedagogical space* (2020): [monograph]. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).

Дяченко, М. В. (2001). Вплив спілкування на розвиток особистості молодшого школяра. *Вісник ХДПУ ім. Г.Сковороди. Психологія*. Харків: ХДПУ (Diachenko, M. V. (2001). The Impact of Communication On The Development of the Personality of Primary School. *Students Bulletin of the Khdpu G. Skovoroda. Psychology*. Kharkiv: KHDPU).

Замрозевич-Шадріна, С. Р. (2021). Проблема наступності і перспективності дошкільної та початкової освіти у фаховій підготовці творчого педагога. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти»*. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», сс. 14-16 (Zamrozevych-Shadrina, S. R. (2021). The problem of continuity and prospects of preschool and elementary education in professional preparation of a creative teacher. *Materials of the V International Scientific and Practical Internet Conference "Actual problems of formation of a creative personality of the teacher in the context of the continuity of preschool and elementary education»*. Vinnytsia: LLC «Merkjuri-Podillya", pp. 14-16).

Киричок, В. А. (2001). Діагностика сформованості ціннісного ставлення до однолітків у молодших школярів. Гуманістично-спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учівської молоді). *Зб. наук.праць*. Київ: ВіРА Інсайт. Кн. ІІ. сс. 84-90 (Kirichka, V. A. (2001). Diagnosis of the value of value relation to peers in junior schoolchildren. Humanist-directed educational process and formation of personality (theoretical and methodological problems of education of children and uchisk youth). *To. Sciences.Prak*. Kyiv: Vera Inside. II. pp. 84-90).

Мойсеюк, Н. Є. (2001). *Педагогіка*. Київ: ВАТ «КДНК» (Moiseiuk, N. E. (2001). *Pedagogy*. Kiev: OJSC "KDNA").

Пріма, Р. М., Замелюк, М. І. (2017). Формування творчого потенціалу майбутнього вихователя: інновайні підходи. *Інженерні та освітні технології, 3 (19),* 72-79

(Prima, R. M., Zameliuk, M. I. (2017). Formation of the creative potential of the future educator: Innovative approaches. *Engineering and educational technologies, 3 (19),* 72-79).

РЕЗЮМЕ

Замрозевич-Шадрина Светлана, Попадыч Елена. Особенности организации общения детей дошкольного и младшего школьного возраста в учебно-воспитательном комплексе «Школа-сад».

В статье рассмотрены проблемы обеспечения педагогами самых разно-образных форм общения детей младшего школьного и дошкольного возраста в учебно-воспитательном комплексе «Школа сад». При этом отмечается, что для того, чтобы между детьми обеих возрастных подгрупп развивались доброжелательные отношения, учителям начальных классов и воспитателям необходимо подготовиться, подобрать общие игры и виды посильного труда для шестилеток. Благодаря целеустремленной подготовительной работе педагогов у младших школьников постепенно появляется интерес к детям дошкольного возраста, желанию наладить с ними контакты и общаться. Отмечается, что учителям и воспитателям стоит помнить, что ни в коем случае нельзя воспитанников заставлять к общению. Оно должно строиться на основе взаимного желания. Лишь при этом условии общение станет действенным средством формирования доброжелательных взаимоотношений между учениками начальных классов и дошкольниками. Выяснено, что одним из самых главных средств, которые формируют взаимоотношения детей, есть игра. Именно в дидактических играх заложены неисчерпаемые возможности воспитания взаимоотношений между детьми младшего школьного возраста и дошкольниками, а их содержание и правила ставят участников в условия, которые требуют от них умения действовать совместно, регулировать свое поведение, быть справедливым, честным и требовательными, а в случае потребности, и уступить товарищу. Отмечается, что особенное значение в формировании доброжелательности между детьми обеих возрастных групп имеет общение через книги, через совместную трудовую деятельность, а достичь положительного результата можно только при условии предыдущей подготовки и согласованного труда учителей начальных классов и воспитателей.

Ключевые слова: *учебно-воспитательный комплекс «Школа-сад», дети дошкольного возраста, младшие школьники, общение, взаимоотношения детей.*

SUMMARY

Zamrozevych-Shadrina Svitlana, Popadych Olena. Features of organization of communication of children in educational complex “School-Kindergarten”.

In the article the problem of providing of the most various forms of communication of children of junior school and preschool age is considered in an educational complex “School-Kindergarten”. Thus, marked, that benevolent relations developed between the children of both age subgroups, it is necessary in good time to pick up general games and types of feasible labour of the teachers of initial classes and educators for six years-old children. Due to purposeful preparatory work for junior schoolchildren gradually appears interest in the children of preschool age, as well as desire to communicate.

It is emphasized that the teacher and educator should remember: in no way can be pupils forced for communication. It should be based on a mutual desire. Only under this condition of communication will become an actual means of forming benevolent the relationship between pupils of elementary classes and preschoolers. It is noted that the most important means that forms the relationship between children is a game. It is in the didactic

games that the inexhaustible possibilities of education between children of junior school age and preschoolers are laid down, and their content and rules put the participants in terms that require them to act together, to regulate their behavior, be fair, honest and demanding. It is noted that special importance in the formation of benevolence between children of both age groups has communication through books, through joint labor activity. That achieving a positive result can only be able to coherent the work of the teachers of elementary classes and educators.

***Key words**: educational complex "School-Kindergarten", children of preschool age, junior schoolchildren, communication between children.*

УДК 373.5.016:94(100)

Яніна Камбалова
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0003-2886-7696
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/031-044

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ ПРО СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТОК СТАНОВО-ПРЕДСТАВНИЦЬКИХ ОРГАНІВ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У 7 КЛАСІ

Метою статті є огляд методики формування історичних знань споживачів освітніх послуг 7 класу про створення та розвиток станово-представницьких органів у західноєвропейських країнах в епоху Середньовіччя як складової частини загальної системи історичних знань школярів. Автором проаналізовано особливості формування історичних знань на емпіричному та теоретичному рівнях. Наведено різноманітні методичні прийоми, які можуть бути використані вчителями у процесі формування системи історичних знань про створення та розвиток станово-представницьких органів у західноєвропейських країнах в епоху Середньовіччя на уроках всесвітньої історії у 7 класі.

***Ключові слова:** емпіричний та теоретичний рівень знань, історичний факт, історичне уявлення, історичне поняття.*

Постановка проблеми. Процес модернізації системи освіти в Україні на сучасному етапі має відповідати потребі суспільства в освічених та мислячих людях. Одним із ключових завдань сучасної історичної освіти є формування в споживачів освітніх послуг наукової історичної свідомості, яка є відносно самостійною складовою суспільної свідомості людини. На думку української дослідниці В. Прокопчук, школа – це, насамперед, соціальний інститут, що формує основи історичної свідомості (Прокопчук, с. 10).

Першою складовою формування історичної свідомості є система історичних знань. У своїй публікації А. Шевченко та С. Камаралі наголошують на важливому значенні історичного знання для інтелектуального й морального становлення особистості, розвитку її самоусвідомлення та потреб у громадянській самореалізації (Шевченко та Камаралі, 2021, с. 81).

Власне історичні знання – це сукупність відкритих історичних наукових фактів та сформованих на їхній основі уявлень, понять, суджень, умовиводів, концепцій і теорій. Відбір історичних знань відповідно до вікових особливостей споживачів освітніх послуг і дидактичних завдань складає навчальний історичний матеріал із конкретних тем.

Споживачі освітніх послуг, опановуючи певний історичний матеріал, знайомляться з певним обсягом інформації, а вже осмисливши цю інформацію, набувають власних історичних знань, які знаходять своє відображення в таких дидактичних категоріях: історичні уявлення, поняття, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, судження та умовиводи. Проблемою нашого дослідження є процес формування системи історичних знань споживачів освітніх послуг про створення та розвиток станово-представницьких органів у західноєвропейських країнах в епоху Середньовіччя на уроках всесвітньої історії у 7 класі.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням формування системи історичних знань споживачів освітніх послуг завжди приділялася достатня увага вченими-методистами та практиками. Проблему структури шкільних історичних знань проаналізовано ще в підручниках з методики викладання історії радянського періоду.

Методикою формування історичних уявлень споживачів освітніх послуг загальноосвітньої школи активно займалися радянські вчені-методисти Н. Дайрі, П. Лейбенгруб, П. Некрасов та інші.

Відомий радянський методист О. Вагін у своєму підручнику «Методика викладання історії в середній школі» розглядав значення історичних уявлень та шляхи їх створення, формування історичних понять.

Засвоєння системи історичних понять вважав одним із найважливіших завдань шкільного курсу історії видатний український методист радянського періоду Л. Мельник.

У підручнику для студентів ЗВО «Методика навчання історії в школі» відомих українських фахівців у галузі методики навчання О. Пометун та Г. Фреймана «Методика навчання історії в школі» проаналізовано такі методичні проблеми: історичні факти і їх класифікація; теоретичний матеріал в історичних курсах; емпіричний і теоретичний рівні засвоєння споживачами освітніх послуг навчального історичного матеріалу; співвідношення фактів і теорії в курсах основної школи.

Знана українська науковця О. Савченко у своєму підручник для студентів педагогічних факультетів «Дидактика початкової школи» наголошує на тому, що навчальний історичний матеріал складається з

компонентів, які притаманні самій історичній науці: історичних фактів і теорії, а також способів опрацювання історичного матеріалу, теоретичних і методологічних основ історії як науки (під ними розуміють основні принципи, підходи до вивчення історичного процесу, форми і способи наукового пізнання) (Савченко, 1997, с. 39).

Ще одна українська дослідниця В. Прокопчук у своїй публікації «Формування історичних уявлень школярів» пояснює структуру історичних знань споживачів освітніх послуг та особливості формування історичних уявлень залежно від віку школярів.

В. Артюх у своїй публікації аналізує особливості такої категорії історичних знань, як історичний факт та обґрунтовує необхідність оцінки фактів істориками (Артюх, 2016).

Одним із напрямів наукового пошуку сучасного українського дослідника С. Терна є ознайомлення споживачів освітніх послуг із системою понять історичних курсів. Зокрема, він досліджував такі проблеми, як умови формування наукових понять; структура і способи визначення історичних понять; класифікації та шляхи формування понять; науково-технологічні засади формування історичних понять.

Автори сучасного російського навчального посібника «Практикум з методики викладання історії в школі» М. Короткова та М. Студенікін пропонують до розгляду прийоми і засоби емпіричного вивчення історичних фактів; навчання прийомам пізнання фактичного матеріалу; прийоми і засоби вивчення теоретичного матеріалу. Інший російський авторський колектив у складі Є. Вяземського та О. Стрєлової у своєму підручнику «Теорія та методика викладання історії» теж розглядають методичні прийоми формування системи історичних знань споживачів освітніх послуг.

У цих дослідженнях проаналізовано загальні вимоги до формування різних категорій системи історичних знань у процесі навчання історії в закладах загальної середньої освіти.

Мета статті: розглянути методику формування системи історичних знань споживачів освітніх послуг у процесі навчання шкільних курсів історії на прикладі формування знань про створення та розвиток станово-представницьких органів у європейських країнах в епоху Середньовіччя на уроках всесвітньої історії у 7 класі.

У процесі виконання сформульованих наукових завдань застосовувалися такі **методи дослідження**: методи структурного аналізу для пояснення методики формування сукупності історичних знань у споживачів освітніх послуг; метод компонентного аналізу, категоріальний

та структурно-функціональний методи в процесі пояснення особливостей формування окремих категорій історичних знань.

Виклад основного матеріалу. Здобуті споживачами освітніх послуг у процесі шкільних курсів історії знання знаходять своє конкретне відображення в історичних уявленнях, поняттях, судженнях, умовисновках, концепціях, теоріях.

Як вважає В. Прокопчук, структура історичних знань виглядає таким чином: історичні уявлення – історичні поняття – знання про закони та закономірності історичного процесу (Прокопчук, с. 10).

Оптимальне поєднання фактичного й теоретичного матеріалу в кожному конкретному історичному курсі визначається з точки зору методологічних положень про емпіричний і теоретичний рівні пізнання. Ще в 50-х рр. минулого століття відомі радянські науковці В. Кедров та С. Рубінштейн обґрунтували необхідність виокремлювати два рівні знань: емпіричний і теоретичний. Згодом логічний та психологічний аспекти зазначених способів пізнання розробили такі вчені, як М. Вахтомін, В. Давидов, В. Копнін, О. Леонтьев.

На думку видатної української дослідниці О. Савченко, у процесі навчання учні насамперед засвоюють історичний матеріал, представлений двома основними компонентами: історичними фактами і теорією (Савченко, 1997, с. 39).

Емпіричне вивчення минулого потрібно для формування у споживачів освітніх послуг системи уявлень про історичні факти, розвитку репродуктивної і творчої уяви, образної пам’яті та мислення, формування прийомів самостійної навчальної роботи, виховання у споживачів освітніх послуг інтересу до історії людства. Емпіричне вивчення минулого потрібно для формування у споживачів освітніх послуг системи уявлень про історичні факти, розвитку репродуктивної і творчої уяви, образної пам’яті та мислення, формування прийомів самостійної навчальної роботи, виховання у споживачів освітніх послуг інтересу до історії людства.

На думку українських науковців О. Пометун та Г. Фреймана, школярі на емпіричному рівні, насамперед, працюють із фактами, представленими в навчальних підручниках і посібниках, наукових та науково-популярних публікаціях, історичних документах, персональних джерелах, наочних засобах, художніх творах на історичну тематику та інших джерелах інформації, що містять відомості про важливі події і явища, їхні особливості і атрибути (Пометун, 2006, с. 63). Отже, історичні факти засвоюються

споживачами освітніх послуг на емпіричному рівні, тобто із зовнішньої сторони у вигляді образів, картин історичного минулого.

Історичний факт є найдрібнішою одиницею системи історичних знань, знання про минуле, достовірність якого доведена історичною наукою. Особливістю історичного факту є його неповторність і невідтворюваність.

Як пояснено у філософському словнику за редакцією В. Шинкарука, історичний факт – це дійсна подія (Шинкарук, 1986, с. 712).

Основу фактичного матеріалу складають безпосередньо факти, які систематизуються й узагальнюються в історичних подіях, явищах та процесах. Тому, за однією з класифікацій, історичні факти поділяють на три види: факт-подія, факт-явище та факт-процес.

Історична подія – сукупність взаємопов'язаних історичних фактів, що характеризують обмежений у просторі і часі логічно завершений фрагмент минулого. Розрізняють прості події, котрі вміщують невелику кількість фактів і складні, котрі вміщують в себе кілька подій.

Історичне явище – комплекс рис аналогічних фактів, які зберігалися на певній території протягом історичного періоду і певним чином є його ознаками. Історичний процес – це ланцюг взаємопов'язаних у часі причинами і наслідками подій.

Історична закономірність – це суттєві зв'язки між історичними явищами, які здатні повторюватися.

За ще одним видом класифікації визначають головні та неголовні історичні факти. Головними наизивають ті історичні факти, без яких неможливо зрозуміти сутність історичного етапу чи періоду, що значно вплинули на розвиток суспільства, залишили глибокий слід у суспільному житті і саме тому є важливими для формування у школярів історичних понять, ціннісних орієнтацій та світоглядних ідей. На виділення головних фактів учителя націлює Держаний стандарт і навчальна програма дисципліни, але остаточну їх добірку складає сам учитель. У 7 класі, ознайомлюючись із процесом створення станово-представницьких органів у західноєвропейських країнах на емпіричному рівні, споживачі освітніх послуг мають ознайомитися з головними історичними фактами про виникнення нової форми правління – станово-представницької монархії та видами різних станово-представницьких органів у окремих західноєвропейських країнах. До цих фактів належать такі: зародження станово-представницької монархії в країнах Європи у XII-XV столітті; виникнення кортесів в Іспанії з кінця XII до початку XIV століття; формування Парламенту в Англії з 1265 р., початок діяльності Генеральних штатів у Франції з 1302 року.

На емпіричному рівні історичні факти засвоюються учнями у вигляді історичних уявлень про життєдіяльність історичних постатей, спосіб повсякденного життя людей, їхні дії та вчинки, місця історичних подій та час їх протікання, кількість учасників тощо.

Уявленнями називають образи предметів або процесів (чи окремих їх властивостей), які в даний момент ми не сприймаємо. Для всіх уявлень характерна наочність.

У психологічному словнику за редакцією В. Зінченка та Б. Мещерякова феномен уявлення трактується як наочний образ предмета чи явища (події) дійсності, що в пам'яті чи в уяві виникає на основі минулого досвіду (даних відчуттів чи сприйняття) шляхом його відтворення в пам'яті чи уяві (Зінченко, Мещеряков, 1997, с. 200). У філософському словнику за редакцією В. Шинкарука, уявлення тлумачаться як чуттєво-наочні образи предметів, явищ чи дійсності, світу в цілому, який містить узагальнення індивідуального та суспільного досвіду людини (Шинкарук, 1986, с. 711). У словнику-довіднику Г. Ложкіна уявлення визначено як «чуттєво-наочний образ предметів чи явищ дійсності, який зберігається й відтворюється у свідомості і за відсутності безпосереднього впливу самих предметів на органи чуття» (Ложкін, 2011, с. 84).

Оскільки уявлення становлять собою відтворені чи переосмислені образи тих предметів, які діяли на наші органи чуттів у минулому, вони, як правило, лише фрагментарні та нестійкі. Водночас уявлення — це до певної міри узагальнені образи дійсності (з різноманітних способів сприйняття даного предмета ми конструюємо один образ). Вони можуть виникати тільки коли вже наявний багатий матеріал сприймань, тобто сприйнято багато фактів.

Саме ця подвійна природа уявлення, поєднання в ньому рис конкретного і загального, робить уявлення основою для утворення в майбутньому історичних понять, ідей, висновків та узагальнень. Отже, збагачення пам'яті споживачів освітніх послуг знанням основних історичних фактів – одне з найважливіших завдань шкільного курсу історії.

На думку української дослідниці В. Прокопчук, процес формування історичних знань починається з формування історичних уявлень, проте, можна стверджувати, що формування всіх елементів історичних знань відбувається паралельно. Якщо у 5 класі більше формуються історичні уявлення, то в старших більше уваги приділяється формуванню історичних понять, а також знанням про закони та закономірності історичного процесу, однак формування уявлень також продовжується (Прокопчук, с. 10).

Методисти наголошують, що головним джерелом збагачення уявлень є правильне співвідношення в процесі навчання історії образу та слова. У зв'язку з цим ставляться дуже серйозні вимоги до використання вчителями усного методу навчання історії. Ще одним важливим джерелом створення у споживачів освітніх послуг чітких історичних уявлень є також застосування різноманітних наочних засобів навчання (картин, малюнків, фото, макетів, муляжів, графічних зображень). Нині з цією метою на уроках історії широко використовують технічні та програмні засоби навчання (відеозаписи кінофільмів, електронні підручники та атласи, презентації Power point тощо).

Історичні уявлення, що формуються у школярів на уроках історії, за твердженням О. Пометун, можна класифікувати таким чином: образні, кількісні, просторові або локальні, часові або хронологічні, логічні. Тому, формуючи систему уявлень про органи станово-представницької монархії в європейських країнах в епоху Середньовіччя, ми маємо, насамперед, звернути увагу на такі їх види.

Образні уявлення: за допомогою репродукцій історичних портретів, середньовічних мініатюр та ілюстрацій підручника вчитель формує образні уявлення про зовнішній вигляд Альфонса VII , Іоанна Безземельного, Філіппа IV Красивого, Симона де Монфора, Максиміліана I та інших історичних особистостей, які внесли значний вклад у процес формування західноєвропейських представницьких органів. Можна також використати на уроках репродукції мініатюр «Каталонські кортеси», «Засідання рейхстагу Священної Римської імперії, 1675 рік», фото сучасного вигляду залу у Вестмінстерському палаці, де засідав перший англійський парламент, зовнішнього вигляду парламенту Сполученого королівства тощо.

Кількісні уявлення: використовуючи тематичні таблиці та діаграми, учитель може сформувати у школярів уявлення про кількість членів станово-представницьких органів різних європейських країн.

Локальні уявлення: використовуючи на уроці роботу з атласом та контурною картою, методичні прийоми сюжетної розповіді, аналітичного опису, пояснення, учитель формує у споживачів освітніх послуг уявлення про місце розташування різних європейських станово-представницьких органів. З метою перевірки сформованих просторових уявлень, можна використати тести на зразок «Установіть відповідність між назвою станово-представницького органу та країною, де він знаходився».

Хронологічні уявлення: відбувається формування уявлень про час заснування станово-представницьких органів у різних країнах Європи. У процесі розповіді вчитель може запропонувати учням заповнювати

синхроністичну таблицю «Станово-представницькі органи країн Європи», де будуть вказані назви європейських країн та назви і хронологічні дати створення станово-представницьких органів у них.

У процесі створення системи історичних знань про створення та розвиток станово-представницьких органів у західноєвропейських країнах в епоху Середньовіччя, у споживачів освітніх послуг необхідно сформувати логічні уявлення про структуру, склад та основні напрями діяльності складових частин англійського парламенту: Палати лордів та Палати общин; роль трьох станів, представники яких обиралися до Генеральних штатів: дворяни, духовенство та міщани; діяльність колегій, які входили до складу Німецького рейхстагу: Колегію представників імперських міст, Колегію князів, графів і вільних панів, Колегія курфюрстів.

Ознайомивши споживачів освітніх послуг із основними історичними фактами про зародження європейських станово-представницьких органів та сформувавши в них систему відповідних історичних уявлень про особливості розвитку станово-представницької монархії у провідних країнах Європи, переходять до наступного – теоретичного рівня формування історичних знань. Теоретичний матеріал – це вид історичних знань, загальноприйнятих у науці, у вигляді системи історичних понять, суджень, умовиводів, оцінок та висновків.

Теоретичний матеріал засвоюється учнями двома шляхами: 1) у готовому вигляді; 2) у процесі самостійного здобуття знань за допомогою вже сформованих на попередньому етапі умінь. Перший шлях реалізується за допомогою таких методичних прийомів, як пояснення, доведення, розмірковування, порівняльна й узагальнювальна характеристики.

Одним із ключових завдань теоретичного рівня системи історичних знань є формування історичних понять. У радянський період методикою формування історичних понять займалися вчені-методисти О. Вагін, Н. Дайрі, П. Гора, П. Некрасов, Г. Кревер, Л. Мельник та інші. На думку видатного українського методиста Л. Мельника, засвоєння системи історичних понять – одне з найважливіших завдань шкільного курсу історії (Мельник, 1974, с. 82). Як наголошує інший український науковець С. Терно, оволодіння основами будь-якої науки передусім означає засвоєння системи її понять (Терно, 2003, с. 36).

За визначенням психологічного словника загальної редакції А. Петровського, «поняття – це логічна форма мислення, найвищий рівень узагальнення, характерний для словесно-логічного мислення» (Петровський, Ярошевский, 1990, с. 285).

Історичні поняття – це відображення історичних подій, явищ і процесів у їх найістотніших зв'язках і відношеннях, узагальнена форма багатьох історичних фактів (*Практичне заняття № 3*).

За твердженням С. Терна, «наукові поняття виділяють і закріплюють функціональні властивості речей і явищ; їх не тільки визначають на основі досвіду, а створюють відповідно до поставлених завдань» (Терно, 2003, с. 36).

За змістом історичного матеріалу розрізняють такі види понять: економічні, суспільні, політичні, духовно-культурні, ідеологічні. За ступенем узагальнення виділяють частково-історичні, загальноісторичні, соціологічні поняття.

У процесі засвоєння історичних знань про систему станово-представницьких органів у країнах Європи учнями мають бути засвоєні, насамперед, політичні поняття: станово-представницька монархія, парламент, Генеральні штати, кортеси, рейхстаг, риксдаг, сейм. Також тут важливу роль відіграють такі соціальні поняття, як король, дворянство, барони, духовенство, рицарі, міщани.

На думку С. Терна, історичні поняття є найвищим ступенем організації історичних знань, найвищим рівнем узагальнення, формою історичного мислення. Основне їх призначення – організація та регулювання практичної діяльності учнів (Терно, 2003, с. 37).

На теоретичному рівні формування системи історичних знань школярі також набувають уміння оцінювати історичні факти, оскільки оцінка історичного факту – специфічне вміння, яке формується впродовж усього шкільного навчання історії на різних ступенях складності (*Практичне заняття № 3*).

Як вважає В. Артюх, на відміну від природничих наук, де факт – це щось безпосередньо наперед дане і по відношенню до чого потім застосовуються емпіричні методи пізнання (приміром, спостереження), в історії, оскільки об'єкт уваги знаходиться в іншому часовому модусі – минулому, безпосередній контакт між дослідником (суб'єктом пізнання) і предметом його уваги не передбачається» (Артюх, 2016). Про факти ми дізнаємося з історичних джерел, вони поза джерелами не існують. Оскільки ми не можемо безпосередньо переживати історичні факти та сприймати їх органами чуття, для розуміння факту його потрібно дослідити й оцінити. Як наголошують у своїй публікації А. Шевченко та С. Камаралі, уміння робити власні «відкриття» характеризують історика як творчу особистість і сприяють формуванню якостей, необхідних для майбутнього науковця (Шевченко та Камаралі, 2021, с. 82).

Необхідно чітко розрізняти первинну реальність історичних подій і образ цих подій у сучасній свідомості історика (Артюх, 2016). Тому вчителеві слід учити споживачів освітніх послуг бути максимально об'єктивними та критичними, оцінюючи історичні факти. При цьому необхідно брати до уваги особливості історичної епохи та інтерпретацію цих фактів у різних історичних джерелах.

Формуючи систему історичних знань про станово-представницькі органи в країнах Європи в епоху Середньовіччя, слід запропонувати школярам оцінити такі факти цього періоду: роль різних верств населення європейських країн у роботі станово-представницьких органів; вплив періоду діяльності станово-представницьких органів на майбутнє становлення європейського парламентаризму; вплив станово-преставницьких зборів на життя в європейських країн; вплив важливих пам'яток права: Великої Хартії Вольностей (Англія, 1215 р.) та Золотої булли (Німеччина, 1356 р.) на розвиток західноєвропейського феодального права.

Надалі, продовжуючи засвоєння теоретичного рівня історичних знань, споживачі освітніх послуг переходять до порівняння історичних подій та явищ. Зокрема, можна запропонувати скласти порівняльну характеристику діяльності станово-представницьких органів провідних країн Західної Європи: англійського парламенту, французьких Генеральних штатів та німецького рейхстагу. З цією ж метою можна запропонувати споживачам освітніх послуг заповнити порівняльну таблицю.

Учитель розповідає про особливості діяльності вказаних станово-представницьких органів:

1) Парламент відрізнявся від Генеральних штатів тим, що в штатах три стани засідали окремо, причому кожний мав один голос. В Англії міщани і лицарство засідають спільно (з 1352 р.), що мало істотний вплив на подальшу долю держави.

2) Англійське міщанство було представлене в парламенті значно ширше, ніж французьке в Генеральних штатах. У Франції від політичного життя були ізольовані не лише міські низи, але й усі ті, хто не належав до міського патриціату.

3) Рейхстаг і місцеві ландтаги в німецьких землях були органами, чиї рішення мали лише рекомендаційний характер. На реальну політику імператора і курфюрстів вони не здійснювали серйозного впливу. На відміну від французьких Генеральних штатів і, особливо, від англійського парламенту, станово-представницькі органи в Німеччині ніколи не претендували на роль державної влади.

Наступним етапом засвоєння теоретичного рівня системи історичних знань має стати формування у споживачів освітніх послуг уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями, процесами та явищами. Зокрема, учитель пояснює передумови, причини та наслідки становлення станово-представницьких органів у середньовічних країнах Європи. Передумовами формування станово-представницької монархії стали: бурхливе зростання міст, кількості міського населення; зміцнення внутрішнього ринку та розвиток товарно-грошових відносин; розквіт ремесла й торгівлі; прагнення міст звільнитися від зверхності феодалів; зростання політичної ролі міст; зародження нового, буржуазного суспільства.

Основними причинамии встановлення станово-представницької монархії були: поширення в Європі римського права; послаблення в європейських державах васальних зв'язків, у зв'язку з чим монархи постійно потребували підтримки підданих у запровадженні нових податків; необхідність забезпечення в державі внутрішньої стабільності й підтримки зовнішньополітичного курсу (*Станова монархія у Франції*).

Висновки. Дослідження проблеми формування системи історичних знань споживачів освітніх послуг на прикладі формування знань про створення та розвиток станово-представницьких органів у європейських країнах в епоху Середньовіччя на уроках всесвітньої історії в 7-х класах закладів загальної середньої освіти дозволило прийти до таких висновків:

Історичні знання – це сукупність відкритих історичних наукових фактів та сформованих на їхній основі уявлень, понять, суджень, умовиводів, концепцій і теорій. Здобуті споживачами освітніх послуг у процесі навчання шкільних курсів історії знання знаходять своє відображення в історичних фактах, уявленнях, поняттях, судженнях, умовисновках, концепціях, теоріях.

Система історичних знань формується на двох рівнях: емпіричному та теоретичному. На емпіричному рівні школярі, насамперед, працюють із фактами, представленими в різних джерелах історичної інформації. Історичний факт – це найдрібніша одиниця історичних знань, знання про минуле, достовірність якого доведена історичною наукою. Основу фактичного матеріалу складають безпосередньо факти, які систематизуються й узагальнюються в історичних подіях, явищах та процесах. Для всіх уявлень характерна наочність, вони можуть виникати тільки коли вже наявний багатий матеріал сприймань, тобто сприйнято багато фактів.

Ознайомивши споживачів освітніх послуг з основними історичними фактами та сформувавши в них систему відповідних історичних уявлень,

слід переходити до теоретичного рівня формування історичних знань. Теоретичний матеріал – це вид історичних знань, загальноприйнятих у науці, у вигляді понять, суджень, умовиводів, оцінок та висновків.

Історичні поняття – це відображення історичних подій, явищ і процесів у їх найістотніших зв'язках і відношеннях. У процесі засвоєння історичних знань про систему станово-представницьких органів у країнах Європи споживачами освітніх послуг мають бути засвоєні політичні поняття: станово-представницька монархія, парламент, Генеральні штати, кортеси, рейхстаг, риксдаг, сейм.

На теоретичному рівні формування системи історичних знань учитель навчає порівнювати історичні події, процеси та явища. Наступним етапом має стати визначення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій, процесів та явищ. Зокрема, учитель має пояснити учням передумови та причини становлення станово-представницьких органів у країнах Європи.

На теоретичному рівні формування системи історичних знань споживачі освітніх послуг також набувають уміння давати власну оцінку історичним фактам. Учителеві слід вчити школярів бути максимально об'єктивними та критичними, оцінюючи історичні факти. При цьому необхідно брати до уваги особливості історичної епохи та інтерпретацію цих фактів у різних історичних джерелах.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі можуть стати дослідження, присвячені формування системи знань про особливості діяльності представницьких органів у провідних країнах світу в процесі генези парламентаризму в країнах світу в період Нового часу, період остаточної інституціоналізації парламентаризму в країнах світу в умовах монополізації капіталізму у XIX – на початку XX ст., процесі становлення сучасного європейського парламентаризму у XX – XXI ст.

ЛІТЕРАТУРА

Артюх, В. (2016). Що таке історичний факт? *Сумський історичний портал*. 5 березня 2016. Режим доступу: https://history.sumy.ua/theoryofhistory/8837-shchotakeistorychnyifakt.html (Artiukh, V. (2016). What is a historical fact? *Sumy historical portal.* Retrieved from: https://history.sumy.ua/theoryofhistory/8837-shchotakeistorychnyifakt.html

Вагин, А. А. (1968). *Методика преподавания истории в средней школе*. М.: Просвещение (Vagin, A. A. (1968). *Methods of teaching history in high school.* Moscow).

Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. (2003). *Теория и методика преподавания истории*. М.: Владос (Viazemsky, E. E., Strelova, O. Yu. (2003). *Theory and methods of teaching history*. Moscow: Vlados).

Давыдов, В. В. (1972). *Виды обобщения в обучении.* М.: Педагогика (Davydov, V. V. (1972). *Types of generalization in teaching.* Moscow: Pedagogika).

*Великий психологічний словник. (*2003). Б. Мещеряков, В. Зінченко (упоряд. та заг. ред.). СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. (Meshcheryakov B., Zinchenko V. (Eds.) (2003). *Large psychological dictionary*. Sankt-peterburg: PRAYM-EVROZNAK).

Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. (2000). *Практикум по методике преподавания истории в школе.* М.: ВЛАДОС (Korotkova, M. V., Studenikin, M. T. (2000). *Workshop on the methods of teaching history at school*. Moscow: VLADOS).

Мельник, Л. Г. *(*1974). *Методика викладання історії*. К.: Радянська школа (Melnik, L. G. (1974). *Methods of teaching history in secondary school.* Kyiv: Radyanska shkola).

Некрасов, П. А. (1969). *Методика формирования исторических понятий и представлений у учащихся средних школ.* Одесса (Nekrasov, P. A. (1969). *Methods for the formation of historical concepts and ideas among secondary school students.* Odessa).

Пометун, О. І., Фрейман, Г. О. (2006). *Методика навчання історії в школі*. К.: Генеза (Pometun, O. I., Freiman, G. O. (2006). *Methods of teaching history at school*. Kyiv: Heneza).

Прокопчук, В. Є. *Формування історичних уявлень школярів*. Режим доступу: https://vova-pinchuk.webnode.ru › files › Проко… (Prokopchuk, V. Ye. *Formation of historical ideas of schoolchildren*. Retrieved from: https://vova-pinchuk.webnode.ru › files › Проко…).

Практичне заняття № 3. Тема: Особливисті історичного матеріалу у школі. Режим доступу: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/24834 (*Practical lesson № 3. Topic: Peculiarities of historical material in school*. Retrieved from: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/24834

Психологія: терміни, поняття, визначення : словник-довідник (2011). Г. В. Ложкін (ред). Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки (Lozhkin, H. V. (Eds.) (2011). *Psychology: terms, concepts, definitions: dictionary-reference book.* Lutsk: Lesia Ukrayinka Volynsky National University).

Психологический словарь (1997). В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков (ред.). М.: Педагогика-Пресс (Zinchenko, V. P., Meshcheriakov, B. G. (Eds.). (1997). *Psychological Dictionary*. Moscow: Pedagogika-Press).

Психология. Словарь. (1990). Петровский А. В., Ярошевский М. Г. (ред.). М.: Политиздат (Petrovskii, A. V., Yaroshevskiy, M. G. (Eds.) (1990). *Psychology. Dictionary*. Moscow: Politizdat).

Савченко, О. Я. (1997). *Дидактика початкової школи*. К.: Абрис (Savchenko, O. Ya. (1997). *Primary school didactics*. Kyiv: Abrys).

Станова монархія у Франції. Вікіпедія. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org › wiki/ (*Estate monarchy in France. Wikipedia*. Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/

Терно, С. (2003). Історичні поняття: структура і способи визначення. *Історія в школах України, 3,* 36-37 (Terno, S. (2003). Historical concepts: structure and methods of definition. *History at schools of Ukraine*, *3,* 36-37).

Філософський словник. (1986). В. І. Шинкарук (ред.). К.: Голов. ред. УРЕ (Shynkaruk, V. I. (Eds.) (1986). *Philosophical dictionary.* Kyiv: Main red. URE).

Шевченко, А., Камаралі, С. (2021). Навчання історії та проблема гуманізації освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (105),* 79-91 (Shevchenko, A., Kamarali, S. (2021). History teaching and the problem of humanization of education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (105),* 79-91).

РЕЗЮМЕ

Камбалова Янина. Формирование системы исторических знаний о создании и развитии сословно-представительных органов западноевропейских стран в эпоху средневековья на уроках всемирной истории в 7 классе.

Целью статьи является обзор методики формирования исторических знаний учащихся 7 класса о создании и развитии сословно-представительных органов в западноевропейских странах в эпоху Средневековья как составной части общей системы исторических знаний школьников. Автором проанализированы особенности формирования исторических знаний на эмпирическом и теоретическом уровнях. Приведены различные методические приемы, которые могут быть использованы учителями в процессе формирования системы исторических знаний о создании и развитии сословно-представительных органов в западноевропейских странах в эпоху Средневековья на уроках всемирной истории в 7 классе.

***Ключевые слова**: эмпирический и теоретический уровень знаний, исторический факт, историческое представление, историческая концепция.*

SUMMARY

Kambalova Yanina. Formation of the system of historical knowledge about creation and development of the statute-representative bodies of western European countries in the epoch of middle ages in 7th grade.

The aim of the article is a review of methodology of formation of historical knowledge of the 7th grade consumers of educational services about creation and development of the statute-representative bodies of western European countries in the epoch of middle ages, as part of the general system of historical knowledge of consumers of the educational services. There are various methodological techniques that can be used by teachers in the process of forming a system of historical knowledge about creation and development of estate-representative bodies in Western European countries in the Middle Ages in world history lessons in 7th grade. Sufficient attention has always been paid to the formation of a system of historical knowledge of consumers of the educational services by methodological scientists and practitioners. Therefore, the author of the article reviewed textbooks and scientific and methodological publications of Ukrainian and Russian researchers of different historical periods. In particular, the works of O. Vagin, L. Melnyk, O. Savchenko, O. Pometun and G. Freiman, S. Terno, M. Korotkova, M. Studenikin, E. Viazemsky, O. Strelova and others are mentioned.

The author analyzes the features of the formation of historical knowledge at the empirical and theoretical levels. The optimal combination of factual and theoretical material in each specific historical course is determined in terms of methodological provisions on the empirical and theoretical levels of knowledge. In this regard, the author of the article offers a classification and methods of studying the facts of the past and provides techniques for forming ideas of the consumers of educational services about the process of creation and development of estate-representative bodies in medieval Western Europe on the basis of historical information. The article also presents the statements of modern scholars about the need to compare historical facts and methods of forming a system of historical concepts and causal relationships between them. Prospects for further exploration in this direction may be research on the formation of a system of knowledge about the peculiarities of representative bodies in the leading countries of the world in the genesis of parliamentarism in the world in modern times, the period of final institutionalization of parliamentarism in the world in the monopolization of capitalism in the XIX – early twentieth century, the process of formation of modern European parliamentarism in the twentieth – twenty-first century.

***Key words**: empirical and theoretical level of knowledge, historical fact, historical idea, historical concept.*

УДК 373.3.016:57.081.1]:005.332.6

Алла Колишкіна
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9598-1830
Катерина Романенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5720-7406
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/045-055

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ

У статті висвітлено організацію та хід проведення педагогічного експерименту щодо формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на основі розвитку спостережливості. Обґрунтовано методи, які було покладено в основу експериментальної роботи: спостереження за діяльністю учнів під час занять; анкетування учнів початкових класів; бесіда з учнями початкових класів; завдання на спостережливість та рівень сформованості природознавчої компетентності; бесіда з учителями початкової школи. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку спостережливості у формуванні природознавчої компетентності учнів початкових класів, а саме: створення емоційно-ціннісної основи спілкування школярів із природою в процесі проведення уроків-ігор та міні-проєктів на свіжому повітрі; використання спостереження в процесі споглядально-ігрової діяльності учнів початкових класів.

***Ключові слова**: компетентність, природознавча компетентність, спостережливість, досліди, учні початкових класів, педагогічні умови, констатувальний експеримент, формувальний етап експерименту.*

Постановка проблеми. Концепція Нової української школи передбачає, що в процесі реалізації природознавчої освітньої галузі в початкових класах відбувається неперервне розширення й поглиблення знань із метою глибшого проникнення в сутність природних явищ.

Завданням сучасної системи освіти є формування в учнів початкових класів природознавчої компетентності. Вирішення даного завдання може бути здійснено в межах реалізації компетентнісного підходу в освіті, який дозволяє виділити природознавчу компетентність учнів у якості системної інтегративної якості індивідуальності, необхідного елементу у формуванні екологічної культури особистості. Формуванню природознавчої компетентності молодших школярів сприяє впровадження в систему освіти дослідницької діяльності, а саме методу спостережень.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування компетентностей учнів стала предметом уваги українських науковців Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, Л. Коваль, О. Пометун, О. Савченко та ін. У результаті їхнього наукового пошуку обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування компетентностей у молодших школярів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про певну увагу до проблеми спостереження, спостережливості учнів початкової школи. Існують різні підходи до тлумачення цих понять. Так, психологи Г. Люблінська і С. Рубінштейн розглядають спостереження як важливий пізнавальній психічний процес, Б. Ананьєв вважає, що спостереження – це вид пізнавальної діяльності. Суттєвими для нас є наукові дослідження О. Артемчук, М. Бабій, Т. Тарасової, А. Кульвічінє, А. Лєбєдь, у яких розглядаються психолого-педагогічні підходи до процесів засвоєння й формування природничих понять і уявлень, ціннісного ставлення школярів до природи, формування природознавчої компетентності.

Представники класичної педагогіки та психології (Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський) також приділяли значну увагу дитячій спостережливості, відзначаючи її велику роль у формуванні природознавчої компетентності учнів початкових класів.

Мета статті полягає у виявленні залежності рівня сформованості природознавчої компетентності від рівня спостережливості учнів початкових класів та обґрунтуванні педагогічних умов розвитку спостережливості у формуванні природознавчої компетентності учнів початкових класів.

Для досягнення мети наукової публікації використано такі **методи дослідження**:

– теоретичні: аналіз і систематизація наукової літератури з проблеми дослідження, нормативних документів, що дало змогу розкрити стан дослідженості проблеми, її актуальність; синтез, порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних, на підставі яких визначалися педагогічні умови розвитку спостережливості у формуванні природознавчої компетентності учнів початкових класів;

– емпіричні: педагогічний експеримент (формувальний етап) для доведення доцільності впроваджених форм і методів формування природознавчої компетентності учнів початкових класів;

– статистичні: методи математичної обробки результатів дослідження для перевірки ефективності форм і методів формування природознавчої компетентності учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Як переконливо довів теоретичний аналіз із проблеми дослідження, що сформованість природознавчої компетентності проявляється в напрямі: чим вищий рівень спостережливості, тим вищий рівень природничої компетентності молодших школярів. З метою виявлення залежності рівня сформованості природознавчої компетентності від рівня спостережливості учнів

початкових класів, проведено констатувальний етап експерименту протягом 2020–2021 н.р. на базі Охтирської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 8 Охтирської міської ради Сумської області.

Дослідженням було охоплено 53 учні початкових класів (2-А; 2-Б) та 14 учителів-класоводів початкової школи. Відповідно до проблеми дослідження визначено мету констатувального етапу експерименту: виявити залежність рівня сформованості природознавчої компетентності (яка проявляється у знаннях, уміннях, судженнях, діяльності) від рівня розвитку спостережливості учнів початкових класів.

Констатувальний експеримент передбачав такі завдання:

1. Визначити та схарактеризувати рівні розвитку спостережливості та природознавчої компетентності учнів початкових класів.

2. Вивчити стан розвитку спостережливості та природознавчої компетентності учнів початкових класів.

3. Проаналізувати роботу вчителів початкових класів щодо проблеми дослідження.

Для реалізації мети експерименту виявлено та схарактеризовано рівні розвитку спостережливості та природознавчої компетентності учнів початкових класів: низький, середній, високий. Визначені рівні виявляються через певні ознаки – показники ступеня прояву розвитку спостережливості та природознавчої компетентності у знаннях, спілкуванні, судженнях, діяльності. Так, під час розробки методики констатувального етапу експерименту користувалися існуючими структурними компонентами розвитку спостережливості та природознавчої компетентності школярів: когнітивний (знання, уміння і навички в поєднанні з інтересами, тобто рівень готовності та потягу отримувати, шукати й переосмислювати інформацію про об’єкти навколишньої дійсності); мотиваційний (прагнення учня проявити себе як компетентну особистість у взаємодії з об’єктами природи); діяльнісний (рівень готовності і потягу до практичної взаємодії з об’єктами природи).

Для вирішення завдань констатувального етапу експерименту були використані такі методи дослідження: спостереження за діяльністю учнів під час занять; анкетування учнів початкових класів; бесіда з учнями початкових класів; завдання на спостережливість та рівень сформованості природознавчої компетентності; бесіда з учителями початкової школи (Колишкіна, 2014, с. 95).

Застосовані методи дослідження дозволили зробити висновки, що пізнавальна активність учнів під час занять є дуже низькою, словесно-

логічне мислення носить фрагментарний характер; в учнів відсутня навичка осмисленого вдивляння в предмети і явища природи, вони не здатні зосереджувати увагу на малопомітному; класифікація об'єктів і явищ природи здійснювалася лише за зовнішніми ознаками. Стосовно прикладних творчих дій під час виконання завдань «на сформованість природознавчої компетентності», то учні виявили інертність, шаблонний підхід. Запропонована одним учнем відповідь бралася на «озброєння» іншими і в багатьох випадках майже повторювалася ними. Такі види роботи не викликали активності дітей.

На даному етапі експерименту нами було встановлено залежність сформованості природознавчої компетентності і спостереження від низки чинників, якими були пізнавальні завдання, а саме: спостереження активізуються постановкою проблемних запитань і ситуацій, творчих завдань. Розв'язання таких завдань потребує певної незалежності мислення школяра, творчих самостійних пошуків, винахідливості.

Узагальнений розподіл рівнів розвитку спостережливості та сформованості природознавчої компетентності учнів початкової школи на уроках «Я досліджую світ» за результатами експерименту представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості природознавчої компетентності і спостережливості учнів початкової школи

Методи	**Рівні сформованості природознавчої компетентності і спостережливості**							
	Високий		**Середній**		**Низький**		**Разом**	
	природ. комп-ті	спостер-ті	природ. комп-ті	спостер-ті	природ. комп-ті	спостер-ті	в абс. числах	у %
Спостереження	15,3	12,2	59,4	62,9	25,3	24,9	53	100
Бесіда	14,8	13,5	60,8	60,2	24,4	26,3	53	100
Анкетування	16,2	15,4	55,3	54,5	29,3	30,1	53	100
Завдання на спостережливість та сформованість природ. комп-ті	15,2	18,6	57,6	59,0	27,2	22,4	53	100
Узагальненні результати	**15,9**	**14,7**	**60,4**	**59,2**	**23,7**	**26,1**	**53**	**100**

Для вирішення даної проблеми було проведено формувальний етап експерименту. У процесі розвитку спостережливості з метою формування природознавчої компетентності учнів початкових класів важливо вибудувати систему успішного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів, тобто забезпечити необхідні педагогічні умови. Поняття «умова» активно використовується не тільки в педагогіці, але й у філософії, психології. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено: «умова – філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність» «умова – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту» (*Філософський енциклопедичний словник,* 2002, с. 7).

До педагогічних умов розвитку спостережливості у формуванні природознавчої компетентності учнів початкових класів віднесли: створення емоційно-ціннісної основи спілкування школярів з природою в процесі проведення уроків-ігор та міні-проєктів на свіжому повітрі; використання спостереження у процесі споглядально-ігрової діяльності учнів початкових класів. Розглянемо більш детальніше сутність і особливості кожної педагогічної умови.

Створення емоційно-ціннісної основи спілкування школярів з природою в процесі проведення уроків-гри та міні-проєктів на свіжому повітрі. Такі заняття позитивно впливають на навчальний процес у сучасній школі. Головна заслуга уроку-гри та міні-проєктів із нетрадиційною структурою – потужна активність учнів під час занять, але потрібно мати на увазі, якщо подібні уроки проводити повсякденно, то цікавість до навчання в дітей пропадає. Тому під час використання нестандартних занять потрібно бути дуже обережним для того, щоб дітей не перевантажити незвичайністю.

Особливістю розроблених занять є загальне розуміння учнями сутності теми, яка вивчається, усвідомлення того, для чого і навіщо вивчати дану тему, яке її місце і значення у формуванні природознавчої компетентності. На цьому етапі учні повинні достатньо чітко уявити собі, що саме їм потрібно засвоїти під час вивчення даної теми. На цьому етапі вчитель узагальнено пояснює сутність нового для учнів відношення чи закону й організує спостереження за більш глибоким і більш диференційованим вивченням того чи іншого об'єкта чи явища природи. Спостереження учнів організовується і проходить у процесі вирішення навчальних завдань.

Друга педагогічна умова реалізувалася за рахунок використання спостереження у процесі споглядально-ігрової діяльності учнів. Ураховуючи вікові особливості молодших школярів, потрібно добирати найефективніші методи для формування природничої компетентності, які відомі у психолого-педагогічній літературі. З цією метою доцільно в педагогічній практиці використовувати вправи на розвиток спостережливості за технологією О. Савенкова.

Процес розвитку спостережливості включає низку етапів:

1. Емоційний відгук на спостереження певного явища. На цьому етапі учень не просто спостерігає, а й відгукується, виявляючи при цьому інтерес до навколишньої дійсності. Послідовність розгортання цього етапу така: відгук на вимогу вчителя – добровільний відгук – задоволення від реагування.

2. Раціональне усвідомлення почуттів, яке забезпечує усвідомлення цінності навколишнього середовища, порівняння враження від безпосередньо сприйнятого явища чи об’єкта природи із засвоєною нормою чи зразком.

3. Інтерпретація спостережуваного, у результаті чого відбувається осмислення власного ставлення до об’єктів та явищ навколишньої дійсності й визначення системи цінностей.

4. На першому етапі спостереження розглядається як орієнтувальний рефлекс, під час якого відбувається сприйняття зображення на основі структурованих його компонентів. На другому етапі спостереження має орієнтовну, суб’єктивно-значущу інформацію, яка регулює діяльність молодшого школяра в довкіллі (Андрусенко, 2017).

Спостереження за явищами природи (снігопад, дощ, веселка, схід чи захід сонця, цвітіння садів, дозрівання плодів, туман, іній, народження нового дня тощо) – чудовий матеріал для розвитку в учнів спостережливості, здатності до сприйняття прекрасного, що складає сутність природничої компетентності. Така методика дає змогу дітям відкрити для себе такі, раніше для них невідомі, якості природи, тварин, їх поведінку, як стрункість, гнучкість, пластичність рухів. Звичайно, розкриття учнями й усвідомлення ними динамічної краси – не одномоментний акт. Воно можливе лише в результаті тривалої, цілеспрямованої, систематичної спостережуваної діяльності учнів початкової школи, спрямованої на осягнення природи в усій різноманітності її проявів. Тому з метою формування спостережливості нами були розроблені ігри-спостереження. Наприклад, «Знайти на дотик», «Хто більше побачить», «Хто обідав у пташиній їдальні?» тощо. Використання таких завдань має на меті навчити дітей систематизувати свої спостереження,

установлювати зв'язки й залежності між ними, розрізняти ознаки, співвідносити одне з одним, формувати висновки, аргументувати свої думки.

З метою перевірки визначених педагогічних умов формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на основі розвитку спостережливості використовувалися ті самі показники та рівні, що й на етапі констатувального експерименту, а методи дослідження: спостереження за діяльністю учнів на уроці; анкетування учнів; бесіда з учнями початкових класів; завдання на спостережливість та рівень сформованості природничої компетентності вирішили розширити. Додали: тест на визначення рівня спостереження і спостережливості та завдання на розкриття причинно-наслідкового зв'язку в природі, який досліджує рівень сформованості природознавчої компетентності.

Формувальний експеримент супроводжувався відповідними вимірами, що дозволило одержати зміни основних показників розвитку в молодших школярів спостережливості та сформованості природничої компетентності під час проведення уроків-ігор та міні-проєктів. Результати опрацьовувалися з використанням математичних методів (знаходження середньоарифметичних показників).

Школярів, які брали участь в експерименті, виокремлено в контрольний та експериментальний класи. В експериментальному класі освітній процес здійснювався за визначеними педагогічними умовами (створення емоційно-ціннісної основи спілкування школярів з природою в процесі проведення уроків-ігор та міні-проєктів на свіжому повітрі; використання спостереження в процесі споглядально-ігрової діяльності учнів початкових класів), а в контрольному – реалізовувався традиційний освітній процес.

Для дослідження сформованості природничої компетентності учнів початкових класів добираємо завдання причинно-наслідкового характеру на знаходження однієї причини і одного наслідку, потім пропонуємо завдання, коли одна причина має кілька наслідків. Слід зазначити, що учням потрібно надавати можливість висловлювати різні, навіть найнеймовірніші припущення, забезпечити такі умови, щоб учні не соромилися це робити. Ефективним у роботі буде не кінцева мета, а сам процес розумової роботи. Сутність пошуку причинно-наслідкових зв'язків – знайти відповідь на питання «як?», «чому?», розвивати допитливість, спостережливість і як наслідок, природничу компетентність. Наведемо приклад завдань.

1. Пояснити: чому так говорять?

Багато снігу – багато хліба.

Дощ у пору – золото.

Взимку сонце світить – а не гріє.

Літо на зиму працює.

2. Яку погоду віщують такі ознаки?

Увечері цвірінчать коники та цвіркуни...

При заході яскраве сонце...

Стоїть тиха безвітряна погода...

Вранці випали густі роси…

3. Склади прислів'я з поданих частин.

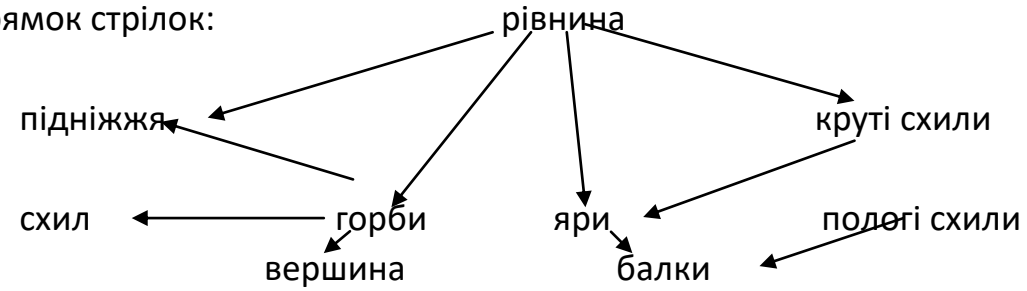
Лютий лютує	а бджоли цвіту
Прийшов марець	а зима на мороз повертає
У червні люди раді літу	красну весну чує
У грудні сонце на літо	відморозив палець
Як вересніє	то й дощик сіє

4. Поясни, як ти розумієш прислів'я:

Вересень вже пахне яблуками, а жовтень капустою.

Червень – рум'янець, липень – громовик, а серпень копи збирає.

5. Розкажи про рівнину, користуючись схемою. Зверни увагу на напрямок стрілок:



6. Запиши слово, яке з'єднує ланцюжок:

рівнина – горб – гора –……. – гірська долина

Аналізуючи динаміку розвитку спостережливості та формування природничої компетентності можна сказати, що в кінці проведення педагогічного експерименту в учнів підвищилися відповідні рівні, порівнюючи з початковим зрізом. У процесі формувального етапу експерименту учні набули навичок спостережливості, вдумливого й осмисленого спостереження, буденне мислення перейшло в стадію ціннісного мислення, а саме вони навчилися прогнозувати, передбачати негативний вплив людської діяльності на природу.

Звідси робимо висновок про сформований високий рівень природничої компетентності учнів початкових класів, який проявляється в умінні вдивлятися в спостережуване, бачити і вичленяти причинно-наслідкові зв'язки в природі, не бути пасивним спостерігачем природи.

Результати експерименту дають підстави стверджувати, що в експериментальному класі відбулося зростання високого рівня спостережливості (+17,2 %) та сформованості природознавчої компетентності (22,6 %) та зниження низького рівня спостережливості (– 0,4 %) та сформованості природознавчої компетентності (– 18,2 %). Середній рівень набув незначного зниження за двома показниками. Це стало свідченням того, що здійснений експеримент сприяв ефективності в розвиткові спостережливості та формуванні природознавчої компетентності за рахунок збільшення кількості учнів з середнього рівня до високого та зменшення учнів з низьким рівнем і «переходу» їх до середнього рівня.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Ефективність визначених та обґрунтованих педагогічних умов засвідчують позитивні зміни в розвитку спостережливості та формуванні природознавчої компетентності учнів початкових класів. Аналіз результатів формувального експерименту дає нам підстави стверджувати, що в експериментальному класі відбулося підвищення за високим рівнем і зниження за низьким рівнем розвитку спостережливості та формування природознавчої компетентності учнів початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв’язання досліджуваної проблеми. Перспективи подальшої наукової розвідки потребують вивчення проблеми на основі створення інтегрованих курсів, які б поєднували в собі елементи освітніх галузей початкової школи (природничої, математичної, музичної) з метою такої інтеграції знань, яка стане основою формування у свідомості молодших школярів цілісної картини світу природи.

ЛІТЕРАТУРА

Андрусенко, І. В. (2017). Формування екологічних умінь як складник природознавчої компетентності молодших школярів. *Початкова освіта (6)*, 29-32 (Andrusenko, I. V. (2017). Formation of ecological skills as a component of natural science competence of junior schoolchildren. *Primary education (6)*, 29-32).

Колишкіна, А. П. (2014). Теоретичні засади проблеми формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал, 9 (43),* 93-101 (Kolyshkina, A. P. (2014). The theoretical basis of the problem of formation of ecologically sound behavior of primary school students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology: sciences journal, 9 (43),* 93-101).

Концепція Нової української школи (The concept of the New Ukrainian School) (2016). Retrieved from: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html

Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник.* Київ: Абрис (Shinkaruk, V. I. (2002). *Philosophical encyclopedic dictionary*. Kyiv: Abris).

РЕЗЮМЕ

Колышкина Алла, Романенко Екатерина. Экспериментальное исследование педагогических условий формирования природоведческой компетентности учащихся начальных классов на основе развития наблюдательности.

В статье отражена организация и ход проведения педагогического эксперимента по формированию природоведческой компетентности учащихся начальных классов на основе развития наблюдательности. Охарактеризованы методы, которые были положены в основу экспериментальной работы: наблюдение за деятельностью учащихся во время занятий; анкетирование учащихся начальных классов; беседа с учащимися начальных классов; задачи по выявлению наблюдательности и уровня формирования природоведческой компетентности; беседа с учителями начальной школы. Определены и обоснованы педагогические условия развития наблюдательности в формировании природоведческой компетентности учащихся начальных классов, а именно: создание эмоционально-ценностной основы общения школьников с природой в процессе проведения уроков-игр и мини-проектов на свежем воздухе; использование наблюдения в процессе созерцательно-игровой деятельности учащихся начальных классов.

***Ключевые слова**: компетентность, природоведческая компетентность, наблюдательность, опыты, учащиеся начальных классов, педагогические условия, констатирующий эксперимент, формирующий этап эксперимента.*

SUMMARY

Kolyshkina Alla, Romanenko Kateryna. Experimental study of the pedagogical conditions for primary school pupils' natural sciences competence formation on the basis of observancy development.

The article highlights organization and the process of a pedagogical experiment on the formation of primary school pupils' natural sciences competence based on the observancy development. To achieve the goal of the publication, the following research methods were used: theoretical: analysis and systematization of scientific literature on the research problem, normative documents, which allowed to reveal the state of research on the problem, its relevance; synthesis, comparison, classification, systematization and generalization of theoretical and empirical data, on the basis of which the pedagogical conditions for the development of observancy in the formation of natural sciences competence of primary school pupils were determined; empirical: pedagogical experiment (molding stage) to prove the feasibility of the introduced forms and methods of natural sciences competence formation in primary school pupils; statistical: methods of mathematical processing of research results to check the effectiveness of forms and methods of forming the scientific competence of primary school pupils. The methods that were the basis of the experimental work were substantiated: observation of pupils' activities during classes; questionnaires for primary school pupils; conversation with primary school pupils; tasks for observation and the level of formation of natural sciences competence; conversation with primary school teachers. The pedagogical conditions for the development of observancy in the formation of natural sciences competence of primary school pupils are identified and substantiated, namely: creating an emotional and value basis for communication between pupils and nature in the process of lessons-games and mini-projects in the fresh air; the use of observation in the process of contemplative and play activities of primary school pupils. Adherence to the pedagogical conditions for the development of observancy in the formation of natural sciences competence of primary school pupils was ensured by the introduction into the educational process of lessons-games and mini-projects with a non-traditional structure. The peculiarity of these classes was that pupils' observation

was organized and took place in the process of solving educational problems. According to each lesson, a number of tasks were developed and proposed. The effectiveness of defined and justified pedagogical conditions is evidenced by the positive changes in the development of observancy and formation of natural sciences competence of primary school pupils.

Key words: *competence, natural sciences competence, observation, experiments, primary school pupils, pedagogical conditions, ascertaining experiment, molding stage of experiment.*

УДК 7967012.68-793.3

Людмила Максименко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8481-6925
Ангеліна Мирна
Національний університет «Запорізька політехніка»
ORCID ID 0000-0001-5639-1934
Олена Присяжнюк
Національний університет «Запорізька політехніка»
ORCID ID 0000-0001-7634-1694
Данило Мантулін
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0385-6686
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/055-064

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ПОЧАТКІВЦІВ У СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦЯХ ПРОТЯГОМ РІЧНОГО МАКРОЦИКЛУ

Фізична культура і спорт у сучасному світі переважно розглядається як засіб оптимізації фізичного стану людини. Не є конструктивним підхід, що спрямований на сам спортивний результат, коли комплексно не використовуються засоби для фізичного, технічного, психічного вдосконалення. Запропоновані заняття зі спортивних бальних танців для дітей старшого дошкільного віку не замінюють і не виключають обов'язкових занять фізичною культурою відповідно до державних програм виховання і розвитку дитини. Маємо на увазі впровадити в навчально-тренувальний процес на початковому етапі підготовки тренувальні заняття зі спортивних бальних танців. Такі заняття сприятимуть не лише засвоєнню техніки основних рухів виконання спортивних танців, але й покращенню фізичної підготовленості юних спортсменів.

Ключові слова: *фізична підготовка, початківці, спортивні бальні танці, річний макроцикл.*

Постановка проблеми. Ранній етап життя є важливим періодом для кожного з нас. У цей проміжок часу активно відбувається фізичний розвиток, формується стан здоров'я молодого організму. У дошкільному віці формуються рухові вміння і навички (Демідова, 2016). Однак, статистичні дані вказують на негативну тенденцію зниження показників, що визначають стан здоров'я, фізичний розвиток, фізичну підготовленість

початківців (Авілкіна, 2006). У наш час виникає необхідність модернізації змісту дошкільної освіти, у тому числі й фізичного виховання (Томенко, 2012). Така потреба змін викликана невтішними статистичними даними, зокрема тим фактом, що серед дитячого населення майже 83 % мають в анамнезі хоча б один діагноз хвороби, а кожна третя дитина має відхилення у стані фізичного чи психічного здоров'я. Тільки близько 17 % абсолютно здорових дітей (Богініч, 2013-2017; Круцевич, 2012-2018; Максименко, 2014-2019). Постійний процес оновлення системи освіти, у тому числі й фізичної культури та спорту, вимагає впровадження сучасних інноваційних підходів для збільшення рухової активності (РА) та мотивації до занять фізичною культурою, а в подальшому – спортом.

Аналіз актуальних досліджень. Фізична підготовленість знаходиться в безпосередній залежності і зв'язку з фізичним розвитком. Зокрема, під фізичним розвитком Є. Попов (2017) розуміє «безперервно протікаючий біологічний процес, що характеризується сукупністю морфологічних і функціональних властивостей організму, що відображає особливості його зростання й дозрівання». Фізичний розвиток як процес – це зміна форм і функцій організму у процесі природного біологічного розвитку та під впливом фізичних вправ. Дослідження теоретичної наукової інформації, що стосується питань удосконалення фізичної підготовки дошкільнят указує на потребу урізноманітнення засобів фізичної культури і спорту та мотивації їх до занять із елементами спорту (Конох, 2014). Останнім часом велику популярність має спортивні танці (Москаленко, 2016). Але питання впровадження засобів спортивних танців у навчально-тренувальний процес початківців недостатньо обґрунтоване, що й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – розробити та обґрунтувати структуру річного макроциклу фізичної підготовки початківців у спортивних бальних танцях.

Методи наукових досліджень. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: аналіз наукової і спеціальної літератури; педагогічні методи дослідження (спостереження, експеримент, тестування фізичних якостей); методи математичної статистики (Excel 2007, Statistika – 6.0).

Виклад основного матеріалу. Педагогічний експеримент був організований у Сумському обласному осередку Всеукраїнської громадської організації Асоціації сучасного та естрадного танцю України (СОО ВГО АСЕТУ). Учасниками нашого дослідження буди початківці 5-6 років у кількості 20 осіб. У контрольній групі всі організаційні форми занять проводилися згідно

нормативної програми організації і проведення навчально-тренувальних занять на початковому етапі підготовки. В експериментальній групі діти займалися відповідно до Парціальної програми з ритміки «Танцювальний калейдоскоп», де використовувалися засоби спортивних танців («Джайв», «Ча-ча-ча»). Була однакова кількість занять в обох групах по 108 занять у річному макроциклі по 45 хвилин кожне.

Послідовність реалізації навчально-тренувальних занять зі спортивних танців у річному макроциклі подано на рисунку 1.

Під час організації і проведення навчально-тренувальних занять дотримувалися методичних принципів:

- постановка перед кожним заняттям виховних, розвивальних і оздоровчих завдань;
- повторення попередньо вивченого і подача нового матеріалу;
- зміна видів діяльності;
- оптимальне дозування;
- особиста участь тренера у виконанні фізичних і танцювальних рухів;
- використання відповідного музичного супроводу;
- формування мотивації до спортивної і танцювальної діяльності;
- використання дидактичних прийомів для рухового, розумового, пізнавального, творчого розвитку дітей 5-6 років.

Організаційними вимогами були:

- спеціальне приміщення;
- санітарно-гігієнічні норми;
- дотримання правил техніки безпеки;
- педагогічно обґрунтоване розміщення тренера і дітей;
- наочний матеріал.

Методичне забезпечення:

- тематичні плани;
- перспективні плани;
- календарні плани;
- комплекси елементів спортивних танців.

Методичні прийоми:

- практичний;
- наочно-дієвий;
- ігровий;
- показ;
- бесіда;
- заохочення.

Рис. 1. Послідовність реалізації навчально-тренувальних занять зі спортивних танців у річному макроциклі

Необхідний спортивний інвентар:

- прапорці 3–4-х кольорів (кількість відповідно до кількості дітей);
- пампони різнокольорові по 2 на дитину;
- різнокольорові хустинки (розмір 20-25 см);
- квіти невеликих розмірів;
- пластикові обручі;
- м'ячі середнього розміру (відповідно до кількості дітей);
- гімнастичні палиці;
- музичний центр із великим вибором музичних композицій.

Програмний матеріал у річному макроциклі із пріоритетним використанням елементів спортивних танців показано в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура і зміст кожного етапу річного макроциклу навчально-тренувальних занять зі спортивних танців

Зміст	Етап підготовки			Основний етап					Закріплюючий етап
	Місяці			Місяці					Місяці
	9	10	11	12	1	2	3	4	6
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Теоретична підготовка. Техніка безпеки, правила поведінки під час навчально-тренувальних занять. Поняття про спортивні танці: основні кроки, положення рук тощо	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Загальна фізична підготовка. ЗРВ. Вправи для м'язів рук і ніг, тулубу, живота і спини. Прикладні вправи (вправи з предметами, з гімнастичною палицею). Вправи зі скакалкою, з гімнастичним м'ячем. Ходьба по гімнастичній лаві, із предметами, з переступанням через предмети. Вправи на рівновагу	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Спеціальна фізична підготовка. Вправи самостраховки (дотримання безпечної	-	-	+	+	+	+	+	+	+

дистанції під час танців). Вправи для розвитку фізичних якостей, для вивчення елементів спортивних танців: вправи для розвитку гнучкості; вправи для розвитку спритності; вправи для розвитку швидкості; вправи для розвитку сили									
Технічна підготовка. - закриті зміни; - відкриті зміни; - зворотній поворот; - натуральний поворот; - ланка; - зміна місць зліва направо і навпаки; - основний рух на місці; - закритий основний рух, тайм степ тощо	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Змагальна підготовка. Ігри-естафети, Міні-змагання, Змагання за спрощеними правилами	-	-	-	-	+	+	+	+	+

Навчально-тренувальні заняття зі спортивних танців мали три структурні частини. Під час навчально-тренувальних занять важливо звернути увагу на урізноманітнення виконання вправ під час їхнього багаторазового повторення, надавати перевагу цілісному методу розучування, використовувати підвідні вправи.

Під час навчально-тренувальних занять із елементами спортивних танців діти 5-6 років розучували технічні елементи двох танців основної програми: «Джайв», «Ча-ча-ча» (рис. 2) (Дегтярева, 2012).

Головним видом діяльності під час педагогічного дослідження був контроль та облік нормативних показників фізичних якостей старших дошкільників на початку і наприкінці. Динаміка показників ЕГ і КГ має можливість указати на ефективний вплив засобів спортивних танців на рівень фізичної підготовленості дітей 5-6 років (табл. 2).

«Джайв» – спортивний бальний танець. Цей стиль дозволяє показати фізичну підготовку в танці. Джайв (jive) - це різновид свінгу з вільними рухами. Це досить швидкий, енергійний латиноамериканський танець, що включає безліч елементів – кидків. Джайв належить до одним із найскладніших бальних танців. Сучасна версія джайву включає основні кроки, які складаються з швидкого синкопованого шасі. Стегна виводяться на рахунок «і» після кожного кроку. Вага тіла знаходиться попереду на всіх кроках. Всі кроки танцю робляться з носка. Під час шасі ступня ноги, з якої робиться крок, піднімається на рівень коліна опорної лівої ноги, при цьому права нога піднімається також сильно і створюється ілюзія «місячних» кроків, при цьому танцюристи здаються невагомими. Джайв виконується у швидкому та дуже швидкому темпі. Рахунок танцю 1-2, 3 та 4, 3 та 4 з акцентом на рахунок 2 та 4. Музичний розмір 4/4, а темп варіюється від 40 до 46 тактів за хвилину.

«Ча-ча-ча» – танець латино-американської програми. Необхідно створити уяву про виконання кроків вперед та назад, виконання шасе вправо і вліво. Дати поняття балансу, роботи стегон, стійкі для танців латино-американської програми. Перше знайомство з танцями європейської або латиноамериканської програми починається з того, що діти слухають музику і знайомляться з музичним розміром. Для підтримки інтересу до занять спортивними танцями необхідно широко застосовувати оцінку діяльності дітей. В танці «Ча-ча-ча» застосовується музика за музичним розміром 4/4.

Рис. 2. Технічні елементи двох танців «Джайв», «Ча-ча-ча» для юних спортсменів

Таблиця 2

Динаміка рівня фізичної підготовленості старших дошкільників у ході дослідження

Показники	ЕГ (n=10)				ЕГ (n=10)			
	Вихідні дані		Кінцеві дані		Вихідні дані		Кінцеві дані	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Біг 10 (м)	3,1	0,4	2,7**	0,3	3,0	0,2	2,9	0,2
Біг 20 м (с)	5,5	0,6	4,9**	0,5	5,6	0,5	5,3*	0,3

Частота рухів кистю руки 5 с (разів)	24,1	3,5	28,5**	3,6	23,9	3,1	26,4*	2,8
Швидкість стрибків на місті за 5 с (раз)	13,2	2,9	16,8**	3,5	13,1	2,8	15,6*	3,1
Стрибки в довжину з місця (см)	89,1	6,5	95,8**	7,7	89	6,8	93,1*	7,2
Метання тенісного м'яча (м)	6,6	1,6	8,3**	2,3	6,7	1,8	7,6*	2,1

Примітки: * зміни при $p<0,05$; ** зміни при $p<0,01$.

Таким чином, у таблиці 2 показано динаміку змін рівня фізичної підготовленості дітей КГ й ЕГ під час нашого педагогічного експерименту. Зокрема, у КГ зміни – при $p<0,05$, у ЕГ – при $p<0,01$. Це дає право вказати на ефективний вплив засобів спортивних танців на фізичну підготовленість юних спортсменів.

Висновки. Опрацювання спеціальних наукових джерел указує про необхідність практичної реалізації нових підходів для покращення рівня фізичної підготовленості у сфері фізичної культури і спорту. Організм дітей необхідно розглядати як цілісну систему, беручи до уваги на лише особливості фізичного розвитку, а й психічного в тому числі. Вік 5-6 років є важливим, оскільки формується організм як цілісна система, а наша задача – створити сприятливі умови для гармонійного розвитку організму. Запропоновані заняття з елементами спортивних танців для дітей старшого дошкільного віку не замінюють і не виключають обов'язкових занять фізичною культурою відповідно до державних програм виховання і розвитку дитини. Маємо на увазі впровадити в навчально-тренувальний процес тренувальні заняття зі спортивних бальних танців. Такі заняття сприятимуть не лише засвоєнню техніки основних рухів виконання спортивних танців, але й покращенню фізичної підготовленості початківців-спортсменів.

Перспективи подальших наукових розвідок будуть пов'язані з розробкою програми тренувальних занять для технічної підготовки у спортивних бальних танцях юних спортсменів.

ЛІТЕРАТУРА

Воронин, Р. Е. (2013). От бального танца к танцевальному спорту. *Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербургский*

Гуманитарный университет профсоюзов. СПб.: СПбГУП (Voronin, R. E. (2013). From ballroom dance to dance sports. *Collection of materials of the Interuniversity scientific-practical conference. St. Petersburg Humanities University of Trade Unions.* SPb.: SPbSUP).

Голдрич, О. С. (2006). *Методика викладання хореографії*. Видавництво «Сполом» (Goldrych, O. S. (2006). *Methods of teaching choreography.* Spolom Publishing House).

Дегтярева, Е. Ю. (2012). Популяризация бальных танцев и перспективы их дальнейшего развития. *Вестник МГУКИ, 3 (47),* 115-119 (Degtyareva, E. Yu. (2012). Popularization of ballroom dances and prospects for their further development. *Bulletin of MSUKI, 3 (47),* 115-119).

Демідова, О. (2016). Підвищення фізичного стану молодших школярів 7-8 років засобами рухливих ігор. *Спортивний вісник Придніпров'я, 3,* 48-53 (Demidova, O. (2016). Improving the physical condition of junior schoolchildren 7-8 years by means of mobile games. *Sports Bulletin of the Prydniprovia, 3,* 48-53).

Карпенко, Л. А. (2009). Базовая подготовка в спортивных танцах на паркете. *Научно-теоретический журнал «Ученые записи», 5 (51),* 36-40 (Karpenko, L. A (2009). Basic training in sports dances on the floor. *Scientific and theoretical journal "Scientific Records", 5 (51),* 36-40).

Колногузенко, Б. М. (2005). *Методика роботи з хореографічним колективом. Ч.1. Хореографічна робота з дітьми*. Х.: ХДАК (Kolnoguzenko, B. M. (2005). *Methods of working with a choreographic team. Part 1. Choreographic work with children*. Kh.: KhDAK).

Парціальна програма з ритміки «Танцювальний калейдоскоп» для дітей 6-го року життя. URL:https://naurok.com.ua/parcialna-programa-z-ritmiki-tancyuvalniy-kaleydoskop-dlya-ditey-6-go-roku-zhittya-81896.html (*Partial program on rhythmics "Dance Kaleidoscope" for children 6 years of age*).

РЕЗЮМЕ

Максименко Людмила, Мирна Ангелина, Присяжнюк Елена, Мантулин Данило. Физическая подготовка начинающих в спортивных бальных танцах в течение годового макроцикла.

Физическая культура и спорт в современном мире в подавляющем большинстве рассматривается как средство оптимизации физического состояния человека. Не конструктивным является подход, направленный на сам спортивный результат, когда комплексно не используются средства для физического, технического, психического усовершенствования. Предложенные занятия по спортивным бальным танцам для детей старшего дошкольного возраста не заменяют и не исключают обязательных занятий физической культурой в соответствии с государственными программами воспитания и развития ребенка. Имеем в виду внедрение в учебно-тренировочный процесс на начальном этапе подготовки тренировочных занятий по спортивным бальным танцам. Такие занятия будут способствовать не только усвоению техники основных движений исполнения спортивных танцев, но и улучшению физической подготовленности юных спортсменов.

Ключевые слова: *физическая подготовка, начинающие, спортивные бальные танцы, годовой макроцикл.*

SUMMARY

Maksymenko Lyudmila, Mirna Angelina, Prysyazhnyuk Elena, Mantulin Danilo. Physical training of beginners in sports ballroom dance during the annual macrocycle.

Physical fitness is directly dependent on and related to physical development. Recently, sports dances have become very popular. But the issue of introduction of means of sports dances in the educational and training process of beginners is not sufficiently substantiated, which determines the relevance of our study.

The following research methods were used for the study: analysis of scientific and special literature; pedagogical research methods (observation, experiment, testing of physical qualities); methods of mathematical statistics.

The pedagogical experiment was organized in the Sumy regional branch of the All-Ukrainian public organization of the Association of Modern and Variety Dance of Ukraine. Participants in our study were beginners of 5-6 years old in the number of 20 people. In the control group (CG), all organizational forms of classes were conducted in accordance with the regulatory program of organization and conduct of training sessions at the initial stage of preparation. In the experimental group (EG), the children practiced according to the Partial Rhythm Program "Dance Kaleidoscope", which used the means of sports dances ("Jive", "Cha-cha-cha"). There were the same number of classes in both groups of 108 classes in the annual macrocycle of 45 minutes each.

The dynamics of changes in the level of physical fitness of children in the CG and EG during our pedagogical experiment indicates that in CG changes were at $p<0.05$, in EG – at $p<0.01$. This gives the right to point out the effective influence of ballroom dance on the physical fitness of young athletes.

Key words: *physical training, beginners, sports ballroom dance, annual macrocycle.*

УДК 37.016:82(09):398

Валерія Пустовіт
Східноукраїнський національний
університет імені Володимира Даля
ORCID ID 0000-0001-8920-1340
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/064-075

ВИСВІТЛЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ

У статті аналізуються програмові вимоги до вивчення фольклору в 5-9 класах середньої школи, їх репрезентація в підручниках з української літератури. Проведений аналіз засвідчив, що фольклорні жанри представлено широко й багатогранно, що дозволяє формувати в учнів уявлення про скарбницю фольклору як естетичну цінність і джерело художньої літератури. Ознайомлення зі зразками фольклорних творів сприяє формуванню в школярів відомостей про історичне минуле України, життя, побут, звичаї, моральні цінності народу.

Ключові слова: *фольклор, шкільний підручник, зміст, навчання, учні, урок, жанри фольклору, національне виховання.*

Постановка проблеми. Ознайомлення сучасних школярів зі специфікою національного українського фольклору, періодизацією його становлення, різноманітною жанровою системою, історією розвитку й поетикою

окремих жанрів, загальними особливостями усної народної творчості в контексті різних історичних періодів визнається педагогічною спільнотою філологів підґрунтям, на якому будується сьогодні цілісна система вивчення української літератури на засадах тісної взаємодії фольклору і літератури.

В умовах усе більш відчутної соціокультурної кризи та прогресуючої нестабільності морально-етичних норм і одночасного прагнення більшості українців до державно-суспільного прогресу відбувається нинішнє кардинальне оновлення сучасної освіти. Тож перед усіма освітянами, а особливо українськими педагогами-словесниками, постає актуальне першорядне завдання – залучати учнівство до пізнання й набуття особистісних цінностей відповідно до національно-культурного, духовного та історичного досвіду нашого народу.

На порядку денному – оновлення шкільних програм зі словесності і, відповідно, підручників. Основна увага науковців та авторів навчальної літератури зосереджена на виборі творів, зміст яких спрямовано на виховання освіченої особистості, вільної, творчої, духовно багатої. Крім цього, на нашу думку, важливо залучити до освітніх програм також і твори малярського та музичного мистецтва, зразки з європейських літератур, що в сукупності дозволить відтворити цілісний процес культурно-мистецького розвитку України на тлі інших держав, сприятиме формуванню широкого світогляду підростаючого покоління, яке не лише знатиме свою історію, культуру, а й пишатиметься величчю здобутків українського народу, його славетних митців.

Ми виходимо із загальновідомої тези, що першоджерелом мистецтва є фольклор. Означене твердження не є випадковим, адже більшість творів української літератури має ремінісценції з фольклорних джерел. Письменники активно залучали і символи народної демонології, і описи звичаїв та обрядів, які виконували роль не лише ілюстративного матеріалу, а лаконічно й доречно входили в композиційну структуру твору, передаючи емоційно-ціннісне навантаження складових сюжету, характеристик героїв, пейзажних картин чи інтер’єру та вбрання тощо. На жаль, сучасні школярі, зростаючи в основному під впливом «необмеженої» інформації з Інтернету, виявляються відірваними від генетичної морально-етичної пам’яті пращурів, а зменшення кількості годин на вивчення фольклору в 5-9 класах, звісно, не сприяє поліпшенню ситуації.

Аналіз актуальних досліджень. Методичну складову опанування фольклору учнями закладів середньої освіти не можна назвати новою чи малодослідженою освітньою проблемою: основні аспекти її висвітлено в

академічних виданнях, її розглядали Н. Волошина, О. Вернигора, Г. Гучене, О. Капіца, Л. Навозняк, С. Привалова, Н. Самсонюк, А. Усова та інші. Науковцями акцентовано увагу на виховній ролі фольклору як провідній, що регламентується в шкільному вивченні української літератури як предмету.

Однак, важливо зазначити, що вивчення фольклору не є і не може бути статичним чи незмінним явищем. Як і весь інший зміст шкільної освіти, методика вивчення фольклору має гнучко реагувати на оновлення освітнього інструментарію, технологій, темпів, інтенсивності подання інформації, її щільності тощо. Отже, на часі такі важливі методичні аспекти, як-от: інновації вивчення різноманітних фольклорних жанрів; інтерактивні методики і форми вивчення на уроках; інформаційні технології та ресурсний супровід Інтернет-контенту тощо. Зазначимо також, що на сьогодні і сама проблема дослідження аспектів висвітлення фольклору в чинних підручниках української літератури для середньої школи в наукових розвідках представлена недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми вивчення фольклорних жанрів учнями 5-9 класів на уроках української літератури та стану відображення теми в чинних підручниках.

Методи дослідження. Для вирішення поставленої мети використано сукупність методів наукового дослідження, як-от: загальнонаукові – для аналізу наукової літератури, що стосується дослідження; аналізу, синтезу й узагальнення наукової літератури, отриманих результатів – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до чинних програмово-нормативних документів про освіту педагогічна спільнота свою діяльність має зосереджувати на вихованні національно свідомого громадянина України, а першорядна роль у цьому відводиться дисциплінам гуманітарного циклу, зокрема мистецтву слова – літературі.

Незаперечним є факт кардинальної зміни підходу науковців, методистів і педагогів до відбору творів для вивчення, що позначилося на створенні нових програмових вимог до знань і вмінь учнів. Так, відповідно до діючої програми з української літератури для 5-9 класів (*Українська література,* 2013) ключову роль відіграють компетентності, що органічно входять у концепцію Нової української школи. З огляду на це, на уроках літератури слід працювати саме над літературною компетентністю, «Її трактуємо як готовність і здатність працювати з текстами різних художньо-естетичних систем, культурно-історичних епох, світоглядних орієнтирів, традицій і стилів: розуміти зміст прочитаного, з’ясовувати авторську

позицію і художні засоби донесення її до читача, творити на основі прочитаного власні смисли щодо порушених проблем, висловлювати власну (подеколи критичну) позицію стосовно прочитаного, сприймати художній твір як чинник формування життєвого досвіду та соціально-психологічного й соціокультурного становлення» (*Програма,* 2013, с. 5).

Урок має базуватися на охопленні різноманітної інформації про українську історію, святині, традиції та звичаї пращурів, роль славетних українців у розбудові незалежності держави. Одним із важливих аспектів у цьому процесі є знайомство з усною народною словесністю, яке розпочинається з 5 класу. Основним елементом навчального процесу є підручник, тому вважаємо за необхідне простежити, як матеріал підручника узгоджується зі змістовими лініями чинної програми з української літератури.

Перше знайомство п'ятикласників з фольклором відбувається на уроці вивчення міфів і легенд давніх українців. Цей матеріал має стати ефективним стартом для сучасних учнів у пізнанні усної народної творчості як навчального змісту, адже вони добре знайомі з міфічними віртуальними героями світового фольклору, активно користуються Інтернетом і ґаджетами. Учителеві варто скерувати пізнавальну активність п'ятикласників на відтворення поглядів наших предків на звичні для сьогодення явища природи, виникнення світу, створення людини, трактування міфічних істот тощо у власних творчих проєктах: іграх, мультиплікаційних зображеннях, сюжетах віртуальних ігор, коміксах тощо. Важливо, що за такого методичного підходу вивчення цієї теми сприятиме як усвідомленню учнями історичного розвитку культури українства, так і дозволить провести паралель між знаннями про природу і світ у давніх слов'ян та сучасних людей. Передбачено повторення знань, отриманих у попередніх класах про легенду, набуття навичок відрізняти реальні та фантастичні елементи людської поведінки на прикладі таких зразків, як-от: «Про зоряний Віз», «Берегиня», «Чому пес живе коло людини?» (за С. Плачиндою), «Дажбог», «Неопалима купина» (за Є. Шморгуном), «Як виникли Карпати», «Чому в морі є перли і мушлі». Ці твори відображають риси характеру давнього слов'янина, його уявлення про добро і зло, їхню роль у житті людини.

На сьогодні МОН України рекомендовано для 5 класу два підручники з предмету авторів О. Авраменка (Авраменко, 2018) та Л. Коваленко (Коваленко, 2018).

Підручник О. Авраменка знайомить учнів із теоретичними відомостями про легенду та її різновиди, про походження міфу, наголошуючи на тому, що це – «найдавніші види усної народної

словесності» (Авраменко, 2018, с. 7), побіжно зазначається про фольклор. Для закріплення виучуваного матеріалу автор пропонує різноманітні види робіт: намалювати ілюстрацію, розповісти легенду про назву вулиці, села, міста тощо. Ознайомлення з народними переказами відбувається під час читання тексту «Прийом у запорожці», зміст якого знайомить учнів зі звичаями, дотепністю й мудрістю українського козацтва.

Згадаємо, що видатний український педагог В. Сухомлинський значну увагу приділяв освітньому й виховному потенціалу казок, сам написав їх біля 2000, бо з власного вчительського досвіду знав, що читання та вивчення казок дітьми, особливо народних, відіграє важливу роль, адже «Казка, на думку педагога, є благодатним джерелом виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту; створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу» (Ковальчук, 1990, с. 203).

Варто зосередити увагу учнів на тому, що українські народні казки мають автентичність, притаманну лише їм, бо на кожному національному ґрунті той самий сюжет різниться своєрідними особливостями. Під час вивчення теми «Народні казки» (Яйце-райце», «Мудра дівчина», «Летючий корабель») п’ятикласники не тільки дізнаються про нових казкових героїв, незвичайні явища, а й вивчають нові поняття з теорії літератури: народна казка, тема, гіпербола. Автор уводить до підручника й елементи виразного читання, зосереджуючи увагу на особливостях прочитання прозових творів, зокрема народних казок.

Після колискової пісні мами, діти знають напам’ять загадки, прислів’я, приказки, із задоволенням їх читають. Здавна загадки свідчили про гостроту розуму, кмітливість людини. Розділ «Із народної мудрості» передбачає вивчення загадок, прислів’їв та приказок, їх розмежування. Наводяться відомості з теорії літератури, учні вперше знайомляться з поняттям «метафора» і навчаються її застосовувати до загадок. Важливо, що автор підручника звертає увагу на труднощі у визначенні прислів’я і приказки, тому подає докладний опис кожного виду усної народної словесності, наводить приклади, види, особливості використання.

Підручник для 5 класу за авторством Л. Коваленко пропонує «Карту розуму», яка відображає всі основні поняття розділу «Світ фантазії та мудрості». Подано визначення, що таке «фольклор», які жанри має, наведено їх приклади. У цьому ж контексті відбувається знайомство і з

літописами як першими зразками словесного мистецтва. Для закріплення теоретичного матеріалу наводяться питання для учнів. Зважаючи на те, що нинішні школярі перебувають у полоні віртуального середовища, захоплюються переглядом фантастичних мультфільмів, авторка пропонує цікаве завдання після вивчення казки «Ох»: «Чи дивився/дивилася ти мультфільм «Зоряні війни»? Хоч казка «Ох» та цей сучасний мультфільм створені в різні часи й на різних континентах, вони мають схожих героїв – чарівника Оха та наймогутнішого й найславетнішого майстра джедаїв Йода. Проаналізуй риси характеру й зовнішність цих двох героїв, визнач, чим вони між собою подібні, а чим різняться. Свої спостереження узагальни в довільній формі – «карті розуму», таблиці чи звичайному есе або творі! Поділися своїми міркуваннями з однокласниками» (Коваленко, 2018, с. 56).

Під час вивчення теми «Загадки. Прислів'я та приказки» учні поглиблюють знання з молодших класів про загадку, знайомляться з тематикою загадок, їх будовою. Під час вивчення народних прислів'їв авторка підручника зупиняється на особливостях цього жанру, бо в одному рядку міститься життєва мудрість предків, повчальність і узагальнення досвіду. Учителеві варто наголосити, що ці жанри фольклору виникають в усній народній творчості постійно, передаються від покоління до покоління, мають виховне значення.

Програмою для 6 класу передбачено ознайомлення учнів з календарно-обрядовими і колисковими піснями. Підручник О. Авраменка (Авраменко, 2018) побудовано відповідно до програмових вимог, автор поглиблює знання шестикласників з теми «Фольклор», зосереджуючи увагу на роз'ясненні, що таке народні пісні і які бувають пісні за циклами залежно від пори року, ці відомості представлено в таблиці. Матеріал подано логічно, обґрунтовано, без обтяжливої інформації, з прикладами пісень, колядок, щедрівок, колискових тощо.

Підручник Л. Коваленко (Коваленко, 2014) відзначається подібними ж підходами до висвітлення матеріалу, зокрема більш докладно подано теоретичний матеріал про обрядову творчість українців. Під час вивчення веснянок авторка знайомить учнів із такими художніми засобами, як паралелізм і контраст. Відповідно наводяться завдання: знайти приклад художнього паралелізму в тексті пісні.

З метою зацікавлення учнів традиціями пращурів пропонується й таке завдання: «Уяви, що машина часу перенесла тебе в минуле, за дві тисячі років від наших днів. Ти стоїш посеред поля. З-під землі пробивається молоденька травичка, яскраво світить сонечко. Поблизу –

гурт хлопців і дівчат, які грають у «Просо». Приєднуйся до них. Дівчата й хлопці стають у два ряди одне проти одного. Слова пісні супроводжуються відповідними рухами» (Коваленко, 2014, с. 17). Більшість завдань у зазначеному підручнику спрямовані на самостійну творчу робочу учнів: підготувати проєкт, записати зразки пісень від членів родини, намалювати ілюстрацію тощо.

Календарно-обрядові пісні мають надзвичайно велику виховну роль, як і всі жанри фольклору, саме тому в аналізованих підручниках так докладно подано історію виникнення, побутування цих пісень, звичаї й обряди, пов'язані з цим. А з яким зацікавленням сучасні діти колядують і щедрують! Корисним буде, якщо вчитель залучатиме до уроку і краєзнавчий матеріал рідного міста (села).

У 7 класі на вивчення суспільно-побутових пісень та коломийок відведено всього 4 години. За цей час учні мають повторити й закріпити відомості про пісенну спадщину українського народу та засвоїти матеріал про жанрово-тематичне розмаїття суспільно-побутових пісень: козацьких, чумацьких, кріпацьких, солдатських, бурлацьких, заробітчанських тощо. Для роботи з семикласниками запропоновано три підручники О. Авраменка, Л. Коваленко та О. Міщенко.

Для учнів у підручнику О. Авраменка під час вивченні козацьких та чумацьких пісень запропоновано ознайомлення з поняттями пафос, пафосна мова у творі, художній паралелізм. Для ілюстрації тяжкої праці чумаків застосовано картину І. Айвазовського «Чумаки на відпочинку». З метою закріплення матеріалу про народні українські пісні наведено низку цитат відомих людей різних часів про оригінальність, неповторність, мелодійність народних пісень.

Зважаючи на виконання програмових завдань, що стосуються насамперед розвитку й виховання національно зорієнтованої молоді, автори всіх підручників приділяють цьому багато уваги. Так, Л. Коваленко наголошує: «Фольклорні твори – вияв нашої етнічної самобутності, єдності й сили, шлях до осягнення національного характеру» (Коваленко, 2015, с. 11). Авторка пропонує «маршрут розділу», де увага учнів зосереджується на ключових аспектах розділу: прочитаєш, вивчиш напам'ять, опануєш, дізнаєшся, навчишся відрізняти, удосконалиш, шукатимеш відповідь. Опрацювання матеріалу допоможе семикласникам знайти відповідь на проблемне питання: «Як український фольклор допомагає пізнати національний характер нашого народу?» (Коваленко, 2015, с. 11). Для більш глибокого засвоєння виучуваного матеріалу авторкою подано

завдання як для самостійного опанування учнями, так і за підручником, де зазначено різновиди суспільно-побутових пісень та їхню тематику, наведено приклади.

У підручнику О. Міщенко відомості про значення народної пісні в житті кожного українця подано крізь історичний дискурс Т. Шевченка, П. Грабовського, Лесі Українки, І. Франка, О. Довженка, В. Симоненка.

У 8 класі учні більш ґрунтовно (9 годин) вивчають фольклорну спадщину, представлену українськими історичними піснями та народними думами, це нові жанри для восьмикласників.

Різноманітність і багатство історичних пісень представлено такими зразками: «Зажурилась Україна», «Та, ой, як крикнув же козак Сірко», «Ой Морозе, Морозенку», «Максим козак Залізняк», «Чи не той то Хміль», «За Сибіром сонце сходить». Пропоновані матеріали знайомлять учнів з історією боротьби українців за свободу своєї землі, про звитяжну участь козаків із турецько-татарськими ордами та польсько-шляхетськими загарбниками.

Новітніми підходами відзначаються підручники, надруковані в 2021 році. Так, у підручнику О. Слоньовської (Слоньовська, 2021) матеріал про фольклор подається через проєкцію сучасності, що має новаторський підхід, забезпечує неперервність історії, визначних подій, а головне підтверджує думку, що фольклор – це скарбниця народної мудрості і невичерпне джерело не лише художньої творчості, а й мистецтва. З цією метою авторка до кожної теми наводить цитати відомих дослідників етнографії (Г. Лозко), письменників (О. Довженка), репродукції картин, тим самим залучаючи учнів до дискусії, розмірковувань тощо. Під час ознайомлення з думою про Марусю Богуславку авторка наводить інформацію про історію кобзарства в Україні, явища, яке є автентичним у світі, розповідає про відомих кобзарів минулого й сучасності.

Підручник Л. Коваленко спрямований на повторення попередньо вивченого з теми народна пісня, фольклорні жанри, з огляду на це, і подання нового матеріалу про історичні пісні перегукується із уже відомим учням матеріалом, наприклад, «Поясніть, у чому відмінність історичної пісні від літопису. Прочитайте в статті підручника речення, яке підтверджуватиме відповідь» (Коваленко, 2021, с. 13). На прикладі пісні «Ой Морозе, Морозенку» учні вивчають прийом заперечного паралелізму. Ураховуючи, що в 9 класі учні вивчатимуть українську літературу в історичному розвитку, авторка залучає їх до ознайомлення з визначними фольклористами XIX ст., які здійснили справжній прорив у збиранні фольклорних джерел, забезпечили науковий опис, видання,

розповсюдження тощо. Першими речниками тут були М. Цертелєв, М. Максимович, І. Срезневський, А. Метлинський, П. Куліш та ін.

Відзначимо, що в підручнику О. Авраменка до кожної пісні подано історичний матеріал, довідку про учасника описуваних подій, що значно поглиблює інформативність уроку.

У 9 класі, на жаль, закінчується ознайомлення з усною народною творчістю. На вивчення родинно-побутових пісень і народних балад відведено 4 години. Зважаючи, що це останні уроки з теми, у підручнику О. Слоньовської матеріал орієнтовано на закріплення вже вивченого, увага зосереджується на ролі фольклору не лише в національному мистецтві, а й українській літературі зокрема. Вивчення нового матеріалу подано за групами родинно-побутових пісень.

Підручник О. Авраменка (Авраменко, 2017) спрямований на сучасний мистецький рух. Для ознайомлення з тематикою родинно-побутових пісень запропоновано пригадати творчість українських митців Тіни Кароль і Сергія Притули. Автор багато уваги приділяє сучасним виконавцям, пропонуючи прослухати пісні в YouTube. Під час вивчення балади, проведено паралель із літературним жанром балади, зокрема рекомендовано згадати жанрові ознаки на прикладі твору Т. Шевченка «Тополя».

Отже, чинна програма для 5-9 класів з української літератури забезпечує вчителеві можливість розкрити для учнів усе багатство, різноманітність українського фольклору, показати душу народу крізь красу народних пісень; його кмітливість крізь загадки, прислів’я і приказки; військову силу, патріотизм крізь народні перекази і легенди; історичне минуле, складний шлях до волі й незалежності крізь історичні, козацькі, рекрутські пісні. Авторами програм і підручників відібрано освітній матеріал, що ґрунтується на традиціях національної культури, відтворює історичний шлях народу, пронизаний високою мораллю й щирими віруваннями, презентує тематичне та жанрове розмаїття усної народної творчості. Зазначене спрямоване на розвиток національної самосвідомості учнів.

Ущільнення матеріалу призвело до значного зменшення годин на вивчення фольклору, адже за попередньою програмою для 5-11 класів (2011 р.) в 10 класі учні вивчали народний епос, народне віршування, засоби уснопоетичної мови тощо. Сподіваємося, що інтенсифікація освітнього процесу, сучасні технології і цифровізація навчання, професіоналізм та методичний талант українських педагогів-філологів стануть запобіжними факторами на шляху збереження багаторічного досвіду залучення учнів 5-9 класів до ресурсів скарбниці фольклору українців.

Сьогодення дозволяє бути оптимістами: учнівська молодь цікавиться зразками обрядового фольклору, святковими театральними дійствами на його основі, вертепними варіаціями народних легенд і вірувань тощо. Усе частіше розігруються молоддю народні вистави та здійснюється хода колядників і щедрувальників, святкуються Зелена неділя і Свято Купала з характерними для звичаєвих традицій обрядами і піснями.

Зазначене актуалізує потребу подальшого докладного вивчення фольклору в школі, бо сучасна освічена людина, перебуваючи в інформаційному полі новітніх засобів і технологій, часто прагне звернутися до історичного минулого з метою власної самоідентифікації: хто ми є? які ми є? Українці, як і більшість населення планети, морально потерпають від викривлень історії, негативізму наслідків геноциду і репресій за національністю, поширюваного манкуртства, знецінення моралі. То ж ми переконані, що вивчення фольклору є значимим і продуктивним шляхом повернення сучасного українства до культурно-мистецьких та морально-етичних здобутків власного народу, який свято вірив у магічну силу слова, цінував обряди і прикмети захисту від усього лихого, прагнув побороти зло й несправедливість, вшанував природу за її родючість, вклонявся батьку-матері та рідній землі, захищав її навіть ціною власного життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз чинних підручників із української літератури для 5-9 класів зумовив низку висновків. По-перше, фольклорні твори мають не лише пізнавально-освітнє значення, а й сприяють народженню в учнів чи посиленню почуття гордості за славне минуле українського народу, його звичаї, традиції, формують усвідомлену причетність до вікової народної мудрості, культури, мистецтва. По-друге, без фольклору неможливим є процес наступного засвоєння цілісного курсу української літератури, а згодом, і осмислення осібної письменницької постаті в контексті розвитку історії національної літератури. По-третє, зменшення кількості годин на вивчення зразків жанрів фольклору вважаємо непродуктивним шляхом, бо втратимо в гуманітарній освіті в цілому.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробці методики дослідження фольклорних елементів у художніх творах, що вивчаються за шкільною програмою.

ЛІТЕРАТУРА

Авраменко, О. (2018). *Українська література. 5 кл.: підручн для закл. загальн. середн. освіти*. К.: «Грамота» (Avramenko, O. (2018). *Ukrainian literature. Grade 5: textbook*. K.: “Diploma”).

Авраменко, О. (2014). *Українська література: підручн для 6 кл. загальноосвіт. навч. зак.* К.: «Грамота» (Avramenko, O. (2014). *Ukrainian literature: textbook for 6th grade*. K.: "Diploma").

Авраменко, О. (2020). *Українська література: підручн для 7 кл. закл. загальн. середн. освіти*. К.: «Грамота» (Avramenko, O. (2020). *Ukrainian literature: textbook for the 7th grade*. K.: "Diploma").

Авраменко, О. (2021). *Українська література: підруч. для 8 кл. з поглиб. вивч. філол. закл. загальн. серед. освіти*. К.: Грамота (Avramenko, O. (2021). *Ukrainian literature: textbook for the 8th grade*. K.: Diploma).

Авраменко, О. (2017). *Українська література: підр. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл*. К. (Avramenko, O. (2017). *Ukrainian literature: the 9th grade*. K.).

Міщенко, О. І. (2017). *Українська література: підр. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл*. К. (Mishchenko, O. I. (2017). *Ukrainian literature: textbook for the 7th grade.* K.).

Коваленко, Л. Т. (2018). *Українська література. 5 кл.: підручн для закладів загальної середньої освіти*. К.: Видавничий дім «Освіта» (Kovalenko, L. T. (2018). *Ukrainian literature. Grade 5: textbook for general secondary education.* K.: Publishing House "Education").

Коваленко, Л. Т. (2014). *Українська література: підручн для загальноосвіт. навч. закл. 6 кл*. К.: Видавничий дім «Освіта» (Kovalenko, L. T. (2014). *Ukrainian literature: a textbook for the 6th grade*. K.: Publishing House "Education").

Коваленко, Л. Т. (2015). *Українська література: підручн для загальноосвіт. навч. закл. 7 кл*. К.: Видавничий дім «Освіта» (Kovalenko, L. T. (2015). *Ukrainian literature: a textbook for the 7 grade*. K.: Publishing House "Education").

Коваленко, Л. Т. (2021). *Українська література: підруч. для 8 кл. закладів загальної середньої освіти*. Київ: УОВЦ «Оріон» (Kovalenko, L. T. (2021). *Ukrainian literature: textbook for the 8th grade*. Kyiv: UORC Orion).

Слоньовська, О. В. (2021). *Українська література: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти*. Київ: Літера ЛТД (Slonivska, O. V. (2021). *Ukrainian literature: a textbook for the 8th grade*. Kyiv: Litera LTD).

Слоньовська, О. В., Мафтин, Н. В., Вівчарик, Н. М., Курінна, Н. С., Шевчук, Л. Т. (2017). *Українська література: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Літера ЛТД (Slonovskaya, O. V., Maftin, N. V., Vivcharyk, N. M., Kurinna, N. S., Shevchuk, L. T. (2017). *Ukrainian literature: a textbook for 9th grade*. Kyiv: Litera LTD).

Ковальчук, В. І. (1990). *Спогади про В. Сухомлинського*. К., (сс. 201-204) (Kovalchuk, V. I. (1990). *Memoirs of V. Sukhomlynsky.* K., (сс. 201-204)).

Українська література. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. К.: Освіта, 2013 зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 07.06.2017. № 804 (http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna serednya/navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html); Програми розміщені на офіційному сайті МОН України за посиланням: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html (*Ukrainian literature. Grades 5-9. The program for secondary schools.* K.: Education, 2013 with changes approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 07.06.2017. № 804 (http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna serednya / navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html); The programs are posted on the official website of the Ministry of Education and Science of Ukraine at the link: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html).

РЕЗЮМЕ

Пустовит Валерия. Отображение фольклора в школьных учебниках.

В статье программные требования к изучению фольклора в 5-9 классах средней школы, их репрезентация в учебниках украинской литературы. Проведенный анализ показал, что фольклорные жанры представлены широко и многогранно, что позволяет формировать у учащихся представление о сокровищнице фольклора как эстетической ценности и источнике художественной литературы. Знакомство с образцами фольклорных произведений способствовало формированию у школьников сведений об историческом прошлом Украины, жизни, быте, обычаях, моральных ценностях

Ключевые слова: *фольклор, школьный учебник, содержание, обучение, урок, учащиеся, жанры фольклора, национальное воспитание.*

SUMMARY

Pustovit Valeriia. Display of folklore in school textbooks.

The article analyzes the program requirements for the study of folklore in grades 5-9 of high school, their representation in textbooks of Ukrainian literature.

On the agenda is the issue of updating school curricula in literature, where the main focus of the author is on the inclusion of works, the content of which is aimed at upbringing of a free, creative, spiritually rich person. This is facilitated by the study of folklore, as in the arena of national and cultural life of Ukraine arose and exacerbated key problems – the revival of national identity, the formation of national character, art and culture in general. The basic center of this holistic systemic unity is the idea of the representation and interaction of the three main components of national identity – historicity, ethnicity and spirituality. All these components are characteristic of oral folk art.

The purpose of this article is to highlight the problem of studying folklore genres by students in grades 5-9 at the lessons of Ukrainian literature, the display of the topic in existing textbooks. To solve this problem, a set of research methods was used, such as: general scientific – to analyze the scientific literature related to research; analysis, synthesis and generalization of the scientific literature, the results obtained to formulate conclusions.

The analysis showed that folklore genres are widely and multifaceted, which allows students to form an idea of the treasury of folklore as an aesthetic value and a source of fiction. Acquaintance with samples of folklore works helped to form in schoolchildren information about the historical past of Ukraine, life, way of life, customs, moral values.

Key words: *folklore, school textbook, content, training, lesson, students, genres of folklore, national education.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378

Людмила Базиль
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
ORCID ID 0000-0003-4130-5436
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/076-095

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КАР'ЄРНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено результати дефінітивного аналізу змісту понять «професійне становлення», «професійний розвиток», «професійне зростання» та «професійна кар'єра», що стало підґрунтям виокремлення сутнісних характеристик процесу кар'єрного зростання науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів професійної освіти. На основі переосмислення сутності наукових підходів до розуміння природи професійного розвитку викладачів обґрунтовано теоретичні засади цього процесу. Автором досліджено та представлено нинішній стан практичного розв'язання проблемних питань щодо кар'єрного зростання науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів професійної освіти. Обґрунтовуються провідні психолого-педагогічні чинники щодо розвитку професійної кар'єри педагогічних кадрів освітніх установ. Розкриваються ступені кореляційних зв'язків між кар'єрним зростанням педагогів закладів професійної освіти та їхніми індивідуально-особистісними характеристиками (стать, вік, тип темпераменту тощо), а також набутим досвідом фахової діяльності.

Ключові слова: *професійна освіта, педагог закладу професійної освіти, професійний розвиток, кар'єрне зростання педагога, професійна кар'єра.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні й історико-політичні трансформації кардинально видозмінюють суспільний поступ. Глобалізаційні процеси, стан соціально-економічних перетворень в Україні зумовлюють необхідність пошуку оптимальних шляхів удосконалення різних сторін життя суспільства і, зокрема, професійної освіти. Її роль полягає в: трансляції і втіленні базових цінностей та цілей у розвиток українського суспільства; відтворенні соціального досвіду; зростанні інтелектуального і професійного потенціалу національної економіки; підготовці громадян країни до розв'язання проблем сталого розвитку, розкритих у національних стратегіях. Професійне ж навчання науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів професійної освіти впродовж життя розглядається в єдності базової формальної освіти; професійної діяльності, що має супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню працівника в професію та безперервного професійного розвитку (Bazyl et al., 2019). Кар'єра ж зумовлює істотні зміни їхньої життєвої стратегії, сприяючи найбільш повному розкриттю не лише професійного, а й особистісного потенціалу.

«Реалізація персоналізованої, людиновимірної освіти, затребувана становленням ринкової економіки, впливає на процеси професійного та кар'єрного зростання педагогів, видозмінюючи способи й механізми їх самоздійнення. Професійно-педагогічна діяльність, що детермінує самореалізацію викладачів закладів професійної освіти в соціокультурній, фаховій, індивідуально-особистісній площинах, наразі ускладнена глобалізаційними перетвореннями, пов'язаними зі стихійністю ринку, суспільним визнанням соціально-економічних явищ підприємництва, поширенням егоцентричного індивідуалізму, передбаченого впровадженням концептуальної моделі «суспільства загального блага» (англ. Welfare State)» (Базиль, 2017, с. 75). У зв'язку з цим актуалізується проблема професійного розвитку та кар'єрного зростання педагогічних працівників закладів професійної освіти. Її соціальна значущість увиразнюється суспільною позицією розуміння кар'єри як складного соціально-психологічного явища, яке охоплює всі сфери життєдіяльності особистості, інтегрального процесу особистісного й професійного розвитку фахівця, складного феномену буття людини.

Аналіз актуальних досліджень. Науковий аналіз численних філософських, соціокультурних, психолого-педагогічних, навчально-методичних досліджень свідчить, що автори частково зосереджують увагу на проблемі забезпечення комфортних умов для професійної самореалізації та кар'єрного розвитку фахівців різних галузей. Так, психолого-педагогічні аспекти кар'єрного розвитку учнівської і студентської молоді висвітлюються у працях С. Алєксєєвої, О. Бондарчук, Д. Закатнова, М. Клименко, В. Орлова, В. Радкевич та ін. Своєрідність особистісного розвитку фахівця з позицій планування та реалізації професійної кар'єри обґрунтовується в публікаціях В. Берга, Є. Климова, Л. Пітера, О. Романовського, В. Семиченко, Б. Швальбе та ін. Науковці наголошують на нерівномірності стадій та етапів професійного розвитку особистості, позначаючи це як індивідуальну траєкторію професійного зростання та професійної кар'єри. При цьому професійну кар'єру тлумачать як послідовність професійних ролей, статусів та видів діяльності в житті людини, її професійне зростання у виробничій, соціальній, адміністративній чи іншій ієрархії. У більшості наукових праць йдеться про два типи кар'єрного розвитку людини: особиста кар'єра – професійне зростання фахівця до вершин професіоналізму, якість результатів праці, самореалізація у професійній діяльності й суспільне визнання; службова кар'єра – просування людини по службі, тобто зміна посад за зростанням. Основні мотиви, цілі та механізми стимулювання людини до професійної кар'єри розглядаються у працях Л. Базиль, Г. Балла, Р. Бернса, Л. Виготського,

В. Моляка, В. Орлова, В. Рибалки, Г. Романової, Е. Сандстрома, Д. Сьюпера, Д. Уінтера та ін. Про окремі механізми організаційного управління професійною кар'єрою людини йдеться в дослідженнях О. Бородієнко, Г. Гольдштейна, Л. Карамушки, С. Кові, Д. Френсіса, Е. Шейна та ін. У працях учених позиційовано кар'єру як соціальне явище, обґрунтовано її взаємозв'язок із суспільним поступом; розкрито сутнісні характеристики і структуру кар'єрної компетентності як складової частини професійної компетентності у вимірі акмеології та психології професійного розвитку (М. Артур, В. Біскуп, О. Дубасенюк, О. Кучерявий, Є. Могільовкін, Л. Почебут, О. Садон та ін.). При цьому проєктування кар'єри висвітлюється як процес професійного самовизначення, який ґрунтується на відповідній «Я-концепції» особистості, тобто цілісного утворення, що змінюється відповідно до дорослішання людини, обрання відповідних життєвих та професійних перспектив (Р. Бернс, Дж. Іванцевич, Е. Молл, Д. Сьюпер, Р. Тернер, Е. Хьюг та ін.).

Дефінітивний аналіз тлумачень поняття «кар'єра» й вивчення інтерпретаційних версій розуміння науковцями сутності кар'єри дає змогу узагальнити такі три найбільш поширені варіанти його лексико-семантичного змісту: 1) успішне просування в галузі суспільної, службової, наукової та інших видів діяльності; 2) рід занять, фах, професія; 3) свідомо обраний і реалізований людиною шлях посадового зростання тощо. Більшість дослідників позиціонують кар'єру як професійний життєвий шлях, професійну діяльність, професійне самовизначення, а професійну кар'єру – як процес професіоналізації, професійного становлення й зростання, досягнення високого професіоналізму, професійної майстерності, або ж, у вузькому сенсі – як обіймання певної посади задля досягнення певного соціального, зокрема й професійного статусу тощо. При цьому йдеться про об'єктивні критерії успішності кар'єри (соціальний успіх, послідовність професійних позицій, які займає працівник в організації і у професії тощо) та суб'єктивні критерії (ступінь задоволеності життєвою ситуацією, особливості сприймання професійних успіхів, образу професійного життя та власної ролі в ньому) (Сьюпер, 1990; Поплавська, 2002; Бондарчук, 2008; Базиль, 2017; Орлов, 2017; Клименко, 2017).

У дослідженнях останнього десятиліття обґрунтовується нове бачення сутності професійної кар'єри, окреслюється її зв'язок з основними етапами професійного становлення фахівця у вимірі соціальної й педагогічної психології, теорії і методики професійної освіти. Відтак, професійна кар'єра фахівця осмислюється як важливий показник розвитку людини в соціальній системі, пов'язаній із набуттям професійної

самоідентичності, реалізацією професійної мобільністю, прийняттям професійної культури, зокрема засвоєнням ціннісних орієнтацій професійної діяльності, соціальної відповідальності, безперервної самоосвіти, саморозвитку й самоактуалізації (Базиль, 2017; Орлов, 2017; Клименко, 2017; Закатнов, 2016). Це, перш за все, – індивідуальна траєкторія життєвого та професійного шляху людини, яка проєктується на етапі професійної підготовки. Тому у формулюванні завдань вищої школи важливо передбачати підготовку майбутніх педагогів професійного навчання до успішної самореалізації, здійснення об'єктивної самооцінки індивідуально-особистісних якостей, оптимального вибору кар'єрних орієнтацій і визначення цілей кар'єрного зростання в майбутній професійній діяльності, а також ураховувати особливості професійного розвитку педагогічних працівників в умовах соціально-економічних трансформацій, специфіку їх самопроєктування як особистостей у дискурсивному багатокультурному та багатовимірному просторі.

Матеріали та методи. У дослідницькому пошуку застосовано теоретичні методи: дефінітивний і логічний аналіз наукових праць, узагальнення світоглядних позицій та інтерпретаційних варіантів розуміння сутності професійної кар'єри, професійного розвитку, кар'єрного зростання – для виявлення психолого-педагогічних особливостей кар'єрного розвитку викладачів закладів професійної освіти; теоретичний аналіз, зіставлення й узагальнення концептуальних поглядів щодо досліджуваної проблеми – для визначення проблемно-тематичних аспектів розв'язання наукової проблеми; метод експлікації – для уточнення сутності авторських тлумачень, зокрема щодо кар'єрного зростання викладачів закладів професійної освіти та формулювання висновків дослідження. Психолого-педагогічні особливості професійного розвитку, а також кар'єрного зростання викладачів закладів професійної освіти зумовлені наявністю в них відповідної освіти, життєвого й професійного досвіду. Зважаючи на це, визнаємо актуальним, по-перше, висвітлення взаємозв'язку між професійною кар'єрою та особистісним і професійним розвитком, аналіз якого передбачає визначення, насамперед, змісту, типів, етапів професійної кар'єри особистості; по-друге, розкриття специфіки й факторів професійної кар'єри; по-третє, аналіз психологічних особливостей професійної кар'єри.

Виклад основного матеріалу. Вивчення теоретичних напрацювань та практичного досвіду підготовки викладачів закладів професійної освіти актуалізує значущість професійно-орієнтованого підходу до організації професійної підготовки таких фахівців та їх навчання протягом усього

життя, що передбачає необхідність і можливість отримувати знання, необхідні для вдосконалення рівня професійної компетентності. Готовність викладачів закладів професійної освіти до кар'єрного зростання є невід'ємною складовою професійного розвитку і передбачає свідоме планування кар'єри, самореалізацію у професійно-педагогічній діяльності та особистісний розвиток. Цьому сприяє їх мотивування до професійного становлення та розвитку в майбутній фаховій діяльності на основі аналізу відповідностей і перспектив розробленої професійної траєкторії за критерієм ступенів реалізації здібностей, задоволення інтелектуальних та практичних потреб та професійних амбіцій.

Проведений нами логічний аналіз наукових праць із психології праці (В. Моляко, В. Рибалка та ін.) і психології професійного розвитку (Г. Балл, Є. Климов, Е. Помиткін, М. Пряжников, В. Семиченко та ін.), синтез та узагальнення результатів тривалих педагогічних спостережень свідчить, що мотивування педагогів закладів професійної освіти, зокрема, визначення ними власних потреб, цільових орієнтирів, настанов щодо здійснення фахових різновидів діяльності є одним із найбільш важливих завдань планування кар'єрного розвитку. При цьому важливе значення має самомотивація, тобто усвідомлення кожним педагогом внутрішніх (особистісних) мотивів щодо успішної професійної діяльності й кар'єрного зростання. Самомотивація професійної кар'єри передбачає віднайдення (і/або створення) викладачем у відповідному професійному середовищі стимулів щодо реалізації власних кар'єрних цілей, досягнення професійних успіхів із подальшим прогнозуванням та оновленням індивідуальних мотивів. Як показує аналіз результатів педагогічних спостережень, поведінка та діяльність особистості педагога стимулюються, спрямовуються та регулюються мотивацією, фактично сукупністю мотивів, які формують мотиваційну сферу, що аргументує думку про взаємозумовленість мотивування та професійної кар'єри педагогічних працівників.

Важливою психолого-педагогічною особливістю кар'єрного зростання педагогів закладів професійної освіти визначаємо фахову самоосвіту, яка зорієнтована на їхню самореалізацію як унікальних особистостей. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти є важливим фактором професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти, що забезпечує активізацію, розвиток та актуалізацію їхніх творчих здібностей, поглиблення й розширення пізнавальних інтересів та формування індивідуального стилю фахової діяльності.

Науковий аналіз досліджень і власний педагогічний досвід дали змогу виокремити низку психолого-педагогічних особливостей професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти, які, на нашу думку, сприятимуть кар'єрному зростанню педагогічних працівників в умовах соціально-економічних трансформацій.

Так, вивчення інноваційного педагогічного досвіду, зустрічі із обміну досвідом з педагогами-новаторами, участь у роботі методичних об'єднань, форумів, фестивалів інновацій, виставок «Інноватика в освіті», «Сучасні заклади освіти», «Освіта та кар'єра» тощо сприяє зростанню рівня розуміння викладачами закономірностей освітнього процесу, розвитку набутих навичок щодо педагогічно правильного й методично поміркованого (виваженого) сприйняття освітніх досягнень кожного учня (студента) та їхніх творчих робіт, удосконаленню вмінь виявляти причини виникнення конфліктних і суперечливих ситуацій та визначати ефективні способи їх розв'язання. У результаті постійного ознайомлення з державними законодавчими актами щодо освіти, виховання та навчання, філософською, психолого-педагогічною науковою літературою педагоги закладів професійної освіти поглиблюють ступінь обізнаності з сутнісними характеристиками професійного навчання на кожному етапі цивілізаційного поступу, розвивають уміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати й застосовувати теоретичні здобутки в педагогічній практиці. Участь педагогічних працівників у виконанні науково-дослідницьких робіт, здійснення індивідуальних досліджень, виступи під час семінарів, вебінарів, засідань круглих столів, конференцій, педагогічних читань тощо не тільки формують навички міжособистісного та групового спілкування, емоційної врівноваженості, поглиблюючи рівень фахової майстерності кожного педагога, а й спонукають їх до професійного розвитку і кар'єрного зростання. Розвитку критичного мислення, удосконаленню аналітичних навичок та реалізації творчих здібностей викладачів закладів професійної освіти сприяє систематичне ознайомлення з інноваційними здобутками й напрацюваннями закладів професійної освіти, розміщеними в засобах масової інформації (періодичних виданнях «Освіта», «Рідна школа», «Шлях освіти», «Професійна освіта» та інші, а також – в іноземних виданнях, як-от: «Європейський науковий журнал» (ESJ) або «РУДН»), а також – підготовка та розміщення власних освітньо-професійних здобутків. При цьому для кар'єрного зростання важливо, щоб педагог у межах фахової самоосвіти відчував академічну свободу (вільне самовираження). Навчальна діяльність не може бути регульована та втиснута в межі інструкцій. Тільки на основі усвідомлення педагогом такої свободи можлива ефективна

організація процесу професійного розвитку й кар'єрного зростання, що є своєрідним пошуком його шляху, набуттям власного «голосу», власного «почерку». Викладач, який має свободу самовираження, здатний керувати власним розвитком, може спрямовувати свої творчі сили на пошук нових способів навчання та виховання учнівської молоді (Базиль, Клименко та Орлов, 2019).

Викладачам закладів професійної освіти, постійно формуючи внутрішнє ядро особистісного зростання, важливо бути обізнаними зі своїми сильними й слабкими сторонами, що є неодмінною умовою кар'єрного зростання і досягнення професіоналізму. Водночас становлення педагога закладу професійної освіти як професіонала та суб'єкта професійної кар'єри ми розглядаємо у зв'язку з процесом творчої самореалізації, що передбачає сприйняття, аналіз та усвідомлення ідеалів культури, вершин професіоналізму.

Аналіз практичного досвіду професійної діяльності педагогів свідчить, що кожний працівник реалізує професійну кар'єру, базуючись, переважно, на особистісних характеристиках, системі цінностей та навичок. Успіх кар'єри багато в чому залежить від того, наскільки вдало зроблений професійний вибір, наскільки успішним було професійне самовизначення, зокрема щодо кар'єрних орієнтацій та стратегій.

У визначенні психолого-педагогічних особливостей кар'єрного зростання викладачів закладів професійної освіти враховуємо наукову позицію В. Ф. Орлова (2017), який, ґрунтуючись на дослідженнях американського психолога Едгара Шейна (Edgar Schein), обстоює правомірність функціонування восьми різновидів кар'єрних орієнтацій. Стисло прокоментуємо їх сутність.

Кар'єрна орієнтація «Професійна компетентність» притаманна педагогам, зорієнтованим на професійне самовдосконалення, й пов'язана з наявністю здібностей і можливостей самореалізуватися саме у фаховій діяльності. «Люди з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи, вони бувають особливо щасливі, коли досягають успіху в професійній сфері, але швидко втрачають інтерес до тієї роботи, яка не дає змоги розвивати свої здібності».

«Менеджмент» – кар'єрна орієнтація, що характерна особам із розвиненими задатками лідера та прагненнями координувати діяльність інших осіб, інтегруючи їхні зусилля, усвідомлювати власну відповідальність за кінцевий результат.

Кар'єрна орієнтація «Незалежність» притаманна творчим педагогам закладів професійної освіти і виражається як їхнє «намагання звільнитися від

організаційних правил, приписів і обмежень. У них яскраво виражена потреба все робити по-своєму, самим вирішувати, коли, над чим і скільки працювати».

Кар'єрна орієнтація «Стабільність» зумовлюється потребою особистості в безпеці і стабільності, прагненні щодо стабільності місця роботи. Викладачі з такою орієнтацією воліють «перекласти відповідальність за розвиток своєї кар'єри на роботодавця».

«Робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «бажання зробити світ кращим» є орієнтаціями педагогів, для яких кар'єра – це служіння людям. Головним мотивом професійної діяльності таких педагогів є «потреба у визнанні, повазі до себе».

Перевагами кар'єрної орієнтації «Виклик» є «прагнення до перемоги над іншими, подолання перешкод, здатність до вирішення складних завдань, що вимагають від людини мобілізації всіх сил і можливостей, тобто конкурентоздатності». Кар'єрна орієнтація «Інтеграція стилів життя» притаманна особам, які воліють балансувати між різними аспектами саморозвитку й самореалізації. «Підприємництво» – це кар'єрна орієнтація таких людей, які «прагнуть створювати нове й долати перешкоди, готові до ризику, зорієнтовані на започаткування власної справи й фінансовий успіх, прагнуть працювати так, щоб виконувана робота дійсно стала справою життя, у якому існуватимуть всебічні можливості для самореалізації» (Орлов, 2017, с. 18-19).

Щодо стратегій професійної кар'єри викладачів закладів професійної освіти доцільним, на нашу думку, є наукові праці американського фахівця з управління Майкла Драйвера. Дослідник обстоює правомірність існування шести різновидів кар'єри.

Зокрема сутність стратегії «Лінійна кар'єра» полягає в тому, що особа, обравши відповідну галузь трудової діяльності, наполегливо впродовж усього життя працює в цій сфері, поступово змінюючи посади за ієрархією (наприклад, майстер виробничого навчання – викладач професійного навчання – керівник методичного об'єднання – директор закладу освіти і т.д.).

«Стабільна кар'єра» – означену стратегію професійної кар'єри проєктують та реалізують особи, які ще з етапу здобуття професійної освіти визначилися з професійним вибором і безперервно самовдосконалюються в межах обраної професії, підвищуючи рівень професіоналізму, і не прагнуть «просуватися за ієрархією кар'єрного зростання».

Стратегію «Спіральна кар'єра» обирають педагоги, які з високим рівнем ентузіазму працюють упродовж 5–7 років в закладі освіти, а потім,

втративши інтерес до педагогічної діяльності, кардинально змінюють галузь працевлаштування.

Стратегія «Короткочасна кар'єра» характеризує трудову діяльність осіб, які часто змінюють один різновид праці на інший. Випадково й тимчасово досягають незначних підвищень. Як правило, це – низькокваліфіковані, часто недисципліновані працівники.

Сутність стратегії «Платоподібна кар'єра» полягає в підвищенні педагога за ієрархією кар'єрного зростання до певного рівня, коли після кількох підвищень працівник досяг рівня, який є межею його компетентності. Саме на цій посаді й на цьому рівні педагог продовжує працювати до виходу на пенсію.

«Кар'єра, що знижується (низхідна)» – це стратегія кар'єри, за якої людина успішно починає свою професійну діяльність і кілька разів іде на підвищення. Однак, через непередбачувані обставини (хвороба, зловживання алкоголем тощо) знижується якісний рівень її працездатності, що спричиняє повернення до найнижчого рівня кар'єри.

На наше переконання, професійна кар'єра є невід'ємною частиною життєвої стратегії педагога. Вона заслужена, якщо базується на особистісному зростанні й успішному самовдосконаленні, пов'язаному з наполегливою працею, досягненням реальних результатів та усвідомленням особою педагогічної діяльності в закладі професійної освіти як життєвого покликання. Добре, якщо таку фахову кар'єру супроводжує кар'єрне зростання за ієрархією. Однак, не всі викладачі воліють обіймати адміністративні посади. Окремі педагоги переконані, що офіційне (службове) підвищення призводить до адміністративної зайнятості, витісняє професійний зміст діяльності, тому прагнуть виконувати професійно-педагогічну діяльність 25-40 років. Таку кар'єру також можна вважати успішною, оскільки вона – змістовна, сповнена духовністю, супроводжується соціальним визнанням, нагородами, приязню з боку учнівської (студентської) молоді, колег.

Отже, професійна кар'єра – це, насамперед, рух. І рух не може бути без мети, напряму досягнення життєвого та професійного успіху, привабливої перспективи особистої кар'єри.

Ми усвідомлюємо, що професійна діяльність обов'язково супроводжується змінами в структурі особистості педагога: відбувається інтенсифікація та динамічний розвиток якостей, що сприяють успішному виконанню діяльності, а також пригнічення (уповільнення) й навіть руйнування окремих індивідуально-особистісних властивостей. Позитивний

вплив професії на особистість викладача професійного навчання виявляється у формуванні професійної самосвідомості, педагогічної зорієнтованості, педагогічного мислення, розвитку професійно важливих якостей, оволодінні педагогічним досвідом тощо. Однак, вплив професії на особистість може мати й негативні прояви, зокрема, загострення небажаних особистісних якостей, «огрубіння» та передача стереотипів поведінки, мислення, спілкування. Усе це викликає ускладнення у взаємодії з іншими людьми та призводить до професійної деформації особистості викладача. Отже, професійний розвиток – це складний процес, що характеризується не тільки зростанням та вдосконаленням, але й професійним руйнуванням, яке відображається змінами психологічної структури особистості викладача в процесі навчальної діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що психолого-педагогічні особливості кар'єрного зростання педагогічних працівників закладів професійної освіти зумовлюються процесами самоосвіти, що сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, допомагає осмислити педагогічний досвід, самопізнання й самовдосконалення. Одним із сучасних методів професійного самовдосконалення, як показує практичний досвід, є метод «портфоліо» – інформаційно-аналітичний опис здобутків професійно-педагогічної праці, представлення найбільш успішних методичних розробок, кращі зразки творчих робіт учнівської (студентської) молоді тощо. Він також може містити документи, які засвідчують професійний розвиток (дипломи, сертифікати, подяки, свідоцтва тощо), наукові, творчі праці, власні статті, статті відомих учених, які висвітлюють особливості проблеми, над якою працює власник портфоліо, психологічні дослідження, плани-конспекти уроків, виховні заходи. Метод «портфоліо» допомагає викладачу професійного навчання не лише систематизувати педагогічний досвід, накопичені знання, але й дати об'єктивну оцінку власного професійного рівня. Матеріали портфоліо доцільно впорядкувати відповідно до напрямів професійно-педагогічної діяльності, інтересів, обраної наукової проблеми, років роботи тощо. Основою для роботи над портфоліо є відображення професійного шляху, поглядів та планів кар'єрного зростання педагогічного працівника.

Для того, щоб довести свій реальний образ до ідеалу, потрібно вміти керувати власним розвитком. Перш за все, це означає вміння брати на себе відповідальність за власне життя та професійну діяльність, будувати таку професійну освітню стратегію, яка враховує індивідуальні особливості, можливості, запити, задовольняючи потребу в освіті, підвищуючи

кваліфікацію в обраній галузі, інтелектуальний, фізичний та духовний розвиток. І все це передбачає оволодіння навичками самоорганізації та самокерівництва. Самоорганізація виявляє психологічну готовність до педагогічної діяльності, самокерівництво – свідоме управління своєю поведінкою, психікою, енергетичним потенціалом, контроль над емоціями, збереження здатності критично мислити й вирішувати складні проблеми.

Отже, у науковій літературі та освітній практиці основними шляхами кар'єрного зростання педагогів визначено: професійне навчання, професійний розвиток, професійне самовдосконалення і самоосвіту. Кар'єрне зростання зумовлює принципово новий спосіб життя – творчу самореалізацію в професії, що дозволяє виявити індивідуальні та професійні можливості. Найкоротша «формула кар'єрного зростання у професійно-педагогічній діяльності» – це постійна робота, творчість, гармонія знань, почуттів та поведінки. Однак, досягнення бажаного рівня професійної кар'єри педагогів закладів професійної освіти гальмується негативними тенденціями в системі професійно-технічної освіти в Україні. Як наголошує В. О. Радкевич (2017), «сучасний стан професійної освіти засвідчує стрімке зниження її престижності, зумовлене економічною кризою, недосконалістю державного освітнього менеджменту, відсутністю професійної освітньої логістики, розбалансуванням системи професійної освіти внаслідок непродуманого збільшення кількості закладів вищої освіти, зникненням конкуренції під час вступу до закладів вищої освіти, перевиробництвом дипломованих фахівців і зниженням якості їхньої професійної підготовки, погіршенням фінансового забезпечення закладів освіти і науково-педагогічних працівників, зниженням авторитету вчителів, викладачів і майстрів навчання, високим рівнем безробіття серед випускників тощо… З огляду на це, постає необхідність модернізації системи освіти в Україні, що конкретизується такими положеннями: відповідальність держави за професійну освіту і навчання; забезпечення рівного доступу до здобуття професійної освіти; визнання навчання на основі продуктивної діяльності обов'язковим компонентом програм професійної освіти; забезпечення різнорівневого контролю якості професійної освіти за допомогою професійних і освітніх стандартів, розроблених на компетентнісній основі; забезпечення взаємозв'язку загальної середньої та професійної освіти тощо» (Радкевич, 2017, с. 9-11).

Нова ефективна система професійної освіти та навчання повинна стати основою економічного процвітання країни, складовою сталого розвитку суспільства, гарантом професійної самореалізації та постійного

професійного розвитку особистості протягом усього життя відповідно до її інтересів та потреб української економіки.

Як відомо, кар'єра тісно пов'язана з професійним самовизначенням та професійним становленням особистості. Серед дослідників, які вказують на цей взаємозв'язок, слід, насамперед, назвати засновницю теорії «стадій професійного життя» Ш. Бюлер, відповідно до якої виокремлюють такі фази життєвого циклу людини: 1) фаза, що передує самовизначенню, коли професії як роду занять ще немає (16-20 років); 2) пошук покликання, сфери діяльності, що найбільш відповідає здібностям і прагненням людини (від 16-20 до 25-30 років); 3) пора зрілості особистості, коли уточняється життєве покликання, накопичується життєвий і професійний досвід (при цьому можлива «криза середини життя», перебіг якої багато в чому визначається тим, як людина оцінює свою професійну долю (від 25 до 45-50 років); 4) період завершення професійної діяльності (від 45-50 до 65-70 років); 5) від 65 років, коли провідним типом діяльності стає спілкування. Подібний підхід запропонований американським психологом Д. Сьюпером, який у своїй концепції професійного самовизначення виокремлює п'ять періодів життєвого циклу людини, а саме: період росту (від народження до 14 років), «розвідки» або «дослідження» (15-24 роки), закріплення (25-44 роки), «збереження» (45-64 роки), «спаду» (після 65 років). Щодо останньої фази слід зазначити, що вивільнення людини з активного життя не є невідворотним і залежить від багатьох факторів. При цьому результати лонгітюдного дослідження К. Шайє свідчать, що згасання здібностей у значного числа людей похилого віку відбувається через те, що ці здібності не використовуються. Це згасання може бути призупинено, а за умови активного образу життя окремі здібності реалізуються і навіть можуть набувати подальшого розвитку. Ризик професійного згасання тим нижчий, чим вища захопленість людини професією, яка стимулює інтелектуальну активність, постійне самовдосконалення тощо (Бондарчук, 2008; Сьюпер, 1990; Шатковська, 2015).

Отже, як показують результати дослідження, попри всю складність у плануванні та розвитку професійної кар'єри в сьогоднішній системі освіти через об'єктивні обставини, низький рівень сформованості у викладачів здатності до самоуправління кар'єрою зумовлюється їхніми психологічними особливостями, зокрема щодо особистісного розвитку.

Ґрунтуючись на загальній психологічній теорії професійного розвитку людини, ми маємо підстави стверджувати, що процес виявлення й подальшого розвитку цілісного динамічного комплексу індивідуальних,

професійно значущих якостей педагогів трансформується на кожному з етапів їхнього професійного розвитку. Соціально-економічні зміни, спричинені цивілізаційними перетвореннями, такими, як динамічний прогрес виробництва та поява ринкової економіки в Україні, вимагають від спеціалістів перегляду й переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення значущості набутих компетентностей та розроблення стратегій кар'єрного розвитку (Базиль та Орлов, 2018; Базиль, Клименко та Орлов, 2019). Тому професійний розвиток та кар'єрне зростання особистості педагога закладу професійної освіти в умовах ринкової економіки передбачає подолання відповідних труднощів на кожному етапі професійного становлення й розвитку, результати якого відображають ступінь розвитку індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних складників, об'єднаних у системно-динамічну цілісність.

Сьогодення диктує швидкі темпи розвитку та зміни підходів не тільки до розуміння сутності, а для забезпечення ефективних механізмів як професійного розвитку, так кар'єрного зростання викладачів закладів професійної освіти. Так, В. Пуцов (2004), керуючись концептуальними ідеями психологів Є. Климова, В. Моляка, М. Пряжникова, В. Рибалки, В. Семиченко та ін., вважає, що ці зміни пов'язані з суспільною необхідністю самореалізації кожного громадянина в технічно розвиненому й економічно нестабільному світі. Підтримуємо думку дослідника, що, за умови самоусвідомлення людиною власної потреби в поліфункціональній діяльності, вона має самореалізуватися, насамперед професійно, якісно й ефективно, стати конкурентоспроможною й успішною (Пуцов, 2004).

Часто для позначення професійного розвитку педагога у вітчизняних і зарубіжних наукових працях використовують різні терміни, зокрема розвиток педагога, розвиток кар'єри, розвиток персоналу, розвиток людських ресурсів, професійний розвиток, неперервна освіта, освіта впродовж життя, професійне становлення та інші.

Дослідження показує, що поняття «професійного розвитку педагога» трактується по-різному, тому вбачаємо необхідність коротко прокоментувати зміст терміну. Так, А. Ґлетсорн (1991) визначає це поняття як «розвиток особистості педагога у професійному контексті на основі накопичення досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» (Ґлетсорн, 1991). Дж. Шіренс (2010) упевнений, що це «система різних видів діяльності з метою підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах

діяльності в закладі освіти. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики викладачів» (Шіренс, 2010). Тобто професійний розвиток викладачів закладів професійної освіти – це неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога. О. Вознюк наголошує, що це поняття є «взаємним потенціюванням (когеренція, підсилення) особистісних і професійних аспектів педагога та вихід на рівень системних якостей цілого», а В. Семиченко вважає професійний розвиток педагога «професійним моделюванням, конструюванням, прогнозуванням» (Семиченко, 2001).

Е. Віллегас-Реймерс (2003) обґрунтовує такі особливі характеристики професійного розвитку педагогів у світовому науково-освітньому просторі:

– професійний розвиток викладачів базується на конструктивізмі, тому педагоги постають як суб’єкти активного навчання;

– професійний розвиток – це процес, що відбувається в межах певного контексту, тому найбільш ефективною його формою є щоденна професійно-педагогічна діяльність;

– професійний розвиток викладачів обумовлюється реформами, тому його доцільно вивчати й забезпечувати у зв’язку з процесами формування культури, а не лише у зв’язку з поглибленням знань, розвитком умінь, набуттям нових навичок, передбачених реалізацією освітніх програм;

– педагоги – це рефлексуючі практики, які входять у професію з певною базою знань і набувають нові знання й досвід, «дорощуючи» їх до попередніх, відтак, важливо допомагати їм формулювати нові педагогічні концепції, забезпечувати науковий супровід розкриття ними сутності освітніх інновацій, підготовки методичних розробок, а також стимулювати їх до підвищенні набутих компетентностей щодо успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності;

– професійний розвиток педагогічних кадрів реалізується у процесі співробітництва, найбільш ефективно – на основі тісної співпраці, науково-методичної взаємодії з науковцями, дослідниками, педагогами, соціальними партнерами, роботодавцями та ін.;

– професійний розвиток викладачів здійснюється на основі різних форм і способів організації, тому є неперервним процесом оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці.

Науково-методологічним підґрунтям творчої самореалізації й саморозвитку педагога в контексті фундаменталізації навчання у професійній освіті, є такі складники професійної компетентності:

– володіння системою фундаментального предметного і методологічного знання;

– здатність до теоретико-методологічного осмислення сучасних концепцій фундаменталізації вищої освіти, її дидактичних моделей, до вироблення власної професійної позиції зі здійснення фундаменталізації навчання студентів;

– стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у контексті фундаменталізації навчання студентів;

– володіння загальнонауковими і професійно-педагогічними методами пізнання;

– набуття високого рівня методологічної, інтелектуальної, креативної, інформаційної культури;

– вироблення дослідного і креативного стилю мислення та діяльності;

– здатність і готовність до культуротворчого діалогу зі студентами;

– здатність до теоретико-методологічного, критичного осмислення власного досвіду творчої, дослідницької діяльності передового педагогічного досвіду (Шатковська, 2011, с. 193-196).

Отже, професійний розвиток педагога – це тривалий, динамічний, багаторівневий і багатоплановий процес, що відбувається за чотирма стадіями професійного зростання: утворення професійних орієнтирів, намірів особистості майбутнього педагога, основним критерієм оцінювання сформованості означених якостей є вибір професії загалом і конкретного виду діяльності зокрема; здобуття фахової освіти, головний критерій – професійне самовизначення; процес оволодіння та входження в професію (з моменту вступу до закладу освіти – до початку самостійної професійно-педагогічної діяльності), визначальними критеріями оцінювання сформованих якостей будуть показники результативності професійної діяльності та рівень розвитку професійно значущих властивостей індивіда; самореалізація фахівця в соціально-професійному просторі на основі виконання конкретних різновидів фахової діяльності. Водночас, ми усвідомлюємо, що і професійний розвиток викладача закладу професійної освіти, і його кар’єрне зростання зумовлюються його особистісним становленням загалом та, зокрема, засвоєнням нового досвіду, оновленням знань, удосконаленням умінь, трансформацією

мотивації й інтересів, а також постають як продукт і результат професійно-педагогічної діяльності.

Висновки. Проаналізовані психолого-педагогічні особливості кар'єрного зростання викладачів закладів професійної освіти, що зумовлюються специфікою організації професійного розвитку педагогів, на нашу думку, є спробою відповісти на виклики сучасності в потребі педагога-професіонала як головної рушійної сили освіти в суспільстві. Вважаємо, що розглянуті засади навчання й розвитку дорослих не заперечують традиційних дидактичних принципів педагогіки: частково вони їх розвивають, частково корелюють із ними. Також убачаємо позитив в оптимальному поєднанні всіх зазначених підходів, які значною мірою доповнюють один одного та яким притаманні спільні ознаки: за реалізації всіх розглянутих концептуальних засад організації професійного розвитку педагога залучається (ураховується й використовується) його досвід; особистість є суб'єктом навчання й розвитку; цей процес має професійний контекст.

Отже, це уможливлює врахування закономірностей розвитку й саморозвитку фахівця та певних умов, у яких здійснюється його професійний розвиток; забезпечує самореалізацію творчого потенціалу особистості, набуття нею конкурентоздатності та мобільності в соціумі як намагання забезпечити високу якість і ефективність своєї діяльності, здатність ставити цілі й вирішувати завдання в певних умовах.

Незважаючи на складність у плануванні та розвитку професійної кар'єри керівників у сучасній освітній системі через об'єктивні обставини, можна виділити проблеми професійної кар'єри, що мають психологічний характер, зокрема психологічне небажання значної частини керівників закладів загальної середньої освіти до свідомого самоуправління шляхом професійного розвитку. Тому однією з важливих умов розвитку професійної кар'єри є психологічна підготовка педагогів у процесі безпосередньої професійної діяльності під час взаємодії з практичними психологами освітніх організацій, а також у процесі підвищення рівня кваліфікації персоналу освітніх організацій у закладах післядипломної педагогічної освіти. Результатом такої підготовки може стати сформована готовність розглядати себе як людину, що постійно розвивається, удосконалюється, бачить перспективу, шляхи й напрями свого професійного та особистісного зростання, узгоджує власні професійні інтереси та інтереси організації тощо. Велика роль у контексті цієї проблеми належить системі післядипломної педагогічної освіти, у межах якої можливе запобігання «старінню» професійних знань, умінь, навичок завдяки організації безперервного

професійного навчання, сприяння особистісному розвитку управлінців в умовах спеціально створеного соціального середовища.

Підсумовуючи результати дослідження, підкреслимо особливості кар'єрного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників ЗП(ПТ)О: *мотивація*, сутнісна природа якої реалізується у прагненні до професійного зростання (набути якомога більше знань; визнання колегами у своїй галузі; працювати з мінімальним втручанням керівництва; передавати свої знання іншим); *особистісне зростання*, що означає виявлення міри того, наскільки викладачеві вдається розвивати самого себе, як особистість у межах професійної діяльності, тренінги з особистісного зростання та саморозвитку як спосіб досягнення цього аспекту; *професійне зростання*, яке може включати курси підвищення кваліфікації, навчання, обмін досвідом із колегами, наукова робота (дослідження); *креативність*, зокрема – уміння розв'язувати професійні проблеми нестандартно, відшуковувати нові підходи до розв'язання щоденних проблем із метою підвищення ефективності процесу професійного навчання, що виражається в результатах освітніх досягнень учнівської (студентської) молоді.

Щодо зовнішніх аспектів кар'єрного розвитку викладачів закладів професійної освіти, то вони пов'язані з діяльністю адміністрації закладу (готовність допомагати та заохочувати особистісне зростання педагогічних працівників), допомогою більш досвідчених колег та створенням освітнього середовища закладу (мікроклімат у команді, можливість професійного та кар'єрного зростання). Іншими словами, щоб досягти гарних результатів, педагогу важливо постійно навчатися; знати свої сильні та слабкі сторони, поступово формувати в собі той внутрішній стрижень, на якому будуватиметься не лише професійний, але й особистісний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

Bazyl, L. O., Shatkovska, H. I., Klymenko, M. M. and Radkevych, V. O. (2019). Psychological and Pedagogical Features of Career Growth of Teachers of Vocational Education Institutions. *Opcion: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 35 (23),* 763-779 URL: http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30083.

Радкевич, В., Романова, Г., Бородієнко, В. (2018). Концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. *Професійна педагогіка, 16,* 5-13 (Radkevych, V., Romanova, G., Borodienko, V. (2018). Conceptual bases of practice-oriented training of teachers of vocational education and training. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy, 16,* 5-13).

Базиль, Л. (2017). Професійно-кар'єрне зростання педагогів професійної школи в умовах ринкової економіки: концептуально-світоглядні аспекти. *Тези доповіді IX міжнародної науково-практичної конференції: Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*. Хмельницький: *ХНУ,* (сс. 74-76) (Basil, L.

(2017). Professional and career growth of vocational school teachers in a market economy: conceptual and ideological aspects. *Abstracts of the IX International Scientific and Practical Conference: Professional Development of Personality: Problems and Prospects*. Khmelnytsky: KhNU, (pp. 74-76)).

Сьюпер, Д. Е. (1990). *Просторовий підхід до кар'єрного розвитку*. Сан-Франциско: Джоссі-Басс (Super, D. E. (1990). *Spatial approach to career development*. San Francisco: Jossie Bass).

Поплавська, А. (2002). *Дослідження кар'єрних орієнтацій жінок-військовослужбовців*. Київ (Poplavska, A. (2002). *Research on the career orientations of women servicemen*. Kyiv).

Закатнов, Д. (2016). *Теоретичні засади проектування системи консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів*. Київ (Zakatnov, D. (2016). *Theoretical principles of designing a system of professional career counseling for students of vocational schools.* Kyiv).

Бондарчук, О. І. (2008). *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ: Науковий світ (Bondarchuk, O. I. (2008). *Socio-psychological foundations of personal development of heads of secondary schools in professional activities*. Kyiv: Scientific World).

Орлов, В. (2017) Кар'єрні орієнтації суб'єктів сучасної професійної школи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка, 13,* 15-21 (Orlov, V. (2017) Career orientations of the subjects of modern vocational school. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy, 13,* 15-21).

Клименко, М. (2017). *Проектування і розвиток кар'єри інженера*: навчальний посібник. Київ: СПД Чалчинська Н. В. (Klimenko, M. (2017). *Design and development of an engineer's career*: a textbook. Kyiv: SPD Chalchynska N. V.).

Bazyl, L., Klymenko, M., Orlov, V. (2019). Freedom of pedagogical activity: Contradictions and their solutions. *Opcion: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 35 (19),* 307-331. Режим доступу: http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24043

Бондарчук, О. І. (2010). *Психологічні фактори успішної професійної кар'єри керівників загальноосвітніх навчальних закладів.* Інститут ділового адміністрування «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Bondarchuk, O. I. (2010). *Psychological factors of successful professional career of heads of secondary schools*. Institute of Business Administration "University of Education Management" NAPS of Ukraine).

Шатковська, Г. (2015). Творчість у навчальній діяльності студентів як необхідний елемент виховання компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки, 8 (2),* 151-158 (Shatkovskaya, G. (2015). Creativity in the educational activities of students as a necessary element of educating the competence of future professionals. *Scientific Notes, 8 (2),* 151-158).

Базиль, Л., Орлов, В. (2018). Суперечності в консультуванні з професійної кар'єри майбутніх кваліфікованих робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка, 16,* 14-19 (Basil, L., Orlov, V. (2018). Contradictions in the professional career counseling of future skilled workers. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy, 16,* 14-19).

Пуцов, В. І. (2004). *Особливості навчання дорослої людини.* Київ: ЦІППО АПН України (Putsov, V. I. (2004). *Features of adult learning*. Kyiv: TsIPPO APN of Ukraine).

Семиченко, В. А. (2001). Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні, 1,* 54-57 (Semichenko, V. A. (2001). Psychological aspects of professional training and postgraduate education of teachers. *Postgraduate Education in Ukraine, 1,* 54-57).

Ґлетсорн, А. (1995). *Розвиток вчителя*. Лондон: Пергамон Пресс (Gletsorn, A. (1995). *Teacher development*. London: Parchment Press).

Ширенс, Дж. (2010). Професійний розвиток вчителів. Європа в міжнародному порівнянні. *Аналіз професійного розвитку вчителів на основі Міжнародного дослідження ОЕСР «Викладання та навчання» (TALIS).* Люксембург: Управління офіційних видань Європейського Союзу (Shirens, J. (2010). Professional development of teachers. Europe in international comparison. *Analysis of the professional development of teachers based on the OECD International Teaching and Learning Survey (TALIS).* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union).

Вознюк, О. В. (2010). Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М. М. Драгоманова*, *12 (22).* Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/ (Vozniuk, O. V. (2010). An integrative approach to the professional development of the teacher's personality in the conditions of civilizational changes. *Scientific journal of NPU named after M. M. Drahomanov, 12 (22).* Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/).

Віллегас-Реймерс, Е. (2003). *Професійний розвиток вчителя: Міжнародний огляд літератури*. Париж: ЮНЕСКО, Міжнародний інститут планування освіти (Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Literature Review*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning).

Шатковська, Г. (2011). Педагогічні технології фундаменталізації навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 22,* 193-196 (Shatkovska, G. (2011). Pedagogical technologies of fundamentalization of learning. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: Series "Pedagogy. Social work", 22,* 193-196).

РЕЗЮМЕ

Базыль Людмила. Психолого-педагогические условия карьерного развития преподавателей учреждений профессионального образования.

В статье отражены результаты дефинитивного анализа содержания понятий «профессиональное становление», «профессиональное развитие», «профессиональный рост» и «профессиональная карьера», что стало основанием для выделения сущностных характеристик процесса карьерного роста научно-педагогических и педагогических работников учреждений профессионального образования. На основе переосмысления сущности научных подходов к пониманию природы профессионального развития преподавателей обоснованы теоретические предпосылки этого процесса. Автором исследовано и представлено нынешнее состояние практического решения проблемных вопросов карьерного роста научно-педагогических и педагогических работников учреждений профессионального образования. Обосновываются ведущие психолого-педагогические факторы развития профессиональной карьеры педагогических кадров образовательных учреждений профессионального образования. Раскрываются степени корреляционных связей между карьерным ростом педагогов учреждений профессионального образования и их индивидуально-личностными характеристиками (пол, возраст, тип темперамента и т.п.), а также приобретенным опытом профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: профессиональное образование, педагог учреждения профессионального образования, профессиональное развитие, карьерный рост педагога, профессиональная карьера.*

SUMMARY

Bazyl Liudmyla. Psychological and pedagogical conditions of career development of the teachers of vocational education institutions.

The article highlights the results of a definitive analysis of the content of the concepts "professional development", "professional growth" and "professional career", which became the basis for highlighting the essential characteristics of the career growth of scientific and pedagogical workers of vocational education institutions. On the basis of rethinking of the essence of scientific approaches to understanding of the nature of teachers' professional development, the theoretical foundations of this process are substantiated. The author studies and presents the current state of practical solution of the problematic issues related to the career growth of scientific-pedagogical and pedagogical workers of vocational education institutions. The leading psychological and pedagogical factors regarding development of the professional career of the pedagogical staff of the education institutions are substantiated. The degrees of correlations between the career growth of teachers of vocational education institutions and their individual and personal characteristics (gender, age, temperament type, etc.), as well as the acquired experience of professional activity are revealed.

***Key words**: vocational education, teacher of vocational education institution, professional development, career growth of a teacher, professional career.*

УДК 378.096 (477.83)

Олександр Балануца
Надзвичайний і Повноважний Посол України в Кувейті
ORCID ID 0000-0002-3470-9486
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/095-104

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИПЛОМАТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблему формування професійної ідентичності майбутніх дипломатів у процесі професійної підготовки. Під час написанні статті були використанні загальнонаукові методи дослідження: емпіричні (опис) та теоретичні (аналіз, узагальнення, пояснення та ін.). З'ясовано, що роль визначення майбутнім дипломатом своєї професійної ідентичності зростає, оскільки остання є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання й самовдосконалення у професійній діяльності, професійній самореалізації, творчій спрямованості і продуктивності. Установлено, що професійна спрямованість підготовки майбутніх спеціалістів міжнародного профілю забезпечується на основі здобутих інтегрованих знань, практичних умінь, навичок, професійних цінностей та особистісних якостей, а вони, у свою чергу, сприяють формуванню професійної ідентичності.

***Ключові слова:** професійна ідентичність, самопізнання, самоаналіз, самовизначення, дипломат, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження професійної підготовки дипломатів та чинники, що обумовлюють цю потребу, передусім, визначаються масштабними трансформаціями в сучасному суспільстві. Останнім часом Україна стала помітним учасником

міжнародного життя, членом багатьох впливових міжнародних організацій, долучилася до розробки та реалізації важливих політичних ініціатив, спрямованих на розвиток міжнародного співробітництва, врегулювання ряду регіональних конфліктів, зміцнення безпеки. Дипломат у сучасному суспільстві живе в багатовимірному просторі культури. Його буття визначається тим, якими знаннями, навичками й уміннями він володіє. Сучасний дипломат виступає одночасно в багатьох постатях – політика, перекладача, аналітика, експерта, вченого, публіциста, професійного актора (Ціватий, 2004, с. 18).

Мета сучасної вищої школи української дипломатії – не тільки підготувати фахівця в певній сфері діяльності або управління. Йдеться про формування дипломата, як особи, здатної до різнобічної ефективної діяльності та самовдосконалення впродовж усього життя, як особи всебічно розвиненої, цивілізованої, високоосвіченої та високоорганізованої (Ціватий, 2004, с. 17).

Особистість фахівця в галузі міжнародних відносин повинна вирізняти чіткість цілей і соціально значущих ціннісних орієнтацій, творче ставлення до справи, прагненням до високої продуктивності праці, до безперервного саморозвитку.

Отож, учасники світової політики дедалі частіше опиняються перед досі невідомими викликами, які необхідно адекватно оцінити і на які треба дати ефективну відповідь. Зрозуміло, що це вимагає високого професіоналізму дипломатів і всіх, хто працює у сфері міжнародних взаємин. Відповідно, має підвищуватися й рівень професійної підготовки таких фахівців (Мальський та Мороз, 2012, с. 4). Важливу роль у формуванні професіоналізму майбутніх дипломатів відіграє професійна ідентичність, яка досягається шляхом самоідентифікації майбутніх дипломатів під час професійної підготовки. Необхідність підвищення рівня кваліфікації в майбутніх дипломатів під час професійної підготовки актуалізує проблему формування їх професійної ідентичності, оскільки остання є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання і самовдосконалення у професійній діяльності, професійній самореалізації, творчій спрямованості і продуктивності (Карпов, 2012).

Аналіз актуальних досліджень. Професія дипломата узагальнює досвід людської діяльності за тривалий історичний період, будучи квінтесенцією таких спеціальних наук, як історія та міжнародні відносини, економіка і право, країнознавство та мовознавство та ін. Так, А. Торкунов та А. Панов підкреслюють, що «дипломатія як наука потребує широкого

кругозору й фундаментального, системного підходу. Основою дипломатії є глибокий та всебічний політико-дипломатичний ситуаційний і предметний аналіз» (Торкунов та Панов, 2014, с. 5).

Різні аспекти підготовки майбутніх дипломатів досліджували М. Клепар, М. Мальський, Ю. Мороз, Н. Ластовець, О. Опанасюк, Є. Перебийніс, В. Ціватий та ін. Однак, зауважимо, що дослідження, які стосуються проблеми формування професійної ідентичності майбутніх дипломатів у процесі професійної підготовки, мають фрагментарний характер.

Мета статті – розглянути проблему формування професійної ідентичності майбутніх дипломатів під час професійної підготовки.

Під час написання статті були використані загальнонаукові методи дослідження, емпіричні (опис) та теоретичні (аналіз, узагальнення, пояснення та ін.).

Виклад основного матеріалу. Згідно з поглядами вчених, ідентичність – це результат взаємодії самоідентифікації особистості та ідентифікації ззовні. На думку одного з провідних дослідників феномену професійної ідентичності Л. Шнейдер, «проблема ідентичності виникає в напрямі реалізації життєвої та професійної ідеології людини, у напрямі становлення професіоналізму <...> і щодо реалізації професійної підготовки фахівця» (Шнейдер, 2001).

Професійна ідентичність – це прийняття індивідом професійних ціннісних позицій, санкціонованих у даному професійному просторі. У ній задіяні ціннісні елементи (мотиваційні механізми), а також емоційні – вербальні характеристики. Іншими словами, досягнення професійної ідентичності відбувається за допомогою рефлексії й самооцінки відносин зовнішнього та внутрішнього світу. Становлення професійної самоідентифікаціїі – це досягнення професіоналізації, опосередковане тривалим і поетапним розвитком індивіда (Федченко, 2017, с. 91).

Побудова професійної ідентичності – це створення власної моделі професійної поведінки, що має такі властивості: мінлива протягом людського життя; достатньо тривала для реалізації на практиці (Гладкова та Пожарський, 2000, с. 256).

Спочатку − це етап навчання, під час якого відбувається накопичення досвіду й теоретичних знань. Наступним етапом процесу є етап професіоналізації, коли майбутній дипломат спостерігає, засвоює та уявляє себе і свою майбутню професію. Наступний етап – це етап саморефлексії, під час якого відбувається усвідомлення індивідом реального стану справ, прийняття або неприйняття себе як професіонала.

Самоідентифікація майбутнього дипломата щодо його майбутньої професії передбачає цілеспрямоване, самовмотивоване, організоване самопізнання, самоаналіз і самовизначення.

Самопізнання – це своєрідний механізм пізнавальної діяльності людини, в основі якого лежить процес рефлексії. Процес самопізнання вимагає від суб'єкта значних зусиль, невпинної праці над собою, дозволяє відкрити себе, виявити свої позитивні якості, можливості та задатки, які потім шляхом самовиховання людина зможе перетворити в здібності, а талант – у стійку рису характеру (Гончаренко, 1997).

Найбільш важливими характеристиками студентського віку є активність та самостійність, які виявляються в самопізнанні – першій ознаці активності особистості, що розвивається. Не пізнавши себе, не співставивши себе з іншими, не оцінивши себе, людина не здатна до самооцінки. Самопізнання проявляється в бажанні пізнати «хто є я» – на фоні «хто є хто». Оцінка самого себе проходить, в основному, трьома способами: студент порівнює себе з ідеалом; дається самооцінка на фоні досягнутих результатів і співставляється думка про самого себе з думкою старших людей, товаришів (Вечірко, 2013, с. 29).

Важливе значення в реалізації себе має самоаналіз. Самоаналіз − співставлення прийнятого плану самовиховання з реальністю, результатами діяльності, установлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення наміченого, пошук причин відхилень тощо (Федченко, 2017, с. 92).

Самоаналіз сприяє майбутньому дипломату адаптуватися до умов середовища життєдіяльності; виступає основою динаміки і розвитку самосвідомості майбутнього дипломата, що дозволяє змінювати уявлення про себе і ставлення до себе у процесі життєдіяльності; ставить майбутнього дипломата в активну позицію стосовно свого життя, роблячи суб'єктом своєї життєдіяльності (формується суб'єктивна життєва позиція).

Перша функція самоаналізу – адаптація до умов життєдіяльності і становлення суб'єктної життєвої позиції – це елемент процесу соціалізації і основа соціального самовизначення. Друга і третя функції – розвиток самосвідомості і становлення суб'єктної життєвої позиції – елемент процесу індивідуалізації і основа внутрішньоособистіного самовизначення. Третя функція об'єднує першу і другу, оскільки процеси індивідуалізації і соціалізації знаходяться у взаємозв'язку, спрямовують цілісний процес особистісного самовизначення (Лебедик, 2007, с. 74).

Професійна ідентичність безпосередньо пов'язана з професійним самовизначенням, професіоналізацією та становленням професіонала як в особистісному плані, так і в плані оволодіння професійно значущими навичками й компетенціями.

Самовизначення − визначення себе щодо вироблених у суспільстві і усвідомлено прийнятих людиною критеріїв становлення особистості та подальша реалізація себе на основі цих критеріїв. «…У професійній діяльності здійснюється самовизначення молодої людини, реалізується її персоналізація, у якій виявляється як індивідуальне, так і загальне. Воно проявляється в передачі суб'єктом елементів соціального цілого, образів поведінки, норм і разом із цим його власної активності, що має надіндивідуальний характер…» (Петровский, 1996, с. 354-355).

Його структурними елементами є різновиди самовизначення (особистісне та професійне), які постійно взаємодіють

Особистісне самовизначення формується раніше за професійне. На основі особистісного самовизначення складаються вимоги до професії. Рушійною силою самовизначення особистості є розв'язання протиріччя між: «хочу» − «можу» − «є» − «ти зобов'язаний», що трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу» (Федченко, 2017, с. 93).

Самовизначення − свідомий акт вияву й утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях. Особливою формою самовизначення особистості є професійне самовизначення. Професійне самовизначення − це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудовому середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійний намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала (Брушлинский та ін., 2000, с. 300). Сучасне розуміння професійного самовизначення охоплює проблеми взаємозв'язку професійного самовизначення із загальним життєвим самовизначенням особистості, впливів на особистість навколишнього соціального середовища, професійного становлення і необхідність активної життєвої позиції людини. Це є поштовхом для залучення механізмів загального і професійного саморозвитку з метою ефективного виконання професійних функцій та обов'язків.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що термін «самовизначення» використовується для позначення процесу дорослішання людини, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії, своєї думки стосовно факту, події, тобто для характеристик осмисленої та цілеспрямованої діяльності людини, що

врешті-решт приводить до досягнення поставленої мети. Дослідники, так чи інакше, пов'язують самовизначення людини з процесом вибору нею власної позиції, свого життєвого шляху (Вечірко, 2013, с. 15).

Зауважимо, що складність професійної діяльності дипломата передбачає спеціально організований простір професійної підготовки. Формування такого простору складається з низки умов: стратегічні – підходи, концептуальні позиції, що визначають результат; та технічні – технології професійної підготовки в закладах вищої освіти. Під час відбору змісту професійної освіти фахівців міжнародного профілю, складанні робочих навчальних планів і програм необхідно брати до уваги регламентованість професії відповідними нормативно-правовими документами та особливостями професійної діяльності, пов'язаної з інформаційно-аналітичною та організаційно-комунікаційною діяльністю.

Однією з найслабших сторін професійного навчання майбутніх дипломатів В. Ціватий вважає застосування класно-урочної системи, що зорієнтована на усередненні змісту і термінів навчання і не дає змоги врахувати наявні знання та вміння майбутніх дипломатів, їх життєвий досвід, здібності до навчання: «У професійній діяльності особливе місце займає мотивація, система пізнавальних потреб, ставлення до одержуваної інформації. Зрозуміло, що традиційні форми навчання, зокрема лекція, яка все ще залишається найпоширенішою формою навчання, не відповідають зазначеним вимогам» (Ціватий, 2004, с. 23).

З метою вдосконалення та активізації освітнього процесу під час підготовки майбутніх дипломатів має стати широке впровадження в навчальний процес активних методів навчання, які охоплюють всі види аудиторних і позааудиторних занять, орієнтовані на особистість, на її активну участь у саморозвитку, отримання якісних знань, професійних умінь, розвиток світогляду, творчий підхід до вирішення конкретних проблем. Аналіз проблеми формування готовності майбутніх дипломатів до професійної діяльності показав необхідність застосування інтерактивних технологій та активних методів навчання у процесі підготовки, зокрема: метод проблемного навчання, ділові, рольові, ігри, тренінги тощо, які сприяють виробленню позитивної мотивації на майбутню професійну діяльність, розширенню пізнавального інтересу до оволодіння обраною професією, підвищенню активності, усвідомленню своїх життєвих і професійних орієнтирів і реальних шляхів їх досягнення. Інтерактивні методи навчання сприяють розвиткові здібностей майбутніх дипломатів до самонавчання й самовдосконалення у професійній сфері, дозволяють їм розвивати необхідні

в майбутньому професійні якості, такі як: здатність працювати в команді, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за рішення, визначати проблеми, ставити завдання і шукати шляхи їх вирішення, розвивати вміння аналізувати нові ситуації та вносити на їх основі корективи в практику.

Широке запровадження інтерактивних технологій та активних методів у процесі професійного навчання майбутніх дипломатів, зокрема під час професійно-тематичної практики і стажування в МЗС України, сприяє підвищенню його ефективності, а відповідно, і рівня кваліфікації та професіоналізму працівників-дипломатичної служби. Однак, слід ураховувати, що форми й методи навчання визначаються безпосередньо викладачем, який обирає форми, методи і структуру навчання, які здатні забезпечиш високу його ефективність і результативність (Ціватий, 2004, с. 23).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування професійної ідентичності майбутнього дипломата не відбувається одномоментно – це результат процесу комплексної професійної підготовки та формування професійних і особистісних якостей, причому основну роль у професійній підготовці відіграють знаннєва і компетентнісна складові, тобто формування професійно значущих компетенцій. У сучасних умовах під час призначення на певні дипломатичні посади пріоритетними є не лише професійні, а й особисті якості майбутніх співробітників зовнішньополітичного відомства.

Професійна ідентичність, безпосередньо пов’язана з професійним самовизначенням, професіоналізацією та становленням професіонала як в особистісному плані, так і в плані оволодіння професійно значущими навичками та компетенціями.

Інтерактивні технології та активні методи навчання у процесі підготовки дипломатів допомагають молодим людям вирішити, чи зможуть вони ефективно працювати в дипломатичному відомстві, та сприяють формуванню професійних та особистісних якостей.

Професійна спрямованість підготовки майбутніх спеціалістів міжнародного профілю забезпечується на основі здобутих інтегрованих знань, практичних умінь, навичок, професійних цінностей та особистісних якостей, а вони, у свою чергу, сприяють формуванню професійної ідентичності. Об’єктивна реальність спонукає приділяти більше уваги формуванню професійних і особистісних якостей майбутніх дипломатів.

ЛІТЕРАТУРА

Богучарский, Е. М. (2011). *Этнокультура и дипломатия.* Москва: МГИМО-Университет (Bogucharsky, E. M. (2011). *Ethnoculture and diplomacy*. Moscow: MGIMO-University).

Брушлинский, А. В., Воловикова, М. И., Дружинин, В. Н. (2000). *Проблемы субъекта в психологической науке.* М.: ИП РАН (Brushlinsky, A. V., Volovikova, M. I., Druzhinin, V. N (2000). *Problems of the subject in psychological science.* M.: IP RAS).

Вечірко, М. С. (2013). *Формування готовності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей до професійного самовизначення* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Vechirko, M. S. (2013). *Formation of readiness of future teachers of philological specialties for professional self-determination* (PhD thesis). Kirovograd).

Гладкова, В. М., Пожарський, С. Д. (2000). *Основи акмеології: підручник*. Л.: Новий світ (Gladkova, V. M., Pozharsky, S. D. (2000). *Fundamentals of acmeology: textbook*. L.: New World).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь (Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).

Лебедик, І. В. (2007). *Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. … канд. пед.. наук: 13.00.04). Кіровоград (Lebedyk, I. V. (2007). *Preparation of future teachers of foreign languages for professional self-realization in the process of studying professional disciplines* (PhD thesis). Kirovohrad).

Карпов, В. В. (2012). *Формирование профессиональных и личностных качеств студентов-международников как основы профессиональной идентичности.* Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-i-lichnostnyh-kachestv-studentov-mezhdunarodnikov-kak-osnovy-professionalnoy-identichnosti (Karpov, V. V. (2012). *Formation of professional and personal qualities of international students as the basis of professional identity.* Retrieved from: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-i-lichnostnyh-kachestv-studentov-mezhdunarodnikov-kak-osnovy-professionalnoy-identichnosti).

Мальський, М., Мороз, Ю. (2012). Підготовка фахівців міжнародників в умовах трансформації міжнародної системи. *Вісник Львівського університету. Серія: Міжнародні відносини, 30,* 3-8 (Malsky, M., Moroz, Yu. (2012). Training of international specialists in the conditions of transformation of the international system. *Bulletin of Lviv University. Series: International Relations, 30,* 3-8).

Петровский, В. А. (1996). *Личность в психологии: парадигма субьективности.* Ростов н/Д. (Petrovsky, V. A. (1996). *Personality in psychology: the paradigm of subjectivity.* Rostov n/D).

Торкунов, А. В. (2013). Создание университетов мирового уровня. *Вестник МГИМО-Университета, 2 (29)* (Torkunov, A. V. (2013). Creation of world-class universities. *Journal of MGIMO-University, 2 (29)*).

Торкунов, А. В., Панов, А. Н. (2014). *Дипломатическая служба*. М.: Издательство «Аспект Пресс» (Torkunov, A. V., Panov, A. N. (2014). *Diplomatic Service*. M.: Aspect Press Publishing House).

Федченко, Ю. О. (2017). *Формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кропивницький (Fedchenko, Yu. O. (2017). *Formation of readiness for professional self-development of masters of pedagogical profile in higher educational institutions* (PhD thesis). Kropyvnytskyi).

Ціватий, В. Г. (2004). Дипломатія і підготовка дипломата XXI століття: традиції, інновації, моделі. *Науковий вісник Дипломатичної академії України, 10 (1),* 11-31 (Tsivaty, V. G. (2004). Diplomacy and training of a diplomat of the XXI century: traditions, innovations, models. *Scientific Bulletin of the Diplomatic Academy of Ukraine, 10 (1),* 11-31).

Шнейдер, Л. Б. (2001). *Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления* (автореферат дисс. … докт. психол. наук). Москва. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/professionalnayaidentichnost-struktura-genezis-i-usloviya-stanovleniya (Schneider, L. B. (2001). *Professional identity: structure, genesis and conditions of formation* (DSc thesis abstract). Retrieved from: http://www.dissercat.com/content/professionalnayaidentichnost-struktura-genezis-i-usloviya-stanovleniya).

РЕЗЮМЕ

Балануца Александр. Формирование профессиональной идентичности будущих дипломатов в процессе профессиональной подготовки.

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной идентичности будущих дипломатов в процессе профессиональной подготовки. При написании статьи использовались общенаучные методы исследования: эмпирические (описание) и теоретические (анализ, обобщение, объяснение и др.). Установлено, что роль определения будущим дипломатом своей профессиональной идентичности растет, поскольку последняя является одним из важных условий профессионального развития личности, ее самопознания и самосовершенствования в профессиональной деятельности, профессиональной самореализации, творческой направленности и производительности. Установлено, что профессиональная направленность подготовки будущих специалистов международного профиля обеспечивается на основе полученных интегрированных знаний, практических умений, навыков, профессиональных ценностей и личностных качеств, что в комплексе способствует формированию профессиональной идентичности.

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, самопознание, самоанализ, самоопределение, дипломат, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Balanutsa Oleksandr. Formation of professional identity of future diplomats in the process of professional training.

The article considers the problem of forming the professional identity of future diplomats in the process of professional training. It is found that the role of determining the future diplomat's professional identity is growing, as the latter is one of the important conditions for professional development, personal self-knowledge and self-improvement in professional activities, professional realization, creative orientation and productivity. In writing the article, general scientific research methods: empirical (description) and theoretical (analysis, generalization, explanation, etc.) were used. The formation of the professional identity of the future diplomat does not occur simultaneously – it is the result of a process of comprehensive training and formation of professional and personal qualities, and the main role in training is played by knowledge and competence components. In modern conditions, when appointing to certain diplomatic positions, not only professional but also personal qualities of future employees of the foreign ministry are a priority. Professional identity, directly related to professional self-determination, professionalization and becoming a professional both in personal terms and in terms of mastering professionally significant skills and competencies, becomes a field of research in pedagogical science. Lectures and seminars, analysis of professional situations and trainings, role and business games, conversations with representatives of the diplomatic community help young people to decide whether they can work effectively in a diplomatic office and contribute to the formation of professional and personal qualities. The professional orientation of the training of future specialists of international profile is provided on the basis of the acquired integrated

knowledge, practical skills, professional values and personal qualities, and they, in turn, contribute to the formation of professional identity.

Key words: *professional identity, self-knowledge, self-analysis, self-determination, diplomat, professional training.*

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 DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/104-114

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Метою статті є визначення й обґрунтування принципів формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Для досягнення мети було використано такі методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез, формулювання висновків. Згідно з логікою процесу формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, з позиції системного підходу як методологічного підґрунтя, актуалізовано необхідність визначення принципів його організації. У площині аналізу актуальних досліджень різноаспектно представлено напрями дослідження заявленої проблеми в науковому дискурсі. Окреслено наукові позиції щодо дефініції понять «дидактичні принципи», «принципи навчання». На підставі проведеного теоретичного аналізу й узагальнення виокремлено та обґрунтовано загальнодидактичні (гуманізації та гуманітаризації; науковості й ґрунтовності; фундаментальності; систематичності; свідомості й активності; цілісності та інтеграції) і специфічні принципи (інноваційності, суб'єктності та творчої самостійності, проєктної організації діяльності, контекстного навчання) формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: *загальнодидактичні принципи, майбутній учитель, підприємницька компетентність, початкова школа, системний підхід, специфічні принципи, формування.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних трансформацій українського суспільства за законами ринку та вільного підприємництва, динамічності різномасштабних змін та інноваційності актуалізується необхідність утвердження компетентнісної освітньої парадигми, інноваційним елементом якої є підприємницька компетентність. Система освіти сьогодні приділяє виняткову увагу формуванню підприємницької компетентності майбутніх учителів, здатності до швидкої оцінки й реагування на запити ринку освітніх послуг, позаяк сучасні реалії соціокультурного життя вимагають високих професійних та особистісних якостей фахівця, подолання стереотипів мислення, готовності до набуття нового досвіду, самостійного створення робочих місць, почуття відповідальності перед сім'єю, колективом, суспільством, державою

(Гуменюк, 2019, с. 52), розуміння політичних і соціально-економічних підвалин функціонування держави, усвідомлення особливостей організації економічної сфери, володіння елементарними вміннями оптимально організувати свій час, бюджет, внутрішні й зовнішні ресурси з максимальною користю для себе (Лупаренко, 2020, с. 244). Відтак, перед закладами вищої педагогічної освіти постає завдання формування в майбутніх учителів, зокрема початкової школи, підприємницької компетентності. Логіка досліджуваного процесу з позиції системного підходу як методологічного підґрунтя, зумовлює необхідність визначення принципів його організації. При цьому ми керуємося сформованим у науковому дискурсі розумінням принципів (від лат. principium) як провідних істин, початку, основи, вихідних положень, орієнтирів для побудови певної наукової теорії, основних вимог до діяльності й поведінки, які визначають їх спрямованість, відображають розуміння перебігу об'єктивних законів і закономірностей їх здійснення (Вишнякова, 1999, с. 493; Шлейермахер, 2004, с. 169). До того ж важливим для нас є те, що принципи в освіті, окреслюючи певну систему вимог і правил, вказівок, як потрібно діяти найкращим чином, аналізуються як базис реалізації певної освітньої концепції, що дозволяє обґрунтувати доцільність певної педагогічної новації і регламентувати її застосування (Белкин, 2000, с. 11).

Аналіз актуальних досліджень засвідчив багатоаспектність представлення в наукових розвідках порушеної проблеми у площині різних напрямів фахового спрямування, а саме: досліджуються принципи формування підприємницької компетентності майбутніх рестораторів (М. Ткаченко); майбутніх фахівців сфери обслуговування (В. Майковська); майбутніх менеджерів (Є. Бєлан, М. Пономарьова, М. Стрельніков), фахівців економічного профілю (Ю. Білова), підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти (С. Лупаренко). Конструктивним нам видається аналіз принципів формування цифрової компетентності майбутніх педагогів (О. Мирошниченко). Втім, питання дефініції принципів формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи не студіюється вченими, що й зумовило наш науковий пошук.

Метою статті є визначення й обґрунтування принципів формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано такі методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез, формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Під час визначення принципів формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя

початкової школи ми, передусім, виходимо з того, що в наукових розвідках принцип характеризується як інструментальний абрис педагогічної концепції, що окреслюється в категоріях діяльності як методичний вираз пізнаних законів та закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчального процесу, виражене у формі, яка дає можливість використовувати їх як регулятивні норми практики (Красовська, 2017, с. 136).

У контексті досліджуваної проблеми сукупність принципів (загальнодидактичних та специфічних) є інструментальним виразом авторської концепції, що зумовлює здійснення на належному рівні процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, оскільки таким чином віддзеркалюється хід об'єктивних законів та закономірностей фахового навчання, скерованого на розвиток особистості студентів, визначаючи зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до загальних цілей та особливостей професійної педагогічної діяльності.

За Українським педагогічним словником дидактичні принципи трактуються як принципи дидактики, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи згідно із загальними цілями виховання й закономірностями процесу навчання. При цьому до основних дидактичних принципів віднесено: науковість навчання, виховуючий характер навчання, наочність навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань, систематичність і послідовність у навчанні, доступність навчання, індивідуальний підхід до учнів (Гончаренко, 1997, с. 89). У цьому ж довідковому виданні пропонується дефініція «принципи навчання» як основних вихідних положень теорії навчання. Зазначається також, що вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння сутності виховання й навчання. Ця система ґрунтується на принципах: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня (Гончаренко, 1997, с. 270).

Нам імпонує позиція В. Майковської щодо застосування для визначення сутності підприємницької компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування методологічних принципів, загальноприйнятих, за твердженням ученої, у педагогічних дослідженнях: єдності історичного й логічного, конкретно-історичний підхід до проблеми дослідження; усебічності та об'єктивності соціально-економічних та психолого-педагогічних процесів і явищ; єдності теорії й практики (Майковська, 2020, с.212-213).

Суттєвим уважаємо використання вченою загальнонаукового принципу співвідношення загального, особливого й одиничного як методологічної підстави вирішення порушеного питання, де навчання у вищій школі віддзеркалює рівень загального, професійна підготовка майбутніх фахівців сфери обслуговування – рівень особливого, а виділення в ній підприємницького складника – рівень одиничного (Майковська, 2020, с. 213).

У площині порушеної проблеми конструктивним нам видається виокремлення М. Ткаченко таких загальних принципів формування підприємницької компетентності майбутніх рестораторів: гуманізації та гуманітаризації, наступності й перспективності, інтеграції, інтердисциплінарності, надпредметності, професійно-економічної спрямованості, свідомості та творчої активності, особистісного і професійного розвитку, розвивального навчання й рефлексивності (Ткаченко, 2018, с. 147-148).

За твердженням О. Мирошниченко, основними дидактичними принципами, якими необхідно керуватися у процесі формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, є: науковості та систематичності, наочності й доступності, міцності результатів навчання, поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, свідомості й самостійності, інтегрованості та паралельності навчання (Мирошниченко, 2020, с. 138).

Відповідно до результатів наукових досліджень (Волошина, 2011; Майковська, 2020 та ін.) доцільними під час формування підприємницьких якостей майбутніх фахівців сфери обслуговування є такі дидактичні принципи: орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; відповідність змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки; оптимальність поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу; раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які висуваються конкретною сферою їх професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності; єдності наукової, навчальної та позанавчальної діяльності студентів; професійної спрямованості; професійної мобільності; проблемності; емоційності й мажорності всього освітнього процесу (Волошина, 2011).

Крізь призму викладеного вище під час розроблення загальнодидактичних принципів, керуючись тим, що будь-яка навчальна діяльність має підпорядковуватися дидактичним принципам, виокремлюємо такі, що забезпечують формування підприємницької

компетентності майбутнього вчителя початкової школи в контексті їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти: *гуманізації та гуманітаризації; науковості й ґрунтовності; фундаментальності; систематичності; свідомості та активності; цілісності й інтеграції.*

Принцип гуманізації та гуманітаризації центрує увагу на формуванні «особистісної зрілості» та «олюдненні» змісту освіти (Гончар, 2010); ціннісно-мотиваційній домінанті особистісної орієнтації фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, самоактуалізації в майбутній професійно-педагогічній, у тому числі підприємницькій, діяльності, смисложиттєвій орієнтації й прояву професійної компетентності (Шишова, 1998). Цей принцип диктує необхідність гуманітарної спрямованості всіх навчальних дисциплін у закладі вищої освіти, що формуватиме критичність мислення, додаватиме у викладання колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальні й економічні підвалини, етичні і моральні аспекти, забезпечувати підготовку майбутнього вчителя початкової школи до життя та продуктивної, підприємницької педагогічної роботи в нинішньому динамічному світі, усвідомлення свого місця в ньому.

Сутність *принципу науковості й ґрунтовності* у площині дослідження відображає визначальні дидактичні ідеї – наукове підґрунтя знань, їх глибоку усвідомленість і відповідність об’єктивній дійсності, що стимулює пізнавальну діяльність, розвиває творчий потенціал особистості майбутнього вчителя початкової школи. Ми солідарні з думкою С. Гончаренка щодо визначення науковості як одного з найважливіших дидактичних принципів, в основі якого «лежить об’єктивна закономірність: наукова картина світу, яка є наслідком наукових знань про світ, може бути сформована лише на основі системи наукових знань про природу, суспільство і психіку людини», висуваючи низку вимог до змісту освіти й методів навчання – тільки достовірні наукові факти й істини…» (Гончаренко, 1997, с. 228). Щодо ґрунтовності, то в ракурсі дослідження підприємницькі знання, вміння й навички є ґрунтовними тоді, коли вони є глибоко усвідомленими студентами й тісно пов’язаними з педагогічною практикою, є базисом конструктивної підприємливої поведінки майбутніх учителів, що створює передумови для їхнього всебічного й професійного розвитку.

Погоджуючись із Г. Матуковою (Матукова, 2016), вважаємо, що *принцип фундаментальності* уможливлює всебічне засвоєння студентами наукових основ професійної підприємницької діяльності за

умови високого рівня оволодіння практичними професійними навичками, корелюючи з принципом науковості та ґрунтовності.

Принцип систематичності сприяє формуванню підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи у взаємозв'язку з компетентностями, що забезпечують інтегративний результат фахової підготовки – компетентний учитель початкової школи, який уміє швидко адаптуватися в нестабільних умовах, здатний до ризику, самостійного вибору сфер діяльності, поведінки, орієнтований на успіх, саморегуляцію.

Принцип свідомості й активності виявляється в глибокому усвідомленні та осмисленні знань, засвоєнні правил підприємницької діяльності, свідомому ставленні студентів до навчальних занять, формування підприємницької компетентності через стимулювання в майбутніх учителів початкової школи пізнавальної та творчої активності, готовності сприймати нові знання і прагнути до самостійного пошуку цінної інформації у площині педагогічного підприємництва.

Під час виокремлення *принципу цілісності та інтеграції* керуємося науковою позицією Д. Кільдерова щодо інтеграції як важливого дидактичного принципу, що сприяє розбудові освітньої системи на засадах предметності як загальної форми методу інтеграції в педагогічному процесі. Конструктивною нам видається думка вченого щодо фундаментальності процесу інтеграції в освітянській практиці, що зумовлює атрибути проєктування дидактичної системи. Міжпредметна інтеграція підвищує ефективність сприйняття через реалізацію таких функцій, як диференціація, класифікація, або структуризація, систематизація, що ґрунтується на методі синтезу для досягнення цілісності (Кільдеров, 2012).

Необхідність виокремлення специфічіних принципів формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи випливає з розуміння принципу (за В. Краєвським) як феномену методологічного знання, що виражає орієнтацію будь-якого виду методологічної діяльності на перетворення практики, де «поруч із наявними характеристиками об'єктної галузі відбиваються також тенденції, можливості її зміни і перетворення» (Краевский, 2001, с. 9). З таких позицій нами визначені такі *специфічні принципи* формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи: *інноваційності, суб'єктності та творчої самостійності, проєктної організації діяльності, контекстного навчання.*

Принцип інноваційності в контексті порушеної проблеми вбачається в динамічності змісту, форм, методів і технологій підготовки до

професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, що формує в нього підприємницький досвід, інноваційний світогляд, здатність до творчого вирішення професійних завдань, уміння проєктувати, організовувати і здійснювати професійну діяльність та варіативно і гнучко вирішувати практичні завдання. Це передбачає вдосконалення освітнього процесу згідно з Державним стандартом початкової освіти, Професійним стандартом «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», перехід від «підтримувальної» до «випереджальної» інноваційної освіти, інтенсивно генеруючи не лише нові знання, але й нові технології.

Згідно з принципом *суб'єктності та творчої самостійності* студент є суб'єктом пізнавальної діяльності, що усвідомлює мету навчання, володіє вмінням планування й організації своєї роботи, схильний до самоаналізу та самоконтролю, здатний брати на себе відповідальність за результати навчальної діяльності, позаяк саме суб'єктні властивості особистості, як слушно відзначає С. Рубінштейн, виявляються у здатності тих, хто навчається, бути активними й самостійними в діяльності, установлювати міжособистісні стосунки, вступати в діяльнісну взаємодію; в умінні прогнозувати, аналізувати й коригувати свою діяльність (Рубиншейн, 1999, с. 195). Реалізація цього принципу потребує спеціальної роботи викладача, спрямованої на формування в майбутніх учителів початкової школи здатності до адаптації щодо нових умов навчання, спроможності освоювати соціальний простір, цілеспрямовано перетворювати себе.

Ми солідарні з думкою вчених (Шарина, 2018; Алєксєєва, 2020; Майковська, 2020 та ін.), що *принцип проєктної організації діяльності* реалізується через створення організаційних, методичних і змістових засад формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, узагальнення й систематизацію знань студентів під час постановки цілей, планування дій щодо їх досягнення, втілення проєктного задуму та оцінки отриманих результатів; долучає студентів до розв'язання конкретних життєво важливих проблем, сприяє розвиткові творчих здібностей, логічного й креативного мислення, ініціативності. При цьому ми виходимо з того, що в основу методу проєктів покладено його прагматичну спрямованість на результат, для досягнення якого студенти повинні навчитися самостійно знаходити і вирішувати проблему на основі знань із різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки вибору варіантів вирішення проблеми, установлювати причинно-наслідкові зв'язки її виникнення (Майковська, 2020, с. 209-210).

Цілком правомірним нам видається узагальнення, що на основі принципу організації проєктної діяльності створюються можливості для прийняття рішення в умовах моделювання підприємницької діяльності у професійній сфері, що ініціює пізнавальний освітній процес і запобігає набуттю «інертних» знань (Маклаков, 2001).

Під час виокремлення *принципу контекстного навчання* ми керувалися базисними конструктивними ідеями, виявленими в науковому дискурсі:

- ґрунтування контекстного навчання на орієнтирах гуманістичної педагогіки, позаяк передбачає максимальне наближення професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності; упровадження практично орієнтованих форм, методів та засобів навчання; формування здатності майбутнього фахівця аналізувати, прогнозувати й проєктувати траєкторію власного професійного шляху; розвиток професійних якостей (Марчук, 2009);

- акцентування на формуванні професійної мотивації розвитку особистості, коли зміст навчальної діяльності студента формується не лише в контексті логіки навчальних предметів, а й з моделі професіонала та логіки його майбутньої професійної діяльності (Жукова, 2011).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на підставі проведеного теоретичного аналізу й узагальнення нами виокремлено та обгрунтовано загальнодидактичні (гуманізації та гуманітаризації; науковості й ґрунтовності; фундаментальності; систематичності; свідомості та активності; цілісності й інтеграції) і специфічні (інноваційності, суб'єктності та творчої самостійності, проєктної організації діяльності, контекстного навчання) принципи формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розробленням концепції формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Белкин, А. С. (2000). *Основы возрастной педагогики*. Москва: Академия (Belkin, A. S. (2000). *Foundations of age-related pedagogy*. Moscow: Academy).

Вишнякова, С. М. (1999). *Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО (Vishniakova, S. M. (1999). *Professional education: vocabulary, key concepts, terms, current vocabulary*. Moscow: NMC SPO).

Волошина, Т. А. (2011). *Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения* (автореф. дис. …

канд. пед. наук: 13.00.08). Санкт-Петербург (Voloshina, T. A. (2011). *Formation of entrepreneurial qualities of students of a pedagogical university in the process of interactive learning* (PhD thesis abstract). Saint Petersburg).

Гончар, О. В. (2010). Педагогічна взаємодія як ключова складова гуманізації навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія: Педагогіка, 2,* 62-66 (Gonchar, O.V. (2010). Pedagogical interaction as a key component of the humanization of the educational process in higher education. *Proceedings. Series: Pedagogy, 2,* 62-66).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).

Жукова, И. А. (2011). *Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Zhukova, I. A. (2011). *Contextual training as a means of forming the professional competence of future lawyers* (PhD thesis abstract). Moscow).

Кільдеров, Д. Е. (2012). Інтеграційні процеси як соціально-педагогічна проблема підвищення якості освіти. *Вища освіта України. Темат. вип. «Педагогіка вищ. шк.: методологія, теорія, технології», Дод. 1, Т. 2,* 144-151 (Kilderov, D. E. (2012). Integration processes as a socio-pedagogical problem of improving the quality of education. *Higher education in Ukraine. Thematic issue "Higher school pedagogy: methodology, theory, technologies", Appendix 1, Vol. 2,* 144-151).

Краевский, В. В. (2001). *Методология научного исследования*. Санкт-Петербург: СПб ГУП (Kraievsky, V. V. (2001). *Research methodology*. St. Petersburg: SPb GUP).

Красовська, О. О. (2017). *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Житомирський державний університет, Житомир (Krasovska, O. O. (2017). *Theoretical and methodological principles of professional training of future primary school teachers in the field of art education by means of innovative technologies* (DSc thesis). Zhytomyr State University, Zhytomyr).

Лупаренко, С. (2020). Зміст, форми й методи розвитку підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук, 28, 2,* 243-247 (Luparenko, S. (2020). Content, forms and methods of development of entrepreneurial competence of students in higher education institutions. *Current issues of the humanities, 28, 2,* 243-247).

Майковська, В. І. (2020). *Теорія і практика формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у закладах вищої освіти* (дис. … докт. пед. наук: 13.00.04). Суми (Maikovska, V. I. (2020). *Theory and practice of formation of entrepreneurial competence of future specialists in the field of service in higher education institutions* (DSc thesis). Sumy).

Маклаков, А. Г. (2001). *Общая психология*. СПб.: Интер (Maklakov, A. G. (2001). *General psychology*. St. Petersburg: Inter).

Марчук, І. П. (2009). *Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання* (автореф. дис. … канд. пед.наук: 13.00.04). Запоріжжя (Marchuk, I. P. (2009). *Formation of professional qualities of the future sociologist in the process of contextual learning* (PhD thesis abstract). Zaporizhzhia).

Мирошниченко, О. А. (2020). *Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі фахової підготовки* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Myroshnychenko, O. A. (2020). *Formation of digital*

competence of future teachers of higher school in the process of professional training (PhD thesis). Zaporizhzhia).

Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер (Rubinstein, S. L. (1999). *Fundamentals of General Psychology*. SPb.: Peter).

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).

Шарина, А. В. (2018). *Формирование предпринимательской активности обучающихся по специальности технического профиля профессиональных образовательных организаций* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Нижний Новгород (Sharina, A. V. (2018). *Formation of entrepreneurial activity of students in the specialty of the technical profile of professional educational organizations* (PhD thesis). Nizhni Novgorod).

Шишова, Г. Б. (1998). *Допрофессиональная подготовка старшеклассников к предпринимательской деятельности* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Казань (Shyshova, G. B. (1998). *Pre-professional preparation of high school students for entrepreneurial activity* (PhD thesis). Kazan).

Шлейермахер, Ф. Д. (2004). *Герменевтика*. Санкт-Петербург: Европейский дом (Schleiermacher, F. D. (2004). *Hermeneutics*. Saint Petersburg: European House).

РЕЗЮМЕ

Бортнюк Татьяна. Принципы формирования предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы.

Цель статьи – определение и обоснование принципов формирования предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы. Для достижения цели были использованы следующие методы исследования: анализ научно-педагогической литературы, обобщение, синтез, формулирование выводов. Согласно логике процесса формирования предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы, с позиции системного подхода как методологической основы, актуализирована необходимость определения принципов его организации. В плоскости анализа актуальных исследований разноаспектно представлены направления исследования заявленной проблемы в научном дискурсе. Обозначены научные позиции относительно определения понятий «дидактические принципы», «принципы обучения». На основании проведенного теоретического анализа и обобщения выделены и обоснованы общедидактические (гуманизации и гуманитаризации; научности и основательности; фундаментальности; систематичности; сознания и активности; целостности и интеграции) и специфические принципы (инновационности, субъектности и творческой самостоятельности, проектной организиции деятельности, контекстного обучения) формирования предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы.

***Ключевые слова**: общедидактические принципы, будущий учитель, предпринимательская компетентность, начальная школа, системный подход, специфические принципы, формирование.*

SUMMARY

Bortnyuk Tatiana. Principles of the entrepreneurial competence formation of the future primary school teacher.

The purpose of the article is to determine and substantiate the principles of formation of entrepreneurial competence of the future primary school teacher. To achieve this goal, the

following research methods were used: analysis of scientific and pedagogical literature, generalization, synthesis, formulation of conclusions. According to the logic of the process of formation of entrepreneurial competence of the future primary school teacher, from the standpoint of a systematic approach as a methodological basis, the need to determine the principles of its organization is actualized. In the field of analysis of current research, the directions of research of the stated problem in the scientific discourse are presented in various aspects. It is substantiated that in the context of the researched problem the set of principles (general and specific) is an instrumental expression of the author's concept, which determines implementation of the process of professional training of future primary school teachers, as it reflects the course of objective laws and laws of development of students' personality, determining the content, forms and methods of educational work in accordance with the general goals and features of professional pedagogical activity. Scientific positions on the definition of "didactic principles", "principles of learning" are outlined. Didactic principles are interpreted as the principles of didactics, which determine the content, organizational forms and methods of educational work in accordance with the general objectives of education and the laws of the learning process. On the basis of the conducted theoretical analysis and generalization the general didactic (humanization; science and thoroughness; fundamentalism; systematicity; consciousness and activity; integrity and integration) and specific principles (innovation, subjectivity, contextual and creative organization) of entrepreneurial competence formation of the future primary school teacher are singled out and substantiated.

***Key words**: general didactic principles, future teacher, entrepreneurial competence, primary school, system approach, specific principles, formation.*

УДК 378.02:372.8

Світлана Генкал
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7812-6103
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/114-126

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті розкрито проблему вдосконалення методичної та педагогічної підготовки фахівців, набуття майбутніми вчителями біології готовності до організації проєктної діяльності учнів, умінь та досвіду формування компетентностей, активності, креативності. Мета статті полягає в обґрунтуванні складових готовності майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності учнів. У дослідженні використовуються теоретичні та емпіричні методи. Уточнено поняття «професійна готовність», визначено компоненти, рівні готовності та встановлено спрямованість методичної підготовки на підвищення професійної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів біології.

***Ключові слова:** професійна готовність, учитель біології, пізнавальна діяльність, проєктна діяльність, предметна компетентність, компоненти готовності, рівні готовності, педагогічний супровід.*

Постановка проблеми. У Концепції розвитку педагогічної освіти наголошується на тому, що якісна освіта є одним із головних чинників

успіху, а педагог є провідником позитивних змін (*Концепція розвитку педагогічної освіти,* 2018). Головним напрямом розвитку освіти України, як зазначається в Законі «Про вищу освіту», є компетентність майбутніх фахівців, їх здатність упроваджувати в професійну діяльність новітні наукові досягнення, ефективно виконувати професійні обов'язки на основі здобутих знань, умінь, навичок, способів діяльності та практичного досвіду.

Результатом сучасної освіти відповідно до «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» має бути набуття фахівцем універсальних компетентностей: уміння здобувати знання, утілювати їх у практичній діяльності, якісно опрацьовувати інформацію, здатність упроваджувати новітні технології, екологічність, критичність та системність мислення, креативність, комунікативні вміння, мультифункціональність (*Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки,* 2020).

Усе це зумовлює зусилля на впровадження особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходу, на вдосконалення методичної та психолого-педагогічної підготовки фахівців, набуття вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів у різних галузях біологічних наук. Відповідно до вимог Нової української школи, учитель має забезпечити розвиток уявлень в учнів щодо природничо-наукової картини світу, умінь застосовувати наукові методи пізнання природи, використовувати знання в практичній діяльності, спостерігати, аналізувати процеси та явища, формулювати гіпотези, планувати та проводити дослідження, презентувати результати (*Нова українська школа,* 2016).

Актуальність формування в учнів предметної компетентності як результату навчально-пізнавальної діяльності зумовлює пошук дидактично обґрунтованого інструментарію, що дозволить розвинути в учнів уміння проєктувати власну діяльність, утілювати креативні ідеї, аналізувати результати досліджень, відстоювати свою думку.

Існує суперечність між знаннєвою спрямованістю освіти студентів та необхідністю формування професійної компетентності, що полягає, у першу чергу, в уміннях організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в навчальному процесі та розкривати пізнавальний потенціал учнів.

Одним із шляхів розв'язання даної проблеми є вдосконалення системи педагогічної підготовки майбутніх учителів біології, набуття ними готовності до ефективного виконання професійних обов'язків, зокрема включення учнів у продуктивну діяльність та набуття ними знань, умінь, навичок відповідно до державного стандарту базової середньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні основи підготовки вчителя та розвитку педагогічної компетентності закладено дослідниками В. Адольфом, В. Андрущенко, Г. Баллом, А. Бойко, Н. Гузій, І. Зязюном, І. Колесниковою, А. Кузьмінським, З. Курлянд, Н. Кузьміною, А. Марковою, Л. Мітіною, О. Морозом, Е. Роговим, Є. Сахарчук, В. Сєриковим, В. Синенко, В. Сластьоніним, Л. Спіріним, А. Щербаковим та ін.

Дослідженню проблеми готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності присвячено багато праць науковців (О. Біда, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, М. Коць, Н. Кузьміна, С. Литвиненко, А. Ліненко, В. Рибалко, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Столяренко та ін.). Розроблено підходи до формування готовності майбутніх педагогів – функціональний (М. Левітов, В. Пушкін), особистісний (Л. Божович, О. Петунін), діяльнісний (А. Деркач, М. Дьяченко, Є. Клімов), результативний (Н. Чорна), психологічний (В. Моляко, В. Сластьонін, В. Стремкова), системний підхід (К. Абульханова-Славська, В. Шадріков та ін.); культурологічний (О. Міщенко).

Науковцями обґрунтовано компоненти готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності: В. Староста виділяє мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний компоненти (Староста, 2019, с. 8); Н. Чорна – мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний (Чорна, 2012); О. Самойленко – мотиваційний, інформаційно-теоретичний та практично-технологічний (Самойленко, 2015); Т. Шестакова виокремлює мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий, соціальний компоненти (Шестакова, 2006); Н. Романюк та О. Сорочинська зазначають, що компонентами готовності майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи з учнями є ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний (Романюк та Сорочинська, 2017). І. Красноштан, Т. Небикова у структурі готовності до професійної діяльності визначають мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти (Красноштан та Небикова, 2018).

Підготовці майбутніх вчителів біології присвячено дослідження А. Бистрюкової, М. Верзіліна, Н. Грицай, А. Єрмаковой, Г. Жирської, О. Мехед, Н. Міщук, І. Мороза, І. Пономарьової, Л. Рибалко, А. Степанюк, Д. Трайтака, О. Цуруль, Т. Чистякової, В. Шулдика. Трактування категорії «готовність до педагогічної діяльності» мають інтегративний характер, що пов’язано з багатоаспектністю даного поняття, яке поєднує особистісну, інтелектуальну, мотиваційну, діяльнісну складові.

Л. Рибалко визначає готовність як особистісну комплексну характеристику мислення, свідомості, якостей майбутнього вчителя, які забезпечують продуктивне здійснення педагогічної діяльності (Рибалко, 2008, с. 16). Тієї самої думки дотримується А. Бистрюкова, дослідниця відзначає наявність особистісних, професійних якостей, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності та можливості вдосконалюватися в ній (Бистрюкова, 2009, с. 6).

Н. Романюк, О. Сорочинська розкривають «готовність майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи» як інтегроване, особистісне утворення, що включає стійкі мотиви, потреби, систему психолого-педагогічних та методичних знань, умінь, навичок та досвіду організації навчальної-дослідницької діяльності учнів (Романюк і Сорочинська, 2017).

І. Красноштан, Т. Небикова акцентують увагу на особистісному аспекті готовності до професійної діяльності вчителя, зазначаючи, що це стан, зумовлений знаннями, уміннями й навичками та спрямований на досягнення конкретного результату (Красноштан та Небикова, 2018, с. 217).

Наведені вище трактування доводять, що поняття «готовність майбутнього вчителя біології до професійної діяльності» включає мотиваційний, особистісний компоненти та знаннєву складову, що забезпечують можливість здійснення освітньої практики.

Про необхідність залучення учнів до проєктної діяльності зазначали В. Аніщенко, М. Артюшина, Т. Герлянд, І. Дичківська, І. Єрмаков, А. Кіктенко, О. Коберник, Н. Кулалаєва, О. Любарська, Ю. Момот, Л. Мартинець, С. Мирошник, Н. Пахомова, О. Пєхота, Є. Полат, А. Самохіна, М. Уйсімбаєва, М. Шимановський та ін.

Реформа «Нова українська школа» орієнтує вчителів на впровадження проєктного навчання та створення освітнього середовища, у якому учні мають можливість самовдосконалюватися, навчатися за індивідуальною траєкторією відповідно до пізнавальних потреб та інтересів. Проєктна діяльність учнів передбачає відкриття, інтеграцію та презентацію набутих знань, розуміння того, де їх ідеї в майбутньому можуть бути втілені (*Нова українська школа,* 2016).

Аналіз актуальних досліджень довів, що проблема готовності майбутнього вчителя біології до організації проєктної діяльності учнів є надзвичайно актуальною. Науковцями розроблено методичні аспекти підготовки майбутніх учителів біології, засоби формування вмінь здійснення професійної діяльності, проте питання готовності майбутніх

педагогів до організації проєктної діяльності учнів, як ефективної технології навчання, не було предметом наукових розвідок.

Мета статті полягає в обґрунтуванні складових готовності майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності учнів.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні: педагогічне спостереження за навчальною діяльністю студентів.

Виклад основного матеріалу. У проєкті Державного стандарту базової середньої освіти окреслено вимоги до випускника школи як всебічно розвиненої особистості, яка володіє компетентностями, розуміє цінність і важливість біологічних знань для пояснення процесів та явищ природи (*Проект Державного стандарту базової середньої освіти,* 2020). Усе це актуалізує проблему підготовки майбутніх фахівців, здатних упроваджувати ефективні форми, методи, засоби навчання, серед яких досить важливі методичні вміння, що забезпечують організацію проєктної діяльності учнів.

На підставі здійсненого аналізу досліджень науковців виокремлюємо такі компоненти готовності майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності учнів: аксіологічний, мотиваційно-цільовий, когнітивний, праксеологічний.

Аксіологічний компонент включає усвідомлення студентами цінностей педагогічної професії, побудову суб’єкт-суб’єктних взаємовідносин між учителем та учнями, що забезпечують сприяння розвиткові творчої індивідуальності школярів, спонукає майбутніх учителів біології до результативної діяльності. Ціннісний компонент діяльності є узагальненою ознакою професійної компетентності вчителя й кінцевою метою фахового самовдосконалення.

Слушною є думка Г. Печерської, дослідниця акцентує увагу на соціальному аспекті даної категорії і визначає педагогічні цінності як «цінності освіти, її цілі, принципи, норми, які регламентують педагогічну діяльність і виступають у якості пізнавально-дієвої системи та слугують сполучною ланкою між суспільним світоглядом у сфері освіти і діяльністю педагога» (Печерська, 2013, с. 253).

Аксіологічний компонент готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності включає методологічні, дидактичні, методичні та предметні знання, що опановують студенти під час вивчення природничо-наукових та психолого-педагогічних дисциплін, і надають перспективу професійному зростанню, самоактуалізації та самовдосконаленню.

Ціннісний аспект готовності майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності учнів полягає в сприйнятті особистісних освітніх потреб, пізнавальних інтересів учнів до здобуття знань, дослідницької роботи та презентації її результатів як важливого засобу формування пізнавального шляху школярів.

Мотиваційно-цільовий компонент готовності передбачає наявність у студентів внутрішніх мотивів – пізнавального, мотиву саморозвитку, а також професійних мотивів. Мотиви визначають актуальність професійного розвитку, забезпечують підвищення ефективності навчання, прагнення до вдосконалення набутих умінь, навичок опанування інноваційними практиками та організації продуктивної діяльності учнів. Навчання майбутніх учителів біології основам проєктного навчання учнів відбувається під час викладання дисциплін «Методика навчання біології та природознавства», «Педагогічні технології в біологічній освіті» та «Методика навчання біології в профільних класах». Студенти опановують сучасні методи, форми, засоби навчання, ефективні способи організації професійної діяльності та розвивального освітнього середовища. Із заглибленням студентів у теоретичні основи викладання біології та практичні засади використання методичного інструментарію, спостерігається наявність стійкого інтересу до навчання, переважання внутрішніх мотивів і формування мети самовдосконалення, що відображається на результатах навчання. Також актуалізуються потреби в підвищенні рівня майстерності та компетентностей, усвідомлення необхідності постійного оновлення знань і постійного їх удосконалення з метою впровадження під час практичної діяльності.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності включає наявність знань, які необхідні для успішного планування, організації пізнавальної діяльності учнів на продуктивному рівні. Показниками готовності майбутніх фахівців до здійснення цілей біологічної освіти учнів є знання:

- методологічних засад педагогічної науки, особистісно орієнтованого, розвивального, діяльнісного, компетентнісного підходів до організації освітнього процесу;
- державних документів, що внормовують навчальний процес у закладах загальної середньої освіти;
- концептуальних основ біологічної науки;
- закономірностей та дидактичних принципів навчання біології;
- проєкту концепції біологічної та екологічної освіти;

- сучасної природничо-наукової картини світу;
- шляхів удосконалення змісту шкільної біологічної освіти;
- актуальних питань шкільної біологічної освіти та способів їх розв'язання;
- сучасних педагогічних технологій та методик навчання;
- засобів активізації пізнавальної діяльності школярів;
- принципів та ідей педагогіки успіху та співробітництва.

Праксеологічний компонент готовності майбутніх учителів біології ґрунтується на вміннях та навичках, які є результатом здобутих знань та необхідною умовою для успішного здійснення професійної діяльності. Студенти оволодівають навичками створення дидактичних завдань і ситуацій, що спрямовані на формування в учнів проєктних умінь, планування, здійснення, представлення результатів досліджень, опановують уміння розробляти і проводити уроки-проєкти, використовувати ефективні методи, засоби, прийоми викладання навчального матеріалу та розкривати пізнавальний потенціал навчального предмету для навчання учнів способам аналізу, порівняння, моделювання, прогнозування біологічних явищ та процесів.

Праксеологічний компонент утілюється під час виробничої педагогічної практики майбутніх учителів біології та виявляється в готовності до розв'язання професійних завдань, уміннях якісно опрацьовувати навчальний зміст, організовувати роботу учнівського колективу, застосовувати евристичні, проблемні, інтерактивні методи навчання, що підтримують навчальний процес на продуктивному рівні та сприяють формуванню пізнавального досвіду учнів.

Готовність майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності учнів має відповідати таким рівням: методологічному, науково-педагогічному та методичному.

Методологічний рівень готовності означає вміння студентів: формувати в учнів знання щодо методів біологічних досліджень, шляхів визначення методологічного апарату проєкту – теми, проблеми, мети, завдань, об'єкту, предмету, гіпотези; визначати структуру проєктів, планувати етапи їх реалізації, здійснювати педагогічний супровід проєктів, проводити діагностику пізнавальних потреб та інтересів учнів; пояснювати учням критерії оцінювання проєктів, прогнозувати рівень самостійної пізнавальної діяльності, керувати діяльністю учнів на основі вибору пізнавального шляху та виконання практичних завдань, допомагати учням розв'язувати проблемні ситуації та застосовувати знання в нестандартних ситуаціях; здійснювати

управління дослідницькими, творчими, інформаційними, практико-орієнтованими проєктами; рекомендувати учням інформаційні джерела для виконання проєктів; використовувати засоби, які підвищують ефективність освітнього процесу; забезпечувати конструктивну взаємодію з учнями під час вирішення проблем; формувати біологічну компетентність учнів та системний підхід до всіх аспектів дослідження; стимулювати пізнавальну активність на всіх стадіях підготовки і захисту проєктів; спрямовувати учнів на розв'язання найбільш значущих проблем та досягнення кінцевого результату – творчого освітнього продукту.

Науково-педагогічний рівень готовності майбутніх учителів біології визначається вміннями забезпечувати мету і завдання проєктної діяльності учнів, що полягає в опануванні учнями біологічної картини світу, теорій, гіпотез, законів, правил, закономірностей, наукових понять, які становлять теоретичну основу проєктів. Даний рівень готовності передбачає знання студентів теоретичних методів дослідження (індукція, дедукція, порівняння, аналіз, синтез, абстракція, конкретизація, моделювання, класифікація, узагальнення) та вміння їх застосовувати під час супроводу проєктної діяльності учнів. Науково-педагогічний рівень визначається біологічною підготовкою студентів, а саме, знаннями морфо-функціональних ознак біологічних систем, процесів, їх еволюції, ролі в навколишньому середовищі, володіння понятійним апаратом наукових знань, фундаментальних ідей, уявлень про цілісність і нелінійний характер розвитку органічного світу.

Педагогічний аспект даного рівня ґрунтується на вміннях студентів організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у напрямі формування предметних компетентностей, що визначають можливість застосування набутих знань, умінь та навичок у повсякденному житті; набуття досвіду пізнавально-пошукової, дослідницької, проєктної діяльності, установлювати міжпредметні, внутрішньопредметні, причинно-наслідкові зв'язки.

Підготовка студентів до роботи в закладах загальної середньої освіти потребує вмінь формувати внутрішні мотиви, пізнавальні потреби, інтереси, здібності, ураховувати індивідуальний пізнавальний шлях учнів та сприяти самореалізації під час проєктної діяльності.

Методичний рівень готовності майбутніх учителів біології визначається знаннями та вміннями застосовувати продуктивні методи, форми, прийоми навчання; знаннями теоретичних засад методики навчання біології та їх реалізацією під час виробничої практики; здатністю до порівняльного аналізу шкільних програм, підручників, посібників, упровадженням системного підходу до оцінювання рівня навчальних

досягнень учнів та результатів їх проєктної діяльності. Студенти навчаються застосовувати евристичні, проблемні, дослідницькі, загальнологічні, практичні, інтерактивні, творчі методи навчання, коригувати знання учнів, формувати адекватну самооцінку й компетентності учнів в освітньому процесі. Усе це створює основу для розвитку професійно важливих умінь організації проєктної діяльності учнів.

Досягнення позитивних результатів у підготовці майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності відбувається шляхом опанування видами проєктів та етапами їх виконання (пошуковий, дослідницький, аналітико-корекційний, презентаційний, рефлексивний), також уміннями здійснювати супровід цілепокладання, планування й виконання проєктів учнями.

Студенти навчаються способам включення учнів на пошуковому етапі у проєктну діяльність, а саме, обирати тему, формулювати мету, завдання, проблему, гіпотезу проєкту, ознайомлюють учнів із сутністю роботи, критеріями оцінювання, мотивують школярів, рекомендують джерела інформації, визначають структуру проєкту, терміни звітування з кожного етапу та форму презентації. Студенти набувають навичок координації проєктної діяльності учнів. На дослідницькому етапі студенти контролюють експериментальну діяльність учнів, якість опрацювання інформації, консультують учнів, приймають звіти щодо виконаної роботи.

Майбутні вчителі біології набувають умінь аналізувати результати проєктної діяльності учнів на аналітико-корекційному етапі, визначати якість опрацювання й узагальнення інформації, коригувати спрямованість діяльності учнів, навчати школярів формулювати висновки, допомагають визначати готовність проєкту до захисту.

Педагогічний супровід проєктної діяльності учнів на презентаційному етапі полягає в тому, що студенти оцінюють доповіді учнів, якість виконання й захисту проєктів, ставлять їм запитання, роблять висновки щодо ефективності роботи школярів. Заключним етапом є рефлексивний, на якому студенти допомагають учням усвідомити правильність пізнавального шляху, якість виконання проєкту, вибрати нову тему проєкту, якщо в учнів виникло бажання продовжувати дослідження.

Висновки. Професійна готовність є якістю особистості майбутнього фахівця, що визначає здатність ефективно вирішувати професійні завдання та проблеми на основі мотивів, цілей, знань, умінь, компетентності, спрямованості на вдосконалення і підвищення майстерності педагогічної діяльності в процесі фахової підготовки. Набуття студентами готовності до

організації проєктної діяльності учнів на уроках біології включає теоретичну та практичну складову навчання, і має на меті збагачення творчого досвіду координації навчально-пізнавальною діяльністю учнів під час створення освітнього продукту.

Під час проєктної діяльності теоретичні знання втілюються в практичні дії, актуалізуються інтелектуальна, мотиваційна, емоційна якості особистості. Робота над проєктом – продуктивний вид діяльності, у якому поєднуються елементи навчальної, пізнавальної, творчої; ігрової, комунікативної, перетворювальної діяльності. Зважаючи на дидактичний потенціал проєктної діяльності учнів, що забезпечує цілепокладання, відповідальність, усвідомленість навчальної діяльності, вважаємо, що проєкти є дієвим засобом формування біологічної компетентності учнів, тому важливо, щоб майбутні фахівці опанували вміння організовувати такий вид діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Проблема підготовки майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності учнів потребує подальшого дослідження. Перспективним напрямом вважаємо розробку й обґрунтування критеріїв, показників готовності майбутніх учителів до організації проєктної діяльності на уроках біології, вивчення зарубіжного досвіду проєктного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Бистрюкова, А. Н. (2009). *Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Ялта (Bistriukova, A. N. (2009). *Formation of readiness for professional self-development of future primary school teachers by means of projective technology* (PhD thesis abstract). Yalta).

Генкал, С.Е. (2013). Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (30)*, 127-134. (Genkal, S. E. (2013) Formation of subject competence in students of profile classes at the lessons of biology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4,* 127-134).

Грицай, Н. (2013). Сучасні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 7,* 326-332 (Hrytsai, N. (2013). Modern issues for methodical training of future biology teachers. *Problems of modern teacher training, 7,* 326-332).

Концепція розвитку педагогічної освіти (The concept of development of pedagogical education) (2018). Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.

Красноштан, І., Небикова, Т. (2018). Готовність майбутніх вчителів біології до формування життєвих компетентностей учнів у освітньому процесі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 18,* 215-223 (Krasnoshtan, I., Nebykova, T. (2018). Readiness of future biology teachers to form students' life competencies in the educational process *Problems of modern teacher training, 18,* 215-223). Retrieved from: http://psv.udpu.edu.ua/article/view/162391.

Мехед, О. Б. (2021). Перевірка готовності майбутніх учителів біології та основ здоров'я до здійснення соціально-педагогічної діяльності у закладах середньої освіти. *Вісник 13 (169). Серія: Педагогічні науки*, 90-94. (Mekhed, O.B. (2021). Checking the readiness of future teachers of biology and basics of health to carry out socio-pedagogical activities in secondary education. *Bulletin 13 (169). Series: Pedagogical Sciences,* 90-94). Retrieved from: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/7350/1.

Нова українська школа (New Ukrainian school) (2016). Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

Печерська, Г.О. (2013). Професійні ціннісні орієнтації вчителів. Збірник наукових праць. *Психологічні науки, Том 2, Випуск 10 (91),* 252-257 (Pecherska, G. O. (2013). Professional value orientations of teachers. Collection of scientific works. *Psychological sciences, Volume 2, Issue 10 (91),* 252-257.

Проект Державного стандарту базової середньої освіти (Draft State Standard of Basic Secondary Education) (2020). Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti.

Рибалко, Л. С. (2008). *Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя* (автореф. дис. … докт. пед. наук: спец. 13.00.04). Харків (Rybalko, L. S. (2008). *Acmeological principles of professional and pedagogical self-realization of the future teacher* (DSc thesis abstract). Kharkiv).

Романюк, Н.С., Сорочинська, О. А. (2017). Структура готовності майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної робот із учнями основної школи. *Наукове мислення: Збірник статей учасників десятої всеукраїнської практично-пізнавальної інтернет-конференції «Наукова думка сучасності і майбутнього», (5-13 квітня 2017)*, (сс. 15-19) (Romaniuk, N.S., Sorochinska, O.A. (2017). The structure of the future biology teacher's readiness for extracurricular ecological and naturalistic work with primary school students. *Scientific thinking: Collection of articles of the participants of the tenth all-Ukrainian practical-cognitive Internet conference "Scientific thought of the present and the future", (April 5-13, 2017),* (pp. 15-19)). Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/27127/.

Самойленко, О. (2015) Структурні компоненти готовності майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, Вип. 7(3)*, 87-93 (Samoilenko, O. (2015). Structural components of readiness of future mathematics teachers for professional activity. *Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education, Vol. 7 (3),* 87-93).

Староста, В.І. (2019). Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання, 3 (39)*. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923 (Starosta, V. I. (2019). Readiness of future teachers for pedagogical activity: essence, structure. *Public education. Electronic scientific professional publication, 3 (39).* Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923).

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки (Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031) (2020). Retrieved from:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf.

Чорна, Н. Б. (2012). Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Зб. наукових праць: «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки», 1(17),* 192-196 (Chorna, N. B. (2012). The essence and structure of readiness for professional self-development of future teachers of art specialties. *Coll. scientific works: «Bulletin of Zaporizhia National University. Pedagogical sciences», 1 (17),* 192-196).

Шестакова, Т.В. (2006). *Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Shestakova, T. V. (2006). *Formation of readiness of future teachers for professional self-improvement* (PhD thesis abstract). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Профессиональная готовность будущих учителей биологии к организации проектной деятельности учащихся**.**

В статье раскрыта проблема усовершенствования методической и педагогической подготовки специалистов, приобретение будущими учителями биологии готовности к организации проектной деятельности учащихся, умений и опыта формирования компетентностей, активности, креативности. Цель статьи заключается в обосновании составляющих готовности будущих учителей биологии к организации проектной деятельности учащихся. В исследовании используются теоретические и эмпирические методы. Уточнено поняттие «профессиональная готовность», определены компоненты, уровни готовности и установлена направленность методической подготовки на повышение професиональной компетентности в процессе специальной подготовки будущих учителей биологии.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, учитель биологии, познавательная деятельность, проектная деятельность, предметная компетентность, компоненты готовности, уровни готовности, педагогическое сопровождение.*

SUMMARY

Genkal Svitlana. Professional readiness of future biology teachers to organize students' project activities.

The article reveals the problem of improving the methodological and pedagogical training of specialists, the acquisition by future teachers of biology of readiness to organize project activities of students, skills and experience in the formation of competencies, activity, creativity. The author notes that the relevance of the study is determined by the need to resolve the contradiction between the knowledge orientation of students and the need for professional competence, which lies primarily in the ability to organize subject-subject interaction in the learning process and reveal the cognitive potential of students.

The purpose of the article is to substantiate the components of the readiness of future biology teachers to organize project activities of students.

Research methods: theoretical – analysis of pedagogical, scientific and methodological literature, generalization, systematization – to reveal the content of the basic concepts, approaches, models of the studied phenomena; empirical – pedagogical observation of educational activities of students. It is noted that components of the readiness of future biology teachers to organize project activities of students are axiological, motivational-target, cognitive, praxeological. The author substantiates the levels of readiness of future biology teachers: methodological, scientific-pedagogical and methodical, the concept of "professional readiness" is specified. The article emphasizes that the achievement

of positive results in the preparation of future biology teachers for the organization of project activities occurs by mastering the types of projects and stages of their implementation.

Professional readiness is a quality of the future specialist's personality, it determines the ability to effectively solve professional tasks and problems on the basis of motives, goals, knowledge, skills, competence, focus on improving and enhancing the skills of pedagogical activity in the process of professional training.

Key words: *professional readiness, biology teacher, cognitive activity, project activity, subject competence, readiness components, readiness levels, pedagogical support.*

УДК 355.237:378.046-021.68(477)

Володимир Карпенко
Національний університет оборони України Імені Івана Черняховського
ORCID ID 0000-0002-3699-353X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/126-137

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ДЕСАНТНО-ШТУРМОВИХ ВІЙСЬК У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті зосереджено увагу на актуальності розвитку офіцерів-лідерів Десантно-штурмових військ на етапі професіоналізації як вагомий фактор трансформації системи військової освіти. На основі попередніх досліджень обґрунтовано й розроблено теоретичну модель розвитку лідерської компетентності офіцерів Десантно-штурмових військ у системі післядипломної освіти. Упровадивши теоретичну модель розвитку в систему професійної військової освіти у ВВНЗ України на етапі професіоналізації офіцерів дасть змогу забезпечити розвиток лідерської компетентності офіцерів Десантно-штурмових військ Збройних сил України. Практична функція моделі дозволить представити модель як інструмент і засіб наукового експерименту.

Ключові слова: *військова освіта, лідерство, лідерські якості, офіцер Десантно-штурмових військ, підготовка офіцерів, післядипломна освіта, професіоналізація офіцерів, розвиток лідерської компетентності, теоретична модель.*

Постановка проблеми. В умовах реформування Збройних Сил України, упровадження системи підготовки військових фахівців за стандартами НАТО пріоритетного значення набуває проблема кар'єрного розвитку офіцерів-лідерів. Не випадково одним із пріоритетів державної політики України у воєнній сфері, сфері оборони і військового будівництва визначено «зміцнення кадрового потенціалу Збройних Сил України та інших складових сил оборони, ефективне управління кар'єрним зростанням особового складу із забезпеченням професійного просування осіб за чітко визначеними, прозорими, справедливими критеріями, що ґрунтуються на знаннях, уміннях, цінностях, досвіді, доброчесності, а також дотримання гендерної рівності, формування нового стилю військового лідерства та трансформація професійної культури на основі євроатлантичних принципів» (*Указ Президента України,* 2021). Звідси

першочерговим завданням вищої військової школи стає розроблення та впровадження гнучкої моделі професіоналізації офіцерів ЗСУ, розвиток лідерської компетентності військових керівників у системі неперервної освіти, що зумовлює актуальність пропонованої розвідки, її значимість для сучасної військово-педагогічної теорії і практики післядипломної підготовки, підвищення кваліфікації у ВВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні підходи до вирішення порушеного питання закладено в цілій низці програмних документів, зокрема в Римському комюніке міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу, Доктрині розвитку військового лідерства у Збройних силах України, проєкті Концепції розвитку військово-гуманітарної освіти в Україні.

Одним із пріоритетних завдань розвитку ЄПВО на найближче десятиліття в Римському комюніке визначено впровадження інноваційного змісту та моделей навчання «у відповідь на зростаючі потреби в інноваціях та критичному мисленні, емоційному інтелекті, лідерстві, командній роботі та ініціативності» (*Rome Ministerial Communiqué,* 2020, с. 6). Розробники вітчизняної Доктрини розвитку військового лідерства у Збройних силах України наголошують на необхідності теоретичного осмислення та практичного впровадження основ військового лідерства, що відображатиме систему поглядів, керівні принципи, умови і шляхи досягнення результатів. У цьому програмному документі зазначається, що місія військових лідерів полягає в тому, щоб морально, психологічно та професійно готувати себе і підлеглий особовий склад до виконання завдань за призначенням (*Доктрина розвитку військового лідерства у Збройних силах України,* 2020, с. 4). Провідного значення в підготовці військових керівників за стандартами НАТО автори проєкту Концепції військово-гуманітарної вищої освіти в Україні надають «формуванню в офіцерів принципово нових поглядів на військову організацію, ціннісних орієнтирів, підходів до управління військами на засадах свідомого й діяльного патріотизму, ініціативного та відповідального лідерства...» (Сиротенко, 2020, с. 56).

Н. Агаєв, О. Кокун, І. Пішко, Н. Лозінська, М. Герасименко, В. Ткаченко розробили психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів. Автори методичного посібника «Психологічне забезпечення розвитку лідерських костей майбутніх офіцерів» наголошують на необхідності діагностування особистісних якостей вступників до ВВНЗ, формування лідерських якостей майбутніх офіцерів як військових лідерів (Агаєв, 2014, с. 4).

Розроблена О. Маковським педагогічна технологія формування якостей лідера майбутніх офіцерів становить певний інтерес для нашого дослідження. Автор доводить, що «…рівень сформованості лідерських якостей у майбутніх офіцерів можливий на основі комплексного врахування п'яти критеріїв: військово-професійного, соціально-психологічного, творчого, особистісного, індивідуального-типологічного» (Маковський, 2002).

Проблемі лідерства у Збройних силах України належну увагу приділив Г. Грант, який піддав критиці «радянський стиль» управління, заснований на принципі «роби так, як я кажу». Як слушно зазначив автор публікації, «Лідерство в армії – нова парадигма в Україні», стиль управління сучасних лідерів повинен ґрунтуватися на рівності, довірі та делегуванні повноважень (Грант, 2019).

Ю. Пунда та С. Антоненко наголошують на пріоритетному значенні лідерства для всіх рівнів вищої військової освіти: тактичного, оперативного і стратегічного. Вітчизняні дослідники довели нагальність розроблення, упровадження та подальшого вдосконалення «практичних рекомендацій щодо формування лідерської компетентності в закладах вищої освіти Збройних сил України» (Пунда та Антоненко, 2017, с. 141).

Важливе значення для нашого дослідження становить розвідка О. Заруби, у якій розглядаються моделі та програми підготовки майбутнього офіцерського складу. У статті «Лідерство у вищих військових навчальних закладах: моделі та програми підготовки» автор пропонує шляхи вдосконалення лідерських якостей, а саме: перегляд освітніх програм і стандартів вищої освіти з метою впровадження в навчальний процес процедур та форм цілеспрямованого набуття лідерських якостей військовими керівниками; академічне співробітництво та співпраця між вишами за лідерською проблематикою; комплектування ВВНЗ викладачами, які проявили себе лідерами у своїй галузі; налагодження державно-приватного партнерства, партнерства з громадськими організаціями, що розробляють лідерські курси у сфері бізнесу та особистісного розвитку; можливість здобувати вищу освіту в зарубіжних військових вишах тим офіцерами, які вже зарекомендували себе лідерами на етапі формування кар'єри молодшого офіцера; оновлення системи курсової підготовки з обов'язковим включенням в її програми лідерського компоненту (Заруба, 2020).

Генеральним штабом ЗС України в підготовці офіцерів-лідерів зосереджено увагу на авторитеті військового керівника. Авторитет військового керівника у Збройних силах України характеризується рівнем поваги й довіри до нього особового складу і старших начальників. Сучасний

офіцер-лідер повинен поєднувати в собі авторитетного керівника та ефективного лідера. Лідер повинен ефективно впливати на підлеглих, оцінювати та прогнозувати можливі наслідки; надавати пропозиції до управлінських і кадрових рішень; забезпечувати морально-психологічний стан особового складу, що достатній для виконання завдань за призначенням. При цьому, оцінюючи рівень авторитету і лідерства командира, ураховуються сильні та слабкі здатності особистості (Наказ ГШ ЗСУ).

Психологічні засади військового лідерства розкриваються у статті В. Стасюка «Авторитет та лідерство командира: визначення, зміст». Автор статті зазначає, що командир мусить поєднувати в собі авторитет та лідерські якості. Погоджуємося з В. Стасюком, що «…військовий керівник, який не має належного авторитету та неспроможний бути лідером, не зможе організувати життєдіяльність підпорядкованого йому військового колективу…» (Стасюк, 2014, с. 309).

Слушною вважаємо твердження Л. Сігаєвої щодо необхідності забезпечення відповідних педагогічних умов для професійного зростання фахівця впродовж усієї кар'єри, усвідомлення важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями (Сігаєва, 2015, с. 447). З цією метою, на думку дослідниці, слід упроваджувати в систему післядипломної освіти ефективні методи та інноваційні розробки, зорієнтовані на потреби дорослої людини (Сігаєва, 2015, с. 447).

Погоджуємося з науковцями стосовно процесу підготовки військовослужбовців у закладах вищої освіти, що набуває важливого значення в розвиткові військової освіти в Україні. І. Чистякова та І. Драга переконані, що військово-педагогічний процес повинен здійснюватися в нерозривній єдності з проходженням військової служби (Чистякова, 2020, с. 197).

На підставі проведеного аналізу наукових публікацій з'ясували, що основний акцент сучасні дослідники роблять на розкритті загальних типологічних ознак військового керівника-лідера. Поза увагою залишається проблема професіоналізації офіцера-лідера, проблема розвитку в нього лідерської компетентності не набула цілісного розв'язання. Таким чином, актуальними для сучасної військово-педагогічної науки є обґрунтування та розроблення моделі розвитку лідерської компетентності офіцерів з урахуванням специфіки їх управлінської і військово-професійної діяльності, зокрема офіцерів Десантно-штурмових військ.

Мета статті – обґрунтувати та розробити теоретичну модель розвитку лідерської компетентності офіцерів Десантно-штурмових військ у системі

післядипломної освіти для подальшого впровадження в систему професійної військової освіти у ВВНЗ України на етапі професіоналізації офіцерів.

Методи дослідження: у статті використано метод моделювання, поєднання емпіричного та теоретичного, виявлення та формулювання зв'язку між фактами та результатами експериментів, створення логічних конструкцій, абстракцій та теорій.

Виклад основного матеріалу. Ефективність розвитку лідерської компетентності офіцерів ДШВ протягом початкового етапу професіоналізації, пов'язаного з перебуванням на посадах від командира взводу до заступника командира батальйону включно, залежить від налагодженої системи військово-професійної підготовки командного складу, що охоплює цільовий, змістовий, інструментальний та ресурсний компоненти.

Розробка теоретичної моделі розвитку лідерської компетентності офіцерів Десантно-штурмових військ (далі – ДШВ) у системі післядипломної освіти дозволить нам виокремити структуру процесу формування лідерської позиції в умовах професійної спрямованості особистості під час навчання у ВВНЗ. За цією логікою, ми створюємо ієрархічну, структурно-логічну схему даного процесу, аналізуємо зв'язки з процесом професійної освіти офіцерів ДШВ, не застосовуючи математичні та кількісні методи. Така постановка проблеми дає нам можливість більш чітко визначити структуру педагогічного процесу й механізм взаємодії між діяльністю викладача та пізнавальну активність слухачів (офіцерів).

З метою впровадження такої системи спроєктували її модель, що складається з сукупності ієрархічно побудованих рівнів:

– концептуальний;
– функціонально-цільовий;
– суб'єктно-середовищний;
– змістовий;
– ресурсно-технологічний;
– контрольно-діагностичний (рис. 1).

Пропонована модель представлена у вигляді блок-схеми, що відображає рівні, спрямовані на досягнення результату щодо розвитку лідерської компетентності офіцерів ДШВ у системі післядипломної освіти. Основними функціями даної моделі є теоретична і практична складова.

Теоретична функція моделі дасть можливість реалізувати специфічний образ дійсності, який відповідатиме діалектичним закономірностям єдності загального й одиничного, логічного і чуттєвого, абстрактного та конкретного.

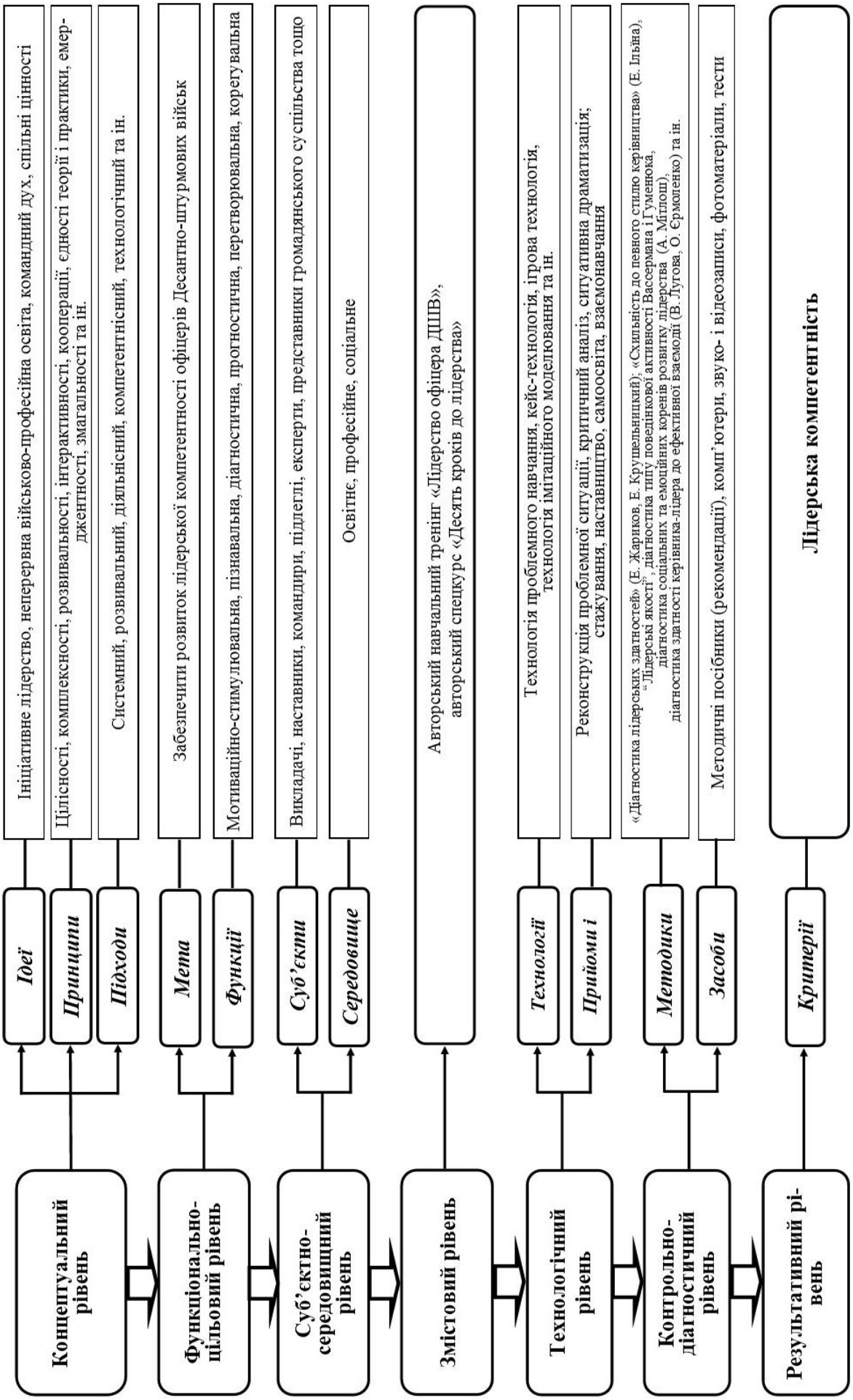


Рис 1. Модель розвитку лідерської компетентності офіцерів Десантно-штурмових військ у системі післядипломної освіти.

Практична функція моделі дозволить представити модель як інструмент і засіб наукового експерименту. Крім того, модель може виконувати дескриптивну, прогностичну і нормативну функції.

Дескриптивна функція моделі у професійній підготовці військового лідера полягатиме в тому, щоб за рахунок абстрагування пояснити офіцерам-десантникам специфіку та зміст означених технологій. Частковим виявом дескриптивної функції є пізнавальна, яка дасть можливість нам установити суттєві змістові характеристики професійної підготовки військових лідерів із застосуванням комунікативних технологій. Прогностична функція моделі дасть можливість передбачати майбутній розвиток подій на етапі професіоналізації офіцерів-лідерів у системі післядипломної освіти. Таким чином, ми зможемо передбачити перспективний розвиток окремих технологій як найбільш ефективних для фахівців ДШВ. Нормативна функція передбачатиме можливість не лише описати наявний ресурс технологій у професійній підготовці офіцера-лідера, але й побудувати бажаний ідеальний образ процесу професіоналізації офіцера ДШВ у системі післядипломної освіти із застосуванням необхідних технологій навчання.

На початковому етапі формування теоретичної моделі, що забезпечить ефективний розвиток лідерської компетентності офіцерів ДШВ у системі післядипломної освіти, було визначено концептуальний рівень, в основу якого були закладені ідеї, принципи та підходи.

У концептуальність нами закладено два основних чинника: «Навчати» та «Знати». Це, у свою чергу, вимагає організації такого процесу подання знань, що ґрунтується на поточних педагогічних потребах суб’єкта навчання й максимального забезпечення подання знань, їх засвоєння із застосуванням дидактичних принципів і когнітивних аспектів сприйняття знань.

Запропонована модель розвитку лідерської компетентності офіцерів Десантно-штурмових військ у системі післядипломної освіти має ідеї, що спрямовані на розвиток у офіцерів відповідальності, вимогливості, довіри, різноманітності ідей та креативності, саморозвитку та самовдосконаленню, психологічної стійкості до стресових ситуацій, авторитету, комунікабельності та бути прикладом для оточуючих.

Принципами у формуванні теоретичної моделі були визначені: цілісність, комплексність, розвивальність, інтерактивність, кооперація, єдність теорії і практики, емерджентність, змагальність та ін.

Основними підходами в розвиткові лідерської компетентності офіцерів ДШВ було визначено: системний, розвивальний, діяльнісний, компетентнісний, технологічний та ін.

Наша мета обумовлює такі завдання: сприяти ефективному адаптуванню офіцерів ДШВ у новий освітній простір, підняття рівня їх мотивації щодо розвитку лідерської компетентності та самоосвіти як елементу професійного зростання.

Мотиваційно-стимулювальна, пізнавальна, діагностична, прогностична, перетворювальна, коригувальна функції, спрямовані на усвідомлення змісту та сутності феномену «лідерство» на основі навчально-пізнавальної діяльності, професійного становлення та самореалізації. Цей етап дає слухачам (офіцерам) об'єктивну оцінку їх професійної соціалізації в цілому та сформованості в них лідерської позиції за період проходження військової служби.

У нашій моделі суб'єктно-середовищний рівень має особливе місце. Нами вбачається, що лідерську компетентність необхідно розвивати на різних етапах професіоналізації офіцера. Розвиток лідерської компетентності офіцерів ДШВ має містити індивідуальний характер. Це пов'язано з тим, що на сучасному етапі лідерство у військовій сфері сприймається як діяльність командира. Офіцера-лідера не слід поєднувати з командиром. Командир підрозділу – формальна посада. Командир підрозділу наділений владою керувати, використовуючи наказовий характер. Лідер же керує підрозділом, що спирається на авторитеті офіцера, взаємодовірі та впевненості підлеглих. Лідер – це той, що поєднує в собі авторитет, довіру та впевненість. У підготовці офіцера-лідера слід звертати увагу, що лідер – це соціальний ступінь і відповідний статус у військовому колективі.

Багаторівнева підготовка дасть змогу розвивати лідерську компетентність офіцерів ДШВ на базовому, тактичному, оперативному та стратегічному рівнях військової освіти. Упровадження багаторівневої підготовки офіцерів-лідерів забезпечить розвиток та вдосконалення професійної лідерської компетентності в системі військової освіти. У свою чергу, багаторівнева підготовка лідерів забезпечить офіцерам досягнення відповідного статусу не тільки у військовому колективі, а й у військово-цивільному співробітництві.

Досягнення високого рівня лідерської компетентності офіцерами ДШВ у системі післядипломної освіти, крім іншого, означає перетворення всіх властивостей нижчих рівнів у більш досконалі, що відбувається завдяки розвиткові їх професійних та особистісних якостей. Це неможливо без змістовного рівня нашої моделі. Нами пропонується впровадження в навчальний процес ВВНЗ авторського навчального тренінгу «Лідерство офіцера ДШВ», авторського спецкурсу «Десять кроків до лідерства».

Службова діяльність офіцерів ДШВ на етапі розвитку лідерської компетентності характеризується: особистісним та професійним розвитком, налаштованістю на сприйняття запропонованих знань, досвіду, цінностей. Тому наступним етапом є технологічний рівень. Процес розвитку лідерської компетентності, на нашу думку, повинен уособлювати в собі технологію проблемного навчання, кейс-технології, ігрову технологію, технологію імітаційного моделювання та ін. Саме ті, що спитаються на вирішення завдань проблемного характеру, критичного аналізу та прийняття обґрунтованих рішень.

Наступним визначено контрольно-діагностичний рівень. Рівень, що дозволить застосовувати методики та засоби для досягнення нашої мети. В основу розвитку лідерської компетентності закладено інноваційні підходи навчання: моделювання проблемних ситуацій, ситуаційно-рольові ігри, дискусії, критичне мислення. Окрім цього, ми переконані, що в розвиткові лідерської компетентності доцільно використовувати наочні засоби навчання: методичні посібники (рекомендації), комп'ютери, звуко- і відеозаписи, фотоматеріали, тести та ін.

Визначені нами критерії та показники покладено в основу результативного рівня розвитку лідерської компетентності офіцерів ДШВ: високий, середній, достатній та низький (Карпенко, 2021, с. 27).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати дослідження, що викладені у статті, надали нам можливість розробити теоретичну модель процесу розвитку лідерської компетентності офіцерів ДШВ у системі післядипломної освіти. Метою нашого моделювання, у таких умовах, є забезпечення розвитку лідерської компетентності офіцерів під час проходження курсів лідерства та курсів підвищення кваліфікації у ВВНЗ.

На нашу думку, були визначені теоретичні основи моделювання педагогічного процесу з метою наближення до ідеального образу офіцера-лідера ДШВ. Що дасть змогу нам збільшити ефективність розвитку професійної та особистісної лідерської компетентності офіцерів ДШВ у системі післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Агаєв, Н., Кокун, О., Пішко, І., Лозінська, Н., Герасименко, М., Ткаченко, В. (2014). *Психологічне забезпечення розвитку лідерських костей майбутніх офіцерів: методичний посібник.* Київ (Agaiev, N., Kokun, O., Pishko, I., Lozinska, N., Herasimenko, M., Tkachenko, V. (2014). *Psychological support for the development of leadership bones of future officers: a guide*. Kyiv).

Грант, Г. (2019). *Лідерство в армії – нова парадигма в Україні.* Режим доступу: https://uifuture.org/ publications/25153-liderstvo-v-armii (Grant, G. (2019).

Leadership in the army is a new paradigm in Ukraine. Retrieved from: https://uifuture.org/ publications/25153-liderstvo-v-armii).

Доктрина розвитку військового лідерства у Збройних силах України (2020). Київ (*Doctrine of development of military leadership in the Armed Forces of Ukraine* (2020). Kyiv).

Заруба, О. (2020). *Лідерство у вищих військових навчальних закладах: моделі та програми підготовки*. Режим доступу: http://academy.ssu.gov.ua/ua/page/page_ 1581428857.htm (Zaruba, O. (2020). *Leadership in higher military educational institutions: models and training programs*. Retrieved from: http://academy.ssu.gov.ua/ua/page/page_ 1581428857.htm).

Карпенко, В. (2021). Критерії оцінювання лідерської компетентності офіцерів Десантно-штурмових військ на етапі їхньої професіоналізації. *Одеса, збірник тез-доповідей міжн. наук-метод. конф. «Інноваційні технології у військовій освіті»,* 27-28 (Karpenko V. (2021). Criteria for assessing the leadership competence of officers of the Assault Troops at the stage of their professionalization. *Odessa, a collection of abstracts of international science method. conf. "Innovative technologies in military education",* 27-28).

Маковський, О. (2002). *Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів* (автореферат. дис. … канд. пед. наук: 20.02.02). Режим доступу: http://referatu.net.ua/referats/7569/146534 (Makovsky O. (2002). *Formation of leadership qualities of future officers* (PhD thesis abstract). Retrieved from: http://referatu.net.ua/referats/7569/146534).

Наказ Генерального штабу Збройних Сил України «Про затвердження Інструкції з оцінювання рівня авторитету і лідерства командирів (начальників) у Збройних Силах України» (2018). Режим доступу: https://dovidnykmpz.info/zagalni/nakaz-heneral-noho-shtabu-zbro-nykh-sy-12 (*Order of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine "On approval of the Instruction on assessing the level of authority and leadership of commanders (commanders) in the Armed Forces of Ukraine"* (2018). Retrieved from: https://dovidnykmpz.info/zagalni/nakaz-heneral-noho-shtabu-zbro-nykh-sy-12).

Пунда, Ю., Антоненко, С. (2017). Підготовка стратегічного лідера як інвестиція в реформування системи військового управління. *Стратегічні пріоритети, 4 (45),* 141-146 (Punda, Yu., Antonenko, S. (2017). Training a strategic leader as an investment in reforming the military management system. *Strategic Priorities, 4 (45),* 141-146).

Сиротенко, А., Вітченко, А., Осьодло, В., Алещенко, В. (2020). Концепція розвитку військово-гуманітарної освіти в Україні. *Наука і оборона, 4,* 53-57 (Syrotenko, A., Vitchenko, A., Osyodlo, V., Aleshchenko, V. (2020). The concept of development of military-humanitarian education in Ukraine. *Science and Defense, 4,* 53-57).

Сігаєва, Л. (2015). Професійний розвиток особистості в системі післядипломної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів,* 446-452 (Sigaeva, L. (2015). Professional development of the personality in the system of postgraduate education. *Conceptual bases of professional development of the person in the conditions of European integration processes,* 446-452).

Стасюк, В. (2014). Авторитет та лідерство командира: визначення, зміст. *Вісник національного університету оборони України, 4 (41),* 309-312 (Stasiuk, V. (2014). Authority and leadership of the commander: definition, content. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine, 4 (41),* 309-312).

Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію воєнної безпеки України»» (2021). Режим доступу: https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661 (*Decree of the President of Ukraine "On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine "On the Strategy of Military Security of Ukraine""* (2021). Retrieved from: https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661).

Чистякова, І., Драга, І. (2020). Підготовка військовослужбовців у закладах вищої освіти України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (96),* 196-204 (Chystiakova I., Draha I. (2020). Training of servicemen in higher education institutions of Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2 (96),* 196-204).

Rome Ministerial Communiqué (2020). Retrieved from: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf.

РЕЗЮМЕ

Карпенко Владимир. Теоретическая модель развития лидерской компетентности офицеров Десантно-штурмовых войск в системе последипломного образования.

В статье сосредоточено внимание на актуальности развития офицеров-лидеров Десантно-штурмовых войск на этапе профессионализации как весомый фактор трансформации системы военного образования. На основе предыдущих исследований обосновано и разработано теоретическую модель развития лидерской компетентности офицеров Десантно-штурмовых войск в системе последипломного образования. Внедрив теоретическую модель развития в систему профессионального военного образования в вузах Украины на этапе профессионализации офицеров позволит обеспечить развитие лидерской компетентности офицеров Десантно-штурмовых войск Вооруженных сил Украины. Практическая функция модели позволит представить модель как инструмент и средство научного эксперимента.

Ключевые слова: *военное образование, лидерство, лидерские качества, офицер Десантно-штурмовых войск, подготовка офицеров, последипломное образование, профессионализация офицеров, развитие лидерской компетентности, теоретическая модель.*

SUMMARY

Karpenko Volodymyr. Theoretical model of development of leadership competence of Assault troops officers.

The article focuses on the relevance of the development of officers-leaders of the Assault troops at the stage of professionalization as an important factor in the transformation of the military education system. On the basis of previous research, the theoretical model of development of leadership competence of officers of Airborne Assault troops in the system of postgraduate education is substantiated and developed. Introducing a theoretical model of development into the system of professional military education in Ukrainian universities at the stage of professionalization of officers will ensure the development of leadership competence of officers of the Assault Troops of the Armed Forces of Ukraine.

In the context of the reform of the Armed Forces of Ukraine, the introduction of a system of training military specialists according to NATO standards, the problem of career development of officers-leaders is becoming a priority.

Our aim in the article is to substantiate and develop a theoretical model for the development of leadership competence of assault officers in the system of postgraduate education for further introduction into the system of professional military education in Ukrainian universities at the stage of professionalization of officers.

Based on the analysis of scientific publications, it is found that the main emphasis of modern researchers is on the disclosure of general typological features of the military leader. The problem of professionalization of the officer-leader is ignored, the development of his leadership competence has not been fully resolved. Thus, it is relevant for modern military-pedagogical science to substantiate and develop a model for the development of leadership competence of officers, taking into account the specifics of their management and military-professional activities, in particular officers of the Assault Troops.

In our opinion, the theoretical foundations of modeling the pedagogical process were determined in order to approach the ideal image of an officer-leader of Assault troops. Which allowed us to increase the effectiveness of the development of professional and personal leadership competence of Assault troops officers in the system of postgraduate education. Development of a training program for officers-leaders of the Assault troops and introduction into the system of professional military education in Ukrainian universities at the stage of professionalization of officers will help develop the leadership competence of the officers of Assault troops in the system of postgraduate education.

The results of the research presented in the article gave us the opportunity to develop a theoretical model of the process of development of leadership competence of Assault troops officers in the system of postgraduate education. The practical function of the model will allow to present the model as a tool and a means of scientific experiment.

Key words: *military education, leadership, leadership qualities, officer of the Assault t1roops, training of officers, postgraduate education, professionalization of officers, development of leadership competence, theoretical model.*

УДК 373.4:356.43

Неля Кінах
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0002-9025-6514
Наталія Рубльова
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0001-8341-7095
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/137-149

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ВЧИТЕЛЯ У ПЛОЩИНІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено вплив середовища неперервної освіти на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в умовах цифровізації, означено поняття цифрової компетентності та її склад, проаналізовано чинники формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя у площині цифровізації неперервної освіти, розглянуто, як цифрова компетентність впливає на формування підприємництва вчителів у середовищі неперервної освіти, а також створено структурно-функційну схему впливу цифрової компентності на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в умовах неперервної освіти.

Ключові слова*: підприємництво, професійно-педагогічне підприємництво, чинники, цифрова компетентність, неперервна освіта.*

Постановка проблеми. У наш час національна система освіти зазнає суттєвих змін у контексті нових Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», концепції «Нова українська школа», головною

концепцією якої є створення ефективних програм, спрямованих на генерування покоління професійно успішних, всебічно розвинених, підприємливих громадян. Важливість розвитку підприємницької компетентності в населення підкреслено в міжнародних документах «Ключові компетентності для навчання впродовж життя (Європейські орієнтири)», «Європейський акт про малий бізнес», «План дій з навчання підприємливості на період до 2020 року», «Новий план дій для Європи щодо розвитку навичок», у багатьох державних і законодавчих документах України, а саме: Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», концепції «Нова українська школа», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про підприємництво», «Про підприємства в Україні», «Про державну реєстрацію юридичних, фізичних осіб-підприємців та громадських формувань» та ін., де звернено увагу на важливість навчання підприємливості як однієї з ключових компетентностей, які потрібні для всіх громадян держави. Також сучасні процеси реформування освітньої галузі ставлять перед педагогами нові вимоги, до яких їх не готували в закладах вищої освіти, під час опанування професії. Тому проблема професійної підготовки педагогів до ефективної адаптації в сучасних умовах, до змін в освітній галузі, відбувається в основному під час їх професійної діяльності саме в середовищі неперервної освіти й покладається головним чином на заклади післядипломної педагогічної освіти. Відповідно до «Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 17.11.2000 № 538, дані інститути забезпечують підвищення кваліфікації та перепідготовку керівних кадрів і педагогічних працівників освіти, здійснюють на базі закладів освіти інноваційні теоретичні і прикладні дослідження в галузі освіти, їх упровадження в практику освітньої системи (*Положення про інститути післядипломної педагогічної освіти,* 2000). Саме середовище неперервної освіти, уміння і бажання розвиватися, удосконалюватися, йти в ногу з часом забезпечує неперервне й систематичне навчання педагогів для подолання розриву між здобутою ними в закладах вищої освіти професійною підготовкою, отриманим на практиці досвідом і сучасними вимогами, відповідно до змін, що відбуваються в науці й суспільстві. Дозволяє створювати власну методику викладання, беручи до уваги зміни у змісті освіти, інноваціях у навчальному процесі, а також у розвитку підприємницьких компетентностей учителів.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність підприємницької діяльності і підприємницької підготовки в українській освіті в останні роки є предметом досліджень В. Андріанової, З. Гіптерс, Г. Назаренко, В. Майковської, О. Романовського, В. Шабанової та ін. Окремі питання професійної освіти й створення умов для розвитку освітнього підприємницького середовища досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема: І. Грищенко, В. Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко, О. Романовський, М. Степко, Т .Оболенська, К. Корсак, В. Арутюнов, К. Бенсон, Б. Кларк, Г. Іцковіц, Ю. Рубін та ін.

Проблеми сучасної та ефективної підготовки педагогів, у середовищі неперервної освіти та в системі післядипломної педагогічної освіти відповідно до реформування освітньої галузі розкриті у працях науковців В. Олійника, А. Зубко, В. Маслова, Л. Покроєвої. З означених праць бачимо, що неперервність педагогічної освіти вчителів безпосередньо впливає на формування та розвиток їхньої педагогічної майстерності в цілому, і професійної підприємливості зокрема, адже саме педагогів вважають провідними реалізаторами впровадження в дію державної політики в галузі освіти і формування успішного майбутнього покоління (Покроєва, 2003).

Мета статті – проаналізувати чинники формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя у площині цифровізації неперервної освіти, розглянути, як цифрова компетентність впливає на формування підприємництва вчителів у середовищі неперервної освіти.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань та досягнення мети було використано такі методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння, узагальнення – для виявлення стану розробленості проблеми формування професійно-педагогічного підприємництва педагога; уточнення поняттєво-термінологічного апарату досліджуваної проблеми; системний, структурно-логічний, функціонально-компетентнісний аналіз – для уточнення чинників, що забезпечують формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя.

Виклад основного матеріалу. На даному етапі розвитку педагогічної науки очевидною стає потреба в оновленні змісту педагогічної освіти відповідно до динаміки інформаційного, цифрового, технологічного суспільства на основі концепції освіти протягом життя (Lifelong Learning). Нові вимоги, тотальна цифровізація й діджиталізація всіх сфер життя людини, уровадження цифрових засобів, онлайн навчання, інформаційних технологій у всі площини овітнього процесу зумовлюють пошук нових моделей неперервного розвитку професійної компетентності педагогічних

кадрів, де підприємливість буде запорукою успішності, самореалізації педагогів у суспільстві, а цирова компететність – одним із чинників, які суттєво впливають на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя. Відповідно до Закону України «Про освіту», особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, де інформальна освіта, або самоосвіта, передбачає «самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема, під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» (*Закон України «Про освіту»,* 2017). Серед базових компетентностей педагога нашу увагу привертає підприємницька компетентність, яка трактується як уміння генерувати нові ідеї та ініціативи й ефективно втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства вцілому. Адже головним стратегічним завданням реформування освіти в Україні наразі є підвищення якості підготовки та перепідготовки фахівців, які здатні до ефективної професійної діяльності в умовах цифрового інформаційного суспільства, володіють умінням адаптуватися до запитів суспільства, а також мають високий рівень цифрової компетентності для ефективно використання іфнормаційного середовища, цифрових засобів та сучасних технологій у своїй професійній діяльності. Виконання поставленого завдання значною мірою залежить від володіння вчителем сучасними освітніми, цифровими та інформаційними технологіями навчання, адже перебудова освітньої системи до рівня світових стандартів, що відповідатимуть сучасному стану науково-технічного прогресу та інформатизації всіх сфер життєдіяльності, є однією з найактуальніших проблем сучасного розвитку України.

Разом зі стрімким розвитком новітніх інформаційно-цифрових технологій, однією з ключових складових професійної компетентності вчителя є його цифрова компетентність (ЦК). Педагог має досконало орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати повну й достовірну інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства (Антонченко, 2017). Таким чином, сучасний підхід спрямовує освітній процес у середовищі неперервної освіти, не стільки на поглиблення знань та вмінь у певній галузі, а, значною мірою, на розвиток професійних якостей педагогів. На оволодіння інноваційними освітніми, сучасними цифровими та інформаційними технологіями, які зумовлюють принципові зміни в організації процесу навчання, збагачують практичний досвід власної професійної діяльності педагогічного працівника,

сприяють розвиткові життєвих цінностей у цілому та професійно-педагогічного підприємництва зокрема. Ураховуючи вищезазначене, бачимо, що вкрай необхідно сформувати в учителів професійно-педагогічне підприємництво, використовуючи різноманітні освітні практики, упроваджуючи оригінальні авторські методики, варіативний підхід до змісту й форм навчання, а також використовуючи випереджальний характер навчання і враховуючи стрімку цифровізацію освітньої галузі.

На нашу думку, процес формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в середовищі неперевної освіти відбувається в певній послідовності, яка передбачає такі основні етапи:

- вхідне діагностування рівня розвитку підприємництва, або самооцінка;
- навчання (на курсах підвищення кваліфікації або семінарах, тренінгах, майстер-класах, інших формах навчання);
- самоосвітня діяльність;
- вихідне діагностування рівня розвитку підприємницьких умінь і навичок;
- рефлексія.

Така послідовність кроків передбачає дотримання дуже важливої умови: формування професійно-педагогічного підприємництва вчителів у системі неперервної освіти має забезпечуватися наступністю виконнання даних кроків, системністю використання всіх формувальних чинників та обов’язковим розвитком цифрової компетентності, як базової, що допомагає вільно орієнтуватися педагогу в цифровому суспільстві, ефективно використовуючи всі можливості сучасних інформаційних технологій для власного розвику та професійної діяльності. Адже, глобально, підприємництво – це здатність реагувати на можливості та ідеї та перетворювати їх у цінності для інших.

Підприємництво означає вміння планувати й управляти проєктами, що мають культурну, соціальну або комерційну цінність. Ця компетентність базується на навичках творчості, критичного мислення, вирішенні проблем, ініціативності, наполегливості та вмінні співпрацювати. Для ефективного формування підприємницької компетентності недостатньо знати її означення, а необхідно розуміти її структуру, та чинники які впливають на її формування. Для виділення можливих чинників які впливають на формування професійно-педагогічного підпиємництва педагога, наведемо аналіз поняття «підприємництво». Якщо узагальнити висловлювання більшості сучасних авторів про підприємництво (Баженов, 2015), то його визначення, насамперед, стосується ініціативної діяльності, яка спрямована на організацію ресурсів із метою отримання прибутку від

виробництва та/або продажу товарів, надання послуг, а також пов'язана з ризиком їх втрати і має на меті отримання вигоди для особи, що її здійснює. А збалансоване визначення поняття «підприємець», яке базується на врахуванні психологічних особливостей та економічній поведінці, ми знаходимо в монографії О. Пономарьова – це людина, яка самостійно на свій страх і ризик здійснює господарську діяльність з метою підвищення рівня своєї особистої свободи за рахунок здобуття матеріальної незалежності за допомогою отримання максимально можливих доходів від цієї діяльності (Пономарев, 2014).

Основні знання та вміння, необхідні під час формування підприємництва педагога, – це усвідомлення можливостей для перетворення різноманітних ідей в особисту, соціальну та професійну діяльність, а також розуміння підходів до планування та управління проєктами, що в сучасному суспільстві вкрай неможливо без високого рівня цифрової грамотності. Адже більшість комунікативних, інформаційних, креативних процесів та необхідних даних, знаходяться саме в інформаційному цифровому середовищі. А оскільки в Концепції «Нова українська школа» цифрова компетентність педагога означена як «упевнене та критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність та культуру; володіння основами програмування, роботи з базами даних; алгоритмічне мислення; навички роботи та безпеки в Інтернеті та кібербезпеки; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)», то без оволодіння на гідному рівні даною компетентністю ефективний розвиток інших професійних якостей педагога унеможливлюється, у зв'язку з проникненням цифрових технологій у всі сфери життєдіяльності людини та суспільства (Концепція, 2016).

Виходячи з даного визначення, складові ЦК учителя можна об'єднати в три блоки, які відображають основні напрями розвитку вмінь та навичок педагога.

Комп'ютерно-технологічний блок включає в себе впевнене та критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на роботі, у публічному просторі й приватному спілкуванні та навички роботи та безпеки в Інтернеті та кібербезпеки.

Алгоритмічний блок включає володіння основами програмування, роботи з базами даних та алгоритмічне, покрокове мислення.

Інфомедійний блок – інформаційну й медіа-грамотність та культуру, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна

власність тощо). Цей поділ хоча й умовний, але повністю охоплює основні складові ЦК педагога. Можна виділити основні компоненти, що характеризують розвиток ЦК педагогів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Усі три компоненти тісно преплітаюься й широко застосовуються і під час формування професійо-педагогічного підприємництва вчителя.

Мотиваційний критерій виступає як спонукальний чинник, до основних його складових відносимо систему поглядів та переконань, які визначають потребу педагога у формуванні різноманітних компетентностей, як цифрової, так і підприємницької. Він передбачає усвідомлені дії щодо пошуку, відбору й використання відповідних засобів для розв'язання конкретних завдань, усвідомлення мети та меж застосування ІКТ та медіаресурсів як допоміжного засобу.

Когнітивний критерій складається зі знань та уявлень для розв'язання завдань навчального, професійного й особистого спрямування, розуміння взаємозв'язків у структурі та аналізі інформаційного забезпечення різноманітних процесів, комплексне розуміння можливостей інформації, яка доступна в різних цифрових форматах, впевнену орієнтацію в сучасному програмному забезпеченні, медіапросторі та його призначеннях.

Діяльнісний критерій передбачає активне та раціональне використання ІКТ, уміння та навички з опанування сучасних інформаційних технологій для розв'язання завдань професійного, освітнього та побутового характеру, використання інтеграційних можливостей сучасного програмного забезпечення для обробки та представлення інформації, творчому підході до розв'язання різних груп завдань із використанням ІКТ.

Отже, високий рівень та постійний розвиток цифрової компетентності педагога стає необхідним для ефективної та результативної педагогічної діяльності, та під час формуванні різноманітних компетентностей, як професійної, так і підприємницької.

Спираючись на вище розглянуті результати зарубіжних і вітчизняних учених, нормативні означення та державні акти, вважаємо, що становленню педагога як підприємливого успішного професіонала сприятимуть певні чинники, де чинники – це «елементи, що породжують те або інше явище, поняття структурної або постійної причини» (Фунтікова, 2007). У педагогіці чинником називають будь-яке явище, що стало рушієм або причиною якого-небудь педагогічного чи психологічного явища. Цей вплив може бути безпосереднім або опосередкованим, прямим чи непрямим, стихійним або цілеспрямованим. У нашому контексті чинник

витлумачуємо як поєднання елементів, що забезпечують формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя. Умовно розрізняють зовнішні й внутрішні чинники, пріоритетними можуть бути як ті, так і інші форми, залежно від педагогічної ситуації й етапу формування професійно-педагогічного підприємництва педагога.

До зовнішніх (об'єктивних) чинників належать: соціально-економічна ситуація в країні; ставлення суспільства до професії вчителя, престиж (соціальна значущість) професії; соціальні очікування (громадський запит на певні професійно-особистісні якості); освітній потенціал соціального середовища; стимули, що випливають зі сфери праці (система пільг і заохочень); професійна затребуваність; матеріальні умови життя вчителя; адекватність пропонованих освітніх послуг до структури та змісту освітніх потреб; організація професійного середовища; зміст, організація, технологія освітньої діяльності; рівень кваліфікації педагогічних кадрів, вплив різних соціальних груп, зацікавлених у наданні якісних освітніх послуг (учні, їхні батьки, працівники організацій і підприємств, що працевлаштовують випускників, працівники органів освіти й управління) (Хоріна, 2014).

Внутрішні (суб'єктивні) чинники: рівень і стійкість мотивації до формування професійно-педагогічного підприємництва; саморозвиток та самовдосконалення особистості. Спеціальні організаційні умови в розрізі вище перерахованих чинників детермінують низку напрямів процесу формування професійно-педагогічного підприємництва: внутрішня мотивація; рефлексія (звернення) свідомості на себе як суб'єкта педагогічної діяльності; здатність до самодіагностики, готовність до професійного самовдосконалення й саморозвитку; створення індивідуальної моделі професійної діяльності, оброблення моделі поведінки, схем самопрезентації; окреслення найбільш значущих професійних та особистісних якостей; цифровізація (розвиток цифрових навичок).

Сукупність чинників, що забезпечують формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя, представлено на рис. 1.

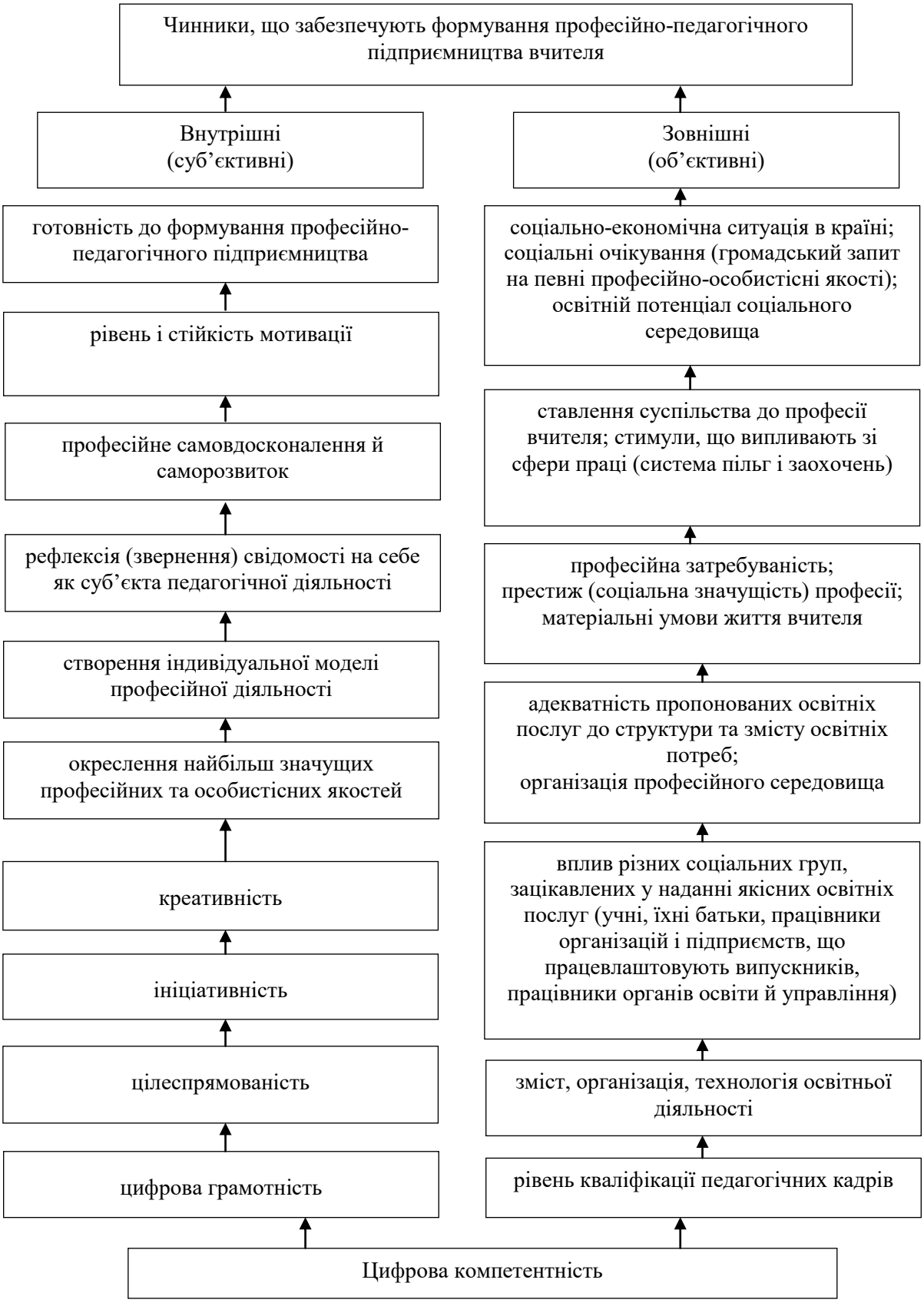


Рис. 1. Структурно-функційна схема впливу цифрової компентності на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в умовах неперервної освіти

Представлена структурно-функційна схема має практико-зорієнтований характер і реалізує ідею формування компетентного фахівця, спрямована на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя як вагомої складової в безперервному професійно-особистісному самовдосконаленні, саморозвитку та самореалізації педагога в сіспільстві.

З огляду на вимоги загальної стратегії розвитку освітньої галузі, основних завдань і принципів професійного зростання та вдосконалення професійних і особистісних якостей учителя в середовищі неперевної освіти структурно-функційна схема формування професійно педагогічного підприємництва вчителів дозволяє відобразити чинники, які впливають на процес її формування, як цілісний, багатоаспектний процес, системно презентувати основні його компоненти, а також візуалізувати наступність процесу формування підприємництва педагога. Схема показує цілеспрямоване формування професійно-педагогічного підприємництва вчителів на основі актуалізації їхніх індивідуально-особистісних властивостей (світоглядно-професійної позиції, соціально-економічних ставлень, економічних і прогностичних здатностей, організаторських здібностей тощо) та набуття професійно значущих, суспільно важливих, інформаційно-цифрових навичок і компетентностей. Із запропонованої моделі бачимо, що загальними чинниками формування професійно-педагогічного підпримництва виступають принципи: цифровізації й технологізації, гуманізації та гуманітаризації, наступності й перспективності, професійно-економічної спрямованості, свідомості і творчої активності, особистісного та професійного розвитку, розвивального навчання й рефлексивності.

У зв’язку з цим для педагогів важливо, опановуючи професію, опрацьовувати численні інформаційні відомості загально-технічної, професійно-теоретичної, природничо-математичної та гуманітарної тематики, знання нормативно-правових документів Законодавства України, розуміння правил економічної та фінансової діяльності, що забезпечить учителям оволодіння навичками ефективної господарської діяльності, підвищить рівень їх економічної свободи, зумовлюючи розвиток підприємницької ініціативи. Відтак, з-поміж показників, що характеризують сформованість підприємництва педагога, важливо виокремити поінформованість у різноаспектних знаннях, ставлення педагогів до підприємництва, самостійність застосування знань, усвідомленість і якість виконання проєктних завдань (бізнес-планів, звітів тощо), рівень сформованості ділових якостей, елементів підприємницької

культури, рівень готовності до прийняття економіко-обґрунтованих рішень, та рівень їх цифрової компетентності. Обґрунтована схема чинників, які впливають на формування професійно-педагогічого підприємництва вчителя, утворена складовими, які взаємозв'язані як прямими, так і зворотними зв'язками, й слугує основою для цілеспрямованого та системного формування педагогічного підприємництва.

Системоутворювальним, базовим чинником практичної складової формування підприємництва педагога розглядаємо інформаційно-освітній контекст формувального процесу, в основі якого лежить саме цифрова компетентність педагога, як засіб, базовий інструмент, який дає можливість успішно реалізовувати всі інші чинники, що впливають на формування професійно-педагогічного підприємництва. Теоретичний аспект формування підприємництва вчителя розглядаємо як процес опанування різноманітних інформаційних відомостей, розвитку власних пізнавальних інтересів, мотивів підвищувати власний рівень професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведене дослідження та сформована структурно-функційна схема впливу різноманітних чинників на формування підприємництва педагога дозволяють розглядати цифрову компетентність як базовий чинник формування педагогічного підприємництва. Підсумовуючи вище викладений матеріал, бачимо гостру необхідність осучаснити зміст процесу підготовки вчителів у середовищі неперевної освіти на основі реалізації провідних ідей повязаних із тотальною цифровізацією суспільства, піднімаючи рівень цифрової компетеності педагогів, що забезпечуватиме набуття вчителями системи знань та вмінь, необхідних для успішного здійснення підприємницької діяльності. Перспективи подальших наукових розвідок будуть пов'язані з упровадженням ефективної методики покрокового формування професійно-педагогічного пдприємництва вчителя шляхом комплексного застосування всіх означених чинників, які мають вплив на дане формування, що сприятиме розвиткові професійних умінь та набуттю практичного досвіду, потрібних учителю для здійснення успішної підприємницької діяльності в межах виконання своїх посадово-функціональних обов'язків. У вирішенні цього завдання значну роль відіграє як самостійна робота педагогів, так і навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, яка має на меті підвищити рівень професійних компетентностей педагога до європейських та світових стандартів. Зазначимо, що ефективне опанування інформаційно-цифрових технологій педагогами значною мірою залежить від методології, форм, методів, організаційних складових розвитку їх інформаційно-цифрової

компетентності протягом всієї професійної діяльності. У зв'язку з вищезазначеним, суттєвих змін повинен зазнати процес підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників, його зміст, складові та освітні технології.

ЛІТЕРАТУРА

Антонченко, М. О. (2017). Інформаційна компетентність педагога як складова його професійної компетентності. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти.* Режим доступу: https://driYe.google.eom/file/d/0B3JJtAkt_S06cXZsdnJBV2FvY3M/view (дата звернення: 17.11.2021) (Antonchenko, M. O. (2017). Information competence of a teacher as a component of his professional competence. *Innovative technologies for the development of personal and professional competence of teachers in postgraduate education.* Retrieved from: https://driYe.google.eom/file/d/0B3JJtAkt_S06cXZsdnJBV2FvY3M/view (access date: 17.11.2021).

Баженов, Ю. К., Веснин, В. Р. (2015). *Предпринимательство: попытка осмысления с современных позиций*. Москва (Bazhenov, Yu. K., Vesnin, V. R. (2015). *Entrepreneurship: an attempt to understand from modern positions*. Moscow).

Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти (Regulations on the republican (Autonomous Republic of Crimea), regional and Kyiv and Sevastopol city institutes of postgraduate pedagogical education) (2000). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01-1.

Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (*The order of advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical workers*) (2019). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF/stru.

Зубко, А. М. (2010). *Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти*. Херсон (Zubko, A. M. (2010). *Theoretical and methodological principles of professional development of teachers in the system of postgraduate education.* Kherson).

Покроєва, Л. (2003). Роль обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в модернізації освіти в Україні. *Освіта на Луганщині, 2 (19),* 50-54 (Pokroieva, L. (2003) The role of the regional institute of postgraduate pedagogical education in the modernization of education in Ukraine. *Education in Luhansk region, 2 (19),* 50-54).

Пономарев, О. Б. (2014) *Системная теория предпринимательства: моногр*. Калининград (Ponomarev, O. V. (2014). *System theory of entrepreneurship: monograph.* Kaliningrad).

Закон України «Про освіту» (Law of Ukraine "About education") (2017). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519.

Концепція нової української школи (The concept of a new Ukrainian school) (2016). Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua /storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.

Фунтікова, О. О. (2007). *Педагогіка вищої школи: словник-довідник*. Запоріжжя (Funtikova, O. O. (2007). *Pedagogy of higher school: dictionary-reference book.* Zaporizhzhia).

Хоріна, О. І. (2014). Особливості ситуаційних та середовищних чинників соціальної ситуації підприємницької діяльності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології, 34 (37),* 90-104 (Khorina, O. I. (2014). Features of situational and

environmental factors of the social situation of entrepreneurial activity. *Scientific Studies in Social and Political Psychology, 34 (37),* 90-104).

РЕЗЮМЕ

Кинах Неля, Рублёва Наталия. Формирование профессионально-педагогического предпринимательства учителя в плоскости цифровизации непрерывного образования.

В статье определено влияние среды непрерывного образования на формирование профессионально-педагогического предпринимательства учителя в условиях цифровизации, обозначено понятие цифровой компетентности и ее состав, проанализированы факторы формирования профессионально-педагогического предпринимательства учителя в плоскости цифровизации непрерывного образования, рассмотрено, как цифровая компетентность влияет на формирование предпринимательства учителей в среде непрерывного образования, а также создана структурно-функциональная схема влияния цифровой компентности на формирование профессионально-педагогического предпринимательства учителя в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова: *предпринимательство, профессионально-педагогическое предпринимательство, факторы, цифровая компетентность, непрерывное образование.*

SUMMARY

Kinakh Nelia, Rublova Natalia. Formation of professional and pedagogical entrepreneurship of a teacher in the plane of digitalization of continuous education.

The article identifies the influence of the continuing education environment on the formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers in terms of digitalization, defines the concept of digital competence and its composition, analyzes the factors of formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers in the field of digitalization of continuing education, environment of continuing education, as well as created a structural and functional scheme of the impact of digital competence on the formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers in terms of continuing education. The aim of the article is to analyze the factors of formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers in the field of digitalization of continuing education, and to determine how digital competence affects the formation of entrepreneurship of teachers in the environment of continuing education. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis, systematization, comparison, generalization – to identify the state of development of the problem of formation of professional and pedagogical entrepreneurship of the teacher; clarification of the conceptual and terminological apparatus of the researched problem; systematic, structural-logical, functional-competence analysis and systematization – to clarify the factors that ensure the formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers. Prospects for further research will be associated with the introduction of effective methods of step-by-step formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers by comprehensive application of all factors that affect this formation, which will promote the development of professional skills and practical experience needed for successful business activities, their job responsibilities. Both the independent work of teachers and training in the system of postgraduate pedagogical education, which aims to increase the level of professional competencies of teachers to European and world standards, play a significant role in solving this problem.

Key words: *entrepreneurship, professional and pedagogical entrepreneurship, factors, digital competence, continuing education.*

УДК 378:7.035

Юрій Козловський
Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID ID 0000-0003-1006-0130
Наталія Мукан
Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID ID 0000-0003-4396-3408
Леся Зельман
Львівський університет бізнесу та права
ORCID ID 0000-0002-2497-7292
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/150-158

ІНТЕГРАЦІЯ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Стаття містить результати дослідження щодо використання інтегративного підходу до формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування в умовах кардинальних змін, пов'язаних із введенням великої кількості електронної техніки та автоматики у сферу обслуговування. Установлено, що інформатизація та автоматизація процесів у сфері обслуговування, на перший погляд, витісняють живу людську працю, однак ускладняються системи управління й виникає потреба у відповідному супроводі та адмініструванні. Запропоновано обґрунтовану теоретично і практично перевірену методику, яка інтегрує компоненти професійної культури, сформовані на різних видах культури. Зроблено висновок, що важлива роль відводиться духовним якостям працівника, ставленню до праці, культурі комунікації з клієнтами.

Ключові слова: *культура, професійна культура, компетентність, сфера обслуговування, інформатизація, програмування, автоматизація, інтеграція видів культур.*

Постановка проблеми. Сфера обслуговування завжди була однією з найважливіших у функціонуванні суспільства. Не менш важливим аспектом у її діяльності є культурологічний. За різних умов, на різних етапах історичного розвитку поняття культури працівника сфери обслуговування дещо змінювалося. Однак, завжди в це поняття входили повага до клієнта, зацікавленість у тому, щоб він замовив певну послугу, а також чемність в обслуговуванні та намагання максимально задовольнити вимоги клієнта. Іншими словами, поняття культури працівника сфери обслуговування є одним із важливих компонентів у підготовці фахівця такого профілю.

Розглядаючи еволюцію професій у сфері обслуговування, можна стверджувати, що в останні роки тут відбулися кардинальні зміни. Передусім, це пов'язано з уведенням великої кількості електронної техніки та автоматів у сам процес сфери обслуговування. По-друге – з роботизацією сфери. Виходячи з таких перспектив і професій майбутнього,

виникає питання: які функції працівників сфери обслуговування в перспективі? У розвинених країнах уже функціонують так звані розумні магазини, у яких не передбачається наявність продавців. Окрім того, існують машини, які замінюють роботу перукарів чи роботу в закладах харчування – починаючи з простої хлібопічки і завершуючи складними електронними системами, у яких можна задати програму «Меню».

У професійній діяльності фахівця сфери обслуговування, окрім професійної майстерності, важлива роль відводиться культурологічним якостям працівника, його ставленню до праці, культурі комунікації з клієнтами. З огляду на брак мотивації та неготовність студентів, через перенасичення споживацькими принципами порівняно з творчими установками щодо буття й культури, формування фахової культури значно ускладняється. Істотний чинник недостатнього рівня сформованості професійної культури учнів та студентів – це і неналежно підготовлені до такої діяльності педагоги та інженерно-педагогічні працівники. Варто наголосити, що низка інженерно-педагогічних працівників культурологічну складову розмістили майже на остатнє місце у структурі підготовки фахівця сфери обслуговування. Попри надто занижену оцінку учнями значення фахової культури, вони підсвідомо розуміють роль цієї складової. Стосовно випускників, тут очевидне усвідомлення значущості професійної культури, позаяк відповідні проблеми трапляються у щоденній практиці, під час виконання службових обов’язків.

Отже, актуальність проблеми формування професійної культури майбутніх спеціалістів зумовлена нагальною потребою суспільства у високоосвіченому персоналі, а інноваційні вимоги до сучасного фахівця передбачають переосмислення організації, сутності, методик і технологій професійної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Фахівець має неодмінно «володіти функціями щодо ключових компетентностей у життєдіяльності кожної людини, а це передусім: формування навичок до навчання й самонавчання; вироблення гнучкості у взаємозв’язку з працедавцями; закріплення витримки та щоразу кращої успішності в конкурентній життєвій сфері тощо» (Козловський, 2015, с. 57). Конкурентоспроможний фахівець сфери обслуговування, безсумнівно, повинен мати високий рівень інтегральної культури, який, окрім комунікативної та суто професійної, містить компоненти економічної, громадянської, моральної, екологічної культур тощо.

Освітня парадигма як тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб’єктів освіти висвітлена у праці І. Зязюна (2003). Культурологічна

підготовка учнів та студентів була предметом наукових пошуків Т. Зюзіної (2012), О. Музальова (2003). Досліджувалися такі питання, як формування структурних компонентів правової культури (Н. Шульга, 2021), формування загальнокультурної компетентності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу (А. Павленко, 2014) та ін.

У науково-педагогічній літературі приділяється увага проблемам формування культури спілкування в майбутній професійній діяльності фахівців сфери обслуговування (І. Довженко, 2008), професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (І. Жорова, 2007), ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах (С. Кравець, 2014), а також досліджуються психологічні умови формування професійної компетентності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти сфери обслуговування (І. Матійків, 2008) та ін. Окрім зазначеного, чимало проблем на сьогодні залишаються невирішеними, зокрема досі не було ґрунтовно досліджено проблему з позиції інтеграції видів культур у структурі культурологічної підготовки майбутнього фахівця сфери обслуговування.

Мета статті – розвиток важливого напряму досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування, що оптимізує культурологічний компонент завдяки інтеграції видів культур в умовах інтенсивної інформатизації суспільства.

Методи дослідження. Для виконання дослідження використано комплекс взаємопов’язаних методів, серед яких аналіз і синтез, контент-аналіз наукових праць із проблеми дослідження, дедукція й індукція, узагальнення та систематизація з метою формулювання висновків і перспектив подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Ринок праці зараз є дуже мінливим. Спостерігаємо дедалі більше крамниць без касирів, авто без водіїв, появу нових технологій створення, розміщення, передачі та зберігання даних (завдяки хмарним технологіям, віртуальній реальності), мов програмування тощо. Завдяки вдосконаленню технологій машинного навчання і розпізнавання голосів та постатей людей, уже тепер роботи поступово замінюють людей навіть у тих професіях, де потрібен взаємозв’язок із клієнтами. Пожвавлення клієнтоорієнтованості та ексклюзивності діє як засіб керування взаємовідносинами з клієнтами, де глибинне розуміння й ефективне задоволення потреб дає змогу компанії одержувати додатковий прибуток. Програмування,

автоматизація тих чи інших виробничих процесів, на перший погляд, витісняють «живу» людську працю, замінюючи її машинною чи прирівняною. Утім, із поширенням процесів автоматизації ускладняються системи управління та виникає потреба у відповідному супроводі й адмініструванні.

Глобалізація та інтеграція в контексті дослідження перетворень у галузі зайнятості та розвитку ринку праці підкріплюють факти економічної спеціалізації й територіального поділу праці. Робоча сфера стає мультикультурною та багатомовною. Глобалізаційні процеси відповідно посилюють конкуренцію і поміж виробниками продукції та надавачами послуг, і поміж претендентами на робоче місце.

Терміном загальнокультурна компетентність окреслюють «специфічно людський метод життя, що встановлює весь діапазон практичної й моральної активності індивіда, його ймовірного взаємозв'язку з довкіллям та собою, і цей термін охоплює систему знань, умінь, навичок, а також моральних, етичних норм та цінностей. Загальнокультурна компетентність – це система наукових і загальнокультурних знань, умінь та навичок, одержаних під час навчання, і отримання суб'єктного досвіду, та спроможність їх застосовувати в реальних професійних і буденних ситуаціях, що передбачає сформованість комунікаційних та поведінкових методів відповідно до загальнолюдських норм моралі» (Павленко, 2014, с. 7).

Формування професійної культури належить, головним чином, закладу освіти, де, окрім спеціальних дисциплін, освоюються групи гуманітарних дисциплін. На рівні професійно-технічної освіти це іноді завершення програми закладів загальної середньої освіти, яка охоплює курси літератури, культурології, етики та естетики тощо. Можливо, далеко не завжди використовуються резерви цих навчальних предметів.

З іншого боку, під час викладання основних фахових дисциплін, основну увагу викладачі приділяють тому, щоб навчити фактажу і процесу виробничої сфери. Наприклад, основна увага звертається на те, як приготувати страву, як зробити відповідні фінансові розрахунки тощо. Розуміючи першочерговість та важливість цих питань, вважаємо, що навчанню «як працювати з людьми» приділяється надто мало уваги.

Формування культури обслуговування може відбутися двома шляхами. Перше – це свідомий рівень культури самого фахівця сфери обслуговування, його ставлення до роботи. Другий аспект – це ймовірність втрати клієнта, роботи, що зумовлює вимушену чемність, іноді, навіть, надто нав'язливу саморекламу. Часто спостерігається диференціація ставлення до покупців: якщо у величезному, дорогому магазині, продавці з

усіх сил намагаються догодити клієнту, то в невеличких, особливо державних магазинах, нерідко спостерігається непрофесійне ставлення до клієнтів, намагання продати неякісний продукт чи неякісну послугу тощо.

У діяльності закладів освіти суттєво знизився за останнє десятиліття виховний аспект, особливо з початку пандемії та переходу на онлайн навчання. Значно знизився рівень і класичних варіантів формування культури учнів, а тим більше студентів у закладах вищої освіти. До таких належали традиційний варіант (викладач має, крім повного навчального навантаження, кураторство в одній групі, він досліджує особистісні якості студентів; організовує студентський колектив, різні заходи), клубний варіант (студентське життя розподілене на навчальне та виховне; куратор здійснює лише виховну роботу в кількох групах; до його обов'язків належить захист особистості студента; турбота про його фізичне, психологічне, моральне здоров'я; формування потреби в самовдосконаленні тощо), соціум-варіант (виховну діяльність здійснює соціальний педагог, а також куратор; куратор вивчає поведінку студентів під час навчання, співпрацює з педагогами, а соціальний педагог вивчає поведінку у вільний від навчання час, організовує дозвілля). Є ще низка варіантів організації виховного процесу, які безпосередньо залежать від цілі й завдань закладу освіти, його можливостей, соціальних і фінансових умов соціуму, у якому він функціонує. Для кожного закладу освіти характерною є індивідуальна система виховання. На жаль, нині ці можливості використовуються мінімально.

В умовах підготовки фахівця сфери обслуговування матеріал для культурологічної підготовки містить весь цикл навчальних предметів. В окремих випадках, керуючись найкращими намірами, викладачі іноді насильно формують міжпредметні зв'язки для формального забезпечення взаємодії всіх знань. Однак, ефект формування професійної культури значно залежить від ступеня інтеграції знань. Якщо знання поєднуються на низьких рівнях інтеграції (міжпредметні зв'язки), то компоненти професійної культури слабко пов'язані між собою і не забезпечують її цілісність. При вищому рівні інтеграції знання з гуманітарних дисциплін вступають у взаємодію, доповнюються й підсилюють зміст спеціальних дисциплін, що сприяє формуванню цілісної системи професійної культури фахівця сфери обслуговування.

Насамперед, визначаються компоненти інтеграції – види культурологічної підготовки. До них можна віднести такі:

– *громадянська культура* – передбачає формування у фахівця сфери обслуговування відповідального ставлення до своєї праці, клієнтів, розуміння ролі праці в суспільстві;

– *економічна культура* – спрямована на розвиток економічного мислення фахівця сфери обслуговування в масштабах власної діяльності, сфери загалом, що передбачає не лише формування ділових рис (ощадливість, заповзятливість, обачність, накопичення знань щодо проблем власності, систем господарювання, економічної рентабельності, податкових зобов'язань), але й засвоєння моральної культури;

– *моральна культура* – передбачає опанування теорії, норм і правил поведінки та формування моральних дій, які пройняті прагненням до правди, добра, до вироблення таких рис, як патріотизм, національна гідність, лицарство, міжнаціональні повага та дружба, вдячність, любов до праці, дисциплінованість, відповідальність, честь, совість, скромність, суспільна співпраця, милосердя тощо;

– *правова культура* – передбачає доведення до свідомості учнів та студентів вимог правових норм; досягнути того, щоб ці вимоги набували для них особистісного змісту і стали керівництвом у фаховій діяльності; передбачає знання особистих прав і обов'язків, а також відповідальність за їхнє недотримання;

– *естетична культура* – ставить за мету розвиток естетичного ставлення до навколишнього світу, яке передбачає здатність до емоційного сприйняття прекрасного; додавання естетичного у фахову діяльність;

– *екологічна культура* – спрямовує фахівця на дбайливе ставлення до природи з її ресурсами; розумне використання сировини та переробку відходів;

– *розумова культура* – передбачає розвиток інтелектуального хисту фахівця сфери обслуговування, стимулювання інтересу до роботи з новітніми інформаційними технологіями; розвиток індивідуальних рис – самостійності, широти світогляду, хисту до творчості тощо;

– *культура праці* – передбачає розвиток добросовісного, відповідального і креативного ставлення до різних видів професійної діяльності, накопичення досвіду, його передавання іншим тощо.

Методика інтеграції компонентів професійної культури фахівця сфери обслуговування базується на таких ключових положеннях: урахування специфіки сфери обслуговування, яка відображається в окремих темах культурології, циклах спеціальних та гуманітарних дисциплін; орієнтація на сучасний розвиток і прогностичні тенденції в розвиткові галузі сфери обслуговування; виокремлення та вибір окремих видів культури, що формують компоненти професійної культури фахівця сфери обслуговування; визначення підстави для

інтеграції компонентів; поява нової якості професійної культури фахівця сфери обслуговування внаслідок інтеграції.

Висновки. Відповідно до даних фондів праці, десятки професій у найближче десятиліття зникнуть і десятки з'являться. Однак, навіть в умовах інформатизації та автоматизації сфери обслуговування, людина залишиться необхідною й виконуватиме низку важливих функцій, які можуть видозмінюватися з часом. Окрім того, рівень культури фахівця сфери обслуговування повинен бути щораз вищим. Запропонована методика інтегрує компоненти професійної культури, сформовані на різних видах культури (національної, громадянської, екологічної, економічної, естетичної, моральної, правової, розумової, трудової тощо). Основними положеннями реалізації методики є врахування специфіки сфери обслуговування; орієнтація на сучасний розвиток та прогностичні тенденції в розвиткові галузі; виокремлення й вибір окремих видів культури; визначення підстави для інтеграції; поява нової якості професійної культури фахівця.

До подальших напрямів наукових студій належать дослідження можливостей підготовки викладачів та інженерно-педагогічних працівників до формування професійної культури учнів і студентів.

ЛІТЕРАТУРА

Бальоха, А. С. (2021). *Формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами трисуб'єктної дидактики* (дис. … д-ра філософії: 015). Херсон (Balokha, A. S. (2021). *Formation of natural science competence of future primary school teachers by means of three-subject didactics* (PhD thesis). Kherson).

Довженко, І. В. (2008). *Формування культури україномовного спілкування у майбутній професійній діяльності фахівців сфери обслуговування* (автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Херсон (Dovzhenko, I. V. (2008). *The formation of the culture of Ukrainian-language communication in service specialists' future professional activity* (PhD thesis abstract). Kherson).

Жорова, І. Я. (2007). *Формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах* (автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Zhorova, I. Ya. (2007). *Formation of future service skilled workers' professional abilities in vocational and technical educational institutions* (PhD thesis abstract). Vinnytsia).

Зюзіна, Т. О. (2012). *Культурологічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічні засади змісту освіти.* Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» (Ziuzina, T. O. (2012). *Cultural training of students in higher education institutions: theoretical and methodological foundations of the educational content*. Luhansk: Taras Shevchenko Luhansk National University Publishing House).

Зязюн, І. А. (2003). Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи,* 15-30 (Ziaziun, I. A. (2003). Educational paradigm as a type of cultural-historical thinking and creative action of educational subjects. *Pedagogy and psychology of vocational education: research results and prospects,* 15-30).

Капченко, Л. М. (2017). *Професії майбутнього для України*. Київ: ІПК ДСЗУ (Kapchenko, L. M. (2017). *Professions of the future for Ukraine.* Kyiv: IPK DSZU).

Козловський, Ю. (2015). Розвиток інтеграції екологічної та економічної культур на початку XXI століття: методологічний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету, 766,* 74-82 (Kozlovskyi, Yu. (2015). Development of integration of ecological and economic cultures at the beginning of the XXI century: methodological aspect. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University, 766,* 74-82).

Кравець, С. Г. (2014). *Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Kravets, S. H. (2014). *Formation of key competencies of future restaurant service specialists in higher vocational schools* (PhD thesis). Kyiv).

Матійків, І. М. (2008). *Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування* (автореферат дис. … канд. психол. наук: 19.00.07). Івано-Франківськ (Matiikiv, I. M. (2008). *Psychological conditions for the formation of professional competence of service vocational schools' students* (PhD thesis abstract). Ivano-Frankivsk).

Музальов, О. (2003). Культурологічна підготовка учнів та студентів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 1,* 69-79 (Muzaliov, O. (2003). Cultural training of vocational schools' pupils and students. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 1,* 69-79).

Павленко, А. Ю. (2014). *Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу* (автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Житомир (Pavlenko, A. Yu. (2014). *The formation of general cultural competence of vocational and technical educational institutions' students in the process of studying subjects of the social and humanitarian cycle* (PhD thesis abstract). Zhytomyr).

Шульга, Н. В. (2021). Формування структурних компонентів правової культури магістрів медицини. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 1,* 365-374 (Shulha, N. V. (2021). The formation of structural components of the legal culture of Master of Medicine. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 1,* 365-374).

РЕЗЮМЕ

Козловский Юрий, Мукан Наталия, Зельман Леся. Интеграция компонентов профессиональной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в условиях информатизации общества.

Статья содержит результаты исследования использования интегративного подхода к формированию профессиональной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в условиях кардинальных изменений, связанных с введением большого количества электронной техники и автоматики в сферу обслуживания. Установлено, что информатизация и автоматизация процессов в сфере обслуживания, на первый взгляд, вытесняют живой человеческий труд, однако усложняются системы управления и возникает необходимость соответствующего сопровождения и администрирования. Предложена обоснованная теоретически и практически проверенная методика, интегрирующая компоненты профессиональной культуры, сформированные на разных видах культуры. Сделан вывод, что немаловажная роль отводится духовным качествам работника, отношению к труду, культуре коммуникации с клиентами.

Ключевые слова: *культура, профессиональная культура, компетентность, сфера обслуживания, информатизация, программирование, автоматизация, интеграция видов культур.*

SUMMARY

Kozlovskyi Yurii, Mukan Nataliia, Zelman Lesia. Integration of professional culture components of future service specialists in the conditions of society informatization.

The article deals with results of a study on the use of an integrative approach to the formation of professional culture of future service professionals in the face of radical changes associated with introduction of a large number of electronic equipment and automation in the service sector. In the developed countries, there are already smart shops that do not provide sellers, vending machines replace the work of hairdressers, cooks, barmen ect. It was found that at different stages of historical development, the concept of culture of the service worker had changed. However, this concept has always included such aspects as courtesy in service and efforts for the best meet of customer requirements. In general, the level of the service worker's culture is one of the significant components of his professional competence. It has been found that informatization and automation of service processes, at first glance, displace "alive" human labour, but with the spread of automation processes, management systems have become more complicated and there is a need for appropriate support and administration. Experimental research has revealed that several teachers of professional disciplines have placed the cultural component almost in last place in the service specialist's structural model. The results of the study have shown an insufficient level of readiness of pupils and students to accept cultural knowledge as an important component of future professional activity. This necessitates appropriate work with pupils and students, as well as with teachers to increase the level of understanding the professional and cultural component of the service specialist. A well-founded theoretically and practically tested methodology is proposed, which integrates the components of professional culture formed on different types of culture (national, civil, ecological, economic, aesthetic, moral, legal, intellectual, labour, etc.). It was concluded that in addition to the professional skills of a service specialist, an important role was given to spiritual qualities of the employee, his attitude to work, the culture of communication with customers. The topicality of the problem of future specialists' professional culture formation is due to the urgent need of society for highly educated staff, and innovative requirements for the modern specialist include rethinking the organization, nature, methods and technologies of vocational education.

Key words: *culture, professional culture, competence, service sphere, informatization, programming, automation, types of cultures integration.*

УДК 377/378:006

Аліна Любима
Київський фаховий коледж туризму та готельного господарства
ORCID ID 0000-0001-8165-5022
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/158-172

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІНЖЕНЕРІЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ»

У статті здійснено аналіз наукових здобутків щодо впровадження інноваційних технологій навчання під час підготовки молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення». Установлено, що підготовка

фахівців цієї спеціальності має відбуватися з дотриманням певного алгоритму в освітньому процесі закладу: упровадження сучасної теоретичної підготовки; організація якісної практичної підготовки; формування переліку компетентностей за вимогами провідних компаній у галузі інженерії програмного забезпечення; організація підготовки за фахом з першого курсу; введення глибокого вивчення англійської мови; збільшення обсягу практичних занять; якісна організація стажування, практики та працевлаштування; раціональний розподіл часу на загальні дисципліни та дисципліни професійного спрямування за фахом.

Показано приклади застосування сучасного інструментарію з підготовки молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» та обґрунтовано, що однім із ефективних інноваційних методів навчання молодших бакалаврів є метод проєктів.

Ключові слова: *інноваційні технології навчання, фаховий молодший бакалавр, інформаційні технології, інженерія програмного забезпечення, метод проєктів.*

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці вимагає від фахівця сформованих нових компетентностей, яких неможливо набути без постійного розвитку, зважаючи на динаміку соціально-економічних трансформацій. Сьогодні система фахової передвищої освіти спирається на класифікацію компетенцій, яка представлена двома групами компетенцій: ті, що належать до загальних (універсальних, надпрофесійних), і ті, які можна назвати предметно-спеціалізованими (професійними). Професійні компетенції визначають зміст профілю підготовки фахівців відповідно до майбутніх професійних обов’язків. Універсальні компетенції представляють комплексні характеристики готовності випускника закладу освіти застосовувати отримані знання, уміння та особисті якості в стандартних та змінних ситуаціях професійної діяльності, а також відображають запити суспільства й особистості до загальнокультурних, соціально-особистісних якостей молодого фахівця. Можна сказати, що універсальні компетенції є сполучною ланкою між вимогами до підготовки фахівців із боку держави, суспільства, роботодавців та запланованими освітніми результатами, при чому їх значущість співвідносять із такими базовими поняттями у професійному середовищі, як компетентність, професіоналізм, майстерність.

Багато закладів освіти розглядають підготовку фахівців як завдання підготовки кадрів для конкретного підприємства, але це може призводити до вузькопрофільного контингенту освіти, який через певний час вичерпує себе, оскільки необхідна кількість фахівців буде вже підготовлено в межах освітньої програми. Крім цього, існує й інша причина «старіння» такої програми – це динамічна зміна змісту професійної галузі, яка пов’язана з глобалізацією суспільства, що перебуває у фазі переходу до четвертої науково-технічної революції.

На думку О. Яницького, «…глобалізація є формуванням світової спільноти в єдину інформаційно-комунікаційну систему, де елементи цієї системи стають «каркасом» нового способу виробництва та соціально-політичного відтворення глобального соціуму, що запускає в межах глобалізації новий процес – гібридизацію суспільства, що є результатом спільної дії процесів глобалізації та інформатизації, «перехідним» станом усіх систем соціуму, незалежно від їхньої якісної специфіки та масштабу» (Яницький, 2019).

Беручи до уваги вище зазначене, фахова передвища освіта покликана забезпечити якісну підготовку висококомпетентних фахівців – фахівців нової генерації, які постійно вдосконалюють набуті знання, уміння та навички в умовах безперервної освіти.

Сьогодні заклад фахової передвищої освіти акумулює елементи професійно-технічної та вищої освіти, що в комплексі сприяє формуванню в майбутнього фахівця гнучкої системи інноваційних компетенцій і прагнення до подальшого професійного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Ґрунтовною основою вивчення та розв’язання проблеми дослідження на теоретичних та методичних засад стали результати наукових напрацювань науковців із різних напрямів освіти, зокрема: проблеми філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай); системного підходу до організації освітнього процесу (В. Кузьмін, Є. Юдін та ін.); психології освіти (Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Ю. Самарін, В. Семиченко, Н. Тализіна та ін.); педагогіки професійної освіти (В. Безрукова, Р. Геревич, О. Дубасенюк, О. Дубинчук, Н. Кузьміна, Л. Лук’янова, Н. Ничкало, Л. Оршанський, Л. Сидорчук, В. Тименко, А. Цина); структурування знань у змісті освіти (Т. Бурлаєнко, Б. Гершунський, В. Гінецинський, В. Лєдньов, О. Щербак, та ін.); інтеграції технологій в освітній процес (О. Білик, М. Корець, Д. Корчевський, М. Піддячий та ін.); застосування ІТ в освіті (О. Авраменко, Н. Бахмат, В. Биков, Т. Бодненко, Т. Вакалюк, І. Войтович, А.Гедзик, Ю. Горошко, А. Гуржій, О. Дубініна, М. Жалдак, Л. Карташова, В. Лапінський, О. Спірін, Г. Ткачук та ін.); підготовки майбутніх інженерів-програмістів (Т. Бодненко, Р. Горбатюк, З. Сейдаметова, А. Стрюк та ін.). Наукові напрацювання вчених сприяли підвищенню якості підготовки фахівців комп’ютерного профілю. Оскільки сучасні технології перебувають у ситуації постійного поновлення, це вимагає формування в майбутніх фахівців зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» здібностей до систематичного підвищення кваліфікації, оволодіння операціями, прийомами, процедурами, процесами своєї реалізації в майбутній професійній діяльності.

Отже, ефективна підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» на сучасному етапі розвитку освітнього процесу полягає в окресленні, відповідно до вимог сучасного ринку праці, цілей і завдань підготовки цих фахівців, що має відбуватися з використанням сучасних методів і засобів навчання. У зв'язку зі стрімким розвитком сучасних інноваційних освітніх технологій виникає необхідність змінити традиційне навчання на навчання, яке забезпечить упровадження в освітній процес нової методичної системи щодо підготовки молодших бакалаврів у галузі інженерії програмного забезпечення.

З представленого вище наукового доробку можна зробити висновок, що ця тема є актуальною і представляє великий інтерес для подальших досліджень.

Мета статті полягає в аналізі наукових здобутків щодо впровадження інноваційних технологій навчання під час підготовки молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення».

Відповідно до мети визначено такі завдання статті: здійснити аналіз наукових здобутків щодо впровадження інноваційних технологій навчання під час підготовки молодших бакалаврів зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення»; аргументувати приклади застосування сучасного інструментарію з підготовки молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення».

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань і мети використано теоретичні методи дослідження, які забезпечили здійснення аналізу проблеми дослідження та підбору інноваційних технологій навчання молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення».

Виклад основного матеріалу. У ст. 1 Закону України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.) зазначається, що «інноваційна діяльність у сфері фахової передвищої освіти – діяльність закладу фахової передвищої освіти, спрямована на створення або вдосконалення конкурентоздатних технологій, у тому числі інформаційних, продукції або послуг; трансформація наукових досліджень і розробок у практичну діяльність, новий підхід до надання освітніх послуг, їх адаптація до потреб ринку праці та суспільства; застосування рішень організаційно-технічного, виробничого, адміністративного або іншого характеру, що істотно поліпшують якість виробництва та/або соціальної сфери» (*Закон України «Про фахову передвищу освіту»,* 2019).

На думку В. Петренко та І. Безуглої, «проблема оновлення сучасного змісту освіти… і реструктуризація освітніх програм актуалізується через

низку економічних, соціальних і гуманітарних чинників, серед яких основними є, на наш погляд, стратегія розвитку світової економіки, зокрема цифрової економіки, спрямованої на глобалізаційну цілісність; формування «Суспільства знань» − інформаціоналізм; транскультурність тощо» (Петренко та Безугла, 2018).

Гібридизація розглядається сьогодні як процес «зрощування» різноякісних структур та процесів у суспільстві (Яницький, 2019). Провідним процесом гібридизації є інформатизація – організаційний, соціально-економічний і науково-технічний процес створення оптимальних умов для задоволення інформаційних потреб та реалізації прав громадян, органів державної влади, органів місцевого самоврядування, організацій, громадських об’єднань на основі формування й використання інформаційних ресурсів (Ширшов, 2017).

У свою чергу, провідним компонентом інформатизації є інформація, а також процеси, що породжуються даним об’єктом.

Процес інформатизації породжує інформацію нової якості та збільшення її обсягів, що визначає напрям розвитку інформаційних технологій та вибір форм роботи з інформацією. Однією з актуальних форм представлення інформації сьогодні є цифрова форма. І тут говоримо про новий етап інформатизації суспільства – цифровизацію. Вона перетворює структуру економіки до роботи з інформацією як із ресурсом, переводячи в новий рівень – цифровий. Основними напрямами розвитку цифрової економіки є ефективна робота з великими обсягами інформації, зменшення часу на її обробку, удосконалення методів, що дозволяють отримувати інформацію потрібної якості.

На нашу думку, в умовах гібридизації суспільства цифрова трансформація породжує нові галузі для цифрової економіки та модернізацію вже наявних, що вимагають адаптацію традиційних знань про світ із цифровою формою їхнього уявлення, дозволяючи створювати нові види професій – гібридні. Вони дозволяють акумулювати в собі різні підходи роботи з інформацією, працювати з нею як із ресурсом та дозволяють оперативно реагувати професійному середовищу на постійні зміни в інформаційному просторі суспільства. Економіка, що динамічно розвивається, вимагає від фахівців комплексного й динамічного мислення, швидкість реакції на зміни навколишньої дійсності, безперервну оцінку обстановки, оперативне прийняття рішень (Яницький, 2019).

Відповідно до звіту «Гібридна економіка зайнятості: як нові навички змінюють ДНК ринку праці» за 2019 рік американської компанії Burning Glass

Technologies, яка займається дослідженнями в галузі ринку праці по всьому світу, гібридні професії є мультидисциплінарними й вимагають широкого набору навичок із різних галузей. У звіті також представлені провідні навички, що входять до складу гібридних професій: навички роботи з цифровими інструментами та технологіями, навички аналізу даних різної складності, навички управління проєктами та креативність (*The Hybrid Job Economy,* 2019).

Виходячи з визначення поняття «професія» – вид трудової діяльності, що вимагає певних знань та вмінь, що здобуваються в результаті спеціальної освіти, підготовки та досвіду роботи (*Енциклопедія професійної освіти,* 1999), під гібридною професією ми розумітимемо трудову діяльність в умовах цифрової економіки, що потребує наявності у спеціаліста комплексу професійних і цифрових компетенцій для вирішення задач двох і більше професійних середовищ.

Ураховуючи вище сказане, хочемо зазначити, що одним із перспективних напрямів, на нашу думку, майбутньої професійної діяльності молодої людини є «Інженерія програмного забезпечення». Програмна інженерія є сучасним освітнім напрямом для підготовки програмістів та IT-професіоналів світового рівня, просунутих у галузі Computer Science та Software Engineering для розробки, тестування та експлуатації програмного забезпечення і програмних систем із метою реалізації цифрової економіки України.

Проаналізувавши сайти провідних українських закладів фахової передвищої освіти (Київський фаховий коледж електронних приладів, Технічний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка», Фаховий коледж бізнесу та аналітики Національної академії статистики, обліку та аудиту) щодо підготовки майбутніх молодших бакалаврів зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення», хочемо зазначити, що базові знання майбутніх фахівців ґрунтуються на знаннях з іноземної мови (англійської), математики, фізики, основ програмування та ін.

Фахові компетентності молодшого бакалавра зазначеної вище спеціальності мають забезпечувати:

– здатність використання й застосування інформаційних технологій в обраній спеціальності, організації інформаційних даних різних видів, які сприяють найбільш ефективному вирішенню задач, що виникають у різних ситуаціях на виробництві;

– здатність до управління регістрами мікропроцесора; управління пам’яттю персонального комп’ютера; керування роботою операційної системи;

– здатність аналізувати, проектувати прототип людино- машинного інтерфейсу відповідно до уявлення про сучасні психологічні принципи людино-машинної взаємодії, інформації;

– виконання рефакторингу коду відповідно до плану та забезпечення якості програмної продукції;

– уміння розробляти сайти, веб-сервіси, мобільні програми, комп'ютерні ігри;

– уміння створювати нейромережі та системи штучного інтелекту;

– здатність розробляти якісні програмні продукти із забезпеченням необхідної документації процесу розробки й наступним тестуванням, конструюванням програмного забезпечення;

– здатність характеризувати основні концепції маркетингу щодо ІТ сфери, визначати сегмент ринку ІТ послуг, нішу та цільовий сегмент для підприємства, проводити маркетингові дослідження в умовах ринку;

– здатність захистити права інтелектуальної власності (*Освітньо-професійна програма «Інженерія програмного забезпечення»,* 2018).

Ураховуючи вище зазначене та виклики сьогодення, ми пропонуємо в освітньому процесі під час підготовки молодших бакалаврів використовувати алгоритм, який може бути реалізований шляхом упровадження восьми основних кроків (табл. 1).

Таблиця 1

Алгоритм підготовки молодших бакалаврів зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення»

Крок 1. Упровадження сучасної теоретичної підготовки	Теоретична підготовка здобувачів передвищої освіти здійснюється на основі сучасного розвитку науки та технологій. Підготовка висококваліфікованого спеціаліста-бакалавра спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» базується на знаннях з фізики, математики та обчислювальної техніки. Поступово здобувачі освіти потрапляють до глибин фізичних процесів в інформаційному просторі. При цьому вони вивчають основи програмування, апаратні та програмні засоби комп'ютерної інженерії. Логічним продовженням підготовки є вивчення дисциплін, що надають знання операційних систем і комп'ютерних мереж, стандартів прикладної криптології
Крок 2. Організація якісної практичної підготовки	Необхідною умовою підготовки фахівців спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» є організація якісної практичної підготовки

Крок 3. Формування переліку компетентностей за вимогами провідних компаній у галузі інженерії програмного забезпечення	На вимогу провідних компаній галузі та пропозицій стейкхолдерів формуються компетентності майбутніх фахівців, які відображаються в ОПП і забезпечують її унікальність та відповідають нормативно-правовій базі з підготовки спеціалістів у галузі інженерії
Крок 4. Організація підготовки за фахом з першого курсу	Особливістю сучасної підготовки фахівців спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» є те, що вона розпочинається вже з першого курсу. Навчальний план підготовки молодших бакалаврів має бути побудований так, що вже з першого курсу здобувачі освіти, поряд із класичними вищою математикою та фізикою, починають знайомство зі сферою інформативного програмування
Крок 5. Введення глибокого вивчення англійської мови	Упродовж усього періоду навчання має приділятися посилена увага вивченню іноземної мови (англійської). 20 % занять мають викладатися англійською мовою. Доклавши необхідних зусиль, здобувач освіти має можливість володіти англійською мовою на рівні міжнародного стандарту В2, який дає право випускнику працювати за межами країни
Крок 6. Збільшення обсягу практичних занять	Вивчення кожної дисципліни починається з лекції, закріплюється на практичних заняттях, після чого на лабораторних заняттях здобувачі освіти відпрацьовують навички роботи з обладнанням. Кожна лекція закінчується наданням здобувачам освіти питань для самостійної роботи та підготовки до подальших занять. Більше половини занять навчального плану – практичні та лабораторні. Для проведення практичних і лабораторних занять необхідно широко використовувати сучасну техніку та інноваційні методи навчання
Крок 7. Якісна організація стажування, практики та працевлаштування	Починаючи з другого курсу, здобувачі освіти мають проходити практику на провідних під-приємствах галузі. Спочатку – для ознайомлення та формування відповідного світогляду, а в подальшому для формування професійних універсальних компетентностей і навичок
Крок 8. Раціональний розподіл часу на загальні дисципліни та дисципліни професійного спрямування за фахом	Обов’язкова компонента та вибіркова компонента має складати не менше 240 кредитів ЄКТС

Відповідно до Концепції освітньої підготовки фахових молодших бакалаврів галузі знань 12 Інформаційні технології, спеціальності 121 Інженерія програмного забезпечення «…акцент освітньо-професійної

програми робиться на підготовці фахівців, які володіють глибокими знаннями, а також загальними та фаховими компетентностями в галузі інформаційних технологій, здатні формулювати та розв'язувати завдання, пов'язані з розробкою, супроводом та забезпеченням якості програмного забезпечення» (*Концепція освітньої діяльності,* 2021).

Випускник за цією освітньо-професійною програмою підготовлений для організаційної, проєктної, конструкторської, експлуатаційної діяльності в галузі сучасних інформаційних технологій (*Концепція освітньої діяльності,* 2021).

Отже, якість навчання майбутніх молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» має забезпечуватися використанням передових інноваційних методик навчання на базі сучасної навчально-матеріальної бази, створеної на обладнанні «останнього» покоління, програмно-апаратних комплексів, програмного забезпечення та спеціалізованих пристроїв і систем.

Відповідно до Концепції освітньої діяльності з підготовки фахових молодших бакалаврів галузі знань Інформаційні технології при викладанні дисциплін професійного та загального циклів мають використовуватися: «пасивні (пояснювально-ілюстративні), активні (проблемні, ігрові, інтерактивні, проєктні, інформаційно-комп'ютерні саморозвивальні) – за домінувальними методами та способами навчання; колективного та інтегративного навчання – за організаційними формами; позиційного та контекстного навчання, технологія співпраці – за орієнтацією педагогічної взаємодії. Викладання проводиться у вигляді лекцій, практичних занять, лабораторних занять та індивідуальних занять» (*Концепція освітньої діяльності,* 2021).

Як вже зазначалося вище, одним із елементів підготовки молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» є використання в освітньому процесі інноваційних методів навчання. Ми пропонуємо використання методу проєктів і спеціального програмного інструментарію в освітньому процесі. Схарактеризуємо кожен метод відповідно до інструментарію.

Метод проєктів містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних, творчих за самою своєю сутністю підходів, сприяє творчому розвиткові здобувачів освіти, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які в результаті самостійних дій дозволяють вирішувати проблему (*Метод проектів і його значення при навчанні інформатики,* 2018.).

Методологія програмної інженерії та стандарти регламентують сучасні процеси управління проєктами складних систем і програмних засобів. Вони

забезпечують організацію, освоєння та застосування апробованих, високоякісних процесів проєктування, програмування, верифікації, тестування та супроводу програмних засобів і їхніх компонентів. Тим самим ці проєкти та процеси дозволяють отримувати стабільні, передбачувані результати і програмні продукти необхідної якості.

Програмні інструменти, що призначені для підтримки процесів життєвого циклу програмного забезпечення дозволяють автоматизувати певні дії, які повторюються, зменшуючи завантаження інженерів рутинними операціями і допомагаючи їм сконцентруватися на творчих, нестандартних аспектах реалізації процесів, що виконуються. Інструменти часто проєктуються з підтримки конкретних (приватних) методів програмної інженерії, скорочуючи адміністративну навантаженість, асоційовану з «ручним» застосуванням відповідних методів, які представлені нижче.

CASE (Computer-Aided Software Engineering) – набір інструментів і методів програмної інженерії для проєктування програмного забезпечення, що допомагає забезпечити високу якість програм, відсутність помилок та простоту в обслуговуванні програмних продуктів.

Інструменти (CASE) програмної інженерії (Software Engineering Tools) (Орлик та Булуй, 2004): інструменти роботи з вимогами (Software Requirements Tools); інструменти проєктування (Software Design Tools); інструменти для створення й перевірки програмного дизайну (SADT/IDEF, UML, BPMN/BPEL, Microsoft DSL тощо); інструменти конструювання (Software Construction Tools).

Усі вище зазначені інструменти використовуються для виробництва та трансляції програмного представлення (наприклад, вихідного коду).

Редактори (program editors). Ці інструменти використовуються для створення та модифікації програм та, можливо, асоційованої з ними документації.

Компілятори та генератори коду (compilers and code generators). Не-інтерактивні (командні) транслятори вихідного коду. Компілятори та редактори в інтегрованих середовищах програмування. До цього класу також відносяться препроцесори, лінковники/завантажувачі, а також генератори коду.

Інтерпретатори (Interpreters). Можна об’єднати інтерпретатори з компіляторами та генераторами коду як засоби безпосередньої підготовки (трансляції) вихідного коду до виконання.

Налагоджувачі (debuggers). Ці інструменти підтримують процес конструювання програмного забезпечення, але, водночас, відрізняються від редакторів та компіляторів.

До інструментів тестування (Software Testing Tools) відносяться: *генератори випробувань (test generators)* – ці інструменти допомагають у розробці сценаріїв тестування; *засоби виконання тестів (test execution frameworks)* – ці засоби забезпечують середовище виконання тестових сценаріїв у контрольованому оточенні, що дозволяє відстежувати поведінку об'єкта, що піддається тестуванню; *інструменти оцінки тестів (test evaluation tools)* – ці інструменти підтримують оцінку результатів виконання тестів, допомагаючи визначити, як і де саме виявлена поведінка відповідає очікуваній поведінці; *засоби управління тестами (test management tools); інструменти для аналізу продуктивності (performance analysis tools).*

Інструменти супроводу (Software Maintenance Tools) – це інструменти, що охоплюють, важливі для забезпечення супроводу, існуючого програмного забезпечення та інструменти: інструменти полегшення розуміння (comprehension tools) – ці інструменти допомагають людині в розумінні програм. Прикладами можуть бути різні засоби візуалізації; інструменти реінжинірингу (reengineering tools) – ці інструменти підтримують діяльність із реінжинірингу, описану в галузі знань SWEBOK «Software Maintenance».

Інструменти конфігураційного управління (Software Configuration Management Tools) поділяються на три категорії: інструменти відстеження (tracking) дефектів, розширень та проблем; інструменти керування версіями; інструменти збирання та випуску. Ці інструменти призначені для управління завданнями збирання та випуску продуктів, а також включають засоби інсталяції.

Інструменти підтримки процесів (Software Engineering Process Tools) можна поділити на три групи: інструменти моделювання, інструменти керування проєктами, інструменти конфігураційного управління, що підтримують роботу з актуальними версіями всього комплексу артефактів проєкту.

Рольові платформи розробки програмного забезпечення, що охоплюють усі стадії життєвого циклу і, на сьогоднішній день, є розвитком інтегрованих засобів розробки та CASE-інструментів у напрямі підтримки суміжної функціональності – управління вимогами, робіт із конфігураційного управління з підтримкою управління змінами, тестування та оцінки якості, зокрема: інструменти забезпечення якості (Software Quality Tools), інструменти інспектування, інструменти (статичного) аналізу (Молодяков, 2017).

Із зазначеного вище видно, що майбутній фахівець у галузі інформаційних технологій є, насамперед, розробником як прикладного програмного забезпечення, так і системного програмного забезпечення, організатором і керівником, тобто менеджером проєктів розробки надійних якісних програмних систем.

Також можна зазначити, що інтегральною компетентністю майбутніх інженерів з програмного забезпечення має стати «…здатність вирішувати типові спеціалізовані задачі в галузі інформаційних технологій або у процесі навчання, що вимагає застосування положень і методів відповідних наук та може характеризуватися певною невизначеністю умов; нести відповідальність за результати своєї діяльності; здійснювати контроль інших осіб у визначених ситуаціях» (*Концепція освітньої діяльності з підготовки фахових молодших бакалаврів,* 2021).

Отже, ураховуючи вище зазначене, підготовка молодших бакалаврів зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» має відбуватися на теоретичному і практичному рівнях. Для цього необхідно постійно переглядати навчальні плани та освітньо-професійні програми, вносити зміни до змісту занять, допомагати здобувачам освіти зорієнтуватися в динамічному світі інформаційних технологій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За результатами дослідження нами встановлено, що основними фаховими компетентностями майбутніх інженерів із програмного забезпечення відповідно до ОПП мають стати: здатність алгоритмічно й логічно мислити; здатність накопичувати знання в галузі інформаційних технологій та усвідомлювати важливість навчання протягом усього життя; здатність застосовувати фундаментальні та міждисциплінарні знання для розроблення, тестування, упровадження та супроводу програмного забезпечення; здатність дотримуватися стандартів під час розробки програмного забезпечення; здатність визначати й формулювати вимоги до програмного продукту; здатність брати участь у проєктуванні програмного забезпечення; здатність застосовувати типові алгоритми в розробці модулів та компонентів; здатність використовувати методи й засоби забезпечення інформаційної та функціональної безпеки (у тому числі кібербезпеки); здатність вибирати та використовувати інструментальні засоби розробки програмного продукту; здатність розробляти модулі і компоненти програмного забезпечення; здатність реалізовувати всі етапи життєвого циклу програмного забезпечення; здатність здійснювати процеси тестування, упровадження та супроводу програмних продуктів.

Також було обґрунтовано, що однім із ефективних інноваційних методів навчання молодших бакалаврів зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» є метод проєктів, який забезпечується на практиці реалізацією спеціального програмного інструментарію.

За результатами аналізу наукових здобутків щодо впровадження інноваційних технологій навчання при підготовці молодших бакалаврів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» можемо зробити висновок про те, що підготовка таких фахівців має відбуватися з дотриманням певного алгоритму в освітньому процесі закладу, який включає в себе вісім основних кроків, а саме: упровадження сучасної теоретичної підготовки; організація якісної практичної підготовки; формування переліку компетенцій за вимогами провідних компаній у галузі інженерії програмного забезпечення; організація підготовки за фахом з першого курсу; введення глибокого вивчення англійської мови; збільшення обсягу практичних занять; якісна організація стажування, практики та працевлаштування; раціональний розподіл часу на загальні дисципліни та дисципліни професійного спрямування за фахом.

Ми дійшли висновку, що використання методу проєктів, як одного з інноваційних методів навчання має забезпечуватися на практиці спеціальним програмним інструментарієм.

Перспективним напрямом для подальших досліджень залишається розробка цілісної методики з підготовки молодших бакалаврів зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» та обґрунтування відповідних педагогічних умов, які будуть забезпечувати впровадження в освітній процес цієї методики.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text. (*Law of Ukraine "On Professional Higher Education"* (2019). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text).

Концепція освітньої діяльності з підготовки фахових молодших бакалаврів Галузі знань 12 інформаційні технології спеціальності 121 інженерія програмного забезпечення (2021). Внутрішня система забезпечення якості. URL: https://goo.su/KNl (*The concept of educational activities for the training of professional undergraduates Bachelors of knowledge 12 information technology specialty 121 software engineering* (2021). Internal quality assurance system. URL: https://goo.su/KNl).

Метод проектів і його значення при навчанні інформатики (2018). URL: https://goo.su/a4BX. (*The method of projects and its importance in teaching computer science* (2018). URL: https://goo.su/a4BX).

Молодяков, С. А., Петров, А. В., Молодяков, А. С. (2017). Методология программной инженерии и методы параллельной обработки информации. *Международный научный журнал «Интернаука», 1 (1),* 105-109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_1%281%29__28. (Molodyakov, S. A., Petrov, A. V., Molodiakov, A. S. (2017). Software engineering methodology and methods of parallel information processing. *International scientific journal "Internauka", 1 (1),* 105-109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_1%281% 29__28).

Орлик, С., Булуй, Ю. (2004). Введение в программную инженерию и управление жизненным циклом ПО. *Программная инженерия. Программные требования*. URL: http://www.sorlik.ru/swebok/3-1-software_engineering_requirements.pdf (Orlyk, S., Bului, Y. (2004). An introduction to software engineering and software lifecycle management. *Software engineering. Software requirements*. URL: http://www.sorlik.ru/swebok/3-1-software_engineering_requirements.pdf).

Освітньо-професійна програма «Інженерія програмного забезпечення» (2018). С. 11. URL: https://xn--e1ajqk.kiev.ua/wp-content/ uploads/2021/12/Osvitno-profesijna-programa-Inzheneriya-programnogo-zabezpechennya.MS.pdf. (*Educational and professional program "Software Engineering"* (2018). P. 11. URL: https://xn--e1ajqk.kiev.ua/wp-content/ uploads / 2021/12 / Osvitno-profesijna-programa-Inzheneriya-programnogo-zabezpechennya.MS.pdf.).

Петренко, В. О., Безугла, І. В. (2018). *Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти*. URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko_Bezugla%20тези%20ХНЕУ_березень_2018.pdf. (Petrenko, V. O., Bezugla, I. V. (2018). *Formation of transversal competencies in the conditions of higher education institution*. URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko_Bezugla%20тези%20ХНЕУ_березень_2018.pdf.).

Ширшов, Е. В. (2017). Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. *Словарь ключевых понятий и определений: учебное пособие*. Москва: Издательский дом Академии Естествознания (Shyrshov, E. V. (2017). Information, education, didactics, history, teaching methods and technologies. *Dictionary of key concepts and definitions: a tutorial.* Moscow: Publishing House of the Academy of Natural Sciences).

Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. (1999). Руководитель авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев; Науч.-ред. совет: Батышев С. Я. (пред.) и др. Москва: Рос. акад. образования: Проф. образование. URL: https://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf. (*Encyclopedia of vocational education: In 3 volumes* (1999). Moscow. URL: https://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf).

Яницький, О. М. (2019). Глобалізація та гібридизація: до нового соціального порядку. *Соціологічні дослідження, 8,* 8-18 (Yanitsky, O. M. (2019). Globalization and hybridization: to a new social order. *Sociological research, 8,* 8-18).

The Hybrid Job Economy: How New Skills are Rewriting the DNA of the Job Market» (2019). *Burning Glass Technologies*. Sigelman M., Bittle S. et. al. Jan. p. 3. URL: https://www.burning-glass.com/research-project/hybrid-jobs.

РЕЗЮМЕ

Любима Алина. Внедрение инновационных технологий обучения при подготовке младших бакалавров специальности «Инженерия программного обеспечения».

В статье проведен анализ научных достижений по внедрению инновационных технологий обучения при подготовке младших бакалавров специальности «Инженерия программного обеспечения». Установлено, что подготовка специалистов этой специальности должна происходить с соблюдением определенного алгоритма в образовательном процессе: внедрение современной теоретической подготовки; организация качественной практической подготовки; формирование перечня компетентностей по требованиям ведущих компаний в области инженерии программного обеспечения; организация подготовки по специальности с первого курса; введение глубокого изучения английского языка; увеличение объема практических

занятий; качественная организация стажировки, практики и трудоустройства; рациональное распределение времени на общие дисциплины и дисциплины профессионального направления по специальности. Показаны примеры применения современного инструментария по подготовке младших бакалавров специальности «Инженерия программного обеспечения» и обосновано, что одним из эффективных инновационных методов обучения младших бакалавров является метод проектов.

Ключевые слова: *инновационные технологии обучения, профессиональный младший бакалавр, информационные технологии, инженерия программного обеспечения, метод проектов.*

SUMMARY

Lyubyma Alina. Introduction of innovative training technologies in the preparation of junior bachelors in "Software Engineering" specialty.

The article analyzes the scientific achievements in the implementation of innovative learning technologies in the preparation of junior bachelors in the "Software Engineering" specialty. It is established that the training of the "Software Engineering" specialists should take place in accordance with a certain algorithm in the educational process of the institution, which includes eight main steps: the introduction of modern theoretical training; organization of quality practical training; formation of the list of competencies according to the requirements of leading companies in the field of software engineering; organization of training in the specialty from the first year; introduction of deep study of English; increasing the volume of practical classes; quality organization of training, internships and employment; rational division of time into general disciplines and disciplines of professional orientation in the specialty. It is specified that the integral competence of future software engineers should be the ability to solve typical specialized problems in the field of information technology or in the learning process, which requires the application of regulations and methods of relevant sciences and may be characterized by uncertainty; be responsible for the results of their activities; to exercise control over other persons in certain situations. It is found that in accordance with the legal documents that provide training for specialists in the field of information technology, training of junior bachelors in "Software Engineering" should take place at the theoretical and practical levels. Examples of application of modern tools for training junior bachelors in "Software Engineering" are shown and it is substantiated that one of the effective innovative methods of teaching junior bachelors is the project method, which is provided in practice by implementing special software tools.

Key words: *innovative learning technologies, professional bachelor's degree, information technologies, software engineering, project method.*

УДК 378.148(477):005.342

Олена Огієнко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3089-6288
Аліна Трофименко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9281-6706
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/172-183

ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проаналізовано форми й методи формування фасилітаційної компетентності, які використовуються в процесі підготовки вчителя природничих

дисциплін. Окреслено мету дослідження, яка полягає у визначенні сутнісних особливостей форм і методів формування фасилітаційної компетентності в процесі підготовки вчителя природничих дисциплін та обґрунтуванні їх ефективності. Здійснено добір доцільних форм і методів формування фасилітаційної компетентності в процесі фахової підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, зокрема «Світове кафе», хакатон, експрес-знайомство, «Експерт-засідання», «Метаплан», «Слідкуй за лідером», PRES-формула та ін. Розкрито специфіку їх використання в інтерактивному освітньому середовищі педагогічних університетів України.

***Ключові слова**: фасилітація, фасилітаційна компетентність, методи навчання, форми навчання, фасилітатор, професійна підготовка, майбутній вчитель природничих дисциплін*

Постановка проблеми. Соціально-економічні умови розвитку суспільства викликають у професійній освіті пошук нових методів, форм, технологій і механізмів навчання. У цьому контексті становить інтерес відкриття в педагогіці феномену фасилітації як освітнього явища. Тому вивчення можливостей використання фасилітації викладачем закладів вищої освіти створюють можливості для активізації діяльності як педагога, так і самих студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності в умовах сучасної вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. За останні десятиліття як зарубіжними, так і вітчизняними вченими обґрунтовано фасилітацію саме як нову й ефективну технологію навчання. Науковцями розроблені десятки методів фасилітації великих та малих груп, які успішно застосовуються в процесі організаційних і соціальних змін у різних спільнотах по всьому світу.

Важливе значення в області розробки технології фасилітації як особливого процесу, який підвищує ефективність роботи великих груп, мають наукові доробки північноамериканських і австралійських психологів та педагогів (наприклад, Марвін Вайсборд, Рон Ліппіт і Єва Шиндлер-Рейнман, Ерік Тріст, Фред Емері та ін.). У європейських країнах процес широкого розповсюдження технологій фасилітації спостерігається з 2000-х років і на сьогоднішній день ця технологія налічує безліч методів та прийомів, які використовуються педагогами в різних закладах освіти.

Теоретичне обґрунтування фасилітації представлені в працях К. Роджерса, І. Авдєєвої, Т. Бентлі, Р. Зайонк, О. Майер, Б. Яковлєва та ін. У працях таких науковців, як О. Болдирева, Є. Врублевська, О. Галіцан, І. Зазюн, М. Казанжи, С. Хілько, О. Фокша, О. Огієнко, Г. Волошко та ін. розглядаються питання умов фасилітації, особливості особистості викладача-фасилітатора, шляхи й методи його професійної підготовки.

Мета даного дослідження полягає у визначенні сутнісних особливостей форм і методів формування фасилітаційної компетентності в процесі підготовки вчителя природничих дисциплін та обґрунтуванні їх ефективності.

Методи дослідження: для розв'язання визначених завдань і досягнення мети використано загальнонаукові методи наукового пізнання: теоретичні, логіко-системний аналіз, класифікація, аналогія, індукція, дедукція, узагальнення науково-теоретичних і практичних даних; порівняння отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Навчання студентів значно відрізняється від освітньої діяльності учнів, оскільки перед викладачем постає вже сформована особистість зі своїми поглядами та життєвою позицією. Виходячи з цього, слід ураховувати особливості навчання дорослих, оскільки така діяльність має свою специфіку і спирається на принципи андрагогіки. Необхідно враховувати життєвий, а за наявності і професійний досвід здобувачів, їх точку зору щодо вирішення проблемної ситуації, самостійність та виваженість. Навчання майбутніх педагогів специфічно ще й тим, що одночасно зі змістовою складовою заняття вивчається і технологія подачі матеріалу. Методи і прийоми, які використовуються викладачем на заняттях, можуть бути застосовані слухачами в педагогічній практиці. Також слід звернути увагу на ставлення до студента не тільки як до здобувача освіти, а, перш за все, як до майбутнього колеги. Демократичний стиль спілкування, студентоцентризм, організація навчання на основі довіри та партнерства підвищують ефективність освітнього процесу всіх його учасників. Саме ці компоненти складають педагогічну технологію під назвою фасилітація.

Застосовуючи методи фасилітації у професійній діяльності, педагог не виступає «транслятором вже готових знань», а передусім є організатором переорієнтації освітнього процесу на самостійність та критичне мислення слухачів, тобто виступає фасилітатором.

Функції фасилітатора точніше розкриваються під час організації та проведення конкретних методів, побудованих на основі довіри та партнерства.

Метод «Світове кафе» (The World Café), запозичений із бізнес-сфери, може бути ефективною навчальною практикою, що сприяє формуванню професійних компетентностей педагога-фасилітатора.

«Світове кафе» – це дуже простий процес взаємодії. Завдяки активному залученню до обговорення всіх учасників, можна знайти найбільш цікаві варіанти та оптимальні шляхи вирішення тих чи інших проблем.

Технологія передбачає такі етапи:

1. Вступне слово модератора, що розкриває правила проведення обговорення.

2. Розподіл обов'язків «господаря» та «гостей» між учасниками груп.

3. Кілька раундів обговорень з пересадками «гостей».

4. Презентація підсумків обговорень.

Дана технологія використовується:

– з метою виявлення колективного інтелекту, що перевершує інтелект окремого учасника в процесі обміну знаннями;

– з метою дослідження слухачами питань, що мають важливе значення;

– з метою створення можливостей для виявлення нових оригінальних ідей;

– з метою стимулювання осмисленої взаємодії між виступаючими й аудиторією;

– з метою стимулювання активності учасників обговорення;

– для обміну досвідом (кейси) і думками.

Процес повторюється кілька разів – зазвичай три раунди. Далі ідеї та погляди починають поєднуватися, а колективні знання – зростати. Після завершення обговорень «господарі» по черзі презентують підсумки обговорень зі своїх тем.

Наступний етап – підбиття підсумків і узагальнення в ході бесіди з усією групою. Результатом є «перехресне запилення» (перенесення) ідей і думок.

Захід завершується плануванням таких кроків (наприклад, створенням робочих груп для втілення прийнятих рішень). Щоб зробити процес ефективним, слід до початку заходу визначити мету: для чого організовується «кафе», а також які параметри важливі для досягнення цілей «кафе».

Існують вимоги до формулювання питань: питання мають бути лише відкритими, тобто такими, що передбачають розгорнуті відповіді, а не лише «так/ні». Правильно сформульовані питання дають шанс виявити нові ідеї й можливості.

Методика світового кафе буде доречною у випадках, коли:

– існує необхідність узгодити різні точки зору на одну проблему;

– вирішення поставленої проблеми носить комплексний характер;

– існує необхідність пошуку нестандартних рішень.

Свій потенціал щодо розвитку професійних компетентностей педагогів-фасилітаторів містять і такі навчальні практики, як панельне обговорення (панельна дискусія), хакатон, (не)конференція, експрес-знайомство та інші.

Технологія панельного обговорення полягає в тому, що модератор ставить запитання на певну тему групі експертів. Питання для прикладу:

сформулюйте правила, що допомагають ефективно працювати над спільним проектом. Мета: висвітлити різні погляди на складну тему.

Таким чином, педагогічна фасилітація передбачає створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності.

Хакатон – це захід, під час якого команди вирішують певну проблему в обмежений період часу. У кінці хакатону кожна з команд представляє свій результат перед журі. Переможці отримають винагороди й необхідну підтримку під час доопрацювання та запуску свого проєкту. Власне кажучи, це можливість повного занурення за пару днів вплинути на сферу, яка вас цікавить, створивши конкретне рішення і представивши його світу. Використовуючи даний метод, педагог лише скеровує навчальну діяльність і стимулює здобувачів освіти до продуктивної співпраці.

(Не)конференція – велике зібрання, подібне до конференції, з тією відмінністю, що члени слухацької групи спільно й на місці складають порядок денний заходу. Даний метод буде більш підходити якраз студентам, тобто учасникам, у яких уже сформована точка зору, визначені кола інтересів і є певний педагогічний досвід.

Мета: створити захід, у якому провідну роль відіграють учасники, із акцентом на взаємному навчанні. У якості прикладу таким заходом можуть бути пошук форм обміну досвідом, що є обов'язковим елементом освітньої програми учасників освітнього процесу. Завдання слухацької групи – запропонувати ефективні форми обміну досвідом. Проведення даного методу значно полегшить проходження виробничої практики студентами педагогічного університету, а педагог матиме загальну картину інтересів даної групи, визначаться труднощі у сприйманні навчального матеріалу, на які в подальшому слід звернути увагу.

Як відомо, майстер-клас є саме тією формою обміну досвідом, де кожен слухач має можливість не тільки акцентувати увагу на «родзинках» власного досвіду, а й знайти відповіді на питання, що вважалися проблемними. Важливо надати учасникам свободу дій і дозволити їм самоорганізуватися, а також зібрати й виставити на загальний огляд ідеї. У даному випадку – це алгоритм створення професійного майстер-класу та його елементи, що мають бути озвучені під час презентації. Не

рекомендовано надмірно обмежувати формат. Учасники повинні визначити його самостійно.

Займаючи рольову позицію фасилітатора, викладач отримує можливість використовувати не догматичні методи й прийоми навчання та взаємодії, а ті, що сприяють творчому засвоєнню необхідної інформації, формують у слухачів уміння міркувати, шукати нові грані проблем у вже відомому матеріалі.

Ефективною серед групових форм навчання дорослих є й експрес-знайомство. Слухачі розміщуються на стільцях у два ряди – один навпроти іншого. Утвореним парам пропонується обговорити одне питання впродовж однієї хвилини. Наприклад, під час вивчення географії в 6 класі в межах теми «Атмосфера» який з кліматотвірних чинників є найважливіший. Через одну хвилину один ряд зміщується на одне місце, а координатор ставить інше запитання, наприклад: утворення пустелі Атакама – це результат роботи якого кліматотвірного чинника. Продовжувати можна відповідно до поставленої мети.

Мета: неформальний спосіб швидко й упорядковано знайомить слухачів із різними можливими прикладами роботи того чи іншого кліматотвітного чинника (у даному випадку) та дозволяє обговорити подальші наслідки подібних природних процесів і явищ. Особливо ефективно в різних слухацьких групах, наприклад між паралелями класів або академічних груп.

Ураховуючи специфіку проведення вищезазначених методів навчання, постають інші своєрідні вимоги як до викладача, так і до стилю викладання. Викладач:

– із лектора перетворюється на консультанта, інструктора, фасилітатора. Таким чином, слід мати не лише ґрунтовні професійні знання, а й певні відповідні особистісні якості;

– орієнтується на діалоговий стиль спілкування зі здобувачами освіти («педагогічне партнерство»);

– ураховує попередній досвід здобувачів і допомагає його інтегрувати в професійні знання та вміння;

– є готовим враховувати побажання здобувачів щодо методів навчання та ін.

Останнім часом особливої популярності набув метод «Метаплан», який передбачає графічну ілюстрацію дискусії. Українські педагоги його також використовують здебільшого для розв’язання складних проблем. Наприклад, під час самостійних чи контрольних робіт, де передбачена так звана

«відкрита відповідь». Під час перевірки робіт педагог вибирає найбільш істотні помилки, а також ті, на які варто звернути увагу. Потім записує їх на окремих аркушах (бажано кольорових). На дошці розміщаються два аркуші: вгорі – аркуш із помилкою, внизу – аркуш іншого кольору зі словом «Висновок». Між ними – місце для роботи здобувачів. Здобувачі освіти озброєні своєрідними картками інших кольорів, на яких вони зможуть записати свою думку. Побачивши відповідний сиг лан (аркуш з однією з помилок), здобувачі на своїх картках пишуть, у чому полягає дана помилка та пропонують варіанти її вирішення, прикріплюючи свої картки на дошку. Викладач разом із аудиторією в процесі спільного обговорення формулює і записує висновок. Ще один позитивний момент – цей метод підходить для різних груп, навіть тих, де є проблеми з дисципліною або успішністю. Слухачі водночас і задіяні в дискусії, і відповідають письмово.

«Експерт–засідання» – це метод ведення дискусії, метою якого є аналіз, оцінка та опис наявного стану справ. Проводять його в кілька етапів: спочатку студенти описують те, що існує зараз, потім – виділяють позитивні та негативні риси, а далі – пропонують свої варіанти майбутнього. Наприклад, візьмемо тему з дисципліни «Основи раціонального природокористування» «Використання природно-ресурсного потенціалу України». На попередньому занятті необхідно дати завдання дібрати матеріал на цю тему з різних джерел. При цьому можна поділити студентів на кілька груп і дати завдання розглянути особливості використання природно-ресурсного потенціалу України, розділивши тему на мікротеми: «Використання ґрунтових ресурсів», «Використання водних ресурсів», «Використання рослинних ресурсів», «Охорона навколишнього природного середовища» тощо. На занятті студенти не виголошують доповіді, а складають план, виділяючи плюси й мінуси запропонованої теми. Далі відбувається колективне обговорення перспектив розвитку і визначення шляхів покращення ситуації.

Показовим, але більш складним методом є «Діагностична роза». Цей метод запозичено в географів, а сама робота схожа на те, як будується роза вітрів. Проводити таке опитування часто немає необхідності. Але дуже дієво застосувати його для оцінювання наприкінці чверті, семестру, року або хоча б теми. Треба виділити 4 основні аспекти. Наприклад:

чи тема цікава (або чи цікаві теми ми розглядали впродовж цього семестру);

чи ця тема (теми) потрібна(і) мені кожного дня;

чи я дізнався щось нове, чи я хочу дізнатись більше про це?

На кожне запитання студент відповідає, використовуючи цифри від 0 до 3, де 0 – «ні», 1 – «швидше ні, ніж так», 2 – «швидше так, ніж ні», 3 – «так». Потім педагог складає цифри-відповіді всіх здобувачів та позначає відповідну точку на осі. Після цього необхідно з'єднати всі чотири точки. Еталонний результат – квадрат.

Як бачимо, йдеться про інноваційну методику як навчання, так і викладання. На нашу думку, дане поняття є полікомпонентним, оскільки об'єднує всі ті нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі та продукування знань), які, власне, сприяють інтенсифікації й модернізації навчання, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів вищої освіти. Оскільки фасилітація побудована на основі студентоцентрованого підходу, то можна стверджувати, що саме інтерактивні методи є одними з основних цієї технології.

Серед інтерактивних методів, форм і прийомів фасилітації, що найчастіше використовуються в навчальній роботі ЗВО, які поступово використовуються і в ЗЗСО, слід також назвати й такі, як аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод навчання; брейнстормінг («мозковий штурм»); діалог Сократа (сократів діалог); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра (студенти перебувають у ролі законодавця, експерта, юрисконсульта, нотаріуса, клієнта, судді, прокурора, адвоката, слідчого); «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проєктів; моделювання; «навчальний полігон»; PRES-формула (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summary); проблемний (проблемно-пошуковий) метод; публічний виступ; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та ін.

Із інноваційних механізмів активізації педагогічного і наукового процесів усе частіше згадується необхідність відродження ідеї змагальності в усіх сферах життя, зокрема, йдеться про метод «Слідкуй за лідером», основи якої були закладені в бізнес-сфері. Автори цієї методики висвітлюють ретроспективу, значення, зміст поняття «змагання», розкривають методологічні аспекти застосування нетрадиційної (штучної) конкуренції, наводять слушні пропозиції щодо нарахування балів за основні види освітньої діяльності, надають конкретні формули для розрахунку загальної кількості балів, акцентують увагу на розробці так званого безмашинного програмного методу контролю знань студентів, застосування якого дозволить

перевірку знань необмеженої кількості студентів з окремих питань навчальної дисципліни за короткий проміжок часу (Бистрова, 2015).

PRES-формула (від англ. Position-Reason-Explanation or Example-Summary) – це допоміжний метод навчання, спрямований на розвиток і закріплення навичок аргументування, обґрунтування й захисту власної позиції в дискусії, діалозі, під час ділових зустрічей. У цій формулі запрограмований алгоритм логічно послідовних дій: Позиція (думка) – обґрунтування – приклад – висновок (наслідок). Метод формує навички ефективної професійної комунікації, передусім вміння коротко виступити (1–2 хв.) з 4 речень, коли час на дискусію обмежений. Пропонуються типові моделі висловлювань: 1. Позиція (у чому полягає ваша точка зору) – я вважаю, що... 2. Обґрунтування – тому, що...; через те, що... 3. Приклад – наприклад, ... 4. Наслідок – ось чому... «Дерево рішень» – простий практичний спосіб зважити переваги й недоліки різних варіантів дій, рішень тощо. Плюси і мінуси фіксуються у спеціальних таблицях, розміщених у аудиторії. Варіант 1: + –. Варіант 2. + – Варіант 3. + – Студенти підвищують свою компетентність, аналізуючи та оцінюючи альтернативні варіанти розв’язання проблеми та прогнозуючи наслідки кожного з них. У цьому їм допомагають робочі запитання, які формулює як викладач, так і самі студенти. Уміння поставити правильні запитання – запорука всебічної та об’єктивної оцінки можливих варіантів рішень (Артикуца, 2005).

Метод інтерв’ю (інтерв’ювання) – це також допоміжний метод формування і відпрацювання практичних навичок спілкування майбутнього педагога з учнем, який найчастіше реалізується у формі бесіди. Під час навчального інтерв’ю консультант (студент) вчиться ставити запитання уявному своєму учню, фіксує відповіді на свої, як правило, заздалегідь підготовлені запитання, формулює ситуаційні запитання. Для письмового інтерв’ю слід підготувати анкету або запитальник.

Висновки. На основі вище зазначеного, можна стверджувати, що нові моделі навчання в освітньому процесі висувають якісно нові вимоги до ролі викладача. Головною метою міжособистісної взаємодії 2-х суб’єктів освітньої діяльності, викладачів і слухачів, є мотивація здобувачів освіти до саморозвитку як висококваліфікованих фахівців і особистостей, здатних розуміти невідворотність змін у освіті протягом життя. При цьому набуває особливого значення не стільки формування певних властивостей, якостей, пізнавальних процесів, знань, умінь, навичок, скільки розвиток прагнення та здібності до самостійності, саморозвитку та самореалізації особистості. У міжособистісній взаємодії суб’єктів освіти створюються умови для розвитку

навчально-професійної мотивації, надання навчанню характеру співробітництва, що створює підґрунтя для досягнення поставлених цілей. На сьогодні існує низка інших технологій, в основі яких покладені моделювання професійних ситуацій, ділові ігри, тренінги, які сприяють пошуку ефективних рішень проблемних завдань. Але досягнути поставленої мети викладач зможе за умов зайнявши нову позицію – педагога-фасилітатора.

Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі є характеристика ключових освітніх ролей вчителя природничих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

Артикуца, Н. В. (2005). Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. *Інноваційні технології у вищій юридичній освіті*. К.: Стилос, (сс. 3-26) (Artykutsa, N. (2005). Innovative methods of teaching in higher law education. *Innovative technologies in higher legal education,* (pp. 3-26). Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2424/Artikutsa_Inov.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Бистрова, Ю. В. (2015). Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство, 1 (4*) (Bystrova, Yu. (2015). Innovative teaching methods in ukrainian high school. *Law and innovative society*, *1 (4).* Режим доступу: http://apir.org.ua/ wp–content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf).

Волошко, Г. (2016). Фасилятивний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (63),* 96-106 (Voloshko, H. (2016). Facilititing approach in teacher's activities as a modern direction of higher education reforming. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 9,* 96-106). Режим доступу: http://www.irbis–nbuv.gov.ua/cgi–bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pednauk_2016_9_11.pdf).

Вишківська, В., Шикиринська, О. (2021). Інтерактивні методи навчання: ознаки та особливості використання. *Грааль науки, (2-3),* 502-504 (Vyshkivska, V., Shykyrynska, O. (2021). Interactive learning methods: signs and features of use. *Grail of science, Issue 2-3,* 502-504). https://doi.org/10.36074/grail–of–science.02.04.2021.101).

Кляп, М. (2015). Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України. *Вища освіта України*, 4, 45–53. (Kliap, M. (2015). Innovative teaching methods in higher education as a tool for internationalization of higher education in Ukraine. *Higher education in Ukraine, 4,* 45-53). Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_4_9.

Отравенко, О. (2019). Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету,* 222-230 (Otravenko, O. (2019). Innovative methods of education as a basis for high-quality vocational training of physical education teachers. *Open educational e-environment of modern University, special edition,* 222-230). Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/oeeemu_2019_spetsvip._23.pdf).

Петрина, М. Ю., Вербовська, Л. С. (2020). Формування інноваційної особистості через інноваційні методи. У Полянської А.С. (Ред.), *Інноваційні методи викладання у*

вищій школі: обмін досвідом та кращі практики. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, (сс. 9-10) (Petryna, M. Yu., Verbovska, L. S. (2020). Formation of innovative personality through innovative methods. In Polianska A. S. (Eds.), *Innovative teaching methods in higher education: exchange of experience and best practices*. Ivano-Frankivsk: IFNTUNG, (pp. 9-10). Режим доступу: https://nung.edu.ua/sites/default/files/2020-10/kruglyy_stil_20.02.2020.pdf.

Ogienko, O. (2016). Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education, 5,* 85-89. https://doi.org/10.20535/2410–8286.70621.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Елена, Трофименко Алина. Формы и методы формирования фасилитационной компетентности будущего учителя естественных дисциплин в процессе профессиональной подготовки.

В статье проанализированы формы и методы формирования фасилитационной компетентности, которые используются в процессе подготовки учителя естественных дисциплин. Обозначена цель исследования, которая состоит в определении сущностных особенностей форм и методов формирования фасилитационной компетентности в процессе подготовки учителя естественных дисциплин и обосновании их эффективности. Осуществлен подбор целесообразных форм и методов формирования фасилитационной компетентности, в частности, «Мировое кафе», хакатон, экспресс-знакомство, «Эксперт-заседание», «Метаплан», «Следи за лидером», PRES-формула и т.д. Раскрыта специфика их использования в интерактивной образовательной среде педагогических университетов Украины.

Ключевые слова: *фасилитация, фасилитационная компетентность, методы обучения, формы обучения, фасилитатор, профессиональная подготовка, будущий учитель естественных дисциплін.*

SUMMARY

Ogienko Elena, Trofimenko Alina. Forms and methods for the formation of facilitative competence of future teachers of natural sciences disciplines.

The article analyzes the forms and methods for the formation of facilitative competence in the process of training teachers of natural sciences disciplines in the system of modern educational process. The purpose of research is to determine the essential features of forms and methods for the formation of facilitative competence in the process of natural sciences teacher training and substantiation of their effectiveness.

The following methods were used during the research: general scientific methods of scientific cognition were used to solve certain tasks and achieve the goal: theoretical, logical-system analysis, classification, analogy, induction, deduction, generalization of scientific-theoretical and practical data; comparison of the obtained data. The article discussed in detail the organization and conduct of such teaching methods as "World Café", (non)conference, hackathon, express acquaintance, "Expert Meeting", "Metaplan", panel discussion, workshop, "Diagnostic Rose". Follow the leader, PRES-formula, interview from the point of view of the activity of the teacher-facilitator. The functions of the facilitator are more accurately disclosed during the organization and implementation of specific methods based on trust and partnership.

Based on this study, it can be argued that new models of learning in the educational process make qualitatively new demands on the role of the teacher. The main purpose of interpersonal interaction of 2 subjects of educational activity, teacher and students, is to motivate students to self-development as highly qualified specialists and individuals, able to realize the inevitability of changes in education throughout life. Thus not so much formation of certain properties, qualities, cognitive processes, knowledge, abilities, skills, how many

developments of aspiration and ability to independence, self-development and self-realization of the person acquires special value. In the interpersonal interaction of educational entities, conditions are created for the development of educational and professional motivation, giving learning the nature of cooperation, which creates a basis for achieving the goals. Today there is a number of other technologies based on modeling professional situations, business games, trainings that help to find effective solutions to problems. But the teacher will be able to achieve this goal under the conditions of taking a new position – a teacher-facilitator. Prospects for further research in this area will be a description of the key educational roles of modern teachers.

***Key words**: facilitation, facilitative competence, facilitator, methods of learning, forms of learning, professional training, future teachers of natural sciences disciplines.*

УДК 378. 112 (477)

Ольга Осередчук
Львівський національний університет імені Івана Франка
ORCID ID 0000-0002-3192-3129
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/183-189

ПРИНЦИПИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Якість освітнього процесу є невід'ємною складовою якості освіти. Кожен заклад вищої освіти має свої особливості та складові, що впливають на формування внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти. Функції і принципи є необхідними категоріями під час здійснення моніторингу якості вищої освіти. У статті розглянуто принципи моніторингу якості вищої освіти, що пропонують учені, й виокремлено нами основні принципи (науковості, інтегрованості, мобільності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління та самоуправління, послідовності, гуманізму), за допомогою яких, на нашу думку, моніторинг якості вищої освіти буде ефективним.

***Ключові слова:** моніторинг, якість освіти, принципи, якість вищої освіти, найдоцільніші принципи для моніторингу якості освіти в закладі вищої освіти.*

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту» визначає якість освіти як «відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг», а якість освітньої діяльності – як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, установленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» (*Закон України «Про освіту»,* 2014). Бачимо, що в нормативному документі якість освіти подається в єдності якості процесу й якості результату. Якість освітнього процесу при цьому є невід'ємною складовою якості освіти. Кожен заклад освіти має свої особливості та складові, що впливають на формування внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності і якості освіти.

Принципи є необхідною категорією під час здійснення моніторингу якості вищої освіти.

Розглянемо принципи моніторингу якості вищої освіти, що пропонують учені, та виокремимо основні принципи, за допомогою яких, на нашу думку, моніторинг якості вищої освіти буде ефективним.

Аналіз актуальних досліджень. Принципи моніторингу якості освіти розглянуто у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Байдацька, С. Баля, Т. Волобуєва, І. Гириловська, В. Горб, В. Зінченко, В. Красовська, О. Касьянова, Т. Лукіна, І. Найдьонова, В. Приходько І. Скопилатов та ін.).

Мета статті – розглянути принципи 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. Принцип (лат. principium – основа, начало) – особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь; внутрішнє переконання, погляд на речі, які зумовлюють норми поведінки (Приходько, 2007).

С. Баля, В. Красовська вважають обґрунтованими такі принципи моніторингу якості вищої освіти: науковості, безперервності, об’єктивності, узгодженості, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління й самоуправління, гуманістичної спрямованості, наступності, відкритості та оперативності.

Принцип науковості означає, що моніторингові дослідження здійснюються на науково обґрунтованих характеристиках освітнього процесу, відповідають основним закономірностям психолого-педагогічного пізнання та управлінню педагогічними об’єктами і явищами. В основі принципу науковості педагогічного моніторингу лежить використання методів науково-дослідної педагогічної діяльності на засадах системного підходу до об’єкта та предмета дослідження.

Принцип об’єктивності полягає у виключенні суб’єктивних оцінок, урахуванні всіх позитивних і негативних результатів, створенні рівних умов.

Принцип узгодженості базується на єдності нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових.

Принцип валідності характеризується відповідністю встановлених контрольних завдань змісту матеріалу дослідження, чіткістю критеріїв виміру та оцінки.

Принцип діагностико-прогностичної спрямованості означає, що процес отримання інформації ґрунтується на теоретичних, методологічних та практичних підходах, має нормативно-пошуковий характер.

Принцип систематичності передбачає постійне проведення моніторингу всіх етапів освітнього процесу у визначеній послідовності, де застосовуються оптимальні форми, методи і засоби моніторингу.

Принцип єдності управління та самоуправління означає врахування інтересів усіх суб'єктів управління якістю освітнього процесу ЗВО.

Принцип гуманістичної спрямованості дозволяє розглядати моніторинг як засіб глибокого вивчення освітнього процесу для вдосконалення всіх рівнів педагогічної взаємодії й оптимізації управління ним.

Принцип наступності процесів спостереження, діагностики, прогнозування й управління робить систему моніторингу, у якій відбуваються структурно-функціональні перебудови, які носять якісний і кількісний характер, цілісною. У ході проведення моніторингу принцип передбачає етапи, логічно та змістово пов'язані один із одним, а саме: підготовчий, адаптаційно-установчий, висхідно-діагностичний, змістово-технологічний та підсумковий.

Принцип відкритості й оперативності передбачає доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості, зацікавлених міжнародних установ (*Моніторинг якості освіти,* 2013).

І. Найдьонова (Найденова, 2010) визначає такі принципи моніторингу якості вищої освіти: безперервність управління навчальним процесом, циклічність повторення моніторингу та динамічність змін, що відбулися в освітньому процесі внаслідок управлінських впливів.

В. Горб (Горб, 2005) виокремлює такі важливі принципи моніторингу освіти: науковості, безперервності, педагогічної комунікативності, особистісної доцільності, діагностико-прогностичної спрямованості, соціально-нормативної зумовленості, інформаційної інтегрованості, цілісності та наступності.

Дослідниця Н. Байдацька (Байдацька, 2007) до принципів моніторингу відносить: безперервність, науковість, прогностичність, об'єктивність, систематичність, планомірність, свідомість та активність, наочність, гласність.

Т. Лукіна (Лукіна, 2007) виокремлює такі принципи моніторингу, як узгодженість нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення; безперервність спостережень за станом освіти; комплексність дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, гуманістична спрямованість моніторингу; опрацювання й аналіз

здобутих результатів; об'єктивність і своєчасність одержання, опрацювання та використання об'єктивної інформації про якість освіти; перспективність запланованих моніторингових досліджень; рефлексивність; відкритість одержаних результатів та оперативність їх доведення до відповідних органів управління й громадськості.

В. Приходько (Приходько, 2011) основними принципами створення системи моніторингу вважає:

а) принцип інтегрованості (передбачає зближення та поглиблення взаємодії вітчизняних і зарубіжних моніторингових програм);

б) принцип мобільності (дає змогу оперативно модифікувати завдання, форми та методи освітньої діяльності залежно від умов);

в) принцип конкретності (у розгортанні моніторингових програм із використанням набутого досвіду);

г) принцип реалістичності (передбачає соціальний зміст моніторингу якості освітньої діяльності);

д) принцип етичності (забезпечує моральні засади моніторингу, його гуманний характер, збереження конфіденційності, поваги до учасників моніторингових досліджень та інших умов взаємодії).

На думку В. Зінченко (Зінченко, 2012), моніторинг повинен базуватися на підставі принципів науковості; об'єктивності; валідності; діагностико-прогностичної; систематичності; єдності управління й самоуправління.

І. Гириловська вважає, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників повинен функціонувати на підставі принципів взаємодії, послідовності, валідності, об'єктивності, систематичності, гуманізму, учнєцентризму (Гириловська, 2021).

Розглянувши праці вітчизняних та зарубіжних учених щодо здійснення моніторингу якості вищої освіти, зауважимо, що він має базуватися на таких, виокремлених нами, принципах, за допомогою яких, на нашу думку, моніторинг якості вищої освіти буде ефективним:

- *принцип науковості* – моніторингові дослідження мають наукове підґрунтя;

- *принцип інтегрованості* – поглиблює взаємодію вітчизняних і зарубіжних моніторингових програм;

- *принцип мобільності* – оперативно модифікує завдання, форми та методи освітньої діяльності залежно від умов;

- *об'єктивності* – створення рівноправних умов для всіх учасників моніторингу, включає максимальне виключення суб'єктивних оцінок;

- *валідності* – відповідність установленим контрольним завданням змісту освіти; доведення до кожного учасника моніторингу чіткості критеріїв виміру;

- *діагностико-прогностичної спрямованості* – прогнозує подальший стан освітнього процесу, ґрунтується на теоретичних, методологічних та практичних підходах, впливає на якість його функціонування освітнього процесу;

- *систематичності* – включає постійний моніторинг етапів освітнього процесу із застосуванням оптимальних форм, методів і засобів моніторингу;

- *єдності управління та самоуправління* – враховує інтереси всіх суб'єктів управління якістю освітнього процесу;

- *послідовності* – вимагає, щоб усі етапи моніторингу якості освіти виконувалися у визначеній послідовності, були логічно сформовані та змістовно взаємообумовлені;

- *гуманізму* – під час проведення моніторингу забезпечує створення умов доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивної емоційної атмосфери. Під час проведення моніторингу використані методи, прийоми, технології не можуть нашкодити гідності і правам учасників моніторингового процесу. Завданням *принципу гуманізму* визнано створення умов для формування цілісної особистості, здатної до самоаналізу задля самовдосконалення й відбувається перехід до особистісно орієнтованих методів оцінки сформованості особистісних характеристик.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у результаті аналізу наукових джерел зазначимо, що принципи, на підставі яких здійснюється моніторинг якості вищої освіти, зводяться до того, що вони одночасно розглядаються як самостійні і взаємопов'язані.

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє нам висновити і визначити таку закономірність моніторингу якості вищої освіти, яка полягає в тому, що моніторинг якості вищої освіти буде ефективним, якщо буде спиратися на такі принципи: науковості, інтегрованості, мобільності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління та самоуправління, послідовності, гуманізму.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці системи ефективності моніторингу якості освіти в ЗВО України.

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 of the quality of educational achievements of students in higher education institutions of non-state ownership (PhD thesis abstract). 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 the quality of professional training of the future skilled workers* (PhD thesis). Kyiv).

Горб, В. Г. (2005). *Методология и теория педагогического мониторинга в вузе* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01) (Gorb, V. G. (2005). *Methodology and theory of pedagogical monitoring in higher education* (PhD thesis abstract)).

Закон України «Про освіту» (2014) пункти 29, 30 частини 1 статті 1 (Law of Ukraine "On Education" (2014), paragraphs 29, 30 of part 1 of Article 1).

Зінченко, В. О. (2012). Моніторинг якості організації навчального процесу ВНЗ. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 15(1),* 30-39 (Zinchenko, V. O. (2012). Monitoring the quality of the educational process of the university. *Bulletin of the Luhansk National University un-tu them. Taras Shevchenko. Pedagogical sciences, 15(1),* 30-39).

Лукіна, Т. О. (2020) *Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник*. Київ.: Педагогічна думка (Lukina, T. O. (2020). *Quality management of general secondary education: a textbook.* Kyiv.: Pedagogical thought).

Моніторинг якості освіти: принципи, форми, вимоги, (довідник-посібник) (2013). ХОІППО (Monitoring the quality of education: principles, forms, requirements (reference book) (2013). Khmelnytskyi: HOIPPO).

Найденова, И. Е. (2010). *Мониторинг качества профессиональной подготовки студентов туристического вуза* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Naidenova, I. E. (2010). *Monitoring of quality of professional training of students of tourist high school* (PhD thesis). Moscow).

Приходько, В. М. (2011) *Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект: монографія*. Запоріжжя (Prykhodko, V. M. (2011). *Monitoring the quality of educational activities of a secondary school: pedagogical foundations and management aspect: monograph*. Zaporizhzhia).

Приходько, В. М. (2007). *Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу. Навчально-методичний посібник для вчителя*. Х.: Вид. група «Основа» (Prikhodko, V. M. (2007). *Monitoring of the quality of education and educational activities of the education institution. Educational and methodological manual for the teacher*. Kh.: Publishing group "Osnova").

РЕЗЮМЕ

Осередчук Ольга. Принципы мониторинга качества высшего образования.

Качество образовательного процесса является неотъемлемой составляющей качества образования. Каждое учреждение высшего образования имеет свои особенности и составляющие, влияющие на формирование внутренней системы качества образовательной деятельности и качества образования. Функции и принципы являются необходимыми категориями при мониторинге качества высшего образования. В статье рассмотрены принципы мониторинга качества высшего образования, предлагаемые учеными, и выделенные нами основные принципы (научности, интегрированности, мобильности, объективности, валидности, диагностико-прогностической направленности, систематичности, единства управления и самоуправления,

последовательности, гуманизма), с помощью которых, по нашему мнению, мониторинг качества высшего образования будет эффективным.

Ключевые слова: *мониторинг, качество образования, принципы, качество высшего образования, наиболее целесообразные принципы для мониторинга качества образования в высшем образовании.*

SUMMARY

Oseredchuk Olga. Principles of quality monitoring of higher education.

The quality of the educational process is an integral part of the quality of education. Each institution of higher education has its own characteristics and components that affect formation of the internal system of ensuring the quality of educational activities and the quality of education. Functions and principles are necessary categories for the monitoring of the higher education quality. The article considers the principles of monitoring of the quality of higher education proposed by scientists and highlights the basic principles by which, in our opinion, monitoring of the quality of higher education will be effective: the principle of scientificity – monitoring research has a scientific basis; the principle of integration – deepens the interaction of domestic and foreign monitoring programs; the principle of mobility – promptly modifies the tasks, forms and methods of educational activities depending on the conditions; objectivity – the creation of equal conditions for all participants in the monitoring, including the maximum exclusion of subjective assessments; validity – compliance with the established control tasks of the content of education; bringing to each participant of the monitoring clarity of measurement criteria; diagnostic and prognostic orientation – predicts the further state of the educational process; regularity – includes constant monitoring of stages of the educational process; unity of management and self-government – takes into account the interests of all subjects of the quality management of the educational process, consistency – requires that all stages of monitoring of the quality of higher education be performed in a certain sequence; humanism – during the monitoring ensures creation of conditions of friendliness, trust, respect for the individual.

Key words: *monitoring, quality of education, principles, quality of higher education, most expedient principles for monitoring of the quality of education in a higher education institution.*

УДК 37.013.3-027.31:378-021.411

Неля Романенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6232-5148
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/189-196

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ЙОГО СКЛАДОВІ

Стаття присвячена дослідженню сутності та складових інноваційного розвитку в галузі вищої освіти. Метою статті є визначення особливостей інноваційного розвитку в галузі вищої освіти задля актуалізації можливостей використання позитивного досвіду в сучасних умовах реформування вищої школи. У роботі розкрито визначення поняття інновацій з урахуванням досліджень вітчизняних та світових науковців. Виокремлено основні підходи до класифікації інноваційного розвитку в галузі вищої освіти. Виділено основні принципи та етапи інноваційного розвитку. Установлено, що інноваційний розвиток є складним, динамічним, ризикованим процесом, який спрямований на наближення параметрів функціонування вищої освіти до сучасних вимоги суспільства.

Ключові слова: *інновація, інноваційний процес, модернізація, інноваційна діяльність, інноваційні теорії, зміст інноваційної освіти, структура інноваційного процесу, нововведення.*

Постановка проблеми. Нині освіта є одним із головних показників, за яким вимірюється рівень розвитку країни, народу загалом та окремих спільнот. Саме від якості та рівня розвитку освіти залежать благополуччя людини, становище духовності та культури в суспільстві, темпи економічного, політичного, науково-технічного й соціального прогресів. На жаль, не всі країни та їх національні економіки однаково ефективно реалізовують інноваційну діяльність, це пов'язано, перш за все, з різними вихідними умовами їх розвитку та неоднаковим розумінням необхідності реалізації циклу трансформацій. Модернізація освітніх систем, які намагаються адаптувати знання до потреб суспільства, внесли суттєві корективи щодо підготовки фахівців різного профілю, уніфікації стандартів, кваліфікацій, оволодіння ключовими компетентностями тощо. У цьому контексті особливої уваги потребують питання гарантії високої якості освітніх послуг закладами, які здійснюють підготовку фахівців, у зв'язку з чим у більшості закладів вищої освіти відбувається інноваційний розвиток та впровадження інноваційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень обумовлюється динамічними перетвореннями в системі вищої освіти, які пов'язані з підвищенням якості освіти на ринку освітніх послуг, комп'ютеризацією навчання, упровадженням нових методів і форм організації навчальної діяльності в закладах вищої освіти.

Мета статті – визначити особливості інноваційного розвитку в галузі вищої освіти задля актуалізації можливостей використання позитивного досвіду в сучасних умовах реформування вищої школи.

Методи дослідження. Загальнонаукові методи аналізу, порівняння та узагальнення дозволили схарактеризувати ступінь наукового розроблення обраної проблеми; за допомогою синхронного аналізу з'ясовано особливості становлення і розвитку інноваційного процесу в галузі вищої освіти; на підставі порівняльного аналізу окреслено структуру інноваційної діяльності в галузі вищої освіти, розкрито особливості європейський розвитку інноваційного процесу в галузі вищої освіти та можливості використання позитивного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Категорія «інновація» здебільшого трактується як перетворення потенційного науково-технічного прогресу в реальний, що втілюється в нових продуктах і технологіях.

Важливо зазначити, що у світовій та вітчизняній науковій літературі немає однозначного визначення цього поняття. Однак, саме поняття «innovation» уперше з'явилося в наукових дослідженнях XIX ст. і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях знань діяльності, особливо у сфері вищої освіти.

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження й використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

З цим пов'язані і значні розбіжності у тлумаченні поняття «інновація», що спричинено неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень.

У науковій літературі дослідники трактують поняття «інновація» в багатьох варіантах. Так, наприклад, англійські вчені Е. Роджерс і Р. Агарвала-Роджерс розуміють інновацію як ідею, метод або об'єкт, що сприймаються індивідом як нові (Роджерс, 1980, с. 162).

Польські дослідники Я. Домбровський та І. Коладкевич інновації розглядають із урахуванням трьох головних параметрів: галузі, якої вони стосуються, методу впровадження та об'єкта змін, які вони викликають. При цьому сам процес створення інновацій, на їх думку, повинен ураховувати реалізацію трьох фаз, що йдуть одна за одною: відкриття (виникнення нової ідеї), перше її використання, розповсюдження використання і впровадження ідей і рішень (Домбровський, 2005, с. 131).

В. Баринова під інновацією розуміє «новацію в будь-якому вигляді (винахід, метод, явище), при цьому вона зазначає, що «…інноваціям властива науково-технічна новизна, тому важливо відрізняти інновації від несуттєвих змін продуктів та технологічних процесів, їх компонентів» (Бочарова, 2017, с. 9-13).

На законодавчому рівні термін інновація визначається в Законі України «Про інноваційну діяльність» як новостворена (застосована) і (або) вдосконалена конкурентоздатна технологія, продукція або послуги, а

також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери (*Закон України,* 2002).

Розгляд альтернативних визначень поняття «інновація» дозволяє стверджувати, що незалежно від того, до якого підходу схиляються автори, вони єдині в тому, що генеральною метою їх створення та розповсюдження є модернізація.

У навчальних посібниках Н. Бордовскаї, А. Реана, П. Третьякової, Т. Шамової і ін. Виділяються чотири основні підходи до класифікації інновацій в освіті.

Перша класифікація «заснована на співвіднесенні нового до педагогічного процесу». Відповідно до неї виділяються: інновації в цілях і змісті освіти; інновації в методах, прийомах, засобах, технологіях педагогічного процесу; інновації у формах організації навчання і виховання; інновації в діяльності педагогів та студентів.

У другій класифікації інновації диференціюються за ознакою масштабності застосування, утворюючи три основні типи: поодинокі і локальні; комплексні, які є пов’язаними між собою; системні, що охоплюють все освітня установа.

Третя класифікація за інноваційним потенціалом, що включає такі типи: модифікації відомого і прийнятого; комбінаторні нововведення (поєднання нового з відомим); радикальні перетворення.

Четверта класифікація заснована на відношенні нового до вже існуючого. У ній виділяються такі типи інновацій: інновації, що вводяться замість того, що існувало раніше); інновації, пов’язані з припиненням безперспективної роботи; інновації, пов’язані зі створенням чогось нового: уведення нових навчальних предметів, упровадження нових педагогічних технологій (Лазарев, 2004, с. 14-21).

Інноваційний розвиток освіти спирається на напрями розвитку освіти і на спеціально розроблені принципи, на підставі яких повинні відбутися системні зміни, що забезпечують його доступність, якість, безперервність та інвестиційну привабливість. Серед них можна виділити:

- принцип випереджального розвитку освіти, означає мобільну переорієнтацію системи освіти на підготовку людини до життя в швидко змінних умовах інтенсивного розвитку соціальних і економічних процесів і нової якості життя;

- принцип проєктування інноваційного розвитку (підходи до інновацій в освіті повинні бути інноваційними для системи освіти; що

припускає розробку та реалізацію вже в даний час проєктів, спрямованих у майбутнє, на стійкий довготривалий розвиток освіти);

- принцип відвертості освіти й суспільної участі (досягнення суспільної згоди, на основі якої влада, суспільство, бізнес, громадські організації і професійно-педагогічне співтовариство приймають на себе зобов'язання із сумісного просування в Україні інноваційних освітніх процесів;

- принцип безперервності освіти (безперервна освіта людини протягом усього її життя є чинником мобільності суспільства, її готовності до прогнозованих змін);

- принцип стратегічного інвестування (головною конкурентною якістю людини стають її знання і компетенції, соціальна та професійна мобільність, уміння ініціювати або підтримувати інноваційні технології виробництва та управління, прогресивні процеси соціального розвитку, активно включатися в їх реалізацію) (Сірий, 2019, с. 65).

Зміст інноваційної освіти – це система позитивних змін у структурі управління освітньою системою, а також структурування змісту освітнього процесу його форм і методів. Упровадження змісту інноваційної освіти – процесуальна система педагогічного управління, що відповідає за своїм змістом інноваційній діяльності та сприяє освоєнню педагогами науково обґрунтованого нововведення, перетворення освітньої практики.

Важливо зауважити, що здебільшого інновації розуміються у двох аспектах: як явище та як процес. У першому випадку інновація являє собою будь-яку цілеспрямовану зміну технології управління, що орієнтується на заміну її елементів для прискорення, пом'якшення або поліпшення виконання поставлених завдань. У другому, технологічному аспекті, інновація розглядається як процес, що включає стадії її розробки, упровадження, засвоєння і стабільного ефекту.

Інноваційний процес починається з виявлення необхідності змін на певних ділянках освітнього процесу у вищій школі, що відбувається завдяки аналітичній роботі спеціалізованих наукових організацій, органів управління освітою, керівників закладів вищої освіти, науково-педагогічних колективів. Діяльність, спрямована на здійснення інноваційних процесів, отримала назву інноваційної діяльності. Діяльність із метою створення, освоєння й використання педагогічних нововведень називають інноваційно-педагогічною. Інноваційний процес в освіті – процес удосконалення освітньої практики, розвитку освітніх систем на основі нововведень (В. Загвязинский). Інноваційний процес відображає формування та розвиток змісту та організації нового (Т. Шамова).

У педагогічній інноватиці, як і в загальній теорії інноватики, сформувалася схема поділу інноваційного процесу на етапи, яка отримала назву «життєвий цикл нововведення».

Перший етап характеризується зародження нової ідеї, виникнення нової концепції нововведення. Умовно його можна назвати етапом відкриття, який, як правило, є результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень або життєвого «осяяння».

Наступним етапом є винахід. На цьому етапі відбувається створення нововведення, тобто втілення нової ідеї в певний об'єкт, матеріальний чи духовний проєкт – зразок.

На третьому етапі відбувається реалізації нововведення. Сутність його, як правило, полягає у практичному застосуванні, коригуванні, доопрацюванні нового засобу. Завершується етап отриманням стійкого ефекту від нововведення, після чого воно існує автономно (Nicholls, 1983, с. 276).

Четвертий етап характеризується такою особливістю, як «результат» і має назву – розповсюдження нововведення (зрілість). Сутність його полягає в широкому впровадженні, дифузії (проникненні) в нові галузі (освітні заклади).

Наступний етап – це насичення в конкретній галузі. Нововведення освоює багато людей у всіх сферах педагогічного й управлінського процесів. Саме тоді воно втрачає свою новизну (рутинізація нововведення). Цей етап може завершитися появою альтернативного нововведення або поглинанням його ефективнішою системою.

Шостий етап спаду (криза, фініш) характирезується вичерпаністю можливостей застосування нововведення в нових умовах, галузях.

Останній етап має назву іррадіація (лат. irradiare – сяяти, випромінювати) нововведення. Цей етап притаманний не кожному нововведенню. Йдеться про те, що з рутинізацією нововведення не зникає як таке, а модернізується й відтворюється, нерідко значно відчутніше впливаючи на розвиток закладу освіти.

Кожен етап інноваційного процесу вимагає певної організації робіт і застосування відповідних методів. Організаційні форми при цьому повинні максимально відповідати обраним методам і можливостям виконавців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Беручи до уваги все зазначене вище, можна сказати, що інновації в освіті – це актуально значущі нововведення, які виникають на основі різноманітності ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти, позитивно впливають на розвиток усіх форм і методів навчання.

Інноваційний розвиток є складним, динамічним, ризикований процесом, який спрямований на наближення

Інноваційна діяльність у галузі вищої освіти є основою оновлення закладів вищої освіти, чинником розвитку освітніх систем.

Методологічний аналіз інноваційної діяльності дозволяє розкрити специфічність інновацій у вищій освіті, обґрунтувати парадигму його інноваційного розвитку, у якій акцент робиться не на способі передання, а на способі виробництва знань.

Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов – створення якісно нової педагогічної практики чи радикального реформування всієї освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про інноваційну діяльність» (Law of Ukraine "About innovative activities") (2002). Retrieved from: https://www.zakon.rada.gov.ua/.

Бочарова, Ю. Г. (2017). Інноваційна інфраструктура: сутність, значення та класифікація. *Вісник Інфраструктура ринку, 9,* 9-13 (Bocharova, Yu. G. (2017). Innovation infrastructure: essence, meaning and classification. *Bulletin of Market Infrastructure, 9,* 9-13).

Домбровський, Я. (2005). Інноваційна практика польських підприємств. *Вісник Центр інновацій та розвитку, 5,* 131 (Dombrovskui, J. (2005). Innovative practice of Polish enterprises. *Bulletin Center for Innovation and Development, 5,* 131).

Лазарев, В. С., Мартиросян, Б. П. (2004). Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия. *Педагогика, 4,* 11-21 (Lazarev, V. S., Martirosian, B. P. (2004). Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts. *Pedagogy, 4,* 11-21).

Nicholls, A. (1983). *Managing Educational Innovations*. London.

Роджерс, Э., Агарвала-Роджерс, Р. (1980). *Коммуникации в организациях.* М.: Экономика (Rogers, E., Agarwala-Rogers, R. (1980). *Communications in organizations.* M.: Economics).

Сірий, Є. В. (2019). Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, 11,* 65 (Siryi, Ye. V. (2019). Innovative development of education in Ukraine: problem development and basic guidelines. *Bulletin of Kyiv National University named after Taras Shevchenko, 11,* 65).

РЕЗЮМЕ

Романенко Неля. Инновационное развитие высшего образования: сущность и его составные.

Статья посвящена исследованию сущности и составляющих инновационного развития в области высшего образования. Целью статьи является определение особенностей инновационного развития в области высшего образования для актуализации возможностей использования положительного опыта в современных условиях реформирования высшей школы. В работе раскрыто определение понятия инноваций на основе исследований отечественных и мировых ученых. Выделены основные подходы к классификации инновационного развития в области высшего образования. Выделены основные принципы и этапы инновационного развития. Установлено, что инновационное развитие является сложным, динамичным,

рискованным процессом, который направлен на приближение параметров функционирования высшего образования к современным требованиям общества.

Ключевые слова: *инновация, инновационный процесс, модернизация, инновационная деятельность, инновационные теории, содержание инновационного образования, структура инновационного процесса, нововведение.*

SUMMARY

Romanenko Nelia. Innovative development of higher education: essence and its components.

The article is devoted to the study of the essence and components of innovative development in the field of higher education. The purpose of the article is to determine the features of innovative development in the field of higher education in order to update the possibilities of using positive experience in the modern conditions of higher school reform. The research methods (general scientific methods of analysis, comparison and generalization) allowed to characterize the degree of scientific development of the selected problem; with the help of synchronous analysis the peculiarities of formation and development of the innovation process in the field of higher education were clarified; on the basis of the comparative analysis of the structure of innovative activity in the field of higher education is outlined, features of the European development of innovative process in the field of higher education and possibilities of the use of positive experience are opened. The definition of the concept of innovations taking into account the research of domestic and world scientists is revealed in the work. Consideration of the definitions of "innovation" suggests that no matter what approach the authors are inclined to, they are united in the fact that the general purpose of their creation and dissemination is modernization. The main approaches to the classification of innovative development in the field of higher education are highlighted. The basic principles and stages of innovative development are highlighted. The concept of cities of innovative education is characterized by a system of positive changes in the management structure of the educational system, as well as the structuring of the content of the educational process and its forms and methods. Introduction of the content of innovative education is a procedural system of pedagogical management, which corresponds to the content of innovative activity and promotes the development of teachers of scientifically sound innovation, transformation of educational practice. Innovative activity in the field of higher education is the basis for the renewal of higher education institutions, a factor in the development of educational systems. The result is determined by structural and semantic changes in the work of the institution, the educational system, and under certain conditions – the creation of a qualitatively new pedagogical practice or radical reform of the entire educational system. It is established that innovative development is a complex, dynamic, risky process, which is aimed at bringing the parameters of higher education to modern requirements of society.

Key words: *innovation, innovation process, modernization, innovation, innovation theories, content of innovation education, structure of innovation process, innovation.*

УДК 37.091.12:005.963:37.014.3:004(045)

Олександра Сологуб
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0003-4781-2973
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/197-208

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ДЛЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У БАЗОВІЙ ШКОЛІ

Метою статті є підготовка та представлення навчально-методичних матеріалів щодо шляхів використання педагогічними працівниками інструментів формувального оцінювання засобами онлайн-сервісів в умовах освітніх реформ у базовій школі. Практичне значення дослідження полягає в тому, що автором статті описано моделі використання педагогічними працівниками інструментів формувального оцінювання засобами онлайн-сервісів, а також представлено у вигляді QR-кодів навчальні відеоматеріали, розміщені на авторському каналі YouTube. Перспективи подальших наукових розвідок автор вбачає в підготовці педагогічних працівників базової школи до втілення ідей формувального оцінювання, пошуку його місця в моделі професійної діяльності вчителя.

Ключові слова: *Нова українська школа, базова школа, підготовка вчителів, інструменти формувального оцінювання, онлайн-сервіси.*

Постановка проблеми. В умовах імплементації законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» актуальним є супровід педагогічних працівників щодо впровадження Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898 (Постанова КМУ, 2020), за яким здійснюється у 2021/2022 н.р. освітній процес у 5 класах пілотних закладів загальної середньої освіти. Нагальним є питання підготовки навчально-методичного забезпечення для вчителів, тренерів, обласних координаторів проєкту за освітніми галузями, консультантів центрів професійного розвитку педагогічних працівників щодо використання інструментів формувального оцінювання. Цифровізація освітньої сфери вимагає перегляду й узагальнення методик використання онлайн-інструментів для проведення зазначеного виду оцінювання (Сологуб, 2020, с. 248).

Аналіз актуальних досліджень. Питання формувального оцінювання в освітньому процесі відображені у працях зарубіжних учених (P. Black, D. Carless, M. Heritage, James H. McMillan, E. Panadero, P. Perrenoud, D. Wiliam), у вітчизняній науці ним опікуються О. Барна, В. Вембер, Н. Дементієвська, О. Локшина, Н. Морзе та ін. Таке оцінювання спрямоване на покращення освітнього процесу, вчасне його коригування, відслідковування особистісного зростання здобувачів освіти, сприяння

розумінню ними результатів навчання, надання впевненості у власних силах, мотивація та підтримка для більш ефективного формування знань, умінь та ціннісних ставлень (Морзе, 2013; EdEra, 2021). Проте J. H. McMillan зауважує, що вчителі використовують формувальне оцінювання недостатньо, вважаючи, що воно громіздке та неефективне, у той час як дослідження свідчать про його зв'язок із мотивацією учнів (McMillan, 2010, с. 12). E. Panadero робить висновок про зв'язок оціночного судження, яке розвивається внаслідок впливу формувального оцінювання, із саморегульованим навчанням учнів (Panadero, 2018, с. 32). Ми погоджуємося з думкою P. Black, який зазначає, що запровадження формувального оцінювання для більшості педагогів є складним процесом, адже воно передбачає докорінне переосмислення їхніх стосунків з учнями та ставлення до самого себе, пошуку власних способів втілення ідей такого оцінювання у модель професійної діяльності (Black, 2015).

Про оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах пілотування інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» зазначено в методичних рекомендаціях щодо особливостей організації освітнього процесу в першому (адаптивному) циклі/5 класах закладів загальної середньої освіти, зокрема в додатку 1 наведено орієнтовний перелік та опис інструментів формувального оцінювання (Лист МОН, 2021, с. 16-20), проте сьогодні важливо вчасно забезпечувати супровід педагогічних працівників щодо методик використання цих інструментів засобами сучасних освітніх цифрових ресурсів, особливу увагу приділяючи тим учителям, заклади яких беруть участь у пілотному проєкті.

Метою статті є підготовка й узагальнення навчально-методичного забезпечення щодо використання інструментів формувального оцінювання в базовій школі засобами онлайн-сервісів. Відповідно до мети нами поставлені завдання:

- проаналізувати запропоновані в методичних рекомендаціях інструменти формувального оцінювання учасників освітнього процесу в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» за Державним стандартом базової середньої освіти;
- дослідити та описати моделі використання педагогічними працівниками інструментів формувального оцінювання засобами онлайн-сервісів;

- представити розроблені навчальні відеоматеріали, що демонструють методики використання онлайн-сервісів для здійснення формувального оцінювання.

Методи дослідження. Для досягнення мети та виконання завдань використовувалися загальнонаукові методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, метод сходження від абстрактного до конкретного, моделювання.

Виклад основного матеріалу. Охарактеризуємо інструменти формувального оцінювання, включені до орієнтовного переліку в зазначених вище методичних рекомендаціях та окреслимо ідеї, шляхи, моделі використання педагогічними працівниками інструментів формувального оцінювання засобами онлайн-сервісів.

«Самооцінювання та взаємооцінювання». Самооцінювання є важливим елементом формувального оцінювання, воно допомагає здобувачу освіти критично оцінити власний навчальний поступ, виявити слабкі місця та зрозуміти, яким шляхом рухатись далі. Під час взаємооцінювання учні на партнерських засадах допомагають один одному покращити власні результати навчання, навчаються добирати слова для коментарів, слухати й поважати однокласників. Один із шляхів здійснення такого виду оцінювання є створення чек-листів (або контрольних списків), які використовують із метою надання учням чітких критеріїв оцінювання певного виду діяльності, аби вони змогли здійснити самооцінювання (взаємооцінювання) перед тим, як здавати роботу вчителю. Важливо не лише інформувати учнів про такі критерії, але й поступово залучати здобувачів освіти до їх розроблення. Один із онлайн-ресурсів для створення чек-листів є сервіс для зберігання нотаток keep.google.com, який дозволяє створити список, надати дозвіл до нього для співпраці з учнями, відмічати виконання його окремих пунктів. Для створення дизайну чек-листів, які надалі використовуватимуться як зображення, презентації або роздаткові матеріали для учнів, можна скористатися платформою canva.com, здійснивши на ній пошук серед шаблонів за ключовим словом «checklist». Учитель обирає шаблон, під час обговорення з учнями змінює його, генерує покликання для перегляду та надсилає учням або розміщує у віртуальному класі.

«Тестування», «Доповни думку», «Сигнали», «Шкала Лайкерта». Ці інструменти використовують для отримання миттєвого зворотного зв’язку від учнів. Тестування може передбачати опитування з можливістю вибору однієї чи кількох правильних відповідей, створення вікторини, гри

«правильно – неправильно» за допомогою сервісів mentimeter.com, kahoot.com, plickers.com, quizalize.com, nearpod.com, classtime.com та ін. Перевага даних сервісів полягає в тому, що вони дозволяють демонструвати аудиторії в режимі реального часу інфографіку результатів виконання опитування. Вправа «Доповни думку» виконується засобами таких сервісів із використанням запитань з відкритою відповіддю.

Щоб повідомити про рівень розуміння певного поняття, принципу або процесу, під час роботи в аудиторії учні на прохання вчителя показують визначені сигнали (жестами рук, підняттям кольорових кубиків чи дисків тощо) (*Формувальне оцінювання: означення, техніки і інструменти,* 2021). Такі сигнали можуть означати одну з відповідей: «Розумію і можу пояснити», «Ще не зовсім розумію», «Не впевнений, що вірно розумію» тощо. Із залученням онлайн-сервісів для виконання вправи «Сигнали» створюється тестування з вибором однієї правильної відповіді з використанням зображень (жестів рук, кольорів світлофору чи смайлів для вправи «Твій настрій»).

Для використання вправи «Шкала Лайкерта» вчитель пропонує учням твердження, які не є однозначно істинними або помилковими та потребують подальшого обговорення, на онлайн-ресурсах за допомогою тестування з вибором однієї вірної відповіді («повністю погоджуюсь», «погоджуюсь», «не погоджуюсь», «повністю не погоджуюсь») пропонує визначитись зі своєю позицією.

«Діаграма Венна». Даний інструмент використовують наприкінці уроку, вивчення певної теми (розділу). Учитель створює два кола чи більше, які перетинаються, для порівняння понять або явищ, які вивчались, і пропонує учням визначити їх спільні ознаки (їх треба розмістити в місці перетину кіл) та відмінності (всередині кіл поза межами їх перетину). Така вправа сприяє розвиткові критичного мислення школярів. Використовуючи jamboard.google.com, педагог установлює зображення кіл як фон на одному з фреймів. Учні працюють із інструментом «Закріплені нотатки» або «Текст» для розміщення спільних та відмінних рис. Для організації групової роботи учнів є можливість створення копій фрейму. В умовах дистанційного навчання для учнівських груп доцільно використовувати окремі переговорні кімнати платформ для проведення онлайн-зустрічей. Якщо зустрічі організовуються засобами Google Meet, для створення переговорних кімнат знадобиться розширення Breakout Rooms, яке встановлюється у веббраузері Google Chrome. На ресурсі templatelab.com також доступні шаблони діаграми Венна у форматах Microsoft Word, Power Point, Foxit Reader PDF Document.

«Спінер ідей», «6 критичних запитань таксономії Блума». Для вправи «Спінер ідей» учитель створює спінер, розділений на 4 сектори з написами «Спрогнозуй», «Поясни», «Підсумуй», «Оціни». Після пояснення нового матеріалу вчитель, розкручуючи спінер, просить учнів відповісти на запитання, на якому зупиниться стрілка спінера. Наприклад, якщо спінер зупинився на секторі «Підсумуй», учитель каже: «Назви ключові поняття, про які щойно йшлося». Для створення спінера доцільно скористатися ресурсом wordwall.net, обравши шаблон «Випадкове колесо» та створивши власний спінер на ресурсі. Інший варіант виконання вправи на цьому ресурсі – «Відкрий коробку», коли учневі пропонується назвати номер коробки, яку потрібно відкрити, у кожній із яких міститься одна з рубрик. Даний ресурс також можна використовувати як альтернативу кубику Блума, який використовували в початковій школі та який містить 6 різнорівневих запитань на розвиток критичного мислення на зразок «Назви», «Чому», «Поясни», «Запропонуй», «Придумай», «Поділися».

«Fishbone» (риб'ячий скелет). Цей інструмент використовують як стратегію розвитку критичного мислення під час аналізу причинно-наслідкових зв'язків певного явища чи проблеми, особливо актуальний під час уроків узагальнення, але може бути використаний на будь-якому уроці. Учитель відображає схему, до якої входять чотири основні блоки у вигляді голови, кісток та хвоста риби: голова – проблема чи питання, яке буде аналізуватись; верхні кістки – основні поняття, причини проблеми чи явища; нижні кістки – факти, що є підтвердженням цих причин; хвіст – висновки. Учитель пропонує проблему, а учні в малих групах (орієнтовно по 5 осіб) наповнюють всі інші блоки схеми, шукаючи шляхи її розв'язання. Якщо використовувати онлайн-дошку jamboard.google.com, то вчитель може підготувати зображення fishbone і розмістити його як фон на кількох фреймах. Учні, працюючи в групах на визначених для них фреймах, використовують для роботи інструмент «Закріплені нотатки» або «Текст». Інший варіант – учитель обирає шаблон на сервісі canva.com за пошуком «fishbone diagram» та на уроці змінює його разом з учнями. Для використання паперових варіантів схеми можна скористатися шаблонами у форматі текстового документа Word на ресурсі templatelab.com.

«Газетний заголовок», «Найзаплутаніший (або найясніший) момент», «3-2-1», «Дерево очікування», «Наш врожай», «Хрестики-нулики». Для виконання вправи «Газетний заголовок» учням пропонується придумати заголовок до теми, яка вивчається, та передати її основну ідею. Така вправа сприяє розвиткові наскрізних умінь (творчості, ініціативності,

здатності логічно обґрунтовувати позицію, уміння висловлювати власну думку усно й письмово). Її можна використовувати на будь-якому етапі вивчення певної теми у форматі мозкового штурму засобами jamboard.google.com. Учні пропонують свої варіанти заголовків за допомогою інструменту онлайн-дошки «закріплені нотатки». Учитель аналізує їх та пропонує учням обґрунтувати свою позицію.

Важливо організовувати наприкінці уроку рефлексію як механізм організації самоаналізу навчальної діяльності учнів. Під час однохвилинної вправи вчитель запитує школярів, який був найбільш заплутаний або найясніший момент заняття. Як альтернативу усним відповідям можна використати інструмент «закріплені нотатки» онлайн-дошки або організувати тестування за допомогою запитань із відкритою відповіддю засобами платформ для здійснення миттєвого оцінювання, описаних вище.

Інший інструмент для рефлексії – вправа «3-2-1», коли учням пропонується визначити три речі, які вони дізналися, два цікаві факти та одне питання чи річ, над якою потрібно ще попрацювати. На фреймі онлайн-дошки як фон учитель готує зображення, яке відповідає запропонованій вправі.

На початку року або вивчення нової теми доцільно провести вправу «Дерево очікування», установивши зображення дерева на фреймі онлайн-дошки та запропонувавши учням розмістити закріплені нотатки, у яких описати, чого вони очікують від курсу. Наприкінці курсу для рефлексії буде корисною аналогічна вправа «Наш врожай», під час якої проаналізувати, чи виправдались очікування.

Для рефлексії засобами інструменту «Хрестики-нулики» учитель готує зображення сітки 3х3, схоже на дошку для гри, у кожну клітинку записує певне твердження чи запитання і просить учнів закреслити якомога більше рядків по горизонталі, вертикалі та діагоналі, якщо учні знають відповіді на запитання у клітинках. Для виконання такої вправи на онлайн-дошці фон фрейму можна підготувати в програмі Power Point, створивши таблицю з запитань та зберігши файл у форматі зображення.

«Гра в кубик». Сутність гри полягає в тому, що вчитель, показавши 6 запитань до уроку, об’єднує в групи учнів, вони по черзі кидають кубик та відповідають на запитання з відповідним номером. Учні можуть доповнювати попередні відповіді однокласників, якщо кубик із таким номером вже випадав. Вправа сприяє розвиткові наскрізних умінь (здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння висловлювати власну думку, критично й системно мислити). Її виконують на будь-якому етапі

уроку, коли потрібно розглянути конкретний об'єкт чи явище. Один із варіантів запитань є зазначені вище критичні запитання таксономії Блума. Для об'єднання учнів у групи, кидання віртуального кубика (чи кількох) та використання ще низки віджетів щодо організації роботи як у віртуальному класі, так і в аудиторії з використанням інтерактивної дошки, корисним сервісом є онлайн-дошка classroomscreen.com. Інший ресурс для генерації випадкових чисел, зокрема кидання віртуального кубика, – додаток від Google https://g.co/kgs/V9tjaG, за допомогою якого можна генерувати будь-які числа завдяки можливості вибору кількох багатогранників, у тому числі й кубиків, а також установленням за потреби додатково числа, яке потрібно додати до загальної суми, що випала на гранях.

«Сортування». Під час виконання вправи учням пропонується набір термінів, які потрібно відсортувати за визначеними вчителем категоріями. Таке завдання можна створити засобами сервісу для підтримки процесів навчання за допомогою інтерактивних модулів *learningapps.org*, зокрема вправи «Класифікація». На ресурсі доступна також низка інших вправ, які можна використати для здійснення формувального оцінювання, – «Знайти пару», «Вільна текстова відповідь», «Вікторина», «Заповни пропуски», «Таблиця відповідностей», «Числова пряма» та ін. Учитель має можливість підготувати вправу «Сортування» також на ресурсі jamboard.google.com, створивши набір термінів за допомогою інструменту «Закріплені нотатки». Фоном фрейму може слугувати таблиця з назвами категорій в її шапці, створена в програмі PowerPoint та збережена у форматі зображення. У такому варіанті використання вправи вчитель об'єднує учнів у групи та стежить за їх роботою на окремих фреймах.

«Концептуальна карта», «З-Х-В». Концептуальна карта – це форма схематичної наочності, яка допомагає учням побачити взаємозв'язки між поняттями за допомогою побудованих схем та сприяє розвиткові критичного й системного мислення. Її використовують як під час пояснення нового матеріалу, так і наприкінці теми для систематизації вивченого. Один із онлайн-сервісів для створення концептуальних карт – ресурс coggle.it, за допомогою якого можна додавати до схем ключові слова, що позначають певні поняття, розміщувати зображення, покликання на інтернет-джерела, вбудовувати відеоматеріали з каналу YouTube, відкривати концептуальну карту в режимі демонстрації, генерувати покликання на неї для перегляду, запрошувати до співпраці над її створенням інших користувачів.

Використання онлайн-сервісу для створення ментальних карт доцільне також під час виконання вправи «З-Х-В», коли учні мають

відповісти на запитання «Що ми вже знаємо?» (З), «Що ми хочемо дізнатися?» (Х) та «Що вже вивчили за темою?» (В). Так, під час відповідей на перше запитання на початку вивчення нової теми вчитель з учнями може будувати асоціативний кущ на ресурсі coggle.it, записуючи фрази та ключові слова, пов'язані з даною темою, які спадають учням на думку, та встановлюючи між ними зв'язки.

«Аналіз портфоліо». Портфоліо – це підібрані здобувачем освіти його кращі роботи, за допомогою яких він розповідає історію своїх досягнень чи поступу. Його розглядають як одну з форм рефлексії, яка сприяє вияву індивідуальності учня, його самоствердження й саморозвитку. Аналізуючи портфоліо, учитель вивчає процес мислення учня, визначає його подальші навчальні цілі.

Структуру портфоліо педагог розробляє разом із учнями. У початковій школі здобувачі освіти впорядковували паперовий варіант портфоліо, у базовій школі вони можуть його створити як у програмі Microsoft Power Point, якою вже вміють користуватись у 5 класі, так і освоїти з цією метою Google Презентації чи інші хмарні сервіси. Альтернативним рішенням є використання сервісу genial.ly, який дозволяє створювати портфоліо, презентації, підручники та ін., додаючи до них низку інтерактивних елементів.

Узагальнивши шляхи використання інструментів формувального оцінювання засобами онлайн-сервісів, нами розроблено комплекс навчальних відеоматеріалів, які розміщені на авторському каналі YouTube у списку відтворення «Цифрові ресурси: НУШ, 5 клас» (Сологуб, 2021), подаємо деякі з них у таблиці.

Таблиця 1

Навчальні відеоматеріали щодо використання інструментів формувального оцінювання засобами онлайн-сервісів

Інструменти формувального оцінювання та QR-коди навчальних відеоматеріалів	
«Самооцінювання, взаємооцінювання»	«Діаграма Венна»

«Тестуванння», «Самооцінювання», «Доповни думку», «Шкала Лайкерта»	«Газетний заголовок», «Сигнали», «Дерево очікування», «Наш врожай», «3-2-1», «Найзаплутаніший момент»
«Fishbone»	«Хрестики-нулики»
«Спінер ідей»	«Гра в кубик»

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дане дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми. Розглянуто лише інструменти формувального оцінювання в першому (адаптивному) циклі базової школи, тому робота з підготовки вчителів у цьому напрямі триватиме. Продовжиться й пошук нових шляхів використання онлайн-сервісів, що постійно розвиваються в умовах глобальної цифровізації. Також зауважимо, що формувальне оцінювання не обмежується набором окремих методик – перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в підготовці педагогічних працівників до втілення ідей такого оцінювання, пошуку його місця в моделі професійної діяльності вчителя для побудови цілісної системи оцінювання, метою якої є покращення освітнього процесу та здійснення об’єктивного й справедливого оцінювання навчальних досягнень учнів.

ЛІТЕРАТУРА

Лист МОН України №4.5/2303-21 від 06.08.2021 «Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу у першому (адаптивному)

циклі/5 класах закладів загальної середньої освіти за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» (Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine №4.5 / 2303-21 from 06.08.2021 "Methodological recommendations on the peculiarities of the educational process in the first (adaptive) cycle/5 classes of general secondary education according to the State standard of basic secondary education") (2021). Retrieved from: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Metodychni-rekomendatsiyi-pilotnym-shkolam.pdf).

Морзе, Н. В., Барна, О. В., Вембер, В. П. (2013). Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 6,* 45-57 (Morse, N. W., Barna, O. W., Wember, V. P. (2013). Formative assessment: from theory to practice. *Informatics and information technologies in educational institutions, 6,* 45-57).

Постанова КМУ «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On some issues of state standards of complete general secondary education») (2020). Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898).

Сологуб, О. С. (2020). Формувальне оцінювання та інтерактивна взаємодія учасників освітнього процесу засобами онлайн-ресурсів. *Оцінювання досягнень здобувачів загальної середньої освіти: сучасні виклики та перспективи,* І. Б. Вашеняк (ред.), (сс. 248-254). Хмельницький: ХОІППО (Solohub, O. S. Formative assessment and interactive interaction of participants in the educational process through online resources. In I. B. Vashenyak (Ed.), *Evaluation of achievements of general secondary education seekers: modern challenges and prospects,* (pp. 248-254). Khmelnytsky: Khmelnitsky Regional Institute of Postgraduate Teacher Education).

Сологуб, О. С. *Цифрові ресурси: НУШ, 5 клас. Список відтворення*. Режим доступу: https://www.youtube.com/playlist?list=PL02UGFwBYgxKFy_HngAFJQ3OlRe_h2RJ2 (Solohub, O. S. *Digital resources: a new Ukrainian school, 5th grade. Playlist.* Retrieved from: https://www.youtube.com/playlist?list=PL02UGFwBYgxKFy_HngAFJQ3OlRe_h2RJ2).

Формувальне оцінювання: означення, техніки і інструменти. Режим доступу: https://formativeasua.blogspot.com/ (*Formative assessment: definitions, techniques and tools*. Retrieved from: https://formativeasua.blogspot.com).

Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22:1,* 161-177. DOI: 10.1080/0969594X.2014.999643.

EdEra (2021). *Оцінювання без знецінювання. Онлайн-курс про сучасні практики оцінювання*. Режим доступу: https://study.ed-era.com/uk/courses/course/410 (*EdEra. Valuation without impairment. An online course on modern assessment practices.* Retrieved from: https://study.ed-era.com/uk/courses/course/410).

McMillan, J. H. (2010). *Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation*. Virginia Commonwealth University.

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2018). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education, 34 (3),* 535-557).

РЕЗЮМЕ

Сологуб Александра. Подготовка педагогических работников к использованию онлай-сервисов для формирующего оценивания в условиях внедрения образовательных реформ в базовой школе.

Целью статьи является подготовка и представление учебно-методических материалов о путях использования педагогическими работниками инструментов формирующего оценивания с помощью онлайн-сервисов в условиях образовательных реформ в базовой школе. Практическое значение исследования состоит в том, что автором статьи описаны модели использования педагогическими работниками инструментов формирующего оценивания с помощью онлайн-сервисов, а также представлены в виде QR-кодов обучающие видеоматериалы, размещенные на авторском канале YouTube. Перспективы дальнейших научных исследований автор усматривает в подготовке педагогических работников базовой школы к воплощению идей формирующего оценивания, поиску его места в модели профессиональной деятельности учителя.

Ключевые слова: *Новая украинская школа, базовая школа, подготовка учителей, инструменты формирующего оценивания, онлайн-сервисы.*

SUMMARY

Solohub Oleksandra. Preparing teachers to use online services for molding assessment in the context of educational reforms in basic school.

The purpose of the article is to prepare and generalize educational and methodological support for the use of molding assessment tools in a basic school using online services. Research methods to achieve the goal: analysis, synthesis, comparison, generalization, the method of ascent from the abstract to the concrete, modeling.

The tools of molding assessment of the participants in the educational process in the context of the implementation of the concept of "New Ukrainian School" according to the State Standard of Basic Secondary Education are analyzed. Models of using molding assessment tools using online services are proposed.

The resources for instant feedback: mentimeter.com, kahoot.com, plickers.com, quizalize.com, nearpod.com, classtime.com, wordwall.net, online boards jamboard.google.com, classroomscreen.com, online graphic design platforms canva.com, templatelab.com, service for creating mind maps coggle.it, service for supporting learning processes using interactive modules learningapps.org, platform for creating interactive content genial.ly, application keep.google.com, etc. is considered.

The practical significance of the study lies in the fact that the author of the article has prepared a number of training videos demonstrating the methodology of using molding assessment tools using online services. The materials are summarized and presented in the form of QR-codes of the video URL, which are published in one of the playlists of the YouTube author's channel.

The author of the article notes that this study does not exhaust the entirety of the problem, since only the tools of formative education in the first (adaptive) cycle of the basic school are considered, therefore, work on training teachers in this direction will continue. The search for new ways of using online services, which are constantly evolving in the context of global digitalization, will also continue.

Attention is focused on the fact that molding assessment is not limited only to methods, therefore, the author sees the prospects for further scientific research in the preparation of teachers of the basic school for the implementation of the ideas of such assessment. It is necessary to focus on finding the place of molding learning in the model of teacher''s professional activity in order to build a holistic assessment system, the purpose of

which is to improve the educational process and the implementation of an objective and fair assessment of the educational reforms.

Key words: *New Ukrainian school, basic school, teacher training, molding assessment tools, online services.*

УДК [378.013.091.33:004.031.42]:338.48-051

Мирослава Ташак
Національний університет «Львівська політехніка»
ORCID ID 0000-0003-4581-5732
Алла Саницька
Національний університет імені Івана Франка
ORCID ID 0000-0002-4536-660X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/208-221

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У статті обґрунтовано значимість професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму для підвищення якості туристичних послуг в Україні. Аргументовано актуальність технологізації процесу навчання, переваги застосування таких технологій у підготовці кадрів для туристичної галузі. Розкрито сутність інтерактивних методів навчання. Продемонстровано можливість їх упровадження у практичні заняття для знаходження розв'язку завдання фахового спрямування, зокрема організації добового раціонального харчування в нескладних багатоденних піших походах із урахуванням допустимих вагових навантажень за мінімальних фінансових затрат. Окреслено перспективу наукових розвідок в аспекті їх подальшого практичного застосування.

Ключові слова: *майбутні фахівці сфери туризму, інтерактивні технології та методи навчання, практична підготовка.*

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19 черговий раз підтвердила вразливість туризму перед впливом шокових ситуацій. Для відновлення галузі уряди держав продовжують йти на політичні поступки, пропонують бюджетне стимулювання для суб'єктів туристичної діяльності (доступні кредити, відтермінування сплати боргових і податкових зобов'язань, компенсації втрачених прибутків тощо). Останні, щоб мінімізувати втрати, працюють над забезпеченням своїх користувачів цікавим контентом, послуговуючись новітніми технологіями (блокчейн, технології віртуальної та доповненої реальності та ін.), вдаються до креативних ідей та рішень щодо їхньої безпеки. Таким чином, сучасні запити туристичної практики переконливо доводять необхідність ефективного державного регулювання туристичної галузі, а також якісної фахової освіти, орієнтованої на практичну діяльність, особливо в умовах можливих викликів та загроз.

У туристично орієнтованих країнах коронавірус та карантинні обмежувальні заходи спричинили підйом внутрішнього туризму. В Україні, як вважають експерти, цей сплеск так і залишиться ситуативним через низький

рівень конкурентоспроможності вітчизняних туристичних продуктів, що зумовлено недостатнім рівнем не лише інфраструктурного, а й кадрового забезпечення галузі. Тому пошук новітніх шляхів вирішення завдань підготовки фахівців сфери туризму залишається однією з проблем педагогічної теорії та практики, а отже вимагає подальшого вивчення та аналізу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання змісту, форм підготовки й вимог до майбутніх фахівців сфери туризму вивчали такі науковці, як: В. Федорченко, Г. Цехмістрова, Н. Фоменко, В. Лозовецька, Я. Олійник, Л. Поважна, М. Скрипник, Н. Ничкало, Л. Сакун, Т. Єфімцева, О. Любіцева, В. Обозний та інші. Водночас аналіз літературних джерел дає підстави зробити висновок, що серед можливих шляхів вирішення проблематики підготовки кадрів для галузі туризму впровадженню новітніх технологій навчання приділено недостатньо уваги.

Мета статті – обґрунтувати значимість інтерактивних технологій навчання у практичній підготовці майбутніх фахівців сфери туризму.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті були використані такі методи: аналіз літературних джерел, метод теоретичного системного аналізу й узагальнення, метод логічних висновків.

Виклад основного матеріалу. Ще до початку пандемії COVID-19 в Україні мали місце негативні тенденції в розвиткові туризму, адже кількість виїзних туристів перевищувала кількість в'їзних (*Державна служба статистики України*). За Індексом глобальної конкурентоспроможності 2019 Україна посіла 85-е місце серед 141 держави (The Global Competitiveness Report 2019), що аж ніяк не сприяло генерації інтересу в іноземців відвідати країну, бо саме через рейтинг оцінюється здатність держави до створення конкурентного середовища та сприятливих умов для ведення бізнесу, у тому числі туристичного.

Спад інтересу до України серед іноземних туристів, заміна місцевих внутрішніх напрямків туризму на закордонні мандрівки серед українців експерти пояснювали низьким рівнем якості обслуговування практично на всіх етапах реалізації вітчизняних туристичних продуктів, а також невідповідністю ціни якості наданих туристичних послуг. Ураховуючи, що в сучасних умовах професійну діяльність фахівців сфери туризму слід розглядати в контексті глобальних викликів, якість туристичних послуг повинна знаходити відображення в усіх її видах – управлінській, економічній, екологічній, правовій, фаховій, тому очевидним є те, що вітчизняна фахова освіта галузі потребує вдосконалення з посиланням на інноваційні тенденції.

Очікуваним результатом освітніх інновацій є підготовка кваліфікованих фахівців, які здатні не лише ефективно виконувати свої функціональні обов'язки, але й упроваджувати інноваційні технології у сфері своєї професійної діяльності (Легенький, 2017, с. 103), що вкрай важливо в умовах пандемії COVID-19. Експерти з туризму наводять достатньо великий перелік інноваційних заходів, які сьогодні реалізуються фахівцями у країнах світу для підтримки галузі.

Справжнім джекпотом для вітчизняного туризму в 2021 році стало значне збільшення потоку туристів із багатих арабських держав, оскільки не всі країни Євросоюзу як улюблене місце їхнього відпочинку та шопінгу були відкриті через карантинні заходи. Але чи вдалося Україні позитивно зарекомендувати себе найбільш затребуваним у Європі туристам, чи схочуть вони ще раз відвідати країну?

На жаль, не поодинокими були випадки, коли рівень обізнаності споживачів вітчизняних туристичних продуктів значно вищий, ніж у працівників підприємств галузі. Тож очевидним є факт невідповідності компетентностей випускників вітчизняних закладів вищої освіти потребам сучасного туристичного ринку. Вимога часу – становлення високоякісної теоретичної складової підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, а також підвищення рівня практичних навичок шляхом максимального наближення навчального процесу до реальних методів роботи підприємств галузі з урахуванням досвіду країн-лідерів туристської освіти.

Ефективне вирішення проблеми кадрового забезпечення галузі туризму можливе за умови переходу від традиційної системи навчання, тобто від системи лише передачі й засвоєння знань, до орієнтованої на сам процес навчання. Традиційні методи навчання не відповідають складності його реальних проблем, стрімким змінам ситуацій, у яких поєднуються навчання та потреби для кращого відтворення інтеграції змісту, процесу і практики (Гаврилюк, 2015, с. 198). Це вимагає внесення змін у мету, методи, форми його організації та контроль результативності, а отже спонукає до впровадження новітніх технологій навчання.

Термін «технологія навчання» інтерпретується різними науковцями неоднозначно. Багато дослідників розуміють його як спосіб взаємодії суб'єктів освітньої діяльності і використовують за умови чіткого алгоритму послідовності дій та гарантії одержання кінцевого результату. Іншими словами, алгоритмічність, діагностичність, а також системність (взаємозв'язок основних елементів технології, а саме: мети, змісту, форм,

методів, засобів взаємодії учасників педагогічного процесу, результату) розглядаються як основні вимоги до технології навчання.

На даний момент існує достатня кількість новітніх технологій навчання. Їх класифікують за різними ознаками. У пошуку інноваційних технологій навчання для якісної підготовки фахівців сфери туризму в сучасних умовах нами надано перевагу таким, що класифіковані за змістом та способом передачі навчальної інформації від викладача до студента на: інтерактивну технологію навчання та викладання, інформаційно-комунікативну технологію навчання та викладання, технологію навчальних проєктів, інтегровану розвивальну технологію, модульно-рейтингову технологію (Кошечко, 2015).

Для реалізації пріоритетних у підготовці майбутніх фахівців сфери туризму завдань доцільно, на нашу думку, упроваджувати інтерактивні технології навчання та викладання. Саме вони здатні забезпечити активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, коли кожен робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Обираючи ту чи іншу технологію, викладач може змінювати свою роль від носія багажу знань до проєктувальника та організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта та помічника. Студент, виконавши конкретно йому поставлене завдання, звітує про це публічно, або одержаний ним результат безпосередньо впливає на якість виконання завдання, поставленого перед малою групою чи перед усією академічною групою. Обмін знаннями в такий спосіб сприяє соціалізації особистості студента, усвідомленню ним власної ролі та власного потенціалу в колективі, а отже, підсилює мотивацію навчання.

Упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес значно підвищує вимоги до його учасників. Від студента вимагає більш тривалої попередньої самопідготовки, а від викладача – уміння системно та раціонально втілювати в практику сучасні досягнення вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки. На нашу думку, це одна з причин повільного впровадження таких технологій навчання в закладах вищої освіти України.

Освітній процес у вітчизняній вищій школі здійснюється за такими формами: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація (*Закон України «Про вищу освіту»,* 2014). А от універсальних рекомендацій щодо вибору методів навчання, які є окремими елементами інтерактивних технологій, не існує. Викладач самостійно приймає рішення,

правильність якого визначають знання і розуміння ним змісту методів та способів організації інтерактивної взаємодії учасників навчання з урахуванням можливості впровадити їх у традиційні види занять, посилюючи при цьому пріоритет активної самостійної пізнавальної діяльності кожного студента з урахуванням його здібностей, рівня інтелектуального розвитку, задатків і можливостей.

Інтерактивні технології навчання класифікують за різними ознаками. Для якісної підготовки фахівців сфери туризму нами надано перевагу технологіям, класифікованим за формами навчання залежно від мети заняття та організації навчальної діяльності на чотири групи, а саме: технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань (Староста, 2019). Кожен вид технологій налічує достатню кількість інтерактивних методів навчання. Так, методами технологій кооперативного навчання визнані робота в малих групах, робота в парах, ротаційні трійки, «Карусель», «Акваріум» та інші. Серед методів колективно-групового навчання як найбільш застосовувані виділяють «Мікрофон», «Мозковий штурм» («Мозкова атака»), «Ажурна пилка», «Дерево рішень», вирішення проблем, аналіз ситуації (Кейс-метод) та інші. До методів технологій ситуативного моделювання відносять ігри, симуляції (імітаційні ігри-тренінги), рольові ігри та інші. Серед методів технологій опрацювання дискусійних питань до практичного застосування пропонуються такі, як: метод ПРЕС, «Займи позицію», «Зміни позицію», «Неперервна шкала думок», дискусія, оцінювальна дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, дебати (Демків та ін., 2018).

Теоретичні дослідження сутності інтерактивних методів навчання дозволили зробити висновок, що їх основою є спілкування. І це не лише обмін думками та знаннями, на його основі виникають нові знання, формуються вміння комбінувати знання з різних навчальних дисциплін, моделювати життєві та виробничі ситуації, колективно працювати над вирішенням проблеми, брати на себе відповідальність за прийняте рішення в конкретній ситуації, вгамовувати свої амбіції задля загальної справи тощо. З викладеного зрозуміло, що інтерактивні методи навчання можна успішно використовувати на практичних заняттях, оскільки перелічені компетентності розглядаються в педагогіці як функції саме такого виду навчальних занять.

Як було зазначено вище, щоб ліквідувати розрив між реальною підготовленістю випускників вітчизняних закладів вищої освіти й вимогами

роботодавців та суспільства до рівня їх професійності, необхідно вдосконалювати як теоретичні знання, так і практичні навички шляхом максимального наближення навчального процесу до реальних методів роботи підприємств галузі туризму. Щодо практичної підготовки майбутніх фахівців, то вона започатковується на практичних заняттях вирішенням, перш за все, завдань виробничого змісту. Алгоритм їх розв'язку може бути таким: колективний пошук навчальної проблеми, яка відображає реальну ситуацію з майбутньої професійної діяльності, її аналіз, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, пошук можливих способів вирішення. Такий алгоритм дає можливість упроваджувати інтерактивні методи навчання в різних комбінаціях у традиційні практичні заняття. Продемонструємо на конкретному прикладі їх застосування під час практичного заняття для знаходження розв'язку завдання фахового спрямування.

У досягненні мети туристичного походу організація харчування є одним із ключових питань. Тому студентам до вирішення пропонується проблема організації добового раціонального харчування в нескладних багатоденних піших походах з урахуванням допустимих вагових навантажень при мінімальних фінансових затратах.

Харчовий раціон у нескладному багатоденному пішому поході в умовах, близьких до звичайних, потребує збалансованості за енергетичною цінністю та якісним складом, оскільки на свіжому повітрі при оптимальному фізичному навантаженні та позитивних емоціях обмінні процеси активізуються, витрата енергії збільшується. Обмеженість транспортування, тривалого зберігання та можливості термічної обробки обумовлюють використання переважно консервованих, концентрованих і сушених продуктів. Тому лише правильно складений раціон харчування дасть змогу компенсувати енергетичні витрати організму та звести до мінімуму дефіцит окремих необхідних нутрієнтів.

До розгляду пропонується вікова категорія учасників походу 18-29 років, зокрема жінки середньої ваги 65 кг та чоловіки середньої ваги 70 кг, для яких добові енерговитрати без фізичного навантаження становлять 1450 і 1750 ккал відповідно (*Про затвердження Норм фізіологічних потреб населення України в основних харчових речовинах та енергії,* 2017). Урахувавши, що під час здійснення пішого походу коефіцієнт фізичної активності дорівнює 2,2 (Зубар та ін., 2013), енерговитрати зростуть до 3190 і 3850 ккал відповідно. Рекомендований вміст білків відносно енергетичної цінності (калорійності) становить 11 %, жирів – 25 %, вуглеводів – 64 % (Зубар та ін., 2013).

Наступним кроком вирішення поставленої проблеми є розрахунок мінімальної добової потреби білків, жирів і вуглеводів (БЖВ) для учасників походу, використовуючи дані таблиці 1.

Таблиця 1

Енергетична цінність білків, жирів і вуглеводів (за Етуотером)

Речовина	**Енергетична цінність під час окиснення в організмі**	
	кДж/г	ккал/г
Білки	16,74	4
Жири	37,66	9
Вуглеводи (що засвоюються)	16,74	4

Для жінок:

$3190 \cdot 0{,}11 : 4 = 87{,}7$ (г) – білків,

$3190 \cdot 0{,}25 : 9 = 88{,}6$ (г) – жирів,

$3190 \cdot 0{,}64 : 4 = 510{,}4$ (г) – вуглеводів.

Для чоловіків:

$3850 \cdot 0{,}11 : 4 = 105{,}9$ (г) – білків,

$3850 \cdot 0{,}25 : 4 = 106{,}9$ (г) – жирів,

$3850 \cdot 0{,}64 : 4 = 615{,}0$ (г) – вуглеводів.

Оптимальне співвідношення маси білків, жирів і вуглеводів для звичайних умов становить $1:1:4$, а під час підвищеного фізичного навантаження – $1:1:5-6$. Таким чином, як для жінок, так і для чоловіків дотримано збалансованості за масою основних харчових речовин (БЖВ) – $1:1:1{,}8$ (Зубар та ін., 2013).

На наступному етапі пропонується підібрати продукти харчування з дотриманням оптимального співвідношення між білками, жирами та вуглеводами, першочергово врахувавши їхню енергетичну цінність (Кручаниця та ін., 2019) (табл. 2). Підібраний асортимент продуктів рекомендується умовно поділити на дві групи $П_1$ і $П_2$ за вмістом вуглеводів як основного джерела компенсації енерговитрат організму та знайти сумарний вміст БЖВ по кожній групі.

Таблиця 2

Склад і калорійність основних продуктів

№ з/п	**Продукти**	**Вміст БЖВ (у 100 г продукту)**			**Калорійність (на 100 г продукту)**
		білки	**жири**	**вуглеводи**	
$П_1$					
1	М’ясо тушковане (яловичина)	16,8	17,0	–	220
2	Сало (копчене, солоне)	1,8	78,6	–	739

3	Паштет м’ясний	10,7	12,6	3,1	174
4	Ковбаса напівкопчена	16,5	34,4	–	376
5	Сардина консервована в маслі	17,9	19,7	–	249
6	Масло вершкове	0,5	82,0	0,5	742
7	Сир голандський	26,8	27,3	–	361
8	Горіхи волоські	13,6	56,0	11,7	621
9	Яйце куряче варене	12,9	11,6	0,8	160
10	Чай без цукру	0	0	0	0
Всього в 1000 г		117,5	339,2	16,1	3642
***П*$_2$**					
1	Хліб житній	4,7	0,7	39,2	187
2	Сухарі пшеничні	10,5	1,2	68,5	335
3	Макаронні вироби в. *ґ*.	9,6	0,8	71,2	338
4	Крупи	7,7	1,7	68,9	321
5	Супові концентрати	6,5	8,0	69,0	374
6	Картопля	1,7	0	20,0	86
7	Часник	5,4	0	21,6	115
8	Цибуля	2,0	0	8,9	44
9	Молоко згущене з цукром	7,1	8,6	54,9	334
10	Цукор	0	0	98,9	406
11	Карамель льодяникова	0	0	89,2	357
12	Шоколад молочний	6,9	39,9	44,2	556
13	Печиво сухе	12,0	14,0	60,0	420
14	Халва	12,0	30,0	45,0	500
15	Сухофрукти	2,0	1,0	65,0	235
Всього в 1500 г		88,1	105,9	824,5	4608

Джерело: сформовано авторами

Вміст БЖВ в одиниці продуктів групи $П_1$ і $П_2$ (1 кг) пропонується подати у вигляді таблиці 3.

Таблиця 3

Вміст БЖВ в одиниці продуктів груп $П_1$ і $П_2$

Поживні речовини	$П_1$, кг	$П_2$, кг
Білки	0,118	0,059
Жири	0,339	0,071
Вуглеводи	0,016	0,550

Джерело: сформовано авторами

Далі рекомендується визначити вартість одиниці продуктів груп $П_1$ та $П_2$, використавши дані таблиці 4.

Таблиця 4

Вартість продуктів груп *П*$_1$ і *П*$_2$ (станом на серпень 2021 р.)

№ з/п	Продукти	Вартість (100 г), грн.
***П*$_1$**		
1	М'ясо тушковане (яловичина)	18,00
2	Сало (копчене, солоне)	11,70
3	Паштет м'ясний	9,90
4	Ковбаса напівкопчена	13,70
5	Сардина консервована в маслі	17,30
6	Масло вершкове	18,00
7	Сир голандський	17,50
8	Горіхи волоські	14,00
9	Яйце куряче	2,70
10	Чай без цукру	18,60
Всього за 1000 г		141,40
***П*$_2$**		
1	Хліб житній	2,60
2	Сухарі пшеничні	2,40
3	Макаронні вироби в. *ґ*.	2,70
4	Крупи	3,10
5	Супові концентрати	4,20
6	Картопля	0,50
7	Часник	6,50
8	Цибуля	0,80
9	Молоко згущене з цукром	8,00
10	Цукор	2,60
11	Карамель льодяникова	5,90
12	Шоколад молочний	22,60
13	Печиво сухе	7,20
14	Халва	8,50
15	Сухофрукти	18,00
Всього за 1500 г		95,60

Джерело: сформовано авторами

Вирішення поставленої проблеми зводиться до знаходження розв'язку такої задачі: організувати харчування учасників туристичного походу, забезпечивши мінімальну добову потребу БЖВ за найменших фінансових затрат. Студентам пропонується скласти економіко-математичну модель цієї задачі. Дається порада позначити через x_1 – кількість продуктів групи $П_1$ (кг), x_2 – кількість продуктів групи $П_2$ (кг), які слід включити в добовий харчовий раціон. Вміст поживних речовин у цих продуктах для жінок обраної вікової категорії повинен бути не меншим добової норми. Ці обмеження рекомендується записати у вигляді такої системи нерівностей

$$\begin{cases} 0{,}118x_1 + 0{,}059 \geq 0{,}088; \\ 0{,}339x_1 + 0{,}071x_2 \geq 0; \\ 0{,}016x_1 + 0{,}550x_2 \geq 0{,}510. \end{cases} \quad (1)$$

Подається думка, що значення кожної з величин x_1 та x_2 не можуть бути від'ємними, а тому дані обмеження слід записати у вигляді нерівностей

$$x_1 \geq 0,\ x_2 \geq 0. \quad (2)$$

При цьому загальна вартість придбаних продуктів становитиме

$$F(x_1, x_2) = 141{,}40x_1 + 95{,}60x_2. \quad (3)$$

Далі студентам слід знайти розв'язок, який задовольняє системи обмежень (1)-(2) і надає цільовій функції $F(x_1, x_2)$ мінімального значення. Одержану задачу лінійного програмування з двома змінними рекомендується розв'язати геометричним методом (Саницька та Ташак, 2008). Найменшого значення цільова функція $F(x_1, x_2)$ досягне в точці з координатами (0,286; 0,919). Отже, найдешевший раціон для жінок обраної вікової категорії становитиме

$$F(x_1, x_2) = 141{,}40 \cdot 0{,}286 + 95{,}60 \cdot 0{,}919 = 128{,}30 \text{ (грн.)}$$

і забезпечуватиметься закупівлею 0,286 кг продуктів групи $П_1$ і 0,919 кг продуктів групи $П_2$. Аналогічно студенти зможуть розрахувати найдешевший раціон для чоловіків цієї ж вікової категорії.

Викладене вище переконливо доводить, що включення в практичні заняття творчих завдань з чіткою професійною спрямованістю вимагає відмовлятися від традиційної практики, коли один студент виконує завдання на дошці, інші працюють на своїх робочих місцях, а далі викладач оцінює розв'язання студентами індивідуальних контрольних завдань. Необхідно йти шляхом, коли викладач чітко визначить завдання, допоможе усвідомити студентам алгоритм дій та організує самостійну роботу кожного з них (індивідуальну або групову), застосовуючи для цього той чи інший інтерактивний метод навчання або їх комбінацію.

Для успішного розв'язання студентами завдання організації раціонального харчування в туристичному поході за найменших фінансових затрат може бути застосований інтерактивний метод колективно-групового навчання «Мозковий штурм». Практичне заняття слід розпочати з обговорення проблеми важливості раціонального харчування в туристичному поході. Далі повинні бути сформульовані навчальні цілі: колективний вибір вікової категорії учасників походу, розрахунок для них енерговитрат і мінімальної добової потреби БЖВ та перевірка збалансованості нутрієнтів за масою; підбір у групах з 5-7 осіб

продуктів харчування з дотриманням оптимального співвідношення БЖВ, умовний їх поділ на групи за вмістом вуглеводів, розрахунок маси БЖВ у кожній із них та визначення їх вартості; колективне формулювання задачі організації збалансованого харчування за найменших фінансових затрат та складання її економіко-математичної моделі.

Саме для роботи в групах ефективно може бути застосований, на нашу думку, «Мозковий штурм». Колективно обговоривши нюанси раціонального харчування, кожна з груп студентів повинна запропонувати кілька варіантів набору харчових продуктів для приготування страв під час туристичного походу, а далі обрати харчовий набір, найбільш оптимальний за співвідношенням БЖВ та ціною, з наступною аргументацією вибору перед усією академічною групою. Ранжування наданих студентами варіантів з погляду найбільшої відповідності поставленій задачі можна провести, застосувавши діалог як ще один інтерактивний метод навчання. У даному випадку це бесіда рівноправних учасників (викладач, студенти), яка передбачає зіткнення різних логік у процесі вирішення поставленої проблеми з наступним підсумком вибору кінцевого варіанта харчового набору науково-педагогічним працівником. Дієвість методів залежить від рівня їх організації за визначеними правилами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Негативні тенденції в розвиткові туризму в Україні до початку пандемії COVID-19, незначний сплеск внутрішнього туризму під час карантинних обмежень обумовлені недостатнім рівнем як інфраструктурного, так і кадрового забезпечення галузі (невідповідність практичної підготовки вимогам роботодавців, неготовність до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг). За результатами проведеного аналізу новітніх шляхів вирішення завдань підготовки фахівців сфери туризму можна говорити про: 1) необхідність підвищення вимог до змісту та організації навчального процесу; 2) необхідність упровадження інтерактивних технологій навчання як одного з перспективних шляхів максимального наближення навчального процесу до реальних методів роботи галузевих підприємств; 3) можливість ефективного застосування інтерактивних методів навчання для знаходження розв’язку завдань фахового спрямування.

Викладене вище диктує необхідність продовжувати демонструвати на конкретних прикладах застосування інтерактивних методів навчання для розв’язування завдань з чіткою професійною спрямованістю.

ЛІТЕРАТУРА

Гаврилюк, О. Г. (2015). Інноваційні технології навчання студентів у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (53),* 197-204. Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_9_27 (Havryliuk, O. G. (2015). Innovative technologies of students' education in universities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 9 (53),* 197-204. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_9_27).

Демків, Р. Я., Євхутич, І. М., Курило, Т. В. (2018). *Використання інтерактивних методів навчання під час проведення занять з цивільного права та процесу: навч.-метод. посібник.* Львів: ЛьвДУВС (Demkiv, R. Ya., Yevkhutych, I. M., Kurilo, T. V. (2018). *The use of interactive teaching methods during classes on civil law and process: teaching method. manual.* Lviv: Lviv Department of Internal Affairs).

Державна служба статистики України. Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/ (*State Statistics Service of Ukraine.* Retrieved from: http://www.ukrstat.gov.ua/).

Закон України «Про вищу освіту» (*Law of Ukraine «About higher education»*) (2014). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Зубар, Н. М., Руль, Ю. В., Булгакова, М. К. (2013). *Фізіологія харчування: практикум: навч. посібник.* Київ: Центр учбової літератури (Zubar, N. M, Ruhl, Yu. V., Bulgakova, M. K. (2013). *Physiology of nutrition: workshop: textbook*. Kyiv: Center for Educational Literature).

Кошечко, Н. (2015). Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка, 1,* 35-38. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknutshp_2015_1_10 (Koshechko, N. (2015). Innovative educational technologies of teaching and learning in high school. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy, 1,* 35-38. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknutshp_2015_1_10).

Кручаниця, М. І., Миронюк, І. С., Розумикова, Н. В. та ін. (2019). *Основи харчування: підручник.* Ужгород: Говерла (Kruchanytsia, M. I., Myronyuk, I. S., Rozumikova, N. V. and others (2019). *Basics of nutrition: a textbook*. Uzhhorod: Hoverla).

Легенький, М. І. (2017). Інноваційні технології у сфері освіти: організаційно-правовий аспект. *Право та інновації, 1,* 103-110. Режим доступу: http://pti.org.ua/index.php/ndipzir/article/view/348/302 (Lehenkyy, M. I. (2017). Innovative technologies in the field of education: organizational legal aspect. *Law and innovation, 1,* 103-110. Retrieved from: http://pti.org.ua/index.php/ndipzir/article/view/348/302).

Про затвердження Норм фізіологічних потреб населення України в основних харчових речовинах та енергії: наказ Міністерства охорони здоров'я України від 03.09.2017 р. №1073. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1206-17#Text (*About the statement of Norms of physiological needs of the population of Ukraine in the basic nutrients and energy: order of the Ministry of Health of Ukraine dated 03.09.2017 №1073*. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1206-17#Text).

Саницька, А. О., Ташак, М. С. (2008). Енерговитрати та фінансові затрати студентів у туристському поході. *Вісник Львівського інституту економіки і туризму: збірник наукових статей, 3,* 175-181. Режим доступу: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/visnuk_3%20%D0%A2%D1%83%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC.pdf#page=175 (Sanytska, A. O., Tashak, M. S. (2008). Students' energy and financial expenses during tourist hiking. *Bulletin of Lviv Institute of Economics and Tourism: Collection of scientific works, 3,* 175-181. Retrieved from: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/visnuk_3%20%D0%A2%D1%83%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC.pdf#page=175).

Староста, В. (2019). Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 1 (64),* 230-237. Режим доступу: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29610/1/2019_Starosta%20VolodymyrNauk_visnik%20ped%201%2864%292019%20s.230-237.pdf (Starosta, V. (2019). Interactive learning technologies: essence, classification. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after V. O. Sukhomlynsky. Pedagogical science, 1 (64),* 230-237. Retrieved from: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29610/1/2019_Starosta%20VolodymyrNauk_visnik%20ped%201%2864%292019%20s.230-237.pdf).

The Global Competitiveness Report 2019. Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf

РЕЗЮМЕ

Ташак Мирослава, Саницкая Алла. Применение интерактивных технологий в практической подготовке будущих специалистов туристической отрасли.

В статье обоснована значимость профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма для повышения качества туристических услуг в Украине. Аргументирована актуальность технологизации процесса обучения, преимущества применения таких технологий в подготовке кадров для туристической отрасли. Раскрыта сущность интерактивных методов обучения. Продемонстрирована возможность их внедрения в практические занятия для нахождения решения задачи профессионального направления, в частности организации суточного рационального питания в несложных многодневных пеших походах с учетом допустимых весовых нагрузок при минимальных финансовых затратах. Обозначена перспектива научных исследований в аспекте их дальнейшего практического применения.

Ключевые слова: *будущие специалисты в сфере туризма, интерактивные технологии и методы обучения, практическая подготовка.*

SUMMARY

Tashak Myroslava, Sanytska Alla. The use of interactive technologies in the practical training of future specialists of the tourism sector.

The article studies the dynamics of tourist flows in Ukraine before the COVID-19 pandemic, as well as during quarantine restrictions. The conclusion made is about the decline in the interest of foreign tourists and Ukrainians to the domestic tourist product. The low level of quality of integrated tourist services was defined as the main reason of such decline. The importance of professional training of future tourism specialists is emphasized to improve the quality of tourist services. The relevance of educational sector technologization, and the training process in particular, is argued. The basic requirements for training technologies are defined. The peculiarities of innovative learning technologies as personality-oriented are emphasized. Approaches to their classification are presented. The advantages of using interactive learning technologies in the personnel training process for the tourism industry are argued. The problematic aspects of interactive technologies implementation in the educational process are identified. The essence of interactive teaching methods is revealed. The list of interactive methods offered for practical use in higher education institutions is given. The possibility of their introduction into traditional types of training sessions is argued. The importance of practice in the practical training of tourism industry future specialists is emphasized. The necessity of solving the tasks of production content in these classes is argued and the general algorithm of their solution is offered. The use of interactive teaching methods during the practical lesson to find a solution to the problem of professional orientation, in particular the organization of daily nutrition in simple

multi-day hiking tours, taking into account the allowable weight loads with minimal financial costs has been shown. The expediency of implementation of such interactive methods of collaborative-group learning as "Brainstorming" and dialogue for the solution of the set task of professional maintenance is argued. It is emphasized that their effectiveness depends on the level of organization according to certain rules. The conclusion is made that interactive technologies allow to test the knowledge of future specialists in the field of tourism in an interactive form in practice, as close as possible to professional activities. The prospect of further scientific research in terms of continuing the demonstration on specific examples of the use of interactive teaching methods to solve problems with a clear professional orientation is outlined.

Key words: *future specialists of the tourism sector, interactive technologies and teaching methods, practical training.*

УДК 378:14

Вікторія Ушмарова
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0003-1394-3596
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/221-231

ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗА ОСВІТНЬО-НАУКОВОЮ ПРОГРАМОЮ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА»: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ, УНІКАЛЬНІСТЬ І СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ

У статті висвітлено досвід підготовки докторів філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) в умовах експерименту за європейською моделлю. З'ясовано нормативні вимоги до структури і змісту освітніх програм підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, навчальних планів, переліку компетентностей і програмних результатів навчання згідно з Національною рамкою кваліфікацій. Проаналізовано й узагальнено історію становлення, досвід реалізації, унікальність та стратегії розвитку освітньо-наукової програми «Професійна освіта» в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди. Представлено цілі, компетентності і результати навчання, освітню і наукову складову ОНП «Професійна освіта» у контексті відповідності критеріям якості освітніх програм.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійна освіта, доктор філософії, освітньо-науковий ступінь, освітньо-наукова програма, компетентність, програмні результати навчання, навчальний план.*

Постановка проблеми. Підготовка фахівців вищої кваліфікації в Україні зазнала суттєвих змін. З вересня 2016 року українська аспірантура перейшла на європейську модель структурованих програм – з освітньою складовою, яка доповнює наукову. Прийнятий у 2014 році Закон «Про вищу освіту» запровадив освітньо-науковий ступінь доктора філософії замість наукового ступеня кандидата наук. У 2016 році Кабінет Міністрів України Постановою № 261 затвердив «Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії і доктора наук», яким, зокрема, регулюється зміст і форма нових структурованих програм підготовки в аспірантурі. Зі скасуванням старої системи «паспортів спеціальностей» та

інших підзаконних актів МОН і ВАК, саме цей документ установив нові правила підготовки здобувачів ступеня доктора філософії, починаючи з їх першого набору у вересні 2016 року.

На сьогодні вже напрацьовано певний досвід здійснення підготовки здобувачів ступеня доктора філософії за новою моделлю, удосконалення освітньо-наукових програм, переосмислення цілей, змісту і технологій, що дозволяє підвищувати якість підготовки. Актуальні питання та фактичний матеріал, проаналізовані в нашому дослідженні, дозволяють унаслідок вирішення виявлених слабких сторін і проблем, намітити перспективи розвитку й виробити систему заходів, спрямовану на якість організації освітніх процесів, що, у свою чергу, сприятиме покращенню якості вищої освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. У статті 5 Закону України «Про вищу освіту» встановлено, що доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації в спеціалізованій вченій раді (*Закон України «Про вищу освіту»,* 2021).

Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі здійснюється за освітньо-науковою програмою та навчальним планом, що складаються з освітньої та наукової складових. Освітня складова програми має стати підґрунтям для виконання аспірантом наукового дослідження.

Навчальний план аспірантури повинен містити інформацію про перелік та обсяг навчальних дисциплін у діапазоні 30-60 кредитів ЄКТС. Згідно з Положенням «Про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», дисципліни, включені до навчальних планів аспірантів, мають бути дотичними тематиці їх досліджень, а також забезпечувати методологічні та викладацькі компетентності аспірантів (*Положення,* 2019).

Освітньо-наукова програма та навчальний план аспірантури є основою для формування аспірантом індивідуального навчального плану та індивідуального плану наукової роботи.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій, освітньо-наукова програма має включати не менше чотирьох складових, що передбачають набуття аспірантом таких компетентностей:

1) здобуття глибинних знань зі спеціальності, за якою аспірант проводить дослідження (орієнтовний обсяг не менше 12 кредитів ЄКТС);

2) оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, (орієнтовний обсяг 4-6 кредитів ЄКТС);

3) набуття універсальних навичок дослідника (орієнтовний обсяг не менше 6 кредитів ЄКТС);

4) здобуття мовних компетентностей (рекомендований обсяг 6-8 кредитів) (*Національна рамка кваліфікацій,* 2020).

Зважаючи на відсутність чинних стандартів третього рівня вищої освіти, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти рекомендує використовувати попередньо визначений обсяг як стандарт. Відхилення від такого стандарту можливі за наявності обґрунтування від ЗВО необхідності іншого навантаження цих обов'язкових складових для забезпечення якості освітньо-наукової програми (*Рекомендації,* 2020).

Метою статті є аналіз та узагальнення практики підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

У дослідженні були використані **методи:** аналіз, систематизація, узагальнення практичного досвіду поглядів науковців на феномен обдарованості особистості; вивчення психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури щодо змісту вищої освіти для третього освітньо-наукового рівня; аналіз нормативно-правових документів, що регламентують діяльність закладів вищої освіти щодо підготовки, порядку присудження наукового ступеня доктора філософії.

Виклад основного матеріалу. Підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди здійснюється за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта». Витоки ОНП «Професійна освіта» починаються в більш ніж двадцятирічній діяльності аспірантури і докторантури за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (Наказ № 282 від 09.04.2001 р.), правонаступницею якої є спеціальність 015 «Професійна освіта». ОНП «Професійна освіта» впроваджена в ХНПУ імені Г. С. Сковороди Наказом МОН України № 443 від 21 квітня 2016 року. Освітню програму започатковано й розроблено проєктною групою у складі 5 докторів педагогічних наук і 4 кандидатів педагогічних наук, що відповідає вимогам Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності (*Постанова,* 2015). У листопаді 2019 року відбулася зміна гаранта ОНП, оновлення складу проєктної групи, до якої уведено здобувачів та представників роботодавців.

Цілями ОНП є підготовка докторів філософії, здатних самостійно розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної освіти та дослідно-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або практики професійної освіти; формування здобувача освіти як громадянина, патріота, носія культури, професіонала з системою компетентностей, що уможливлюють здійснення дослідницько-інноваційної та науково-педагогічної діяльності в галузі вищої і професійної освіти (*Освітньо-наукова програма,* 2021).

Програма забезпечує підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних, інтегрованих у європейський та світовий науково-освітній простір докторів філософії в галузі професійної освіти, які мають високий рівень сформованості системи загальних і фахових компетентностей спеціальності, що дозволяють їм:

– здійснювати наукові дослідження в галузі професійної освіти з використанням усього комплексу найвагоміших здобутків наук про людину, теорії і методики професійної освіти, педагогічної інноватики, методології та методики науково-педагогічних досліджень, у галузі інформаційно-комунікаційних технологій;

– здійснювати підготовку фахівців нової генерації для закладів вищої і професійної освіти, здатних до ефективної компетентнісно орієнтованої, інноваційної професійної діяльності, самоактуалізації та саморозвитку в умовах глобалізації, фундаменталізації та діджиталізації освіти;

– упливати на розвиток теорії і методики професійної освіти з урахуванням досягнень європейського та світового наукового дискурсу, сприяти формуванню її новітніх наукових напрямів.

Унікальність ОНП визначається, по-перше, високим рівнем освітнього, наукового й інноваційного розвитку Харківського регіону з широким потенціалом інтеграції до європейського і світового простору, що забезпечує затребуваність випускників ОНП «Професійна освіта» на ринку праці, створює можливості успішного працевлаштування і формування власної траєкторії професійного розвитку; по-друге, здобутками визнаної у науковій спільноті Харківської педагогічної наукової школи та наявністю потужного осередку науковців вищої кваліфікації, що забезпечує високу якість реалізації ОНП «Професійна освіта» та наявність критичної маси дослідників, які спільно працюють в одному руслі наукового пошуку.

Цілі ОНП відповідають місії та стратегії діяльності університету та спрямовані на формування освіченого українця – громадянина, патріота, професіонала, носія культури – шляхом удосконалення змісту науково-

методичного супроводу якості педагогічної освіти і фундаментального оволодіння мистецтвом навчати і виховувати інших (*Стратегія,* 2021, с. 11).

Програма розроблена на засадах постнекласичної парадигми освіти, аксіологічними імперативами якої є органічне поєднання техноцентризму з гуманістичними пріоритетами та культуроцентричністю; системності, що дозволяє оптимізувати процес формування у здобувачів освіти системи загальних і фахових компетентностей спеціальності; основних положень діяльнісно-особистісного, синергетичного та компетентнісного підходів, що узгоджується зі стратегічними напрямами діяльності Університету.

Під час формулювання цілей і програмних результатів навчання ОНП були враховані сильні сторони і переваги Харківського регіону: розвинута сфера освіти, яка забезпечує входження регіону до 10 найбільших студентських центрів Європи (мережу закладів вищої і фахової передвищої освіти різних форм власності складають 63 заклади, у яких отримують освіту 165 тис. студентів); високий (другий у країні) науковий і науково-технічний потенціал (наявність великої кількості наукових установ); наявність потужного промислового сектора з багатогалузевою структурою. Заклади вищої, фахової передвищої та загальної середньої освіти, що функціонують на Слобожанщині, постійно потребують фахівців вищої кваліфікації. Оскільки професійна діяльність фахівців із вищою освітою третього рівня в перерахованих установах має суттєві відмінності, робочою групою під час визначення цілей і програмних результатів навчання ОНП було враховано галузевий і регіональний контексти. Це обумовлює затребуваність випускників ОНП «Професійна освіта» на ринку праці, створює можливості успішного працевлаштування і формування власної траєкторії професійного розвитку.

Програмні результати ОНП формулювалися на підставі основних положень Національної рамки кваліфікації (НРК), що стосуються опису її восьмого кваліфікаційного рівня (Національна рамка кваліфікацій, 2020). Відповідно до опису програмних результатів навчання, визначених в НРК для даного кваліфікаційного рівня, як інтегральну компетентність, що має бути сформована у здобувачів освіти в процесі навчання за ОНП, проєктною групою визначено «здатність розв’язувати комплексні проблеми в галузі професійної освіти та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або практики професійної освіти». Згідно з вимогами НРК, формування інтегральної компетентності у здобувачів освіти, які навчаються за ОНП, передбачає набуття ними системи взаємопов’язаних знань, умінь і

навичок, здатності до комунікації та спроможності самостійно й відповідально застосовувати знання, уміння та навички.

Загальний обсяг освітньо-наукової програми складає 50 кредитів ЄКТС, з них: обсяг нормативних дисциплін – 37 кредитів ЄКТС (74 %); 13 кредитів ЄКТС (26 %) відводиться на вибіркові дисципліни за вибором.

У навчальному плані обов'язкові освітні компоненти розподілено на змістовні блоки: цикл загальнонаукової, гуманітарної та мовної підготовки (10 кредитів), цикл професійної (спеціальної) підготовки (12 кредитів), цикл науково-дослідної підготовки (універсальні навички дослідника) (6 кредитів). Окремий цикл складають дисципліни вільного вибору здобувача (13 кредитів). У навчальному плані передбачено науково-викладацьку практику обсягом 9 кредитів упродовж шести тижнів у 5 семестрі (*Освітньо-наукова програма,* 2021).

Цикл загальнонаукової, гуманітарної та мовної підготовки є єдиним для всіх спеціальностей, за якими здійснюється підготовка в аспірантурі університету. До цього циклу належать дисципліни «Філософські фундації та етичні орієнтири конструювання наукових проектів» та «Академічно і професійно-орієнтоване спілкування».

Перелік навчальних дисциплін циклу професійної підготовки і циклу науково-дослідної підготовки формується гарантом і робочою групою освітньо-наукової програми з урахуванням профілю та предметної області спеціальності. Для освітньо-наукової програми «Професійна освіта» цикл професійної підготовки представлений дисциплінами «Технології педагогічного наукового дослідження», «Теорія і методика викладання професійно-орієнтованих дисциплін у вищій школі», «Педагогічні технології в освіті» (англ. мовою). Дисципліни циклу науково-дослідної підготовки – «Публікаційна активність і наукометрія», «Цифрові інструменти в проєктній діяльності», спрямовані на формування універсальних навичок дослідника.

Освітня складова підготовки докторів філософії також передбачає набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (soft skills) – навички комунікації, лідерські якості, рефлексія, емпатія, проактивність, здатність брати на себе відповідальність і працювати в критичних умовах, уміння вирішувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, здатність логічно й системно мислити, креативність, що дають змогу випускникам бути успішними на своєму робочому місці. Кожна з дисциплін освітньо-наукової програми забезпечує набуття тієї чи іншої з визначених соціальних навичок, зокрема через методи і форми навчання та

викладання, які застосовуються у процесі вивчення навчальних дисциплін, наприклад, робота в майстермайнд групах, синектика, навчально-наукові дискусії, гейміфікація, кейс-метод, метод проєктів, методологічні, науково-практичні семінари, круглі столи тощо. Також здобути соціальні навички є можливість під час вивчення вибіркових дисциплін, які пропонує випускова кафедра, а саме: «Концептуальні засади професійної освіти в мультикультурному освітньому середовищі», «Ціннісні орієнтири сучасної вищої школи», «Основи педагогічної конфліктології та іміджелогії», «Траєкторії особистісно-професійного розвитку викладача закладу вищої освіти», «Педагогічна культура викладача» та інші.

Науково-педагогічний склад у своїй діяльності керується студентоцентрованим підходом, що передбачає перенесення фокусу освіти з «викладання на активну освітню діяльність здобувача з використанням суб'єктно-діяльнісних освітніх технологій» (Бойчук, 2021). Викладачі застосовують інноваційні методи й форми навчання та викладання, орієнтовані на підтримку креативного, плідного діалогу зі здобувачами, збільшуючи увагу до унікальності аспірантів та їхніх освітньо-наукових потреб. Надається перевага інтерактивним і діалогічним методам, що передбачає взаємодію зі здобувачами як партнерами у формуванні знання, створення можливостей творчої співпраці з науковою спільнотою.

Освітній процес на ОНП здійснюється за принципами інноваційної освіти, що ґрунтується на технології «навчання через дослідження», спрямованої на розвиток у здобувачів здатності до дослідницького мислення, активізацію особистісної дослідницької позиції. Основи розуміння здобувачами ступеня доктора філософії логіки наукового дослідження в освітній галузі, опанування його теорією, методологією і методами закладаються під час вивчення курсу «Технології педагогічних наукових досліджень». Навички роботи в сучасному науковому просторі формуються у процесі вивчення дисципліни «Публікаційна активність і наукометрія». Світоглядно-методологічна підготовка здобувачів наукового ступнею доктора філософії, формування філософської культури як теоретичного підґрунтя підготовки здобувачів вищої освіти освітньо-наукового рівня та актуалізація національної свідомості майбутньої наукової еліти здійснюється під час вивчення дисципліни «Філософські фундації та етичні орієнтири конструювання наукових проектів».

Наукова робота аспірантів розгортається в межах діяльності багатопрофільних наукових шкіл і напрямів наукових керівників: «Становлення професіоналізму викладачів вищої школи» (проф.

В. Гриньова), «Формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності» (проф. І. Гавриш), «Формування професійної, громадянської та міжкультурної компетентності» (проф. К. Юр'єва); «Психолого-педагогічні основи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку» (проф. В. Бондар) та ін. Наукові керівники, які задіяні на ОНП «Професійна освіта», є активними дослідниками та мають наукові публікації у фахових наукових журналах України та в періодичних виданнях, які включені до наукометричних баз, зокрема Scopus або WoS.

Науково-педагогічні працівники і аспіранти свідомо ставляться до дотримання прийнятої в університеті політики щодо дотримання академічної доброчесності, що підтверджує добровільне підписання Декларації про дотримання академічної доброчесності. Здобувачі і викладачі демонструють високий рівень культури академічної доброчесності, готовність критично і реалістично застосовувати прийнятий Кодекс академічної доброчесності, усебічно популяризувати принципи академічної доброчесності (Єсьман, 2021).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Послідовне й систематичне вдосконалення ОНП з урахуванням результатів моніторингу якості освітньої діяльності за ОНП, пропозицій і зауважень стейкхолдерів, тенденцій ринку освітніх послуг або ринку праці, дозволяє констатувати переваги і сильні сторони освітньої програми: потужний осередок науковців із високим академічним потенціалом, задіяних у підготовці докторів філософії на ОНП «Професійна освіта», що, по-перше, гарантує забезпечення її якості, по-друге, забезпечує наявність критичної маси дослідників, які спільно працюють в одному руслі наукового пошуку, по-третє, дозволяє виконати вимогу щодо ідентифікації потенційних рецензентів досліджень аспірантів та створення разових спеціалізованих учених рад для атестації аспірантів; збереження і примноження кращих традицій якості підготовки фахівців вищої кваліфікації, пов'язаних із більш ніж двадцятирічним досвідом діяльності аспірантури зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» в ХНПУ імені Г. С. Сковороди; цілі ОНП відповідають місії та стратегії ХНПУ імені Г. С. Сковороди та враховують: а) інтереси та пропозиції здобувачів вищої освіти, роботодавців, академічної спільноти, б) провідні тенденції розвитку системи професійної освіти в сучасних умовах, в) регіональний контекст; ОНП «Професійна освіта» реалізується двома мовами – українською та англійською («Педагогічні технології в освіті» викладається англійською мовою); наявність збалансованої освітньої складової ОНП, яка сприяє

набуттю здобувачами компетентностей і програмних результатів навчання; наявність досвіду успішного захисту й отримання диплому доктора філософії, що свідчить про ефективність підготовки за ОНП.

Перспективи розвитку ОНП вбачаємо в посиленні уваги до розвитку міжнародного партнерства в дослідженнях із проблем професійної підготовки фахівців різних галузей. Необхідною є активізація участі аспірантів у міжнародних програмах академічної мобільності, які діють в університеті, а також пошук нових зв'язків наукових керівників і аспірантів з науковою спільнотою Європи і світу, що й стане одним із провідних завдань ОНП на найближчий період. Також плануємо продовжувати діяльність щодо заохочення аспірантів до отримання ПРН у неформальній освіті, участі в проєктно-грантовій діяльності, подальше розширення участі в удосконаленні ОНП роботодавців та інших стейкхолдерів, залучення до аудиторних занять на ОНП експертів галузі, представників роботодавців.

ЛІТЕРАТУРА

Бойчук, І., Козаченко, Г. (2021). Реалізація студентоцентрованого навчання як сучасної парадигми освітнього процесу закладів вищої та фахової перед вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (106),* 182-193 (Boichuk, I., Kozachenko, G. (2021). Implementation of student-centered education as a modern paradigm of the educational process of higher and professional institutions before higher education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2 (106),* 182-193).

Єсьман, І., Ушмарова, В. (2021). Педагогічні умови формування культури академічної доброчесності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 1 (5),* 86-93 (Yesman, I., Ushmarova, V. (2021). Pedagogical conditions for the formation of a culture of academic integrity of primary school students in the educational process of primary school. *Psychological and pedagogical problems of the modern school, 1 (5),* 86-93).

Закон України «Про вищу освіту» (Law of Ukraine "On Higher Education") (2021). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

Національна рамка кваліфікацій (National qualifications framework) (2020). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text.

Освітньо-наукова програма «Професійна освіта» (Educational and scientific program "Professional education") (2021). Retrieved from: *http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitno_naykovi_programu/2021/Profesiina_osvita.pdf*

Положення «Про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 11.07.2019 р. № 977. (Regulations "On accreditation of educational programs for the training of applicants for higher education") (2019). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) № 261 (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Procedure for Training Higher Education Applicants for the Degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in Higher

Educational Institutions (Scientific Institutions)" 261) (2016). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text.

Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1187 "On approval of the License conditions for educational activities of educational institutions") (2015). Retrieved from: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248779880.

Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми (2020). Київ, ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»» (*Recommendations for the application of criteria for evaluating the quality of the educational program* (2020). Kyiv, LLC "Ukrainian Educational Publishing Center "Orion"").

Стратегія розвитку Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди на 2021-2025 роки (Development strategy of Kharkiv National Pedagogical University named after GS Skovoroda for 2021-2025). (2021). Retrieved from: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Strategiya.pdf.

РЕЗЮМЕ

Ушмарова Виктория. Подготовка докторов философии по образовательно-научной программе «Профессиональное образование»: история становления, уникальность и стратегии развития.

В статье отражен опыт подготовки докторов философии по специальности 015 Профессиональное образование (по специализациям) в условиях эксперимента по европейской модели. Выяснены нормативные требования к структуре и содержанию образовательных программ подготовки соискателей третьего (образовательно-научного) уровня высшего образования, учебных планов, перечня компетентностей и программных результатов обучения в соответствии с Национальной рамкой квалификаций. Проанализированы и обобщены история становления, опыт реализации, уникальность и стратегии развития образовательно-научной программы «Профессиональное образование» в Харьковском национальном педагогическом университете имени Г. С. Сковороды. Представлены цели, компетентности и результаты обучения, образовательная и научная составляющая ОНП «Профессиональное образование» в контексте соответствия критериям качества образовательных программ.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональное образование, доктор философии, образовательно-научная степень, образовательно-научная программа, компетентность, программные результаты обучения, учебный план.*

SUMMARY

Ushmarova Victoria. Training of Doctors of Philosophy according to the educational scientific program "Professional Education": history of formation, uniqueness and development strategies.

The article highlights the experience of training Doctors of Philosophy in the specialty 015 Vocational Education (by specializations) in the conditions of the experiment according to the European model. The normative requirements clarified in the research paper deal with the structure and content of educational programs, curricula, list of competencies and program learning outcomes for the training of applicants for the third (educational-scientific) level of higher education in accordance with the National Qualifications Framework. It has been defined that preparation of applicants for the degree of Doctor of Philosophy in

graduate school is carried out according to the educational scientific program (ESP) and curriculum, consisting of educational and scientific components. The educational component of the program should become the basis for the graduate student to conduct research. The curriculum of postgraduate studies should contain information on the list and scope of academic disciplines in the range of 30-60 ECTS credits. According to the National Qualifications Framework, the educational and research program must include at least four components, which provide the graduate student with deeper knowledge of the specialty in which the graduate student conducts his/her research; mastering general scientific (philosophical) competencies; acquiring universal skills of a researcher; acquiring language competencies. The history of formation, experience of realization, uniqueness and development strategies of the educational scientific program "Professional Education" at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University have been analyzed and generalized. The origins of "Professional Education" ESP begin in more than twenty years of postgraduate and doctoral studies in the specialty 13.00.04 "Theory and Methods of Vocational Education", the successor of which is the specialty 015 "Professional Education". "Professional Education" ESP was introduced in H. S. Skovoroda KhNPU in 2016. The goals of the ESP are to train Doctors of Philosophy who are to be able to solve complex problems independently in the field of vocational education and research and innovation, which involves a deep rethinking of existing and creation of new holistic knowledge and/or practice of vocational education; formation of the applicant as a citizen, patriot, bearer of culture, professional specialist with a system of competencies that enable implementation of research, innovation and research-teaching activities in the field of higher and professional education. The total volume of the educational and scientific program is 50 ECTS credits, including: the volume of normative disciplines – 37 ECTS credits; 13 ECTS credits are allocated to the disciplines of the applicant's choice.

Key words: *professional training, professional education, Doctor of Philosophy, educational scientific degree, educational scientific program, competence, program results of study, curriculum.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376-056.26-053.2 (477+430)

Наталія Бездідько
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4384-6757
Юрій Лянной
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3498-3960
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/232-242

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто проблему реабілітації й соціалізації дітей з інвалідністю в умовах сучасного розвитку суспільства України та Німеччини. Особлива увага приділена методичним засадам корекційної допомоги. Зауважено, що саме центри реабілітації повинні координувати та управляти процесом створення сприятливого реабілітаційного простору для дітей із інвалідністю. Проаналізовано методики, які використовуються для реабілітації дітей та осіб з інвалідністю. Досліджено індивідуальну програму реабілітації інваліда, яка визначає види, форми і об'єм реабілітаційних заходів, оптимальні строки їх здійснення і конкретних виконавців.

Ключові слова: *реабілітаційний центр, діти з інвалідністю, реабілітація, корекція, корекційної-розвивальні методики, корекційна допомога, комплексність, методичні засади.*

Постановка проблеми. У сучасний умовах в світі на провідному місці знаходяться показники, що характеризують ефективність турботи держави та органів влади про населення, про стан їх здоров'я, надання допомоги соціально незахищеним верствам населення – особам, які мають інвалідність. Тому нині особлива увага приділяється вирішенню низки завдань, пов'язаних із реабілітацією дітей та осіб з інвалідністю віком від 0 до 25 років та визначення напрямів їх адаптування в соціальному середовищі. Дитяча інвалідність в Україні має стійку тенденцію до зростання на фоні зниження показника народжуваності. Ця ситуація вимагає створення й забезпечення необхідних умов для соціальної реабілітації дітей із інвалідністю, яка надасть можливість їм вести активне життя та поступово інтегрувати в суспільство.

Актуальність проблеми полягає в створенні сприятливого корекційно-реабілітаційного простору для забезпечення реабілітації дітей та осіб із інвалідністю з подальшою можливістю ефективної адаптації в активному соціальному житті та забезпеченні їх соціально-комунікативних потреб.

Аналіз актуальних досліджень. Підвищення інтересу до проблеми надання якісної корекційної допомоги дітям з інвалідністю відчувається в

останні роки. У цьому контексті заслуговують на увагу праці Л. Кунельської, М. Мауковської, М. Фурсова. Значна кількість робіт присвячена реабілітації дезадаптованих дітей у спеціальних закладах (Г. Іващенко, Н. Каншоністова, М. Плоткін, Д. Комсов). Досліджувалось і питання участі сім'ї дитини з інвалідністю в реабілітаційному процесі (Л. Грачова, Н. Дементьєва, Г. Багаєва, Т. Ісаєва, М. Ліборокіна). Значимими є роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації реабілітаційної діяльності через реабілітаційні центри (А. Панова, Б. Шапіро, О. Холостова, Л. Алєксєєва). Значну увагу питанню розвитку життєвої компетентності дітей із інвалідністю приділяють вітчизняні вчені Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Циба, В. Тарсун, Л. Артемова. Проте, незважаючи на численні напрацювання і здобутки вітчизняних учених, питання вивчення світового досвіду в сфері реалізації державної політики підтримки дітей із інвалідністю та його імплементація в Україні потребують додаткових досліджень.

Мета статті – з'ясувати методичні засади корекційної допомоги дітям з інвалідністю в умовах реабілітаційних центрів України (на прикладі КУ СОР – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю) та Німеччини (організація для людей з обмеженими можливостями «Wiechernheim» в місті Франкфурт-на-Одері, Німеччина (далі – Організація)) у практиці реабілітаційної роботи з дітьми з інвалідністю різних вікових категорій та нозологій.

Методи дослідження. Дослідження ґрунтується на принципах науковості, системності, єдності загальнолюдського й національного, традиційного та інноваційного. Досягнення мети уможливилося використанням загальнонаукових та конкретно наукових методів: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація (що забезпечили можливість виокремлення провідних напрямів дослідження та формулювання висновків).

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у процесі реабілітації та адаптуванні дітей із особливими потребами відіграють спільні дії педагогічних та медичних працівників центрів комплексної реабілітації. Саме компетентність педагогів-реабілітологів, практичних психологів, дефектологів, логопедів, соціальних педагогів, фізреабілітологів та всіх, хто є учасником реабілітаційного процесу, надає дитині шансу бути адаптованим до майбутнього життя. На заняттях із особливими дітьми педагогічні працівники центру комплексної реабілітації впроваджують сучасні технології, методи та інноваційні соціально-культурні проєкти, що допомагають у корекційно-розвивальному процесі та розвивають соціальну активність дітей і осіб з інвалідністю, стимулюють дітей до

набуття вмінь та навичок соціальних, комунікативних, особистісних, екологічних, етичних компетентностей.

У КУ СОР – Сумському обласному центрі комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю (далі – Центр) постійно впроваджуються новітні педагогічні корекційної-розвивальні методики: Монтессорі-терапія, LEGO-терапія, казкотерапія, пісочна терапія, сенсорна інтеграція (снюзлентерапія), арт-терапія, музикотерапія, психокорекція… Ці методики поєднуються, систематизуються й застосовуються окремо до кожної дитини, враховуючи захворювання, стан здоров'я дитини, відповідно індивідуальній програмі реабілітації особи з інвалідністю (*КУ СОР – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю: головна сторінка*).

Індивідуальна програма реабілітації особи з інвалідністю є обов'язковою для виконання реабілітаційними установами, у яких перебуває особа або дитина з інвалідністю, незалежно від їх відомчої підпорядкованості, типу і форми власності. Індивідуальною програмою реабілітації особи з інвалідністю передбачено впровадження, застосування й виконання комплексу оптимальних видів, форм, обсягів, строків реабілітаційних заходів із визначенням порядку, місця їх проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму і здібностей особи з або дитини з інвалідністю (*Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації особи з інвалідністю №757,* 2007). У той самий час для особи або дитини з інвалідністю індивідуальна програма носить рекомендаційний характер, що надає право законним представниками дитини з інвалідністю відмовитися від будь-якого виду, форми та обсягу передбачених реабілітаційних заходів, або від усієї програми в цілому (*Наказ Міністерства соціальної політики України «Деякі питання комплексної реабілітації осіб з інвалідністю» №855*).

У ході виконання програми реабілітації осіб із інвалідністю фахівцями психолого-педагогічного напрямку здійснюються такі види реабілітаційних заходів:

– психолого-педагогічні – психокорекція якостей і функцій дитини з інвалідністю, її мотивації до життєдіяльності та праці, навчання прийомів і методів психологічної саморегуляції, корекція розвитку;

– трудові – сприяння у трудовому навчанні і адаптації, психологічна підтримка в процесі професійної адаптації в різних сферах трудової діяльності;

– соціальні – соціально-побутова адаптація й соціально-середовищна орієнтація.

Після закінчення курсу комплексної реабілітації установа надає отримувачу довідку про надані реабілітаційні послуги та результати комплексної реабілітації.

Завдяки використанню фахівцями психолого-педагогічних відділень центрів комплексної реабілітації України та Німеччини різних форм корекційної роботи з дітьми з особливими потребами під час занять, у дітей під час виконання завдань, вправ поліпшується загальний стан, що позитивно впливає на роботу дитини й педагога в цілому. Для різної вікової категорії та відповідно до нозології дітей із інвалідністю пропонуються види роботи з частковим або повним самостійним виконанням завдань або виготовленням виробів, які розвивають дрібну моторику (вправи на взаємозв'язок моторики рук та мовної моторики), коригують пізнавальну сферу, удосконалюють сенсорну сферу дитини, розвивають творчі можливості дітей, їхньої фантазії та естетичного смаку; формують позитивну самооцінку, розвиток уяви, виховують працьовитість, наполегливість, коригують психоемоційний стан та поведінку дитини.

Під час роботи з дітьми з церебральним паралічем, синдромом Дауна, із затримкою психічного розвитку педагоги застосовують такі принципи діяльності:

✓ індивідуальний підхід до кожної окремої дитини. Заняття плануються з урахуванням індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю, нозології дитини, її особистого розвитку, емоційного стану. Протягом роботи оцінюється динаміка формування навички і ступінь, складність та інтенсивність корекційного впливу та навантаження;

✓ етапність. На початковому етапі встановлюється емоційний контакт із дитиною, далі відбувається знайомство з дидактичними матеріалами, обладнанням, на наступному етапі педагог визначає інтенсивність та тривалість впливу і основним етапом проводиться корекційно- реабілітаційна робота;

✓ безперервність навчання. Під час занять можуть бути присутні батьки, які отримують консультацію та компетентні рекомендації щодо формування та використання вправ з розвитку дитини вдома. Це дає можливість здійснювати наступність реабілітаційних заходів, продовжувати та закріплювати роботу в домашніх умовах (Азарський, 2002).

В Україні протягом останніх років добре зарекомендував себе інноваційний засіб реабілітації – британська програма «Нумікон».

Мультисенсорний підхід у формуванні математичних уявлень у дітей з інвалідністю допомагає подавати дитині матеріал структуровано, так, щоб дитина привчалася до візуального сприйняття чисел і розуміння взаємин між ними. У ході виконання вправ набуваються навички формування числа з допомогою обирання відповідного роздаткового лічильного матеріалу. Система вправ «Нумікон» сприяє розвиткові тактильного дотику, образного мислення, навичок конструювання, формуванню механічного і кількісного рахунку, допомагає наочно засвоїти додавання й віднімання, а яскравий матеріал стимулює до активних дій, утримуючи увагу на завданнях.

Позитивні результати було одержано під час використання технології Марії Монтессорі для корекції порушень психічного розвитку дітей: діти із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мовлення, із дитячим церебральним паралічем. До Центру реабілітації поступають діти із затримкою психічного розвитку, з розумовою відсталістю легкого ступеня, порушеннями мовлення, дитячим церебральним паралічем, дитячим аутизмом. Для корекційної роботи використовуються окремі елементи технології Монтессорі як у процесі проведення індивідуальних занять із учителем-реабілітологом, так і на корекційних заняттях практичного психолога, музичних заняттях та заняттях з трудової адаптації.

Гарним прикладом створення відповідних умов для адаптації дітей з інвалідністю в Організації Німеччини є наявність у кабінетах педагогів різних дидактичних зон:

1. Зона сенсорного розвитку, у якій знаходяться обладнання та матеріали до вправ, що допомагають дітям оволодіти вмінням розрізняти особливості й властивості предметів за висотою, шириною, довжиною, формою, кольором, запахом:

– вправи практичного та соціального життя: наприклад, рамки з застібками, догляд за живими квітами;

– матеріали для розвитку відчуттів: «шумові коробочки», «коробочки з запахами», «смакові баночки»;

– матеріали для сприймання розмірів: кубики, кольорова гірка, драбина, штанги;

– матеріали для розрізнення кольорів: кольорові таблички, іграшки, дидактичні картки;

– матеріали для розрізнення форм: конструктивні трикутники, геометричні тіла, набори геометричних фігур;

– матеріали для виховання тактильного почуття: скринька з кусочками тканини, дощечки з різною поверхнею та інші (Бондар, 2009).

За допомогою Монтессорі-матеріалів діти вчаться усвідомлювати й упорядковувати свої хаотичні враження про світ, пізнають культуру та сучасну цивілізацію, на власному досвіді вчаться розуміти природу й орієнтуватися в ній.

2. Мовна зона, у якій знаходяться дидактичні матеріали, що допомагають дітям ознайомлюватися з назвами букв та звуками, навчитися розрізняти голосні та приголосні звуки, ділити слова на склади, правильно читати, писати. Це: літери з шорсткого паперу та рухливий алфавіт, спеціальні тематичні картки для розвитку мовлення, читання: складання слів із букв, складів, складання речень за малюнками, з даними словами, робота з деформованими реченнями та текстами.

3. Математична зона, де розміщені геометричні матеріали та спеціальні картки з різних тем із математики: співвідношення кількості предметів із числом, порівняння чисел, картки з числовими рядами «Виправ помилку», «Знайди елемент, якого не вистачає» та інші. Такі матеріали, як цифри з шорсткого паперу, числові штанги, цифри та числа, ланцюжки з намистинок, ланцюжки з кульками, які допомагають дітям навчитися лічити предмети, порівнювати групи предметів, читати й записувати числа, розв’язувати приклади на додавання і віднімання, прості арифметичні задачі.

4. Природнича зона, у якій розміщені матеріали для ознайомлення з природою, явищами навколишньої дійсності в їх взаємозв’язках та взаємовпливах. Підібрані матеріали допомагають вихованцям центру комплексної реабілітації ознайомитися також із рослинним і тваринним світом.

5. Музична, мистецька зони, де зібрані різноманітні шумові та ударні музичні інструменти, з яких звук витягується ударом або тряскою (молоточки, палички, бубончики й дзвіночки), відео-, аудіозаписи, що сприяють розвиткові слуху дитини, стають супутніми в корекції та загальному розвиткові її особистості.

6. Ураховуючи те, що в центрі комплексної реабілітації з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, провідною є ігрова діяльність, створено зону «Казкотерапії», де з дітьми проводяться різноманітні ігри, що сприяють розвиткові уваги, пам’яті, волі та інших психічних процесів (Бондар, 2009).

В Україні на заняттях з арт-терапії в центрах реабілітації, яка являє собою методику лікування за допомогою художньої творчості, педагоги в реабілітаційному процесі використовують LED-мольберт. Це унікальний

пристрій, який має плоску панель, усередині якої вбудовані LED-лампи, що підсвічують вже створений дитиною малюнок. За допомогою дошки можна вчити дитину малювати різні геометричні фігури, проводити прямі та хвилясті лінії, вчити правильно тримати маркер, коригувати натиск руки, розвивати сенсорні еталони.

Інноваційні технології впроваджуються в корекційно-реабілітаційний процес на заняттях із сенсорної інтеграції. Сенсорна інтеграція – це метод, що допомагає дітям з інвалідністю заповнити дефіцит сенсорного досвіду, якого не дає їм сучасне середовище, для яких, з огляду на обставини, не було змоги пройти етапи природного становлення розвитку сенсорних процесів організму. Порушення обробки сенсорної інформації на будь-якому з рівнів нервової системи, яке спостерігається в дітей з уродженими або набутими вадами, негативно впливає на такі важливі сфери життя, як освоєння рухових навичок, емоцій, ігрової діяльності, регуляції поведінки, навчання й соціальної взаємодії. Сенсорні кімнати забезпечені тренажерами для рухливих та логічних ігор:

– підвісна гойдалка – гамак «Крапля» впливає на вміння концентруватися, формує цілісне відчуття власного тіла, допомагає подолати бар’єр тілесного контакту з іншими людьми;

– обіймально-стискальний тренажер «Сквізер» створює заспокійливий ефект та зниження рівня тривожності, сприяє можливостям кращого сприйняття власного тіла;

– еластична панчоха для тіла дозволяє набути відчуттів саморегуляції, розвити витривалість, привчитися до усвідомлення власного тіла;

– настінний модуль М. Монтессорі «Рух прорізом» допомагає готувати руку дитини до письма, координує роботу очей і рук, учіть вільно маніпулювати дрібними предметами;

– модульний тренажер «Спуск з роликами» стимулює тактильну, пропріоцептивну та вестибулярну системи дитини;

– сенсорна гойдалка «Диск» – відмінне обладнання для розвитку балансувально-вестибулярної сфери.

Методика сенсорної інтеграції рекомендована дітям із затримкою психоемоційного розвитку, з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, дітям із розладом аутичного спектру, застосовується в реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем та для корекції генетичних синдромів.

Підбираючи гру, педагоги враховують вікові та індивідуальні особливості нозологічні типи і характеристики кожної дитини, її готовність

до виконання завдань, обирають варіанти спрощеного або ускладненого проведення гри. Якщо дитина швидко й легко справляється із завданнями, їй пропонується більш складні завдання, і, навпаки, у випадку утруднень, більше часу виділяється на прості завдання. Виконуючи різні вправи та граючись, діти вчаться керувати собою, спілкуватися з дорослими, засвоюють правила поведінки, які поширюються й закріплюються у процесі інших видів реабілітаційної діяльності.

У Німеччині для дітей із руховими порушеннями (це діти зі сколіозом, з уродженими вивихами тазостегнових суглобів, клишоногістю, з дитячим церебральним паралічем) характерні нестійка рівновага під час ходьби, неспроможність самостійно спускатися й підніматися сходами, помітні порушення координації рухів, вони часто потребують допомоги дорослих під час вдягання, роздягання, бо навички самообслуговування в них, здебільшого, недостатньо сформовані. Іноді в таких дітей трапляється підвищена слинотеча, а порушення вимовляння звуків часто ускладнює їхнє спілкування з однолітками та дорослими. Через дефіцит спілкування та активного контакту з довкіллям у дітей недостатньо сформовані знання та уявлення про довкілля. Тому діти з церебральним паралічем потребують більшої уваги з боку педагогічного і медичного персоналу. Важливою частиною роботи вчителя-реабілітолога, соціального педагога в організації і проведенні ігор та занять є правильне забезпечення рухового режиму (наприклад, знаходження найзручнішої для дитини пози під час роботи за столом, зміна активної діяльності, форм роботи). Основними напрямами роботи вчителя-реабілітолога з корекції рухових порушень (ерготерапевта) є формування навичок самообслуговування, розвиток практичної діяльності дитини. Під час занять дитині пропонується виконання комплексу вправ для плечових суглобів, рук, пальців, ніг. Це фізичні вправи на піднімання, стискання, повороти, рухи, постукування тощо. Значущість таких завдань для корекції порушених функцій у дітей із церебральним паралічем є очевидною (Колупаєва та Таранченко, 2010).

Ефективним нововведенням у роботі вчителів-реабілітологів, практичних психологів стала методика Тору Кумона. Японська методика навчання, яку використовують в Україні, набула популярності серед педагогічного складу центру реабілітації, оскільки вона дозволяє дітям різних нозологій, а особливо дітям із ДЦП та іншими розладами моторики, засвоїти навички письма, розвити мислення, увагу, пам’ять, дрібну моторика рук, виховувати посидючість, самодисципліну, прагнення до систематичних занять, віру у власні сили. Методика включає в себе використання

спеціальних альбомів, карток із графічними завданнями, які побудовані за принципом «від простого до складного». Завдяки виконанню завдань у дитини формуються навички вирізання, малювання, письма та рахунку. Таким чином, розроблена та застосована поетапна система ігор і вправ для психічного розвитку складає основу корекції пізнавальної діяльності дитини, сприяє формуванню в дітей елементарних навичок практичного життя, вихованню самостійності мислення, вчить концентрувати увагу, мотивувати власні дії, досягати простої поставленої мети.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Завдяки заняттям за корекційно-розвивальними та психолого-педагогічними методиками, які застосовуються фахівцями психолого-педагогічного відділення Центру комплексної реабілітації України та Німеччини у практиці реабілітаційної роботи з дітьми з інвалідністю різних вікових категорій та нозологій поліпшується загальна моторика та рухові здібності, з'являється цікавість до трудової діяльності, дитина навчається швидко й правильно реагувати в нестандартних ситуаціях, розвантажується, зміцнює нервову систему, покращує психоемоційний стан, у неї стимулюється дослідницький інтерес та маніпулятивна діяльність, балансувально-вестибулярна та пропріоцептивна системи, кожна особа з інвалідністю має змогу виконати індивідуальну програму реабілітації в індивідуальному темпі, що допомагає реалізувати її індивідуальні потреби.

В Україні залишаються суттєві бар'єри на шляху до створення для осіб з інвалідністю необхідних та належних умов життєдіяльності. Серед них: ментальні, інформаційні, бар'єри під час доступу таких осіб до фізичного оточення, транспорту, освіти, праці, відпочинку, культури, спорту, інформації, туризму тощо. Вивчення передового світового досвіду, а також співпраця з державними структурами європейських країн допоможе Україні розробити власну систему державної підтримки осіб з інвалідністю.

ЛІТЕРАТУРА

Азарський, Ш. М. (2002). *Дитячий церебральний параліч, надбана слаборозумовість та педагогічна запущеність (соціально-реабілітаційні аспекти для профільних хворих у суспільстві)*. Хмельницький: Поділля (Azarskyi, Sh. M. (2002). *Cerebral palsy, acquired mental retardation and pedagogical neglect (social rehabilitation aspects for specialized patients in society*). Khmelnytsky Podillia).

Бондар, В. І. (2009). *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей системі М.Монтессорі.* Полтава: РВВ ПДАА (Bondar, V. I. (2009). *Psychological and pedagogical bases of children's development in the M. Montessori system*. Poltava: RVV PDAA).

Відділення соціально-педагогічної реабілітації КУ СОР – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю. Режим доступу: https: kid.sumy.ua/?page_id=27#.X6zVJ94zbIU (*Department of Social and Pedagogical Rehabilitation of KU SOR – Sumy Regional Center for Comprehensive*

Rehabilitation for Children and Persons with Disabilities. Retrieved from: https: kid.sumy.ua/?page_id=27#.X6zVJ94zbIU).

Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (Law of Ukraine «On Rehabilitation of Persons with Disabilities in Ukraine») (2017). Режим доступу: https://ips.ligazakon.net/document/view/t052961?ed=2017_06_06.

Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2010). *Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посіб*. Київ «АТОПОЛ» (Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. (2010). *Children with special needs in the general educational space: teaching manual*. Kyiv: ATOPOL).

Конвенція про права осіб з інвалідністю (Law of Ukraine «Convention on the Rights of Persons with Disabilities») (2006). Retrieved from: https: zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#top.

КУ СОР – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю: головна сторінка. Режим доступу: https://kid.sumy.ua/ (*Sumy Regional Center for Comprehensive Rehabilitation for Children and Persons with Disabilities: main page*. Retrieved from: https://kid.sumy.ua/.

Наказ Міністерства соціальної політики України «Деякі питання комплексної реабілітації осіб з інвалідністю» №855 (Law of Ukraine Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine «Some issues of comprehensive rehabilitation of persons with disabilities») (2016). Retrieved from: https: zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1209-16#n15.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації особи з інвалідністю №757 (2007). Режим доступу: https: zakon.rada.gov.ua/laws/show/757-2007-%D0%BF#Text.

Wegweiser kindertagesstatten und öffentlich geförderte Kindestagespflege in der Stadt Frankfurt (Oder). Zugriffsmodus: https://www.frankfurtoder.de/PDF/00_Kindertagesbetreuungswegweiser_ges_09112012.PDF?ObjSvrID=2616&ObjID=1888&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&_ts=156872849.

Fortschreibung der Sozialplanung der Stadt Frankfurt (Oder). Zugriffsmodus: https://www.frankfurt-oder.de/PDF/5_Teilplan_Altenhilfe_2004.PDF?ObjSvrID=2616&ObjID=1932&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&_ts=1568728351.

РЕЗЮМЕ

Бездидько Наталия, Лянной Юрий. Методические основы коррекционной помощи детям с инвалидностью в условиях реабилитационного центра Украины и Германии.

В статье рассмотрена проблема реабилитации и социализации детей с инвалидностью в условиях современного развития общества Украины (на примере КУ СОС – Сумского обласного центра комплексной реабилитации для детей и особей с инвалидностью) и Германии (на примере организации для людей з ограниченными возможностями «Wiechernheim» в городе Франкфурт-на-Одере). Особое внимание уделено методическим основам коррекционной помощи. Замечено, что именно центры реабилитации должны координировать и управлять процессом создания благоприятного реабилитационного пространства для детей с инвалидностью. Проанализированы методики, которые используются для реабилитации детей и лиц с инвалидностью. Исследована индивидуальная программа реабилитации инвалида, которая определяет виды, формы и объем реабилитационных мероприятий, оптимальные сроки их выполнения и конкретных исполнителей.

Ключевые слова: *реабилитационный центр, дети с инвалидностью, реабилитация, коррекция, коррекционно-развивающие методики, коррекционная помощь, комплексность, методические основы.*

SUMMARY

Bezdidko Natalia, Liannoi Yurii. Methodological foundations of correctional help for children with disabilities in conditions of the rehabilitation centers of Ukraine and Germany.

In recent years, Ukraine has been at the forefront of indicators that characterize the effectiveness of state and government care for the population, their health, assistance to vulnerable groups – people with disabilities. Therefore, today special attention is paid to solving a number of tasks related to the rehabilitation of children and people with disabilities aged 0 to 25 years and identifying areas for their adaptation in the social environment. Child disability in Ukraine has a steady upward trend against the background of declining birth rates. This situation requires creation and provision of the necessary conditions for the social rehabilitation of children with disabilities, which will enable them to lead an active life and gradually integrate into society. The urgency of the problem is to create conditions for the rehabilitation of children and persons with disabilities with the subsequent possibility of effective adaptation in active social life and ensuring the social and communicative needs of children with disabilities. Due to classes on correctional-developmental psychological and pedagogical methods used by specialists of the psychological-pedagogical department of Sumy Regional Center for Comprehensive Rehabilitation for Children and Persons with Disabilities in the practice of rehabilitation work with children with disabilities of different ages and nosologies, the child learns to react quickly and correctly in non-standard situations, unloads, strengthens the nervous system, improves psycho-emotional state, stimulates research interest and manipulative activity, balancing vestibular and proprioceptive systems, each person with a disability has the opportunity to perform an individual rehabilitation program, which helps to realize one's individual needs.

Key words: *rehabilitation center, children with disabilities, rehabilitation, correction, correctional and developmental techniques, correctional care, complexity, methodological foundations.*

УДК374.7.091:37.014.3(7-17):477)-028.46

Олена Теренко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1427-921X
Лариса Клочко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1762-5894
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/242-250

ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Мета статті: проаналізувати північноамериканський досвід розвитку освіти дорослих як чинник реформування вітчизняного освітнього простору. Методи дослідження: для досягнення поставленої мети використовувалася низка загально-теоретичних методів, а саме аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення та конкретно наукових методів, а саме: термінологічний аналіз, історико-генетичний аналіз, метод наукової екстраполяції. Розглянуто освіту дорослих як важливий інструмент формування громадянського суспільства у США та Канаді. Здійснено компаративний аналіз концептів «активне громадянство» та «демократичне громадянство». Систематизовано принципи неформальної освіти дорослих. Проаналізовано особливості розвитку освіти дорослих в Україні в різні історичні періоди.

Ключові слова: *освіта дорослих, громадянське суспільство, активне громадянство, демократичне громадянство, США, Канада, Україна.*

Постановка проблеми. Глобалізація та інтеграція викликали необхідність запровадження концепції освіти впродовж життя, згідно з якою освіта дорослих є важливим чинником суспільного розвитку й підготовки висококваліфікованих фахівців. Застосування американського та канадського досвіду в галузі освіти дорослих є важливим для вітчизняної педагогічної науки, оскільки наша країна прагне до вдосконалення системи освіти відповідно до міжнародних стандартів та вважається демократичною європейською країною. Освіта дорослих є не тільки інструментом само-вдосконалення та саморозвитку, а й засобом формування громадянського суспільства, оскільки сприяє формуванню активних громадян.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняним компаративістами Н. Бідюк, І. Литовченко, Л. Лук'яновою, Н. Терьохіною, О. Огієнко та ін. досліджувались особливості функціонування американської системи освіти. Особливості функціонування канадської системи освіти стали предметом дослідження в працях таких науковців, як М. Борисова, В. Жуковський, Н. Мукан, І. Руснак та ін.

Мета статті – окреслення можливостей використання прогресивного американського і канадського розвитку освіти дорослих у контексті реформування освітньої системи України.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети доцільним є використання низки загальнотеоретичних методів, а саме: аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння та узагальнення, які дають можливість з'ясувати стан розроблення проблеми, сформувати вихідні положення і висновки; конкретно наукових методів, а саме: термінологічного аналізу, який дозволяє уточнити визначення, розкрити сутність основних понять, історико-генетичного аналізу, який уможливлює простеження ґенези освіти дорослих, методу наукової екстраполяції, який дозволяє розробити рекомендації щодо творчого використання американського й канадського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток освіти дорослих у США і Канаді має тривалі традиції та надбання. У цьому контексті особлива увага приділяється питанню громадянства. У США більш розповсюдженим є концепт «активне громадянство», що передбачає активну участь громадян у той час як у Канаді застосовується концепт «демократичне громадянство», яке зорієнтоване на формування демократичних цінностей. Дані концепти є схожими та взаємодоповнювальними за змістом та сутністю, звертають увагу на важливість солідарності, взаєморозуміння культурних відмінностей, формування громадянського демократичного суспільства.

У Хартії Ради Європи зазначено, що освіта для демократичного громадянства передбачає освіту, навчання, просвітницьку, інформаційну, практичну діяльність, та активні дії, спрямовані на надання тому, хто навчається знань, умінь та навичок, а також моделей поведінки й ціннісного ставлення та захист демократичних прав і обов'язків членів суспільства, цінити різноманітність та відігравати активну роль у демократичному житті для підтримки та захисту демократії та верховенства права (Belanger, 1998).

Освіта для активного громадянства та освіта для демократичного громадянства демонструють, що освіта не може бути відділена від соціального середовища, тому врахування специфіки економічної, політичної, соціальної сфер функціонування громадянського суспільства є важливим для формування активних громадян держави (Beatie, 1999).

Освіта для активного громадянства передбачає надання громадянам знань, умінь та навичок, необхідних для участі в житті суспільства; ведення діалогу та вирішення конфліктних ситуацій, досягнення консенсусу, спілкування та взаємодії, усвідомлення прав і обов'язків людини, норм поведінки в суспільстві (Davis, 2009).

Освіта для активного громадянства є складовим елементом освіти впродовж життя та суспільства, що навчається, й націлене на оволодіння громадянською компетентністю, яка характеризується знанням соціальних, громадянських та політичних структур. А неформальна освіта дорослих передбачає розвиток дорослої людини на засадах демократії, формування соціальних компетентностей, служіння державі (Bloom, 2001).

Організація неформальної освіти є багатогранним процесом, який передбачає планування, демократичне прийняття рішень та дій, активну участь тих, хто навчається, у процесі навчання. Ключовими принципами неформальної освіти дорослих для активного громадянства є принципи добровільності, ініціативності, взаємодопомоги, взаєморозуміння, готовності та прагнення до змін, готовності до колективних дій у громаді.

Прикладом використання можливостей неформальної освіти у практичній діяльності для активного громадянства є народна школа «Хайландер». Дана освітня інституція була заснована в 1932 році як осередок для розв'язання проблем окремих особистостей та проблем спільноти в цілому (Campbell, 2005).

На думку М. Хортона, засновника даного навчального закладу, в основі навчальної діяльності має лежати радикальна ідея, запропонована суб'єктами навчального процесу. Освітні реформи не будуть

характеризуватися високим рівнем ефективності, якщо суб'єкти навчального процесу не будуть залучені до розробки реформ. В основі реформи має лежати попередньо здобутий досвід. Звернення до попереднього навчального досвіду передбачає життєву активність та участь кожного учня у навчальній діяльності. Застосування попереднього навчального досвіду передбачає вихід за межі програм та інтеграцію індивідуального навального досвіду в колективний навчальний досвід. До 1942 року навчальна діяльність була націлена на навчання лідерів народних рухів, профспілок, а з 1952 року – на подолання міжрасових конфліктів у суспільстві, то на початку XXI століття актуальності набуває економічна й екологічна грамотність, інтеграція економічної та військової політики, формування активної громадянськості (Campbell, 2005).

Методи навчання, що застосовуються в школі «Хайландер», націлені на реалізацію поставленої мети – самоорганізації громади на засадах взаємодії її учасників, беручи до уваги їх життєвий досвід, а не на розбудові суспільства на засадах певної політичної чи релігійної доктрини. Ключовим принципом функціонування «Хайландер» є добровільне об'єднання учасників громади та їх взаємодія. Не менш значущими є принципи демократії, взаємопідтримки та інтегрованої соціальної діяльності. Відмінною рисою даної освітньої інституції є те, що навчальний процес відбувається через діяльність, в основі якої лежить співпраця викладачів та учнів. Педагогічний персонал дотримується думки, що для розбудови громадянського суспільства на засадах демократії необхідною є її інтеграція в повсякденну навчальну діяльність. Навчальний процес побудований таким чином, що учням постійно необхідно вирішувати навчальні завдання за рахунок колективної діяльності. Діяльність викладачів націлена на навчання учнів самостійно приймати рішення та нести відповідальність за своє життя.

Отже, народну школу «Хайландер» можна назвати установою активної громадянськості, яка працює для розбудови демократичного суспільства та виховання активних і відповідальних громадян власної країни.

У нашій державі є вітчизняний досвід реформування освіти дорослих. Так, у XIX – на початку XX століття Х. Алчевська сформувала дидактичні та методичні засади освіти дорослих у недільних школах. Дослідниця видала посібник «Книга дорослих», у якому пояснювались особливості навчання дорослих у недільних школах. Даний посібник перевидавався декілька разів, оскільки застосовувався не лише в недільних школах, а й у недільно-вечірніх класах робітників, бібліотеках, читальнях, на курсах. М. Галущинський працював директором гімназії та

відкрив загальноосвітній селянський університет, займався розробкою теоретичних засад освіти дорослих на початку ХХ століття та вважається першим вітчизняним андрагогом.

У період до другої світової війни освіта дорослих здійснювалася через рух за ліквідацію неграмотності, який мав місце в гуртках, групах, хатах-читальнях, бібліотеках.

У період після другої світової війни зросла кількість шкіл для робочої та сільської молоді, які, починаючи з 1958 року, були трансформовані в загальноосвітні школи для дорослих. Найбільш розповсюдженою формою освіти дорослих у 70-х роках була лекція, яка читалася в таких післядипломних закладах, як інститути та факультети підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів.

У зв'язку з визнанням Україною незалежності була зруйновна радянська система освіти дорослих: період незалежності України характеризується зниженням чисельності народних університетів та вечірніх шкіл. Даний період визначається зниженням рівня фінансування освіти дорослих та відкриттям приватних гуртків та тренінгів. На початку ХХІ століття послуги з освіти дорослих надають державні навчальні заклади, які працюють у сфері перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників. Послуги з неформальної освіти дорослих надаються некомерційними установами, які займаються розробкою навчальних програм у диверсифікованих освітніх проєктах, здійснюють перепідготовку тренерів для проведення даних навчальних програм та видають науково-методичну літературу.

Наприклад, громадська організація «Знання» здійснює видавництво літератури та заснувала відкритий «Університет сучасних знань»; організація «Просвіта», яка здійснює видавництво літератури та отримує дотацію від держави; Всеукраїнське координаційне бюро «Освіта дорослих України», яке функціонує за підтримки ЮНЕСКО та інтегрує громадські, приватні, кооперативні та державні організації для надання допомоги малозабезпеченим дорослим у навчальній діяльності, особлива увага приділяється особам третього віку. Починаючи з 2000 року, організовуються «Тижні освіти дорослих», протягом яких здійснюється оцінка якості послуг із освіти дорослих та нагороджуються провідні організації й андрагоги.

Проблемами неформальної освіти людей пенсійного віку займаються університети третього віку, що були відкриті в Києві, Ковелі, Дніпрі, Кременчуці, Євпаторії.

У 2000 році групою науковців Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих була розроблена «Концепція розвитку дистанційної освіти в

Україні», а проєкт концептуальних положень освіти дорослих в Україні був запропонований у березні 2009 року. У концепціях розкрито сутність понять «освіта дорослих», «дорослість», «зміст освіти дорослих», «дорослий учень», «навчання дорослого», «технології навчання дорослого», «андрагог».

За часів незалежності та переходу України до ринкової економіки актуальним стає розвиток умінь та навичок адаптуватися до постійно змінних та кризових ситуацій. Вітчизняна система освіти дорослих має розвиватися, ураховуючи вітчизняні культурні та історичні особливості, специфіку вітчизняного менталітету й особливості формування світової системи освіти дорослих.

Таким чином, актуальності набуває запозичення та творче застосування у вітчизняний системі освіти дорослих канадського та американського досвіду. Так, удосконаленню рівня функціонування вітчизняної системи освіти дорослих сприятимуть такі положення.

Розробити нормативно-правову базу функціонування системи освіти дорослих: ухвалити законодавчі та регламентуючі акти, спеціальні закони або відповідні частини загальних законів про освіту, у яких розкривалися б поняття, функції, завдання освіти дорослих; статус, категорії дорослих учнів; склад контингенту освіти дорослих; джерела фінансування освіти дорослих (урядове фінансування, гранти, співпраця з бізнесовими структурами, службами зайнятості, інші фінансові ресурси); права й обов’язки суб’єктів педагогічного процесу; інституалізувати освіту дорослих як незалежну сферу розвитку освіти, адже відсутність законодавчих норм породжує неузгодженість наукових досліджень і відсутність структурної єдності системи освіти дорослих.

Підвищити рівень розвитку ключових теоретичних, методологічних, технологічних, науково-методичних засад освіти впродовж життя, ураховуючи психологічні особливості дорослої людини, адже незначна кількість наукових досліджень та розробок технологічних особливостей навчання дорослих впливає на зниження рівня ефективності здійснення педагогічного процесу.

Залучення суспільних рухів до формування способів організації освіти дорослих.

Формування співпраці між інституціями освіти дорослих та ринком праці, що сприятиме прийняттю до уваги запитів замовників. Сформувати концепцію гнучкої, багаторівневої диверсифікованої системи освіти дорослих. Здійснити вітчизняні дослідження освіти дорослих для зібрання статистичних даних, що демонструють вік, стать, родинний та соціальний

статус, рівень функціональної грамотності дорослих учнів. Відкрити кафедри андрагогіки, андрагогічної майстерності, факультети андрагогіки в педагогічних закладах вищої освіти та закладах підвищення кваліфікації, викладачі яких будуть забезпечувати підготовку консультантів, тьюторів, соціальних працівників.

Ввести спеціальність «андрагогіка» в перелік спеціальностей післядипломної професійної освіти. Здійснювати підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації андрагогів у магістратурі на спеціальних тренінгах, курсах, за рахунок стажування за кордоном.

Запровадження додаткових пільг, фінансових та соціальних заохочень для формування вмінь адаптуватися до складних та диверсифікованих умов життя. Сформувати організаційну структуру освіти дорослих, застосовуючи навчальні заклади та структурні підрозділи різних форм власності, а саме державної, громадської, приватної. Підвищити рівень ефективності дистанційної освіти дорослих, яка формує масовість, загальнодоступність та безперервність професійної освіти. Підвищити рівень ефективності просвітницької діяльності, яка націлена на підвищення рівня культури та соціальної активності громадян. Визнати освіту дорослих обов’язковою складовою системи неперервної освіти, розширити й удосконалити систему неформальної освіти дорослих в умовах професійної діяльності та у вільний від роботи час, оскільки даний вид освітніх послуг є джерелом розвитку мотиваційної сфери особистості формуючи навички самовдосконалення та духовного розвитку.

Забезпечити валідацію та сертифікацію попередньо здобутої освіти, що є фактором розширення індивідуальної навчальної траєкторії, сприяє підвищенню навчальної мотивації, сприяє професійному розвитку й підготовці висококваліфікованих кадрів, які є запорукою функціонування економіки заснованої на знаннях.

Розробити програму, що враховує особливості людей похилого віку та людей, які не володіють державною мовою. Проводити заходи, спрямовані на пропаганду освіти впродовж життя та неперервного самовдосконалення. Розробити систему маркетингу консультаційної та інформаційної підтримки освіти дорослих. Забезпечити реалізацію стратегії партнерства з освіти дорослих на міжнародному рівні.

Висновки. Результати проведного дослідження дають підстави стверджувати, що американський та канадський досвід у сфері освіти дорослих дозволить гармонізувати національні традиції та світові надбання на засадах гуманізму й демократизму, надати високоякісні

освітні послуги дорослому населенню, синхронізувати вітчизняну систему освіти дорослих зі світовими тенденціями, забезпечити умови ефективного розвитку освіти дорослих та її вплив на економічний розвиток держави.

Перспективами для подальших досліджень вважаємо проведення порівняльно-педагогічних досліджень стосовно проблеми визнання результатів неформальної освіти дорослих у зарубіжних країнах.

ЛІТЕРАТУРА

Avis, J. (1995). The Validation of Learner Experience: A Conservative Practice. *Studies in the Education of Adults, 27 (2),* 173-187.

Baker, H. (1993). A History of CAUCE: Its Formation, Development, and Role. *Canadian Journal of University Continuing Education, Vol. 21,* 37-65.

Beatie, E. (1999). *Montreal Public Education in the Mass Media: National Farm Radio Forum on CBC Radio.* Concordia: Concordia University.

Belanger, C. (1998). Prior Learning Assessment (PLA) in Canadian Universities. *Canadian Journal of Higher Education, Vol. 28,* 99-120.

Bloom, M. (2001). *The Brain Gain: Economic Effects of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*. Ottawa : Conference Board of Canada.

Campbell, A. (2001). *Breaching the Barriers to Workplace Literacy*. Ottawa: The Conference Board of Canada.

Campbell, A. (2005). *Profiting from Literacy: Creating a Sustainable Workplace Literacy Program.* Ottawa: The Conference Board of Canada.

Davis, R. (2009). *Building a Road Map for the "Lost Highway" of Adult Learning: The Legacy of the Adult Learning Knowledge Centre.* Ottawa: Adult Learning Knowledge Centre.

Davison, Ph. (2009). *Understanding PLAR as an Asset-Based Approach to Increase Participation in Adult Learning: Perspectives from Users, Service Providers and Stakeholders.* Ottawa: Adult Learning Knowledge Centre, Canadian Council on Learning.

Day, M. (2000). *Developing Benchmarks for Prior Learning Assessment – Practitioner Perspectives.* Toronto : Human Resources Development Canada.

РЕЗЮМЕ

Теренко Елена, Клочко Лариса. Североамериканский опыт развития образования взрослых как важный фаткор реформирования отечественного образовательного пространства.

Цель статьи: проанализировать североамериканский опыт развития образования взрослых как важный фактор реформирования отечественного образовательного пространства. Методы исследования: для достижения поставленной цели использовался комплекс общетеоретических методов, а именно анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, и конкретно-научных методов, а именно: терминологический анализ, историко-генетический анализ, метод научной экстраполяции. Рассмотрено образование взрослых как важный элемент формирования гражданского общества в США и Канаде. Проведен компаративный анализ концептов «активное гражданство» и «демократическое гражданство». Систематизировано принципы неформального образования взрослых. Проанализированы особенности развития образования взрослых в Украине в разные исторические периоды.

Ключевые слова: *образование взрослых, гражданское общество, активное гражданство, демократическое гражданство, США, Канада, Украина.*

SUMMARY

Terenko Olena, Klochko Larysa. North American experience of adult education development as an important factor of national educational space reformation.

The aim of the article is to analyze North American experience of adult education development as an important factor of national educational space reformation. Methods of research: for fulfilment of the mentioned aim the following methods are applied: a system of general theoretical methods, in particular analysis, synthesis, comparison, abstraction, concrete scientific methods in particular term analysis and historical genetic analysis. Nowadays informal adult education is viewed as a means of adult educational needs fulfilment, their perfection and self-development and as a mechanism of democratic society formation, for it helps to form socially active citizens, who are mobile in professional and social contexts to rapid changes in social environment. Key concepts in American and Canadian state and society formation are "activity", "civil society", "democratic society". Movement for civil rights is the most vivid social phenomenon in Canadian and American history.

Analysis of peculiarities of adult education development in different historical periods in Ukraine is conducted. Adult education as an important element of civil society formation in the USA and Canada is viewed. Analysis of concepts "active citizenship" and "democratic citizenship" is conducted. Principles of informal adult education are systematized. Recommendations concerning creative application of positive ideas of American and Canadian experience in national adult education system are worked out.

Results of the conducted research work give opportunity to state that American and Canadian experience in the field of adult education can help to create harmony between national traditions and world achievements on the basis of humanism and democracy; to give high quality educational service to adults, synchronize national system of adult education with world tendencies, provide conditions for adult education development and its influence on economic development of the state.

Key words: *adult education, active citizenship, democratic citizenship, USA, Canada, Ukraine, civil society*.

УДК 378: [091.12:005.591.3]

Оксана Товканець
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
ORCID ID 0000-0003-4438-0167
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/250-263

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті здійснено аналіз застосування андрагогічного підходу в підготовці менеджерів освіти в європейському освітньому просторі. Мета статті: обґрунтувати особливості підготовки менеджерів освіти в європейських країнах з урахуванням андрагогічного підходу. Методи дослідження: загальнонаукові методи (аналіз, синтез, індукція, дедукція), методи аналогії й порівняльно-педагогічного аналізу; систематизація, узагальнення, оцінки виявлених особливостей. Підкреслено, що для успішної професійної діяльності менеджери для системи освіти дорослих повинні володіти сукупністю знань із менеджменту освіти, з урахуванням особливостей освіти дорослих, управління системою закладів, що надають послуги з навчання дорослих, управління функціонуванням системою освітою дорослих та

операції, пов'язані з плануванням, організацією, упровадженням та оцінкою результатів діяльності курсів, програм та заходів з навчання дорослих.

Ключові слова: *менеджер освіти дорослих, компетенції, європейський освітній простір, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Сьогодні сучасний менеджер освіти – це ключова постать процесу модернізації освітньої галузі, а сформованість його організаторських якостей є найважливішим показником якості освіти, що дозволяє долучитися до світової культури управління й використати накопичений досвід. При цьому складність та багатоаспектність професійної культури менеджера освіти як особистісного новоутворення вимагає уваги до всіх її напрямів.

Серед пріоритетних завдань розвитку освіти незмінно актуальним є завдання кадрового потенціалу системи освіти, зокрема з підготовки та професійного вдосконалення дорослих, розвитку їх здатності до самоорганізації, саморегуляції та самоактуалізації. Необхідність розвитку освіти дорослих сьогодні зумовлена як динамікою соціального й науково-технічного прогресу, змінами у змісті й характері праці та суспільної діяльності людей, збільшенням вільного часу та можливостей його раціонального використання. Увага до освіти дорослих у нашій країні викликана також запитами ринку праці, головними вимогами якого до фахівця стають компетентність і професіоналізм.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки менеджерів освіти була предметом вивчення українських і європейських дослідників. Українські вчені Н. Бідюк (Бідюк, 2009), Л. Лук'янова (Лук'янова, 2013), Н. Протасова (*Державне управління у сфері освіти,* 2012), О. Самойленко (Самойленко, 2019) приділяли увагу теорії та практиці управління освітою та професійній підготовці менеджерів освіти дорослих. Болгарські науковці В. Гюрова, Й. Парванова, Е. Рангелова, І. Прокоп, Б. Крівірадєва (Гюрова и др., 2013; Гюрова, 2009) розглядали особливості діяльності керівника в управлінні сучасним закладом освіти. Чеські вчені М. Кубеш, Д. Спілбергова, Р. Курніцкі (Kubeš et al., 2004; Malach, 2003) та інші як основні критерії формування позитивного освітнього середовища в освіті дорослих і вибору методів освіти дорослих визначали стандарти управління закладом освіти та умови формування й розвитку управлінських компетенцій. Автори відзначають, що підготовка менеджерів освіти в європейській освіті базується на компетентнісному та андрагогічному підході.

Мета статті – обґрунтувати особливості підготовки менеджерів освіти в європейських країнах з урахуванням андрагогічного підходу.

Методи дослідження. З'ясування особливостей андрагогічного підходу в підготовці менеджерів освіти в європейському освітньому просторі ми здійснювали на основі методів: загальнонаукових (аналіз, синтез, індукція, дедукція) – для характеристики галузі знань та компетентностей, яких повинні набути фахівці менеджменту освіти дорослих; аналогії та порівняльно-педагогічного аналізу – для виявлення подібності й відмінності змісту професійної підготовки менеджерів освіти дорослих; систематизації узагальнення, оцінки виявлених особливостей у перспективному плані.

Виклад основного матеріалу. Підкреслимо, що виконання менеджерських функцій передбачає підвищення андрагогічної компетентності, яка охоплює розуміння особливостей освіти дорослої людини; знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності; володіння освітніми технологіями, адекватними особливостям позиції дорослого здобувача освіти (Бідюк, 2009). Дослідники З. Палан та Т. Лангер визначають андрагогічну компетентність як сукупність теоретичних знань і практичного досвіду, доповнених педагогічними навичками, у галузі освіти дорослих. Свідченням наявної андрагогічної компетентності є, на думку науковців, наявність профільної освіти (андрагога) й відповідного сертифікату професійної кваліфікації менеджера освіти (Palán, Langer, 2008).

Болгарська дослідниця В. Гюрова виокремлює дві групи компетенцій менеджера освіти дорослих, яких вони мають набути в системі професійної підготовки: загальні і специфічні.

Загальна компетентність включає:

1. Компетентність системного відображення найвищого рівня професійної діяльності, навчання й особистісного розвитку, що виражається в умінні планування, організації, упровадження та оцінки професійних і особистісних пріоритетів та завдань, що стосується особистості й професійного розвитку.

2. Комунікативна компетентність – навички спілкування в неоднорідній групі.

3. Експертна компетентність – навички рефлексії на досвід своєї діяльності (на ефективність проведеного курсу) та на досвід участі в інших навчальних заходах і проєктній діяльності, навички оцінювання й аналізу результатів.

4. Дидактична компетентність – уміння відбору та використання адекватних підходів, методів та прийомів виконання конкретних навчальних завдань у відповідності до мети та завдань конкретної професії, часу тощо.

5. Управлінська компетентність – навички діагностувальної діяльності та делегування повноважень щодо прийняття рішень.

6. Компетентність управління групою дорослих здобувачів освіти.

Водночас В. Гюрова підкреслює важливість специфічної компетентності, сукупність яких вона поділяє на дві групи: компетенції, безпосередньо пов'язані з навчальним процесом та компетенції, опосередковано пов'язані з навчальним процесом (Гюрова, 2013, с. 24).

До специфічних компетенцій, які безпосередньо пов'язані з навчальним процесом в освіті дорослих, дослідниця відносить: компетентність щодо оцінки попереднього досвіду дорослих здобувачів освіти, їх потреби в навчанні, занять, мотивації і бажання; компетентність проєктування навчального процесу для дорослих навички вибору правильних стилів навчання, дидактичних методів, змісту навчання, цілей процесу навчання; компетентність щодо полегшення процесу навчання дорослих, тобто теоретична і практична підготовка до стимулювання розвитку дорослих студентів, підтримка освітнього середовища; стимулювання діагностики та розвиток корисних навичок; використання колективного навчання; мотивація на досягнення успіху; компетентність із проведення моніторингу та оцінювання процесу навчання дорослих та його вдосконалення; формування навичок самооцінки та групового оцінювання; постійна підтримка зворотного зв'язку; компетентність для профорієнтації (навички проведення консультацій, ведення діалогу; планування кар'єри; вибір стратегії розвитку кар'єри, контролю); компетентність проєктування та моделювання навчального плану тощо.

Як опосередковані компетенції В. Гюрова визначає такі: компетенція управління фінансовими ресурсами й оцінки соціальних та економічних вигод від їх забезпечення; компетентність управління персоналом в установі для освіти дорослих; компетентність у загальному управлінні й адмініструванні закладу освіти та управління якістю пропонованих послуг; компетентність у маркетингу та зв'язках із громадськістю.

Отже, як підкреслює Л. Лук'янова, стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах (Лук'янова, 2013, с. 8).

Слід підкреслити, що для успішної професійної діяльності менеджери для системи освіти дорослих повинні володіти сукупністю знань із менеджменту освіти, з урахуванням особливостей освіти дорослих: по-перше, це знання з управління системою закладів, що надають послуги з

навчання дорослих; по-друге, знання з управління людьми в системі освіти та персоналу для дорослих в окремих установах, що пропонують навчання (послуги) для дорослих; по-третє, знання щодо управління функціонуванням системою освіти дорослих та операції, пов'язані з плануванням, організацією, упровадженням та оцінкою результатів діяльності курсів, програм та заходів з навчання дорослих.

Водночас, виконання інших обов'язків або «ролей», вимагають від них знань з великої кількості інших галузей знань, що і відповідає вищевикладеній думці В. Гюрової про загальні і спеціальні компетентності. Отже, основні галузі знань, яких повинні набути менеджери освіти дорослих, є дотичними до таких сфер:

1. Загальна теорія управління – повинна дати основу культури управління майбутніх керівників освітою, навчаючи їх керувати освітньою діяльністю найкраще для того, щоб забезпечити виживання закладу освіти в конкурентному середовищі.

2. Андрагогіка – забезпечує базові знання в галузі організації послуги з навчання дорослих, можливості дорослих дізнатися їх, забезпечує систему освіти дорослих, вивчає специфічні особливості дорослих як здобувачів освіти.

3. Управління освітою дорослих – знання щодо специфіки управління системою освіти дорослих, управління різними типами установ, що надають послуги з навчання та управління освітнім процесом із дорослими, а також знання основ освітньої політики.

4. Організаційний менеджмент – знання та вміння, пов'язані з управління заходів щодо різних аспектів керівництва організацією: організаційна діагностика, стратегічне управління, організаційне управління, оперативне управління, інноваційне управління, організаційна культура.

5. Економіка, фінансування та бюджет освіти та освітніх послуг для дорослих (на різних рівнях) – знання та вміння, пов'язані з кваліфікованим управління бюджетом (у тому числі в умовах кризи), залучення додаткових доходів, обмеження витрат без шкоди для якості освіти, управління делегованими бюджетами, а також маркетинг та реклама освітніх послуг, укладання контрактів, управління інформаційними технологіями тощо.

6. Стратегічне управління людськими ресурсами в освіті – знання та навички, пов'язані з управлінням персоналом (людські ресурси) та PR-стратегії (зв'язок із громадськістю), управління якістю тощо з акцентом на освіту дорослих.

7. Лідерство – знання та вміння, пов'язані з конструюванням управлінських рішень, стилями управління, керівництвом та підтримкою управлінської діяльності в освіті дорослих.

У разі, коли посадова особа має розширені функції, їй також потрібні додаткові знання, наприклад, із предметів: «Освітня політика у сфері освіти дорослих», «Моделі управління системами та структурами освіти для дорослих», «Управління якістю освіти», «Управління змінами (управління інноваціями)», «Управління ризиками у сфері освіти дорослих», «Управління процесом навчання з дорослими учнями», «Управління освітою в системі освіти для дорослих», «Права студентів як проблема управління» та ін.

Причому важливим є врахування попередніх знань, попередньої кваліфікації, оскільки освітній пакет буде залежати від знань і компетенцій, набутих у попередній підготовці Так, підготовка фахівців з менеджменту освіти для дорослих в Софійському університеті «Святого Климента Охридського» на педагогічному факультеті передбачає включення до навчального плану для здобувачів освіти, які мають педагогічну освіту, такі дисципліни (табл. 1).

Таблиця 1

Навчальний план підготовки менеджерів освіти дорослих Софійського університету «Святого Климента Охридського»

Базові курси (дисципліни)	Спеціалізація підготовка	Вибіркові курси (не менше 5 курсів)
Андрагогіка Психологія Менеджмент освіти дорослих Управління людськими ресурсами Цифрова грамотність (ІКТ в освіті дорослих)	Андрагогічна дидактика Управління навчальними програмами Психологія навчання Доцимологія Управління та контроль за якістю навчального процесу Розвиток кар'єри та консалтинг Дидактика	Управління змінами Командна робота Інтерактивний тренінг Самоуправління Спілкування в освітньому процесі з дорослими Викладання та навчання в середній школі Мультикультурна освіта дорослих

Джерело: систематизовано автором.

Орієнтовно, такі самі дисципліни забезпечують змістову підготовку фахівців із менеджменту освіти в чеській системі освіти. У Карловому Університеті (м. Прага) здійснюється підготовка за спеціальністю «Андрагогіка і управління освітою», ОС «Магістр» на основі вивчення відповідних дисциплін за циклами (табл. 2).

Таблиця 2

Навчальний план спеціальності «Андрагогіка і менеджмент освіти» Карлов Університет (м. Прага) 2020-2021 навчальний рік

Обов'язкові нормативні дисципліни		Кредити	Семестр
Вступ до спеціальності	Залік	4	1
Андрагогіка	Іспит	6	1
Управління освітою	Іспит	6	1
Економіка в освіті	Іспит	4	1
Право в освіті	Іспит	4	1
Іноземна мова 1 – англійська мова	Залік	3	1
Теорія освіти дорослих	Іспит	5	2
Методологія дослідження	Залік	4	2
Соціологія праці і організації	Іспит	4	2
Іноземна мова II – англійська мова	Залік	3	2
Соціокультурна андрагогіка	Іспит	6	3
Управління якістю освіти	Іспит	5	3
Управління маркетингом в освіті	Іспит	5	3
Використання ІКТ в освіті	Іспит	3	3
Виконання дипломної роботи, I етап	Залік	5	3
Андрагогічне консультування	Іспит	5	4
Теорія освіти літніх людей	Іспит	4	4
Етика в освіті	Залік	4	4
Виконання дипломної роботи, II етап	Залік	5	4
Обов'язкові вибіркові дисципліни (ліміт групи - 4)			
Організація поведінки	Залік	4	4
Організаційна поведінка	Залік	4	4
Небов'язкові вибіркові дисципліни (ліміт групи - 4≥0)			
Спеціальна андрагогіка	Залік	3	1,2
Диджілітизація в освіті	Залік	3	2
Культура і PR освітніх організацій	Залік	3	2
Мотивація працівників в освіті	Залік	3	2
Маркетингові комунікації в освіті	Залік	3	2
Тенденції управління персоналом	Залік	3	2
Практикум з менеджменту	Залік	3	2
Необов'язкові факультативні предмети (ліміт групи – 16)			
Освітня політика	Іспит	4	4
Андрагогічна дидактика	Іспит	4	4
Система роботи з персоналом	Іспит	4	4
Управління талантами	Іспит	4	4
Професійна освіта для дорослих	Іспит	4	3
Компетенції в освіті	Іспит	4	3
Стратегії управління освітніми організаціями	Іспит	4	3
Стратегія розвитку людських ресурсів	Іспит	4	3

Джерело: розроблено автором на основі: Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání.

Пояснення до навчального плану: Кредити на обов'язкові предмети – 1-й рік – 46 кредитів; 2-й рік – 42 кредити; всього – 88 кредитів. Кредити на обов'язкові дисципліни за вибором: 2-ий рік – 20 кредитів.

Таким чином, рівень магістерської підготовки за спеціальністю «Андрагогіка і менеджмент освіти» передбачає навчання впродовж чотирьох семестрів, за результатами якого випускник здобуває кваліфікацію «Менеджер освітньої діяльності». За час навчання в магістратурі студенту необхідно опанувати 108 кредитів, із яких найбільшу кількість становлять професійні і професійно орієнтовані предмети. Достатньо велика кількість годин відведено на базові предмети, які у структурі підготовки займають не менше 16–22 кредитів, тоді як на дисципліни за вільним вибором відведено 10 кредитів. На підготовку дипломної роботи також відводиться 10 кредитів. Слід зазначити, що особливістю професійної підготовки менеджера освітньої діяльності в Чехії є практична спрямованість.

Дещо інший підхід до підготовки менеджерів освіти дорослих спостерігається у Словаччині. Так, О. Самойленко зазначає, що система підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині передбачає профільну освіту лише для тих фахівців, які працюють з дорослими у різноспрямованих закладах освіти, за умовами акредитації в яких фахівець повинен мати освіту андрагога. Зокрема, для педагогів у галузі освіти дорослих, які пройшли навчання в закладах вищої освіти на учительських програмах, не існує обов'язкової вимоги отримання спеціальної андрагогічної підготовки (Самойленко, 2019, с. 296). Проте акредитовані спеціальні навчальні програми подальшої освіти однією з умов для фахівця в галузі освіти дорослих визначають наявність відповідної освіти андрагога (*Narodna rada Slovenskej republiky,* 2009; *Zakon,* 2009, с. 317).

Слід підкреслити, що у практиці навчання дорослих у центральноєвропейських країнах мають місце різні ситуації. Деякі освітні організації мають систематизовану позицію лідера в освіті дорослих або організатора освіти для дорослих. Інші не мають такої систематизованої роботи, але в них є людина (особи), з якою вони матимуть справу в управлінні або організація навчання дорослих.

Практика показала, що таке поняття, як керівник освіти для дорослих та організатор освіти дорослих у деяких організаціях також означає певну відмінність у професійній діяльності. Керівник освіти дорослих, наприклад, має більший нахил до діяльності, що пов'язано із завданням розвитку і плануванням освіти та управління, тоді як організатор освіти більше піклується про організацію освіти. Але часто інша назва не має змістової

відмінності, оскільки багато організацій використовують термін «організатор освіти дорослих» відповідно до стандартної класифікації професій, хоча насправді такий організатор освіти також виконує багато завдань у галузі розвитку, планування, управління освітою (Гюрова, 2009, с. 62).

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна підготовка фахівців із менеджменту освіти дорослих у центральноєвропейських країнах та її змістове наповнення спрямоване на формування компетентностей як загальних, так і спеціальних.

Як стверджують М. Кубеш, Д. Спіллерова і Р. Курницький (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, с. 88), саме стратегії розвитку людських ресурсів, засновані на компетенціях, та знаннях щодо особливостей освіти дорослих будуть застосовуватися все частіше й частіше в найближчі роки.

Компетентнісний підхід в освіті дорослих використовує системи, схеми і профілі компетенцій як інструменти для виявлення потреб у галузі розвитку, а також для створення програмних структур самоосвіти або надання освітніх можливостей організацією (Armstrong, 1999, с. 241). Компетенції виникають, розвиваються і зникають протягом життя, що означає, що вони тісно пов'язані з віком людини. Деякі компетенції в певний віковий період не можуть бути активними взагалі або тільки обмеженою мірою. Тому важливо оцінити, які компетенції є активні та які потрібно розвивати, на розвиток яких потрібно спрямовувати освітній процес і який освітній продукт у зв'язку з цим потрібно розробляти з точки зору кар'єри конкретного менеджера (*Koučování managerů,* 2007, s. 58-60), ураховувати типологію здобувачів освіти. Вимоги до новачків, безумовно, будуть відрізнятися від вимог до менеджера освіти з досвідом роботи, професіонала чи навіть експерта (*Lidský kapitál...,* 2004, s. 94). Кожен менеджер не повинен розвивати всі компетенції відповідного професійного рівня, а розвивати ті, які є важливими для реалізації конкретних професійних завдань.

Європейські науковці стверджують, що розвиток компетенцій менеджерів освіти дорослих, як правило, може формуватися трьома способами: *розвиток сильних сторін*, де освіта орієнтована на розвиток і максимальний розвиток того, що менеджер вже добре виконує, тобто фокус на формуванні лідерських якостей; *розкриття потенціалу або з'ясування* того, чи немає невиявлених талантів, у зв'язку з чим робиться спроба запропонувати спробувати щось нове, чого в менеджера не було можливості спробувати раніше, тобто розширити межі можливостей професійної діяльності*; підвищення гнучкості в сфері слабких місць*, де завдання розвитку є заповнення відсутності знань або сформованих навичок (*Lidský kapitál..,* 2004, s. 130).

Як показує накопичений у європейських країнах досвід, педагоги, менеджери освіти більш мотивовані до навчання, коли програми підвищення кваліфікації просуваються як інструмент неформальної освіти (Димитрова, 2013; *Державне управління,* 2012, с. 110). Навчання повинно розглядатися і пропонуватися не як додаткове навантаження, а як можливість підвищити свій професіоналізм, ознайомитися з цікавим досвідом і поліпшити перспективи кар'єрного росту.

Формуванню нового педагогічного мислення, розширення рольового репертуару фахівця з менеджменту освіти і виходу на рівень, де поєднуються знання, наявний управлінський і педагогічний досвід, самоосвіта й саморозвиток сприяє застосування ефективних методів навчання в освіті дорослих (Malach, 2003, s. 27).

Вивчення досвіду підготовки менеджерів освіти засвідчило, що в університетах центральноєвропейських країн (наприклад, Карлів Університет у Празі (кафедра андрагогіки і управління освітою) перевагу надають активним методам навчання. На основі аналізу наукових педагогічних досліджень ми визначили, що ефективними є дидактична гра, модерація дискусій учасників, максимальна концентрація на практичних ситуаціях, рольові ігри, особисті тести, групова і індивідуальна робота, тематичні дослідження, відео тренінг, кейс-ситуації тощо. Підвищувати якість освітніх послуг і результатів навчання дозволяє конструювання нового зміст і форм освіти (онлайн-семінари, відеоконференції, педагогічні фестивалі, панорами педагогічних ідей, педагогічні ринги, регіональні навчально-методичні комісії, майданчики стажування, мережеві спільноти, мережеві групи, робочі групи, стажування, майстер-класи, освітні тренінги, наукові лабораторії, корпоративне навчання, відеолекції, щорічні соціально-значимі заходи тощо).

Виявлено, що в центральноєвропейських країнах найбільш продуктивними є семінари, у процесі яких для більшості учасників створюється можливість використовувати інноваційний досвід у сфері технологій навчання дорослих і прагнути до аналізу власного досвіду й досвіду колег, до більш глибокого осмислення теорії навчання дорослих та соціально-психологічних особливостей дорослих здобувачів освіти. Визначальну роль мають семінари у формуванні педагогічного мислення, системний розгляд особливостей якого можливий на підставі виокремлення мікрогенетичних, функціональних, змістових і операційних показників мислення, що виявляються в ході виникнення й вирішення педагогічних проблемних ситуацій, які розглядаються на семінарських заняттях.

Не менш актуальними є тренінги. Аналіз наукових досліджень на сайті ЗВО (Академія економіки «Д. А. Ценова» – Свищов, Болгарія (https://www.uni-svishtov) і центрів підвищення кваліфікації (Центр неперервної освіти педагогічного факультету Університету Палацкого в Оломовці (www.upol.cz), програм навчальних курсів, зокрема «Стратегічне планування освіти», «Управління проектами в освіті, «Спецсемінар з підготовки наукового дослідження по спеціальності менеджменту освіти» дає підстави стверджувати, що моделі навчання Колба і Адаїра є ефективними у використанні у професійній підготовці фахівців з менеджменту освіти, зокрема в навчанні лідерів на основі власного досвіду, а також у практичному навчанні на курсах з розвитку лідерства.

Тренінгові програми повинні враховувати організаційний контекст, у якому вони реалізуються. При цьому потрібно розуміти, що інтервенції в сфері розвитку лідера, як правило, не мають безпосереднього ефекту і проявляються через деякий час. Тренінги будуть неефективними і в тому випадку, якщо організаційні структури і процеси не будуть розвиватися разом із самим лідером.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наразі система європейської освіти, що здійснюється на основі андрагогічного підходу, потребує менеджерів освіти дорослих із новим типом мислення й розширеним рольовим репертуаром. Нове педагогічне мислення базується на якісно іншій системі цінностей, орієнтованій на розвиток особистості. Такі інноваційні тенденції є наслідком синтезу наукових знань, які постійно ускладнюються, що забезпечує єдність соціального, культурного, загальнонаукового і професійного розвитку особистості менеджерів освіти, підвищення рівня професійно-кваліфікаційних вимог до них як професіоналів, формування професійно-особистісних якостей і цінностей управлінсько-педагогічної праці в предметній сфері, розвиток здібностей до саморозвитку, саморегуляції і самореалізації в професійній сфері.

Перспективами подальших досліджень можуть бути питання формування лідерських якостей у професійній підготовці менеджерів освіти в українському освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

Академія економіки «Д. А. Ценова» – Свищов, Болгарія (Academy of Economics «D. A. Tsenov» – Svishchev, Bulgaria). URL: https://www.uni-svishtov.

Бідюк, Н. М. (2009). *Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика: монографія.* Хмельницький: ХмЦНТЕІ (Bidiuk, N. M. (2009). *Vocational training of the unemployed in the United States: theory and practice: a monograph*. Khmelnytskyi: KhmTSNTEI).

Гюрова, В., Първанова, Й., Рангелова, Е., Прокоп, И., Кривирадева, Б. (2013). Управление на съвременното училище. *Предизвикателства и перспективи управление на съвременното училище.* Габрово: ЕКС-ПРЕС (Giurova, V. Parvanova, J., Rangelova, E., Prokop, I., Kriviradeva, B. (2013). Management of the modern school. *Challenges and perspectives of modern school management.* Gabrovo: EX-PRESS). URL: https://www.researchgate.net/publication/ 272575975 Contemporary school – characteristics and transformations Management of contemporary school - status and development paradigms in Bulgarian.

Гюрова, В. (2009). (Ред). Лидерска роля и компетентност на ръководителя (мениджъра) на институция за образование на възрастни. *Книга «Педагогика», (Т. 102), Годишник на СУ «Св. Климент Охридски»,* 60-66 (Giurova, V. (2009). (Ed.). Leadership role and competence of the head (manager) of an adult education institution. *The book «Pedagogy», (Vol. 102), Yearbook of Sofia University «St. Kliment Ohridski»,* 60-66).

Державне управління у сфері освіти (2012). Н. Г. Протасова, С. В. Крисюк, Т. О. Лукіна та ін.; за заг. ред. Н. Г. Протасової. Київ: НАДУ (*Public Administration in the field of education* (2012). N. G. Protasova, S. V. Krysiuk, T. O. Lukina and others. Kyiv: NAPA).

Димитрова, В. (2013). *Висшето образование – фактор за развитие на регионите*. АИ «Талант» ВУАРР (Dimitrova, V. (2013). *Higher education – a factor for the development of the regions*. AI «Talent» VUARR). URL: http://regions.uard.bg/index.php/ jubilee/jisc/ paper/viewFile/108/195.

Лук'янова, Л. (2013). Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі. *Професійна порівняльна педагогіка, 1(5),* 7-15 (Lukianova, L. (2013). Historical and theoretical aspects of andragogy training in Poland. *Professional comparative pedagogy, 1 (5),* 7-15).

Самойленко, О. (2019). *Розвиток освіти дорослих у Словаччині: тенденції та перспективи*. Житомир: Вид-во О. О. Євенок (Samoilenko, O. (2019). *Development of adult education in Slovakia: trends and prospects*. Zhytomyr: Published by O.O. Evenok).

Armstrong, M. (1999). *Personální management.* Praha: Grada Publishing. Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Scolaires. URL: http://www.acronymfinder.com/A.

Koučování manazerů (2007). *Moderní řízení: měsíčník provrcholový a střední management, lektory, personalisty i podnikatele, 42 (11),* 58-60 (Coaching of managers (2007). *Modern management: a monthly magazine for top and middle management, lecturers, HR professionals and entrepreneurs, 42 (11),* 58-60).

Krontorád, F., Trčka, M. (2005). *Manažersk éstandardy ve veřejné správě (Úvod ke kompetenčnímu managementu).* Praha: Národní informační středisko (Krontorád, F., Trčka, M. (2005). *Management standards in public administration (Introduction to competence management).* Prague: National Information Center).

Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů.* Praha: Grada Publishing (Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. (2004). *Managerial competencies. Competencies of exceptional managers.* Prague: Grada Publishing).

Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu (2004). Praha: Eurolex Bohemia (*Human capital and educational marketing in an andragogical perspective* (2004). Prague: Eurolex Bohemia).

Malach, J. (2003). *Efektivní metody vzdělávání dospělých.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta (Malach, J. (2003). *Effective methods of adult education*. Ostrava: University of Ostrava, Faculty of Education).

Narodna rada Slovenskej republiky (2009). *Zakon o pedagogickych zamestnancoch a odbornÿch zamestnancoch a o zmene a doplneni niektorÿch zakonov a o zmenea do plneniniektorÿch zakonov* (National Council of the Slovak Republic (2009). *Act on pedagogical staff and professional staff and amendments to certain laws and on changes to the fulfillment of certain laws*).

Palán, Z., Langer, T. (2008). *Základy andragogiky.* Praha: UJAK (Palán, Z., Langer, T. (2008). *Basics of andragogy*. Prague: UJAK).

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání (Field of study: Andragogy and management of education. URL: https://pedf.cuni.cz/PEDF-1142.html

РЕЗЮМЕ

Товканец Оксана. Андрагогический подход в подготовке менеджеров образования в европейском образовательном пространстве.

В статье проведен анализ применения андрагогического подхода в подготовке менеджеров образования в европейском образовательном пространстве. Цель статьи: обосновать особенности подготовки менеджеров образования в европейских странах с учетом андрагогического подхода. Методы исследования: общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция), методы аналогии и сравнительно-педагогического анализа; систематизация, обобщение, оценка выявленных особенностей. Подчеркнуто, что для успешной профессиональной деятельности менеджеры для системы образования взрослых должны владеть совокупностью знаний по менеджменту образования с учетом особенностей образования взрослых, управления системой заведений, предоставляющих услуги по обучению взрослых, управления функционированием системой образования взрослых и операции, связанные с планированием, организацией, внедрением и оценкой результатов деятельности курсов, программ и мероприятий по обучению взрослых.

Ключевые слова: *менеджер образования взрослых, компетенция, европейское образовательное пространство, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Tovkanets Oksana. Andragogical approach in the training of education managers in the European educational space.

The article analyzes application of the andragogical approach in the training of education managers in the European educational space. The purpose of the article is to substantiate the peculiarities of the education managers' training in the European countries, taking into account the andragogical approach. Research methods: general scientific methods (analysis, synthesis, induction, deduction) – to characterize the main areas of knowledge and competencies that should be acquired by specialists in adult education management; methods of analogy and comparative pedagogical analysis – to identify similarities and differences in the content of professional training of adult education managers; systematization, generalization, evaluation of identified features. There are two groups of competencies of the adult education manager, which they must acquire in the system of professional training: general and specific. It is emphasized that for successful professional activity managers for the adult education system must have a set of knowledge on education management, taking into account the peculiarities of adult education: knowledge of managing the system of institutions that provide adult education services; knowledge of human management in the system of education and staff for adults in

individual institutions; knowledge of managing the functioning of the adult education system and operations related to the planning, organization, implementation and evaluation of adult courses, programs and activities for adult learning. It is concluded that the European education system is currently aimed at training adult education managers with a new type of thinking and an expanded role repertoire. The new pedagogical thinking is based on a qualitatively different system of values, focused on the development of an adult's personality. Such innovative trends are the result of the synthesis of scientific knowledge, which is constantly becoming more complex, which ensures the unity of social, cultural, general scientific and professional development of the personality of the education manager, increasing the level of professional and qualification requirements for him as a professional, formation of professional and personal qualities and values of managerial and pedagogical work in the subject area, development of abilities for self-development, self-regulation and self-realization in the professional sphere.

Key words: *manager of adult education, competencies, European educational space, professional training.*

УДК 378:37.03(510)

Чу Їн
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-4976-7555
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/263-278

ТРАНСНАЦІОНАЛЬНА ВИЩА ОСВІТА В КИТАЇ: ЦІЛЬОВІ ПРІОРИТЕТИ, НОРМАТИВНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ

У статті здійснено порівняльно-термінологічний аналіз поняттєвого апарату проблеми транснаціональної вищої освіти (TNHE): вища освіта, інтернаціоналізація вищої освіти, транснаціональна вища освіта. Показано спільні та відмінні риси у трактуванні означених понять у вітчизняній, європейській/міжнародній та китайській термінологічних традиціях. Визначено цільові пріоритети розвитку транснаціональної освіти в Китаї на національному, інституційному та особистісному рівнях у їх соціально-економічному, суспільно-політичному та академічному вимірах. Проаналізовано державні нормативні акти, що регламентують надання TNHE в Китаї починаючи з 2003 р. Окреслено організаційні засади транснаціональної вищої освіти в Китаї.

Ключові слова*: вища освіта, інтернаціоналізація вищої освіти, транснаціональна вища освіта, Китай.*

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти перетворився в сучасному світі на вагомий важіль забезпечення економічної конкурентоздатності держави та її соціальної стабільності. Справедливість такого судження доведена ефективними реформами вищої освіти Китаю, що відбувалися впродовж останніх десятиліть та мали наслідком радикальні кількісні та якісні прогресивні зрушення як в освітній, так і в економічній сфері. Зокрема, що стосується кількісних показників, студентські контингенти зросли в Китаї з 2005 р. по 2018 р. більш ніж вдвічі (з 20,601 млн. до 44,935 млн.) (UIS, 2018), що дозволило китайській системі вищої освіти

перетворитися на найбільшу в світі. Наведемо ще одну актуальну цифру, яка стосується кількості випускників вищої школи – висококваліфікованих фахівців, якими у 2022 році поповнюється економічна та соціальна сфери Китаю. Ця цифра сягне, за прогнозами, 10,76 млн., що на 1,67 млн. (близько 10 %) більше, ніж у 2021 р. Таке зростання є рекордним, як і багато інших цифр, що характеризують процеси масифікації вищої освіти Китаю.

Щодо якісних показників росту системи вищої освіти Китаю, найбільш вагомими вважаються позиції університетів у світових рейтингах. У даному контексті зазначимо тривалі цілеспрямовані зусилля уряду Китаю щодо перетворення кращих університетів країни на світові центри досконалості та, як результат, стрімкий прорив у світову університетську еліту, що, як і у кількісному зростанні, є безпрецедентним. У 2020 році Китай подвоїв кількість університетів, включених до Top-100 рейтингу газети «Таймс», від трьох до шести. Всі вони, крім того, покращили або зберегли свої показники в рейтингу 2021 р. Перша сотня університетів світу сьогодні включає такі китайські ЗВО: 1) Університет Цингхуа (Tsinghua University), що став першим азіатським університетом, який увійшов до THE Топ-20 – 20-е місце (23-е в 2019 р.). 2) Пекінський університет (Peking University) – 23-е місце (24-е в 2019 р.); 3) Університет Фудан (Fudan University) – 70-е місце (109-е у 2019 році); 4) Університет науки та технологій Китаю (University of Science and Technology of China) – 87 місце (80-е у 2019 р.); 5) Університет Чжецзян (Zhejiang University) – 94 місце (107-е у 2019 р.); 6) Шанхайський університет Цзяо Тонг (Shanghai Jiao Tong University) – 100 місце (157-е у 2019 р.).

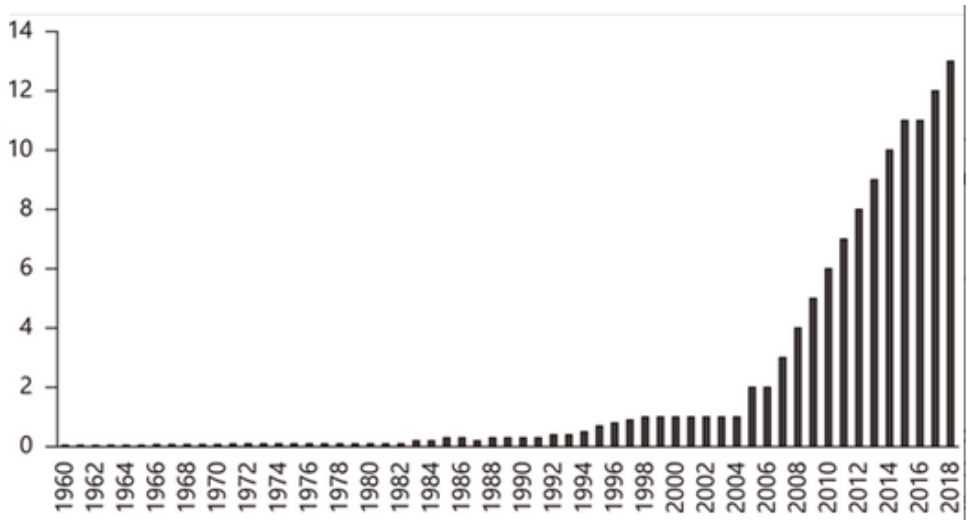
Варто зазначити, що три китайські виші, які зараз перебувають у Топ-100 рейтингу газети «Таймс», ще в 2016 році займали місця в діапазоні від 200 до 300 місць (THE, 2021).

Китайські фахівці абсолютно переконані, що зусилля уряду їх країни щодо інтенсивного розвитку вищої освіти мають суттєвий зворотний вплив на розвиток економіки країни. На підтвердження тісного взаємозв’язку між освітніми ініціативами («Проєкт-211» (1993 р.), «Проєкт-985» (1998 р.), тощо) та зростанням економіки країни дослідники наводять дані щодо зростання ВНП Китаю за період до та після освітніх реформ, що відображено на поданому далі малюнку 1 (de Melo Costa, 2020).

Як видно з малюнку, у період, коли реалізація проєктів 211 та 985 стала відчутною, відбувалося швидке зростання ВНП країни.

Суттєву роль у перетворенні кращих китайських вишів на університети світового рівня, а ще більш точно – на «університети світового рівня з китайськими характеристиками» (world-class universities with Chinese

characteristics) (Sum, 2018), відіграли зусилля щодо інтернаціоналізації вищої освіти Китаю, яка має суттєву національну специфіку, зумовлену зовнішньо- та внутрішньо-контекстуальними особливостями функціонування ЗВО Китаю. До вагомих проявів інтернаціоналізації вищої освіти Китаю належать різні форми транснаціональної освіти, зокрема міжнародні університети, цільові пріоритети, нормативні та організаційні засади діяльності яких є предметом нашого розгляду.



Мал. 1. Зростання ВВП Китаю у 1960-2018 рр. у млрд. $

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз тенденцій розвитку транснаціональної вищої освіти в Китаї передбачав звернення до широкого кола джерел, які ми класифікуємо відповідно до предмета дослідження за принципом «від більш загального до більш конкретного» таким чином:

- інтернаціоналізація вищої освіти у європейському/світовому просторі (Бойченко, 2013; Дебич, 2016; Сбруєва, 2019; Кремень, 2014; Knight, 2007; Van Der Wende, 2011 та ін.)
- інтернаціоналізація вищої освіти у Китаї (Huang, 2007; Cai, 2014; Welch, 2010; Yang, 2014 та ін.);
- транснаціональна освіта у світовому просторі (Healey, 2014; Lane, 2011; Tsiligiris, 2014та ін.)
- транснаціональна освіта у Китаї (O'Malley, 2016; Yang, 2008; Xiao, J. 2017; Zhou, 2019 та ін.).

У цілому, джерельна база дослідження проблеми транснаціональної освіти в Китаї є достатньо широкою та різноманітною та представлена як науковими розвідками китайських, так і зарубіжних (американських, канадський, австралійських, британських тощо) науковців.

Підкреслимо значимість для розкриття досліджуваної проблеми діяльності спеціалізованих наукових інституцій, які здійснюють

цілеспрямований науковий пошук з питань транснаціональної освіти. Зокрема, це такі наукові групи та центри, як «Observatory on Borderless Higher Education», «Cross-Border Education Research Team», «Global Association of Transnational Education» та ін.

Суттєву роль у дослідженні розглядуваної проблеми відіграють публікації у спеціалізованих міжнародних наукових газетах та журналах, присвячених проблемам вищої, зокрема інтернаціональної та транс національної освіти у різних регіонах світу («University World News», «Higher Education», «Higher Education Policy», «International Journal of Educational Management», «Policy and Society», «Compare», «Tertiary Education and Management», «International Journal of Educational Development», «Comparative Education», «Journal of Marketing for Higher Education») та проблемам вищої освіти в Китаї («China Review International», «Harvard China Review», «Beijing International Review of Education», «Journal of Contemporary China», «Chinese Education & Society», «China Review», «Frontiers of Education in China» та ін.).

Метою статті є характеристика цільових пріоритетів, нормативних та організаційних засад транснаціональної вищої освіти в Китаї.

Методи дослідження. У статті використано такі методи наукового теоретичного дослідження: порівняльно-термінологічний аналіз з метою характеристики особливостей трактування ключових понять дослідження у вітчизняній, європейській/міжнародній та китайській термінологічних традиціях; систематизації та класифікації, що застосовано у процесі характеристики джерельної бази наукового пошуку; аналізу причинно-наслідкових зв'язків – для виявлення зумовленості мотивації розвитку транснаціональної освіти пріоритетами соціально-економічного розвитку Китаю; структурно-логічного аналізу – для виявлення нормативних та організаційних засад транснаціональної освіти в Китаї.

Виклад основного матеріалу. Цілісна характеристика досліджуваних процесів потребує, перш за все, порівняльно-термінологічного аналізу ключових понять наукової розвідки.

1. Порівняльно-термінологічний аналіз ключових понять дослідження

Поняття «вища освіта» трактується у словнику освітніх термінів ОЕСР, використання якого має глобальний вимір, як багатовимірне поняття. Воно включає в себе «всі види навчання, професійної підготовки або підготовки до дослідницької роботи на рівні вище середнього, що надається університетами чи іншими закладами освіти, які затверджені як заклади вищої освіти компетентними державними органами» (OECD, 1998).

В українському спеціалізованому термінологічному словнику «Національний світній глосарій: вища освіта» подано доволі розлоге визначення, яке охоплює як змістовий, так і структурний та інституційний аспекти розглядуваного феномену: «вища освіта (Higher / tertiary education): сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі / закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною спеціальністю (кваліфікацією) на відповідному рівні вищої освіти, що за складністю є вищим, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Вища освіта надається на 5–8-му освітніх рівнях за Міжнародною стандартною класифікацією освіти та відповідає 5–8-му кваліфікаційним рівням Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя, 1–4-му кваліфікаційним рівням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, 5–9-му кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій» (Кремень, 2014).

У Китаї термін «вища освіта» походить від концепції «вищого навчання» у конфуціанській традиції (Hayhoe & Zha, 2007). У китайському освітньому контексті він використовується частіше, ніж термін післясередня освіта, що є характерним для американської термінологічної традиції. Зазначимо принагідно, що Китай має сьогодні понад 2000 університетів і коледжів. У рамках централізованої системи освіти Міністерство освіти (МО) контролює всі заклади вищої освіти шляхом формування політики, законодавства, планування, фінансування та оцінки діяльності й її результатів (Hayhoe, 2011).

Трактування поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» (ІВО) має глобільно визнане джерело – наукові розвідки північно-американської дослідниці Дж. Найт, згідно з якою інтернаціоналізація вищої освіти являє собою процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру у цілі, функції або процес надання післясередньої освіти (Knight, 2008, с.21). Підкреслимо, що використане у визначенні Дж. Найт поняття «післясередня освіта» є у даному контексті тотожним поняттю «вища освіта».

У наукових джерелах, присвячених проблемі ІВО Китаю, зазначаються відмінності у трактуванні поняття «інтернаціоналізація» у Західному світі та у «незахідних суспільствах» (non-Western societies). Зокрема, Р. Янг вказує, що «для незахідних суспільств принципо важливо сполучити вестернізацію, яку несе з собою міжнародний та глобальний

вимір, з коренізацією (indigenization), тобто з національною освітньою традицією. Особливо важливим такий підхід є для Китаю, унікальна культурна спадщина якого, у тому числі і традиція вищої освіти, є значно більш тривалою та багатою» (Yang, 2014).

Принципово важливою рисою стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Китаї дослідники вважають, крім названої вище коренізації, дуалізм. Дозволимо собі доволі розлогу цитату для пояснення сутності дуалізму ІВО в Китаї, оскільки надалі це допоможе нам у характеристиці цільових пріоритетів та організаційних засад транснаціональної вищої освіти, що є метою нашого дослідження. Згідно з висновками дослідника Філіс Лан Лін (Phylis Lan Lin), дуалізм ІВО в Китаї може означати двосторонньо направлений процес, що іноді може виглядати парадоксальним. Ось деякі з характеристик такого дуалізму:

1. Навчання за кордоном китайських студентів та навчання іноземних студентів у Китаї (імпорт та експорт студентів);

2. Трансформація навчальних програм (адаптація західних навчальних програм і збереження у навчальних програмах китайських освітніх традицій);

3. Інтернаціоналізація викладацького складу (імпорт міжнародного контингенту викладачів та експорт китайських викладачів як запрошених науковців);

4. Навчання в Китаї та трансфер до партнерських університетів за кордоном за програмою подвійного диплома (отримання як китайської, так і американської освіти);

5. Вкладання китайським урядом грошей у вищу освіту, щоб зробити свою систему конкурентоспроможною в усьому світі, а також посилення своєї ролі у керівництві міжнародними програмами (подвійна роль уряду: підтримка та контроль);

6. Подвійний статус китайських ЗВО: китайські виші є одночасно академічними інституціями та державними установами, що реалізують державну політику та цілі;

7. Перетворення ІВО на національний пріоритет: китайський уряд підтримує міжнародне співробітництво і регулює співпрацю (подвійні ролі китайського уряду). Хоча, з одного боку, Китай вітає у себе діяльність ЗВО з іноземних країн (особливо закладів з високою репутацією), з іншого боку, урядові постанови наполягають на прямому контролі, який зазвичай відсутній у подібних угодах в інших країнах (Lan Lin, 2019).

Ключовим для нашого дослідження є також поняття «транснаціональна вища освіта» (transnational higher education – TNHE). В

аналітичних розвідках міжнародних організацій, зокрема у документах ЮНЕСКО та Ради Європи TNHE визначено як «всі типи здобуття вищої освіти, за якої студенти перебувають у країні, відмінній від тієї, де базується заклад освіти, який надає диплом» (ЮНЕСКО/Рада Європи, 2001).

Саме таким чином інтерпретують принциповий організаційний підхід до розуміння транснаціональної освіти і у Китаї.

2. Характеристика цільових пріоритетів транснаціональної вищої освіти в Китаї.

Характеризуючи цільові пріоритети розвитку TNHE в Китаї виокремлюємо національний, інституційний та особистісний рівні їх розгляду.

На *національному рівні* найбільш важливими є соціально-економічний та суспільно-політичний аспекти розгляду. Соціально-економічний аспект розвитку транснаціональної вищої освіти полягає у зростаючій зацікавленості Китаю як держави у підвищенні якості та кількості висококваліфікованих фахівців з вищою освітою, які набувають можливості отримати освіту міжнародного рівня вдома, у своїй країні. У контексті реалізації національного плану Китаю щодо розвитку інноваційного суспільства та економіки знань у 2010-2020 рр., такі фахівці розглядаються як запорука економічного росту та конкурентоспроможності національної економіки. Що стосується соціально-політичного аспекту, все більш актуальними є прагнення та реальні кроки Китаю до перетворення на міжнародний хаб якісної вищої освіти та провідного глобального гравця на ринку міжнародної вищої освіти (Xiao, 2017).

На *інституційному рівні* розгляду цілей розвитку TNHE слід звернути увагу на мотивацію західних університетів, які створюють свої філії в Китаї, та китайських університетів, які стають співзасновниками таких міжнародних філій. Спільною для двох названих сторін є мотивація до підвищення міжнародного статусу власного вишу. Для китайських університетів, що є, як вказувалося вище, одночасно академічними інституціями та державними установами, що реалізують державну політику, вагомими є суспільно-політичні пріоритети виконання державних освітніх та соціально-економічних планів і програм.

На *особистісному рівні* розгляду фахівці визначають зростаюче прагнення і спроможність громадян Китаю до отримання якісної освіти, у тому числі і вищої, за кордоном. Така освіта слугує ліфтом для підвищення соціального статусу людини через якісне працевлаштування як випускника вишу. Розвиток значно TNHE полегшує доступ до якісної вищої освіти міжнародного

рівня у фінансовому плані (Xiao, 2017). Отже, на особистісному рівні домінують соціально-економічні мотиви підтримки розвитку закладів TNHE.

3. Нормативні засади транснаціональної вищої освіти в Китаї.

Нормативні засади транснаціональної освіти визначені як у спеціалізованих документах Міністерства освіти Китаю, присвячених китайсько-іноземному співробітництву у сфері вищої освіти, так і у державних документах більш загального характеру, що відображають плани освітніх реформ у країні.

Основним документом, що стосується міжнародного освітнього співробітництва в Китаї, є «Положення Китайської Народної Республіки про китайсько-іноземне співробітництво в управлінні закладами освіти» (Regulations of the People's Republic of China on Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools, 2003) (MoE, 2003). Призначення Документу сформульовано як «застосування до діяльності у сфері співробітництва між іноземними та китайськими закладами освіти, ... зміцнення міжнародного обміну та співробітництва в сфері освіти» (MoE, 2003, Глава 1).

У Документі зазначалося, що «китайсько-іноземне співробітництво в управлінні школами має дотримуватись законів Китаю, здійснювати освітню політику Китаю, відповідати китайській публічній етиці та не ставити під загрозу суверенітет, безпеку та суспільні інтереси Китаю».

У статті 1 розділу 1 аналізованого документу (MoE, 2003) зазначено, що китайський уряд заохочує китайсько-іноземне співробітництво у сфері вищої та професійно-технічної освіти.

У Положенні наголошується на важливості освітнього суверенітету Китаю та зазначається, що розвиток китайсько-зарубіжного освітнього співробітництва має відповідати потребам розвитку вищої освіти країни. Функціонування міжнародних філій університетів повинно відбуватися відповідно до суспільних інтересів і безпеки Китаю. У документі також зазначено, що міжнародні освітні установи не повинні пропонувати спеціальні освітні програми у військовій, поліцейській та політичній сферах.

Відповідно до положень документу, в Китаї не дозволена діяльність жодної незалежної міжнародної філії іноземного університету. Єдиний спосіб створення такої філії – це співпраця з китайським університетом (MoE, 2003).

Низку уточнень з питань діяльності закладів транснаціональної вищої освіти сформульовано у документі «Позиції Міністерства освіти щодо деяких питань китайсько-іноземного співробітництва в управлінні школами» (2006) (Opinions of Ministry of Education on Some Issues of Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools. (MoE, 2006)

В аналізованому Документі Міністерство освіти Китаю висловлює думку, що розвиток різноманітних способів освітнього обміну та співробітництва є одним із важливих компонентів китайської політики «Відкриття та реформи» («Opening and Reform»), а участь у міжнародному обміні знаннями є для країни важливим засобом підвищення своєї глобальної конкурентоспроможності.

У Документі також зазначено, що університети та коледжі мають брати участь у різноманітних формах міжнародного обміну та співпраці на всіх рівнях. Китайські університети повинні використовувати різноманітні підходи для пошуку спільних проєктів співпраці з іноземними партнерами. Китайські виші також повинні докласти зусиль, щоб залучити більше вчених і експертів світового класу для викладання та досліджень у Китаї. (MoE, 2006)

Нарешті, ще одним документом, вартим уваги у межах нашого аналізу нормативної бази TNHE, є документ більш широкого характеру, що являє собою стратегічний план розвитку освіти Китаю на 2010-2020 рр. – «Національний план середньострокової та довгострокової освітньої реформи та розвитку» (National Outline for Medium and Long Term Educational Reform and Development) (2010-2020 pp.) (State Council of China, 2010).

У документі зазначено, що «важливо реформувати та розвивати освіту, відкриваючи її зовнішньому світу, здійснюючи освітній обмін і співпрацю на різних рівнях і в широкому масштабі, а також підвищуючи рівень інтернаціоналізації освіти» (State Council of China, 2010, с. 34).

В аналізованому політичному документі підкреслено, що інтернаціоналізація освіти має сприяти реформі та розвитку освіти в Китаї а також підвищити глобальну конкурентоспроможність країни. Щоб задовольнити потреби національної економіки, Китай повинен розвивати таланти з глобальним баченням і здатними «брати участь у міжнародних справах і конкуренції» (State Council of China, 2010, с. 34).

З точки зору практики інтернаціоналізації на інституційному рівні, у Національному плані 2010 р. стверджувалося, що Китай має сприяти взаємному визнанню атестатів та ступенів між закладами вищої освіти різних країн і регіонів. Крім того, «високоякісні китайські заклади вищої освіти повинні заохочуватися до створення філій за кордоном, широкого міжнародного обміну, співпраці та освітніх послуг» (State Council of China, 2010, с. 35).

Що стосується набору іноземних студентів, План Державної ради Китаю 2010 р. вимагав від китайського уряду надати більше державних стипендій та фінансової допомоги, щоб залучити більше іноземців до навчання в країні. Згідно з програмним документом, китайські

університети та коледжі мали запропонувати більше курсів англійською та іншими іноземними мовами.

У Плані зазначено важливість розвитку міжнародних кампусів закордонних університетів у Китаї. У даному контексті підкреслено, що центральний та місцевий уряди Китаю мають надати допомогу у створенні групи «зразкових китайсько-іноземних кооперативних закладів освіти, будувати спільні лабораторії та дослідницькі центри міжнародного співробітництва» (State Council of China, 2010 р., с. 46). У Документі також зазначено, що китайсько-іноземні кооперативні університети слід розглядати як пілотні програми реформування системи вищої освіти Китаю.

Отже, питання міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти є предметом уваги цілої низки нормативних документів, що стосуються проблем розвитку вищої освіти Китаю. Спільним для них є те, що інтернаціоналізація вищої освіти в цілому та створення закладів TNHE зокрема повинні слугувати пріоритетним соціально-економічним, соціально-політичним та академічним інтересам Китаю.

4. Організаційні засади транснаціональної вищої освіти в Китаї.

Організаційні засади транснаціональної вищої освіти в Китаї є предметом розгляду, як окремих науковців (наприклад, (Xiao, 2017)), так і спеціалізованих наукових центрів, організацій, фахових мереж (наприклад,The Observatory on Borderless Higher Education – OBHE; Global Association of Transnational Education – TNE Global тощо).

Так, у дослідженні «Міжнародні кампуси та THE у Китаї: Визначення, зростання та раціоналізація» (Zhou, 2019), авторами якого є як китайський науковець, так і міжнародний дослідник-представник OBHE, проаналізовано різні типи TNHE та підходи до розуміння статусу установ TNHE. Зокрема, до типів TNHE, що існують в Китаї, фахівці відносять такі:

- спільні освітні програми;
- спільні установи: які не мають юридично визнаного керівника, затвердженого в опублікованому списку зареєстрованих закладів Міністерства освіти Китаю, що означає, що вони не є визнаними як незалежні установи;
- спільні установи, які мають юридично визнаного керівника, що, як правило, є президентом спільної інституції та делегований від китайського партнера (Zhou, 2019).

Пояснюючи статус названих вище типів TNHE, а саме -– спільних установ, науковці зазначають: «Перший тип спільної установи, як правило, є «вторинною» (secondary) установою, іншими словами – установою в

установі, орієнтованою на міжнародне співробітництво та розміщеною в рамках існуючих китайських університетів.

Другий тип спільної установи характеризує міжнародну філію кампусу університету (international branch campus - IBC), що існує в Китаї. Звичайно, спільні програми, перша категорія, зазначена вище, є просто окремими програмами, а не установами» (Zhou, 2019).

Щодо типів TNHE зазначимо принагідно, що на сайті TNE Global вказано більш широке їх різноманіття: міжнародна філія кампусу університету (International Branch Campus), спільний університет (joint university), спільний інститут/мікрокампус (joint institute/micro campus), спільні/подвійні академічні ступені (joint/double degrees); віртуальна/дистанційна освіта (virtual/distance), освітня діяльність за франшизою/ліцензією (franchise/licensing) (TNE Global, 2021).

Щодо кількісних характеристик закладів та інших типів TNHE в Китаї зазначимо, що в січні 2019 року Міністерство освіти Китаю оголосило, що кількість установ і програм китайсько-іноземного співробітництва становила близько 2600. Серед них приблизно 90% були індивідуальними програмами, а решта – закладами, тобто одним із кількох типів «спільних установ». Кількість повноцінних, тобто зареєстрованих та ліцензованих Міністерством освіти Китаю установ на той час дорівнювала дев’яти. Університетами-співзасновниками цих установ стали виші Великої Британії, США, Гонконгу, Ізраїлю та Росії (Zhou, 2019).

Нарешті, звернемося до характеристики способів надання TNHE в Китаї. Такими способами, згідно з даними китайських дослідників, стали:

1) фізична присутність: ЗВО з країни походження створює повноцінну філію кампусу університету, навчальний центр або факультет у країні перебування щоб здійснювати освітню діяльність шляхом викладання навчальних курсів та програм для студентів.

2) дистанційне навчання: ЗВО з країни походження пропонує курси та програми через Інтернет, комп'ютери, телебачення, радіо, відеоконференції, віртуальну дошку чи інші методи за межами національних кордонів. У такому режимі деякі лекції, семінари або інші форми навчальної діяльності організовуються для студентів f2f через місцевих партнерів або навчальний центр.

3) надання освітніх послуг місцевим провайдером (Local delivery): ЗВО з країни походження уповноважує партнера (зазвичай, місцевого провайдера освітніх послуг) у приймаючій країні надавати послуги у сфері вищої освіти у вигляді навчальних курсів та програм. Кваліфікація

присвоюється установою країни походження вишу. Усі заходи з навчання, управління та оцінювання проводяться відповідно до правил і політики як країни походження, так і країни перебування вишу. Наприклад, курсові та підсумкові екзамени, а також оцінки модеруються викладачами університету країни його походження (Ma, Jieming, 2019)[1].

Підводячи підсумок розгляду організаційних підходів до транснаціональної освіти в Китаї зазначимо, що найбільш поширеною формою є спільні програми бакалаврського, магістерського та докторського рівнів, що створені іноземними та китайськими ЗВО. За даними Міністерства освіти Китаю, що оприлюднені на сайті TNE Global, тільки в 2021 році в умовах значних обмежень міжнародних академічних контактів, що було пов'язано і пандемією Covid-19 та загостренням суспільно-політичних й економічних суперечностей між державами, що є активно задіяними у спільних програмах, МО Китаю було затверджено 21 нову спільну програму. Зазначимо, принагідно, що одна з цих програм, до того ж докторська, що найбільш престижно, була створена з українським вишем (Київський національний університет технологій та дизайну) (TNE Global, 2021).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Реалізація поставленої у дослідженні мети, а саме: характеристика цільових пріоритетів, нормативних та організаційних засад транснаціональної освіти в Китаї, дозволила дійти таких висновків:

1. Трактування ключових понять дослідження, а саме – вища освіта, інтернаціоналізація вищої освіти, транснаціональна освіта в українських, європейських/міжнародних та китайських наукових й довідникових джерелах має певні відмінності, пов'язані як з відповідними термінологічними традиціями, так і специфічними соціально-економічними, соціально-політичними та культурно-освітніми контекстами реалізації розглядуваних процесів. Найбільш суттєвою є специфіка трактування процесів інтернаціоналізації вищої освіти в Китаї порівняно з європейським трактуванням. З'ясовано, що для Китаю принципо важливо сполучити вестернізацію, яку несе з собою, як справедливо вважають китайські фахівці, міжнародний та глобальний вимір вищої освіти, з коренізацією (indigenization), тобто з національною освітньою традицією, побудованою на ідеях конфуціанства.

2. У дослідженні схарактеризовано цільові пріоритети розвитку TNHE в Китаї на національному, інституційному та особистісному рівнях. Показано, що на всіх рівнях значимими є завдання підвищенням конкуренто-

[1] Ma, Jieming, Li, Chili, Gu, Minming (2019) Transnational Education in Sino-foreign Cooperative Universities: Modes, Benefits and Concerns. *International Journal of Information and Education Technology, Vol. 9, No. 9,* 629-633. doi: 10.18178/ijiet.2019.9.9.1279

спроможності: національної економіки, закладу вищої особистості, кожного фахівця, що, в умовах побудови суспільства та економіки знань, суттєвою мірою залежить від якості освітніх послуг, що надаються у країні.

3. З'ясовано, що нормативні засади транснаціональної вищої освіти в Китаї сформульовано як у спеціалізованих відомчих документах МО Китаю, присвячених китайсько-іноземному співробітництву у сфері вищої освіти, так і у державних документах більш загального характеру, що відображають плани освітніх реформ у країні. Чинним документом, що стосується міжнародного освітнього співробітництва, є «Положення Китайської Народної Республіки про китайсько-іноземне співробітництво в управлінні закладами освіти» 2003 року, в якому сформульовано вимоги дотримуватися у китайсько-іноземному співробітництві в управлінні школами законів Китаю, освітньої політики держави, відповідати китайській публічній етиці та не ставити під загрозу суверенітет, безпеку та суспільні інтереси Китаю

4. Окреслено організаційні засади транснаціональної вищої освіти в Китаї. Виявлено, що існуючими в країні формами здійснення діяльності у сфері TNHE є такі, як спільні освітні програми (дозволяють отримати спільні/подвійні академічні ступені (joint/double degrees)) та спільні освітні установи (міжнародна філія кампусу університету (international branch campus), спільний університет (joint university), спільний інститут/мікрокампус (joint institute/micro campus)). Домінуючою за своєю кількістю формою TNHE є спільні освітні програми. Найбільш повноцінною формою TNHE є спільні установи (International Branch Campus, joint university), які мають юридично визнаного керівника, що, як правило, є президентом спільної інституції та делегований від китайського партнера.

Подальші дослідження розвитку транснаціональної вищої освіти в Китаї передбачають систематизацію досвіду діяльності міжнародних філій університетів з метою його популяризації в системі вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

Бойченко, М. (2013). Вплив інтернвціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою. *Studies in Comparative Education, (2).* https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2011.18608

Дебич, М. (2016). Інтернаціоналізація вищої освіти в глобалізованому світі: тенденції та виклики. *Вища освіта, 6,* 31–40.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2014). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».

Сбруєва, А. А., Єременко, І. В. (2019) *Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору*: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. https://doi.org/10.24139/978-966-698-280-6/2019

Cai, Y. (2014). Institutionalization of internationalization of higher education in China. *Frontiers of Education in China, 9 (2),* 175-181.

de Melo Costa, D., Zha, Q. (2020) Chinese Higher Education: The role of the economy and Projects 211/985 for system expansion. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 30 (114)*. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802657

Healey, N. M., Bordogna, C. (2014) From Transnational to Multinational Education: Emerging Trends in International Higher Education. *Internationalisation of Higher Education, 3,* 33-56. Retrieved from: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20161110144407523

Huang, F. (2007). Internationalization of higher education in the era of globalization: What have been its implications in China and Japan? *Higher Education Management and Policy, 19 (1),* 47-61.

Knight, J. (2007). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Educator, 16 (6),* 59-62.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization.* Rotterdam and Taipei: Sense.

Lan Lin, Phylis. (2019) Trends of Internationalization in China's Higher Education: Opportunities and Challenges. *US-China Education Review B, 9 (1),* 1-12.

Lane, J. E., & Kinser, K. (2011). The cross-border education policy context: Educational hubs, trade liberalization, and national sovereignty. *New Directions for Higher Education, 155 (3),* 79-85.

Ma, Jieming, Li, Chili, Gu, Minming (2019) Transnational Education in Sino-foreign Cooperative Universities: Modes, Benefits and Concerns. *International Journal of Information and Education Technology, Vol. 9, No. 9,* 629-633. https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.9.1279

Ministry of Education. (2003). Regulations of the People's Republic of China on Chinese-Foreign Cooperation in Running School. Retrieved from http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/3

Ministry of Education. (2006) *Opinions of Ministry of Education on Some Issues of Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools*. Retrieved from: http://www.asianlii.org/cn/legis/cen/laws/ootmoeoriccsce1080/

O'Malley, B. (2016, November 11). *China overtakes UAE as top host of branch campuses. University World News*. Retrieved from:

OECD. (1998). *Glossary of Education terms. World declaration on higher education*.

State Council of China. (2010). National Outline for Medium and Long Term Educational Reform and Development (2010-2020). Retrieved from: http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm

Sum, C.-Y. (2018) A great leap of faith: limits to China's university cities. *Urban Studies, Glasgow, 55 (7),* 1460-1476. https://doi.org/10.1177/0042098017716845

Times Higher Education World University Ranking. (THE) (2021). Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!

TNE Global (Global Association of Transnational Education) (2021). About Us. Our Priorities. Retrieved from http://tneglobal.org/aboutus

Tsiligiris, V. (2014). *Transnational education vs international student mobility*. Substitutes or distinct markets? TheObservatory of Borderless Higher Education.

UNESCO and Council of Europe (2001). Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education. Riga: Unesco-CEPES.

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018) Education. Number of students and enrolment rates by level of education. Retrieved from: http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en

Van Der Wende, M. (2011). Internationalization policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy, 14 (3),* 249-259.

Welch, A. (2010) Enter the Dragon: the internationalisation of China's higher education system. in Ryan, J. Ed. *China's H/Ed Reform and Internationalisation.* London: Routledge.

Xiao, J. (2017) *Internationalization of Higher Education in China: A Case Study of International Branch Campuses. University of Alberta*. Retrieved from: https://era.library.ualberta.ca/items/8f36cb68-a7f4-4ea2-8c97-365021895483

Yang R. (2014) China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview. *Front. Educ. China, 9 (2),* 151–162. https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0014-x.

Yang, R. (2008). Transnational higher education in china: Contexts, characteristics and concerns. *Australian Journal of Education, 52 (3),* 272-286.

Zhou, X. (Emily) (2019). *International Branch Campuses and TNE in China: definitions, growth and rationalization*. The Observatory of Borderless Higher Education.

Zhou, X. (Emily), Merola, R. (2019). *International Branch Campuses and TNE in China: definitions, growth and rationalization*. The Observatory on Borderless Higher Education. Retrieved from: https://www.obhe.org/resources/international-branch-campuses-and-tne-in-china-definitions-growth-and-rationalization.

РЕЗЮМЕ

Чу Ин. Транснациональное высшее образование в Китае: целевые приоритеты, нормативные и организационные основы.

В статье проведен сравнительно-терминологический анализ понятийного аппарата проблемы транснационального высшего образования (TNHE): высшее образование, интернационализация высшего образования, транснациональное высшее образование. Показаны общие и отличительные черты трактовки указанных понятий в отечественной, европейской/международной и китайской терминологических традициях. Определены целевые приоритеты развития транснационального образования в Китае на национальном, институциональном и личностном уровнях в их социально-экономическом. общественно-политическом и академическом измерениях. Проанализированы государственные нормативные акты, регламентирующие предоставление TNHE в Китае начиная с 2003 г. Очерчены организационные основы транснационального высшего образования в Китае.

***Ключевые слова**: высшее образование, интернационализация высшего образования, транснациональное высшее образование, Китай.*

SUMMARY

Chu Ying. Transnational higher education in China: target priorities, regulatory and organizational foundations.

The aim of the article is to characterize the key concepts of the study; target priorities, normative and organizational foundations of transnational higher education (TNHE) in China. To achieve this goal the methods of comparative-terminological analysis, analysis of causal relations, structural-logical analysis were used. The specifics of interpretation of the key research concepts (higher education, internationalization of higher education, transnational education) in Ukrainian, European/international and Chinese scientific and reference sources are revealed. It is shown that the existing differences are related to both terminological

traditions and specific socio-economic, cultural and educational contexts of the implementation of the processes under investigation. The goals of TNHE development in China at the national, institutional and personal levels are characterized. It is noted that at all levels the tasks of increasing competitiveness are the most important: the competitiveness of the national economy, HEI, each specialist, that, in terms of building the knowledge society and economy, depends greatly on the quality of higher education. The state legal acts regulating the provision of TNHE in China since 2003 are analyzed. The organizational forms of transnational higher education in China are outlined. It is found that the existing forms of TNHE activities in the country include collaborative programs (give the possibility to obtain joint/double degrees) and collaborative institutions (International Branch Campus, joint universities). The dominant form of TNHE is collaborative programs. The most full-fledged forms of TNHE are the international branch campus and a joint university with a legally recognized head, who is usually the president of the joint institution and delegated by a Chinese partner.

***Key words**: higher education, internationalization of higher education, transnational higher education, China.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:784-029:613

Наталія Гуральник
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0003-2589-7398
Людмила Тоцька
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0001-6725-6260
Го Сяофен
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0002-9324-6733
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/279-288

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У представленій статті розглядається проблема оновлення технології навчання вокалу в умовах модернізації мистецької освіти. Мета полягає в розкритті безпосередньої залежності успішності цього процесу в закладах вищої освіти від системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, вокально-фахова підготовка здобувачів освіти в педагогічних університетах потребує оновлення форм та методів навчання з урахуванням збереження здоров'я голосового апарату майбутнього фахівця. Реалізація цієї мети потребує вирішення складних завдань, які пов'язані з підвищенням рівня фахової підготовленості за рахунок застосування новітніх технологій вокально-фахової підготовки. Оптимальна реалізація професійної активності майбутнього вчителя музичного мистецтва в перспективі безпосередньо залежить від результатів звернення педагогічної уваги на збереження здоров'я голосового апарату майбутніх фахівців.

Ключові слова: *вокальна підготовка, голосовий апарат, здоров'язбереження, фахові технології, здобувачі вищої освіти.*

Постановка проблеми. Важливим напрямом сучасної мистецької освіти визначено пошук умов удосконалення процесу вокально-фахової підготовки здобувачів освіти в педагогічних університетах. У цьому контексті окреслюється актуальність більш активного застосування здоров'язберігаючих технологій у процесі вокально-фахової підготовки. Адже рівень вокально-фахової підготовленості здобувачів освіти в педагогічних університетах із застосуванням здоров'язберігаючих технологій відображає міру його підготовленості до музично-освітньої практики в закладах середньої освіти, виступає передумовою ефективності музично-педагогічної діяльності й пошуку ефективних засобів підвищення вокально-виконавської і педагогічної майстерності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що окремі аспекти означеної проблеми розглядалися вченими в межах теорії та методики професійної освіти. Зазначимо, що вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою складовою фахової підготовки здобувачів освіти факультетів мистецтв педагогічних університетів, що знайшло широке висвітлення в науково-методичній та психолого-педагогічній літературі.

Загальні педагогічні основи фахової підготовки здобувачів освіти педагогічних університетів висвітлювалися в роботах А. Алексюк, І. Беха, І. Зязюна, І. Підласого, М. Фіцули та ін. Специфіку педагогічної діяльності вчителя визначили такі вчені, як С. Архангельський, В. Галузинський, В. Сластьонін та ін. Питання фахової підготовки здобувачів освіти педагогічних університетів та новітньої теорії педагогіки мистецтва розглядаються в дослідженнях Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Ніколаї; науково-методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва аналізувалися в працях Н. Гуральник, А. Козир, Н. Кьон, В. Муцмахера, Ю. Ростовської, Л. Хлебнікової та ін. Положення теорії та практики вокальної підготовки висвітлювалися в дослідженнях Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, В. Ємельянова, В. Морозова, В. Юцевича; історичні аспекти розвитку вокального мистецтва і вокального виконавства – В. Багадурова, Б. Гнидь, О. Стахевича; становлення і розвиток української вокально-педагогічної школи – В. Антонюк, В. Іванова, Л. Тоцької; психологічні аспекти вокального процесу – В. Єрмолаєва, Б. Теплова, А. Зданович; акустичні особливості процесу звукоутворення – С. Ржевкіна, Л. Дмитрієва, Н. Жинкіна, Р. Юссона; орфоепічні норми вокального інтонування аналізували Б. Базиликут, О. Знаменська, А. Ковбасюк, Лоу Яньхуа, О. Микиша та ін.

Отже, огляд фундаментальних праць із теорії музичної та вокальної педагогіки свідчить про те, що більшість досліджень у сфері вокально-фахової підготовки здобувачів освіти проводилася з проблем розвитку співацького голосу вокалістів та їх підготовки до сольної виконавської діяльності. Питання застосування здоров’язберігаючих технологій у процес вокально-фахової підготовки здобувачів освіти в педагогічних університетах, майбутніх учителів музичного мистецтва, недостатньо розкриваються в науково-методичних дослідженнях. Зокрема, дослідники у своїх наукових і методичних доробках, присвячених фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, висвітлювали окремі аспекти вокального розвитку здобувачів освіти. Це, зокрема, питання гігієни співацького голосу, які розглядались у працях М. Глубоковського,

А. Єгорова, К. Злобіна, І. Лєвідова, Д. Люша. Дотичними питанням збереження здорового голосового апарату вважаємо і дослідження в галузі фізіологічних основ співочого процесу й фоніатрії, здійснені Ф. Засєдатєлєвим, А. Єгоровим, В. Конторовичем, М. Фомічовим та ін. Натомість, комплексному підходу до розв'язання проблеми застосування здоров'язберігаючих технологій у процес вокально-фахової підготовки здобувачів освіти педагогічних університетів та розробленню відповідної методики не приділено належної уваги.

Мета статті – висвітлити сутність і зміст застосування здоров'язберігаючих технологій у процесі вокально-фахової підготовки здобувачів освіти в педагогічних університетах.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення наукових джерел стосовно вокально-фахової підготовки здобувачів освіти в педагогічних університетах, термінологічний аналіз для уточнення сутності та змістових особливостей здоров'язберігаючих технологій у процесі вокально-фахової підготовки здобувачів освіти в педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу*.* Специфіка вокально-фахової підготовки в закладах вищої освіти вимагає формування високого рівня розвитку вокально-технічного комплексу вмінь і навичок, усвідомлення закономірностей процесу звукоутворення, розвитку вокальних слухово-педагогічних умінь, зокрема, оволодіння науково-теоретичною базою знань з голосових проблем співацького апарату. Аналіз науково-методичної літератури показав, що у вокально-педагогічній практиці досить часто використовуються емпіричні методи вокального розвитку, без наукового і практичного підґрунтя застосування здоров'язберігаючих технологій, тобто виникають суперечності між традиційними методами роботи зі здобувачами освіти й потребами вокально-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені Т. Бойченко (Бойченко, 2005), О. Ващенко, С. Свириденко (Ващенко, Свириденко, 2006) мають на увазі:

– сприятливі умови навчання, тобто адекватність вимог, відсутність стресових ситуацій на заняттях та поза навчальним закладом, відвідні методики навчання й виховання;

– оптимальну організацію навчального процесу з урахуванням статевих, вікових, індивідуальних особливостей, відповідних гігієнічних норм;

– раціонально-організований руховий режим.

Так, Т. Бойченко (Бойченко, 2005) зазначала, що сутність здоров'язберігаючих технологій складається з:

– комплексної оцінки умов виховання й навчання, що дозволяють зберігати наявний стан здобувачів освіти;

– формування більш високого рівня здоров'я, навичок здорового способу життя;

– здійснення моніторингу показників індивідуального розвитку;

– прогнозування можливих змін здоров'я;

– проведення відповідних психолого-педагогічних, коригувальних і реабілітаційних заходів із метою забезпечення більш успішної навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості»;

– поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Звернемо увагу на те, що значення музичного мистецтва ще в добу християнства відображається у словах святителя Ниського (*Как научится петь,* 2002, с. 113), який наголошував, що «музика є нічим іншим, як закликом до більш звеличеного способу життя, який наставляє тих, хто відданий доброчинності, не допускати у свої звички нічого не музичного, не гармонійного… Загалом музика навчає натягувати й відпускати струни душі в потрібний час, стежачи за тим, щоб наше життя неухильно зберігало правильну мелодію і ритм, уникаючи як надмірної розпущеності, так і надмірного напруження».

Розглядаючи історію становлення вокальної педагогіки, ми бачимо, що її розвиток неможливий без урахування психофізіологічних особливостей розвитку співацького голосу, знань про будову голосового апарату, здоров'язберігаючого режиму його роботи. Ще у Стародавній Греції лікарі вивчали будову голосового апарату людини. Так, ще Гіппократ (Стахевич, 2002) виявив, що верхні дихальні шляхи – джерело виникнення голосового звуку в людини, що під час ушкодження дихальних шляхів голос перестає звучати. Римський лікар Гален (II ст. н.е.) досліджував анатомію горла людини. Він звертав увагу на «значення сили подиху для звучання голосу співака, зазначав про деякі розходження голосоутворення у співі та ораторському мовленні» (Стахевич, 2002, с. 25). У 17-18 століттях наголошувалося на впливі залоз внутрішньої секреції на формування співацького голосу.

Аналіз історичного шляху становлення вокальної педагогіки дає уяву про те, що виведення вокальної підготовки зі сфери емпіричного етапу та накопичення теоретичної бази знань відбулося лише на початку 19 століття, завдяки науковим дослідженням у галузі експериментальної

психології та в суміжних галузях наук (фізіології, психології, педагогіки, фоніатрії, фонетики, фонопедії, біофізики, акустики, гігієни). Зауважимо, що науковці (М. Гарсіа-син, М. Грачова, Ф. Засєдателєв, І. Левідов, А. Музехольд, Л. Работнов, С. Ржевкін, С. Сонке), які сформулювали наукові засади розвитку вокальної педагогіки й розкрили фізіологічно-акустичні аспекти процесу фонації, були вченими: фізіологами, акустиками, фізиками, фоніатрами, отоларингологами.

Ми можемо зробити висновки, що вокально-фахова підготовка тісно пов'язана не лише з вивченням питань вокального мистецтва і процесом постановки голосу, а й стимулює розвиток суміжних наук медицини, які складають наукову основу сучасної вокальної педагогіки, тобто впливають на створення й застосування здоров'язберігаючих технологій.

Нами було відображено зв'язок вокально-фахової підготовки з суміжними галузями наук на рис. 1.

Рис. 1. Взаємозв'язок вокально-фахової підготовки з суміжними науками

Зі сказаного вище можемо пересвідчитися, що вдосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти передбачає володіння вокально-педагогічною майстерністю, здійснення цілеспрямованого впливу на процес звукоутворення з метою покращення акустичних і тембральних якостей співацького голосу під час вироблення такого здоров'язберігаючого режиму роботи голосового апарату, за якого вокальний апарат має слугувати майбутньому вчителю музичного мистецтва протягом усього життя. Індивідуальні заняття з вокалу

передбачають досягнення здобувачем освіти певного рівня розвитку співацьких умінь і навичок, сформованості вокально-рухових стереотипів та доведення їх до автоматизму. Виходячи з трактувань означених понять різними педагогами-вокалістами і науковцями, можемо стверджувати, що вдосконалення співацького голосу відбувається в результаті цілеспрямованої вокально-фахової підготовки, спираючись на індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти.

Ми вважаємо, що усвідомлення сутності звукоутворювального процесу можливе лише за умови вивчення фізіології голосового апарату як складної біофізичної замкнутої системи. Адже спів є психофізіологічним процесом. Голосовий апарат потрібно досліджувати не лише як його функцію, а й як гармонічно координовану роботу всього організму людини, в основі якої задіяна кора головного мозку і його підкірка разом із периферійною нервовою системою. Схематично голосовий апарат розподіляється на такі взаємопов'язані групи дій:

1) звукоутворення (гортань, голосові складки);

2) дихання (трахея, бронхи, легені, грудна клітина, м'язи, що беруть участь у процесі дихання, діафрагма);

3) артикуляція (язик, губи, нижня щелепа).

Л. Работнов (Работнов, 1932) стверджував, що окремі частини голосового апарату можуть функціонувати порізно від інших, але у процесі фонації ці частини автоматично поєднуються одна з одною, тобто порушення в будь-якому органі, зміна психологічного настрою, загальна втома та інші фактори впливають на звучання голосу.

Зокрема, Л. Прохорова (Прохорова, 2006) визначає, що в галузі вокальної педагогіки процес звукоутворення розуміється як узгоджена діяльність трьох систем: генераторної, резонаторної та енергетичної.

Отже, вивчаючі наукову, педагогічну й методичну літературу з вокальної педагогіки, ми дійшли висновку, що без застосування здоров'язберігаючих технологій у процесі вокально-фахової підготовки неможливий подальший розвиток співацького голосу здобувача освіти. Крім основного етіологічного сенсу − перенапруження голосового апарату в різних формах, у розвиткові професійних захворювань голосового апарату здобувачів освіти велике значення мають специфічні умови вокальних занять, а саме:

– нервово-емоційне напруження у процесі відтворення вокального твору;

– підвищена інтенсивність навколишнього фонового шуму;

– недосконала акустика навчальних і концертних приміщень;

– перепади температури навколишнього середовища;

– підвищена запиленість або сухість повітря.

Звертаємо особливу увагу на професійні захворювання гортані під час недотримання гігієни співацького голосу (куріння, алкоголь) та запальні захворювання порожнини носа й горла. Зокрема, суттєву роль відіграє алергічне захворювання в людини. Винятковий вплив на співацький процес здійснюють втома і психогенна травма.

У зв'язку з тим, що фахова діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язана з активним використанням голосового апарату, згодом відбувається швидка стомлюваність співацького голосу. Зауважимо, що звучання співацького голосу в неповному діапазоні гіршає, відчувається сухість, «першіння» в горлі, відбуваються різні розлади в голосі до повної охриплості (афонії) тощо.

Професійні захворювання голосового апарату розділяються на:

органічні − анатомічні зміни будови периферичного відділу голосового апарату або його центрального відділу;

функціональні порушення – дистонії, розлади звукоутворення у формі послаблення діяльності голосових складок (змикання, спазми), фонастенії (неврозу голосового апарату) (*Професійні захворювання голосового апарату*).

Таким чином, проаналізувавши різні джерела, можемо запропонувати класифікацію здоров'язберігаючих технологій для вдосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти педагогічних університетів, а саме:

– за раціональною організацією вокального навчання і виховання з урахуванням статевих і вікових особливостей, індивідуального підходу та гігієнічних норм;

– за оздоровчим спрямуванням вокальних занять на зміцнення голосового апарату, підвищення ресурсного потенціалу співацького голосу − включення фізичної підготовки, фізіотерапії, фітотерапії, ароматерапії, дихальної гімнастики, крапкового масажу;

– за просвітницько-оздоровчим спрямуванням вокальних занять – опанування гігієнічних норм, формування життєвих навичок, вокальної стресостійкості, профілактика травматизму, зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання.

Нами запропоновані здоров'язберігаючі технології, які можна реалізувати за рахунок відповідних тематичних приватних бесід на

індивідуальних вокальних заняттях; включення відповідних тем до дисциплін вокально-фахового циклу; введення до варіативної частини навчального плану нових предметів; організації факультативного навчання, проведення конференцій за означеною тематикою, написання курсових і магістерських робіт, дотичних означеній проблематиці, проведення творчих заходів тощо.

Вважаємо, що основним завданням удосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти в педагогічних університетах є виховання культури здоров'я голосу, тобто таких особистісних якостей, які змогли би сприяти збереженню і зміцненню здоров'я співацького голосу, формуванню уявлень про здоровий голосовий апарат як фахову цінність. А для зазначених якостей потрібно сформувати мотивацію на ведення здорового способу життя, до підвищення відповідальності за особисте здоров'я голосу та його здоров'я в майбутніх учнів.

ЛІТЕРАТУРА

Бойченко, Т. (2005). Валеологія – мистецтво бути здоровим. *Здоров'я та фізична культура, 2,* 1-4 (Boichenko, T. (2005). Valeology is the art of being healthy. *Health and Physical Education, 2,* 1-4).

Ващенко, О., Свириденко, С. (2006). Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура, 8,* 1-6 (Vashchenko, O., Sviridenko, S. (2006). Teacher's willingness to use health technologies in the educational process. *Health and Physical Education, 8,* 1-6).

Как научится петь (2002). М.: Благо (*How to learn to sing* (2002). M.: Good).

Прохорова, Л. (2006). *Українська естрадна вокальна школа: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації.* Вінниця: НОВА КНИГА (Prokhorova, L. (2006). *Ukrainian pop vocal school: textbook*. Vinnytsia: A NEW BOOK).

Работнов, Л. (1932). *Основы физиологии и патологии голоса певца*. М.; Л.: Медгиз (Rabotnov, L. (1932). *Fundamentals of physiology and pathology of the singer's voice*. M.; L.: Medgiz).

Стахевич, О. Г. (2002). *Основи вокальної педагогіки*. *Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Stakhevych, O. G. (2002). *Fundamentals of vocal pedagogy. Part 1: Natural-scientific theories of solo singing. Course of lectures*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).

Професійні захворювання голосового апарату. Режим доступу: https://oppb.com.ua/news/profesiyni-zahvoryuvannya-golosovogo-aparatu (*Occupational diseases of the vocal apparatus*. Retrieved from: https://oppb.com.ua/news/profesiyni-zahvoryuvannya-golosovogo-aparatu)

РЕЗЮМЕ

Гуральник Наталья, Тоцкая Людмила, Сяофен Го. Здоровьесберегающие технологии как средство усовершенствования вокально-специальной подготовки соискателей образования в педагогических университетах.

В представленной статье рассматривается проблема обновления технологии обучения вокалу в условиях модернизации арт образования. Цель

состоит в раскрытии непосредственной зависимости успешности этого процесса в учреждениях высшего образования от системы специальной подготовки будущих учителей музыкального искусства. В частности, вокально-специальной подготовки соискателей образования в педагогических университетах требует обновлення форм и методов обучения на основе сохранения здоровья голосового аппарата будущих специалистов. Реализация этой цели требует решения сложных задач, которые связаны с повышением уровня специальной подготовленности за счет использования новейших технологий вокальной специальной подготовки. Оптимальная реализация профессиональной активности будущего учителя музыкального искусства в перспективе непосредственно зависит от результатов обращения педагогического внимания к сохранению здоровья голосового аппарата будущих специалистов.

Ключевые слова: *вокальная подготовка, голосовой аппарат, сохранение здоровья, специальные технологии, соискатели высшего образования.*

SUMMARY

Guralnyk Nataliia, Totska Liudmyla, Xiaofeng Guo. Health-saving technologies as a means of improving the vocal and occupational training of applicants for education in pedagogical universities.

The article under consideration reflects the issue of renewing the vocal training technologies under conditions of modernizing art education. The objective of the article is to reveal the essence and content of implementing health-saving technologies in the process of vocal and occupational training of pedagogical university students, as well as to define the straightforward relation of the success of this process in higher education institutions to the content of the future Musical Art teacher's occupational training technology. In particular, the vocal and occupational training of pedagogical university students requires renovating the teaching forms and methods in accordance with preserving health of the future expert's vocal apparatus. Implementation of this target demands solving of difficult issues referring to increasing the level of occupational efficiency on account of using innovative technologies of vocal and occupational training.

The vocal and occupational training specifics in higher education institutions demand shaping the high level of developing the vocal and technical complex of knowledge and skills, as well as the teachers' and future professionals' grasp of the principles of sound-producing process, the evolvement of vocal and music pitch pedagogical skills, in particular, obtaining the science and theoretical basis of vocal singing apparatus issues awareness. The optimal implementation of the future Musical Art teacher's occupational activeness has a potentially direct correlation with the results of focusing pedagogical attention on preserving health of the future professional's vocal apparatus.

It was identified that the question of implementing health-saving technologies in the process of pedagogical university students, i.e. the future Musical Art teachers' vocal and occupational training, was poorly revealed within the existing scientific-pedagogical research.

Scientists consider the health-saving technologies as implementing the appropriate teaching conditions, i.e. the adequacy of requirements, the absence of stressful situations at classes and outside an institution, the corresponding effective teaching and upbringing methodology. The optimal teaching process management is also taken into consideration in accordance with the singer's gender, age, individual characteristics, as well as the appropriate hygiene norms; the rationally organized movement regime.

It was notified that the essence of health-saving technologies comprises the following: complex evaluation of teaching and upbringing conditions enabling to preserve the current state of the student's training; shaping a higher health level, obtaining healthy lifestyle skills;

implementing the monitoring of individual development markers; prognosticating the possible health changes; conducting the corresponding psychological and pedagogical, correction and rehabilitation measures in order to secure a more successful teaching activity and its minimal physiological "cost"; perfecting the life quality of educational domain participants.

Thus, the key task of the enhancing the vocal and occupational training of pedagogical university students presupposes fostering the vocal apparatus' health culture revealing personal features of each vocalist that may contribute not only to preserving and strengthening the singing voice health, but also to shaping the future expert's idea of a healthy vocal apparatus as a physical and technological value. For obtaining and securing the effective functioning of the afore-mentioned characteristics, shaping additional motivation referring to leading a healthy lifestyle, as well as increasing responsibility for both personal vocal and the future learner's vocal apparatus health, is essential.

Key words: *vocal training, vocal apparatus, health-saving, occupational technologies, university students.*

UDC 378

Olha Yeremenko
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-9328-1726
Oleksii Koriakin
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-3084-8796
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/288-298

TEENAGERS' MUSICAL-AESTHETIC TASTE DEVELOPMENT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The publication highlights the problem of teenagers' musical-aesthetic taste and its socio-pedagogical significance for the formation of the younger generation's spirituality. It is emphasized that multidimensional concept of musical-aesthetic taste is studied by researchers in the context of development of musical perception, artistic needs, artistic and figurative thinking, etc. Musical-aesthetic taste is characterized as one of the norms of aesthetic perfection, which determines a person's selectivity in relation to reality and art phenomena. Musical-aesthetic taste is determined by the level of interest, excitement, culture of the subject, his ability to assess the phenomena of musical art. It is established that musical-aesthetic taste is interpreted as a spiritual ability of an individual to invent the values of musical art, which can be traced in the individual assessment of aesthetic qualities of music, due to the dialectical combination of subjective and social evaluation.

Key words: *musical-aesthetic taste, teenagers, musical perception, aesthetic reality, musical art.*

Introduction. The growing need for a spiritually rich society, in particular for a spiritually developed and culturally self-sufficient younger generation is due to current trends not only in Ukraine but also in the political, economic, socio-cultural life of the majority of countries. These trends are connected, first of all, with the neglect of universal landmarks, ideals, tastes, preferences. In such circumstances, formation of aesthetic landmarks of the individual, which

harmoniously reflect his spiritual characteristics, life-creating values, are one of the ways to become a well-developed, holistic personality.

The ability of a person to perceive aesthetic signs, phenomena, objects of the world affects human communication. Given that beauty is the basis of human relationships, communication with the perfect affects the manifestations of good. Feelings and understandings of the uniqueness of every moment and phenomenon of life are connected with human feelings and experiences.

The national education system contains significant opportunities to intensify the process of formation and development of a person capable of high moral deeds and spiritually rich actions.

Analysis of relevant research. From this point of view, this problem is reflected in the achievements of such scientists as O. Burov, S. Dolukhanov, M. Kyiashchenko, N. Myropolska, V. Panchenko, H. Padalka, O. Rudnytska, T. Tanko.

Elaboration of scientific sources shows that musical-aesthetic taste is studied in the context of musical perception formation (N. Grodzenska, O. Kostiuk, V. Ostromenskyi, O. Rostovetskyi and others); in connection with artistic interest (O. Demianchuk, H. Shchukina and others); with aesthetic evaluation (V. Butenko, L. Koval); formation of the personality and his aesthetic manifestations in reality and art (I. Bekh, I. Ziaziun, H. Tarasova and others). B. Brylin and A. Bolharskyi consider development of musical-aesthetic tastes in a vocal-instrumental ensemble; in the process of vocal and choral activity – I. Dimova, O. Vasylchenko and others.

The timeliness of this issue is due to the need to clarify a number of contradictions, namely between:

- the growing need for the aesthetic culture development (including musical-aesthetic taste) and the real state of teaching the younger generation to sing;

- the need for educational practice in a scientifically sound system of teenagers' musical-aesthetic taste formation and insufficient level of theoretical basis in solving this problem;

- the need for updating the content, forms, methods of the singing process and insufficient development of this issue in the context of teenagers' musical-aesthetic taste formation.

The search for possible solutions to these contradictions and the socio-pedagogical significance of the problem of teenagers' musical-aesthetic taste development in the process of teaching singing and its insufficient theoretical and methodological development determined the relevance of this publication

and were the basis for its topic "Teenagers' musical-aesthetic taste development as a psychological and pedagogical problem".

The aim of the article is to highlight the theoretical aspects of the musical-aesthetic taste development of the younger generation.

Research methods. In the process of research work a set of general scientific methods was used, namely: analysis, systematization, generalization of scientific literature, systems-structural, which provide an opportunity to compare theoretical approaches to determining the basic definitions.

Results. Elaboration of scientific sources proves that the individual's aesthetic culture formation depends on musical tastes, preferences, interests of the younger generation. It should be noted that formation of attitudes to works of art, world masterpieces, the best examples of folk crafts is carried out through the processes of taste perception. According to practicing scholars, formation of tastes begins at an early age, in particular due to one's own creativity and passive study of foreign art samples. As for one's own work, it is imitative. When a child grows up and expresses personal style with the help of characteristic details and shades in accordance with his own inclinations and abilities, his own creativity turns into an original activity.

Conditionality of the aesthetic tastes' formation is provided by the aesthetic education of youth. First of all, aesthetic tastes are formed in the material and household direction, in particular the purchase of new fashionable clothes, artistic decoration of housing, etc. According to the author, at the household level, the understanding of beauty is most closely related to fashion.

The study of scientific literature proves that aesthetic taste is related to the sphere of human life and social work. Thus, the problem of understanding the true level of teenagers' aesthetic culture and purposeful assimilation of a wide range of aesthetic knowledge is timely and appropriate (Lee Zhuqing, 2018). This is evidenced by the peculiarities of the current stage of society development.

We have found that formation of the individual's aesthetic culture depends on the qualities of musical tastes, preferences, interests of the younger generation. It should be noted that formation of attitudes to works of art, world masterpieces, the best examples of folk crafts is carried out through the processes of taste perception. According to teachers, formation of tastes begins at an early age, in particular due to one's own creativity and passive study of foreign art samples. As for one's own work, it is imitative. When a child grows up and expresses his personal style with the help of characteristic details and shades in accordance with his own inclinations and abilities, his own creativity becomes an original activity (Rudnytska, 2005; Shcholokova, 2011).

The current stage of society development is characterized by the issues of aesthetic education and formation of musical-aesthetic preferences. These issues have attracted attention of such philosophers as V. Andrushchenko, Yu. Borev, I. Honcharov, I. Ziaziun, V. Yadov and others, psychologists B. Ananiev, L. Bozhovych, P. Vygotsky, B. Teplov and others, teachers L. Koval, V. Perederii, H. Shevchenko, A. Shcherba and others.

The issues of musical-aesthetic education of children and youth in Ukraine were embodied in the works of V. Driapika, O. Rudnytska, L. Koval, H. Padalka, L. Masol, O. Oleksiuk, O. Mykhailychenko, O. Rostovskyi, L. Khlebnikova and others.

The richness of musical impressions is realized in relation to the content of the work and provides ways to realize it. Ideas, thoughts, efforts of a music teacher create a state that affects the outcome of activities. A certain artistic goal makes it possible to concentrate efforts to embody the artistic content and performance interpretation. Of great importance in this direction is the ability to assess artistic phenomena, musical taste.

It is proved that the problem of formation and development of the musical-aesthetic taste is considered in the context of the theory of musical-aesthetic teaching and education. Thus, theoretical and methodological problems of music and aesthetic education are studied by domestic researchers, in particular: B. Brylin, V. Shulhina. They highlight the musical and creative development of the individual. A. Bolharskyi, O. Demianchuk study formation of musical-aesthetic interests, O. Kostiuk, O. Oleksiuk, H. Padalka, O. Rudnytska consider formation of aesthetic attitude to artistic phenomena (Padalka, 2008; Rudnytska, 2005). V. Driapika determines peculiarities of aesthetic taste formation, V. Butenko, L. Koval establish positions on the formation of aesthetic evaluations and so on.

Various approaches to the formation and development of students' aesthetic taste are known in domestic pedagogical science. A number of thorough works have appeared in recent years. In the dissertation research of H. Padalka, O. Korobko some aspects of aesthetic tastes development are considered, namely: formation of aesthetic and artistic tastes of future teachers; V. Baievsky, S. Barylo, I. Kazymyrska highlight the tastes of high school students; B. Ivasiv, T. Lisinska –tastes of junior schoolchildren; L. Litvinenko investigates development of artistic tastes in the process of acquaintance with different kinds of art; A. Akhmedova and T. Filipieva emphasize the role of aesthetic education in the formation and development of aesthetic taste; L. Schultz emphasizes the reflection of reality in aesthetic taste;

N. Kalashnik studies the historical and pedagogical genesis of the formation of aesthetic tastes of student youth in the process of educational activity; instead, O. Ihnatovych covers the process of forming the artistic-aesthetic taste of adolescents in the process of literary and creative activity.

The results of scientific research show that as a multidimensional phenomenon, musical-aesthetic taste is studied by researchers from different positions. Thus, connection with musical perception formation is characterized by N. Hrodzenska, V. Ostromenskyi, O. Kostiuk, O. Rudnytska, O. Rostovskyi and others. In the context of the artistic interest development, taste is considered by O. Demianchuk, T. Plesnina, E. Kviatkovskyi, H. Shchukina; as a component of artistic need – in the works of E. Kotsiuba, O. Semashko, H. Tarasova); as an aspect of artistic and figurative thinking – in the works of L. Hryhorovska, L. Yakovenko. The relationship between taste and aesthetic evaluation is covered by V. Butenko, L. Koval, I. Krytska.

Modern psychological and pedagogical thought is actively studying the issue of tastes in connection with the study of the aesthetic attitude of the individual to art and reality. This aspect is reflected in the works of A. Akhmetov, O. Burov, I. Bekh, S. Goldentricht, R. Dzvinkov, I. Ziaziun, L. Kogan, M. Kyiashchenko, H. Molchanova, N. Myropolska, N. Savchenko, O Semashko, H. Tarasova, Yu. Yutsevich. The subject of tastes is also studied in the context of creative abilities development of the younger generation (V. Andreiev, V. Mostova, L. Masol, T. Stratan, S. Torichna).

It is proved that for the formation of a socially mature, highly moral, spiritually developed personality there is a significant potential in the system of national aesthetic education. From this point of view we consider it expedient to note that aesthetic education ensures formation of the universal values, their origin, perception, evaluation and assimilation. Further development should become a priority of state policy in the field of education. Some aspects have already been reflected in some state documents: the National Doctrine of Education Development of Ukraine in the XXI century, the Law of Ukraine “On Education”, the Concept of artistic-aesthetic education of the secondary school students. The main direction of the national educational activity is aesthetic education, which has taken a vector for the development of aesthetic feelings and needs, creative activity and artistic abilities; on the formation of young people’s aesthetic tastes, views, development of skills to increase the cultural and artistic heritage of the people, to reproduce and feel the beautiful in the everyday life.

In this regard, the purpose of art lies, first, in full, comprehensive and consistent impact on the individual, which contributes to the development of aesthetic sense.

The main category of aesthetic culture is the definition of "aesthetic taste", which lies in a dialectical relationship with the aesthetic ideal, aesthetic needs and aesthetic perception. Aesthetic taste determines the principle of activity and behavior manifested in the "beauty of human action" and determines the value of human attitude to the world, nature, art, forms attitudes, the ability of aesthetic choice.

Some aspects of the taste formation were covered in scientific works, in particular: formation of artistic-aesthetic tastes of preschool children, primary school children (H. Lazarenko, T. Lisinska, I. Patsaliuk, V. Zuban). Due to the fact that music evokes noble thoughts, feelings, development of taste in high school students consider S. Barylo, N. Zatsepina, O. Ihnatovych, V. Strilko, O. Malenytska, Y. Merezhko, I. Savchuk and others. N. Kalashnyk investigates the historical and pedagogical genesis of the aesthetic tastes' formation in student youth in the process of educational activity. In this aspect, it should be emphasized that it is important to learn to understand and know the art, to cultivate artistic taste, to learn to appreciate real works of art. Formation of aesthetic-artistic tastes in future teachers is considered by O. Berestenko, T. Babenko, S. Hurov, H. Padalka, O. Korobko, V. Radkina, L. Honcharenko, O. Khomiak; formation of aesthetic taste in students – by V. Vertegel, Yu. Orel-Khalik, N. Kalashnyk, N. Popovych; development of artistic-aesthetic tastes in the process of acquaintance with different types of art (L. Bashmanivska, L. Kalinina, N. Mamchur, I. Savchuk).

It should be emphasized that in the history of music education the areas that promote development of the musical-aesthetic taste of young people have been identified, in particular: studying musical masterpieces, students' aesthetic preferences, involving them in various musical activities. Thus, the corresponding problem was raised by teachers-musicians V. Bahadurov, T. Berkman, N. Briusova, M. Grodno, T. Lomakin, D. Lokshyn, M. Rumer, V. Shatska and others, composers M. Balakirev, A. Rubinstein, S. Taneiev, musicologists B. Asafiev, A. Sokhor and others.

N. Briusova worked on the problem of developing children's musical taste. She argued that all the knowledge and skills that the school reveals in the child should take into account the child's life experience. Given the social and cultural characteristics of the experience, children's feelings should be fully revealed. A wide and polyphonic world has to open up to students and this is what music can help the most.

In the development of musical taste of schoolchildren the basic components are musical-evaluative perception, intonation experience, musical knowledge, as well as musical-evaluative activity. H. Padalka, holding a similar opinion, notes that perception, evaluation and creation in art are the basis of taste preferences. In the structure of the schoolchildren's musical taste the scientists identify the following elements:

- interest, which is revealed in the intellectual and emotional development of perception;
- artistically justified choice, mediated by the auditory experience, selectivity, focused on the musical and aesthetic ideal;
- musical-aesthetic evaluation, which is manifested in motivated judgments;
- musical and aesthetic pleasure, which is characterized by the presence of experience and accompanies taste preferences;
- moral orientation of taste preferences, which reflects the morally meaningful position, determines the presence of ethical values (Padalka, 2008, p. 31-36).

Thus, musical-aesthetic taste is an acquired spiritual ability, not an innate one. Musical-aesthetic taste can be developed through the involvement of the individual in art and cultural activities. It has been established that the obligatory component of musical-aesthetic taste and the highest manifestation of musical consciousness is the musical-aesthetic ideal. The latter has become a perfect, beautiful manifestation in the field of music and aesthetics and thus reflects the spiritual landmarks of the individual in the environment of musical art. Thus, development of a positive attitude to highly artistic samples of musical art of adolescents on the basis of comparison and selection of desired musical works determines formation of the musical-aesthetic taste.

Thus, the main concept of our work is musical-aesthetic taste, which is understood as one of the norms of aesthetic perfection, which determines the selectivity of the individual in relation to reality and phenomena of art (Honcharenko, 1997, p. 142). In the context of a multifaceted understanding of this phenomenon, the concepts of taste, aesthetic taste, musical taste, musical-aesthetic taste are presented. As a result of the dialectical connection between emotional experience and understanding of musical-aesthetic values, musical-aesthetic taste is characterized by the level of interest, excitement, culture of the subject, his ability to assess the phenomena of musical art. Musical-aesthetic taste should be interpreted as the spiritual ability of an individual to invent the values of musical art, which can be traced in the individual

assessment of aesthetic qualities of the object of music, due to the dialectical combination of subjective and social evaluation.

Therefore, musical-aesthetic taste is an acquired spiritual ability, not an innate one. Musical-aesthetic taste can be developed through involvement of the individual in art and cultural activities. It has been established that the obligatory component of musical-aesthetic taste and the highest manifestation of musical consciousness is the musical-aesthetic ideal. The latter has become a perfect, beautiful manifestation in the field of music and aesthetics and thus reflects the spiritual landmarks of the individual in the environment of musical art. Thus, development of a teenagers' positive attitude to highly artistic samples of musical art on the basis of comparison and selection of desired musical works determines formation of musical-aesthetic taste.

Thus, the main concept of our work is musical-aesthetic taste, which is understood as one of the norms of aesthetic perfection, which determines the selectivity of the individual in relation to reality and phenomena of art (Honcharenko, 1997, p. 142). In the context of a multifaceted understanding of this phenomenon, the concepts of taste, aesthetic taste, musical taste, musical-aesthetic taste are presented. As a result of the dialectical connection between emotional experience and understanding of musical-aesthetic values, musical-aesthetic taste is characterized by the level of interest, excitement, culture of the subject, his ability to assess the phenomena of musical art. Musical-aesthetic taste should be interpreted as the spiritual ability of an individual to invent the values of musical art, which can be traced in the individual assessment of aesthetic qualities of the object of music, due to the dialectical combination of subjective and social evaluation.

The result of a holistic analysis of this category has become the opportunity to identify the following components: musical-aesthetic perception, which is determined by the level of musical-aesthetic awareness of man; musical awareness, which is revealed in an attempt to understand the musical images, form and content of a musical work and orientation in genres and types of musical art; interest in musical-aesthetic activities, focus on the values of music culture, as well as the stability and breadth of musical interests; the level of development of artistic communication, which testifies to the possibility of objective evaluation of musical works, analytical independent judgment according to personal preferences.

Formation of musical-aesthetic taste is impossible without musical artistic-creative activity. With its help, the individual realizes the needs of aesthetic direction, has the opportunity to enjoy his own work, which directly

affects its overall culture. Enjoying creative expressions is related to the hedonistic function of art, when a person experiences aesthetic pleasure while communicating with works of art. Note that taste is considered the basis of this activity. Awareness of this highlights the need for effective use of artistic-creative activities as an important means of enriching information and forms of organized influence on the formation of musical-aesthetic tastes of students, which provides a comprehensive solution to the tasks of artistic, cognitive, regulatory, dialogical, value, creative and sociocultural nature. In artistic-creative activity there is a reflection and at the same time formation of the spiritual needs of the individual, which are also determined by the level of development of his musical-aesthetic tastes. Active participation of the individual in artistic-creative activities (instrumental orchestra (ensemble), choir, drama circle, vocal and dance group, club of quick-witted, etc.) gradually leads not only to the realization of one's creative potential, but also a qualitative change in human worldview, behavior and beliefs, human transformation into a subject of aesthetic activity.

Conclusions. Thus, musical-aesthetic education clarifies the educational and heuristic tasks of spiritual enrichment with new knowledge and experience, forms artistry in the direction of improving feelings, tastes, human life, provides value-oriented effect – giving the individual the opportunity to assess the phenomena of reality and art, build a system of values and determine the direction of activity depending on these values, develops creativity, which expands the need and ability to creative perception of the world and art, to the creative nature of activity.

Thus, development of teenagers' musical-aesthetic taste in the process of singing is interpreted as an activation of self-determination of teenagers' artistic preferences in singing educational material, forming one's own aesthetic position on artistic evaluation, as well as the ability to process and deeply absorb musical information, it is necessary to determine true values of musical arts, creatively evaluate and independently analyze them.

REFERENCES

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

Лі Жуйцін. (2018). Методичне забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (78),* 313-324 (Lee Zhuqing. (2018). Methodological support for the development of musical-aesthetic taste of teenagers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4 (78),* 313-324).

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).

Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навч. книга Богдан (Rudnytska, O. P. (2005). *Pedagogy: general and artistic.* Ternopil: Textbook Bogdan).

Щолокова, О. П. (2011). Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, 11,* 15-19 (Shcholokova, O. P. (2011). Competence approach in the educational activities of music teachers. *Scientific journal of Dragomanov NPU, 11,* 15-19).

РЕЗЮМЕ

Еременко Ольга, Корякин Алексей. Развитие музыкально-эстетического вкуса подростков как психолого-педагогическая проблема.

В публикации актуализирована проблема музыкально-эстетического вкуса подростков и его социально-педагогическое значение для становления духовности подрастающего поколения. Подчеркивается, что многомерное понятие «музыкально-эстетический вкус» изучается исследователями в контексте развития музыкального восприятия, художественных потребностей, художественно-образного мышления и т.д. Охарактеризован музыкально-эстетический вкус как одна из норм эстетического совершенства, что обуславливает избирательность личности по отношению к действительности и явлениям искусства. Музыкально-эстетический вкус определяется уровнем интереса, культурности субъекта, его способности к оценке явлений музыкального искусства. Установлено, что музыкально-эстетический вкус толкуется как духовная способность личности к изобретению ценностей музыкального искусства, что прослеживается в индивидуальной оценке эстетических качеств объекта музыки, обусловленной диалектическим сочетанием их субъективной оценки с общественной.

Ключевые слова: *музыкально-эстетический вкус, подростки, музыкальное восприятие, эстетическая реальность, музыкальное искусство.*

АНОТАЦІЯ

Єременко Ольга, Корякін Олексій. Розвиток музично-естетичного смаку підлітків як психолого-педагогічна проблема.

У публікації актуалізовано проблему музично-естетичного смаку підлітків та її соціально-педагогічне значення задля становлення духовності підростаючого покоління. Підкреслюється, що багатовимірне поняття «музично-естетичний смак» вивчається дослідниками в контексті розвитку музичного сприйняття, художніх потреб, художньо-образного мислення та ін. Схарактеризовано музично-естетичний смак як одну з норм естетичної досконалості, що обумовлює вибірковість особи щодо ставлення до дійсності та явищ мистецтва. Музично-естетичний смак визначається рівнем інтересу, зацікавленості, культурності суб'єкта, його здатності до оцінки явищ музичного мистецтва. Установлено, що музично-естетичний смак тлумачиться як духовна здатність особистості до винайдення цінностей музичного мистецтва, що простежується в індивідуальній оцінці естетичних якостей об'єкта музики, зумовленої діалектичним поєднанням суб'єктивної їх оцінки з суспільною.

Музично-естетичне навчання з'ясовує просвітницько-еврестичні завдання духовного збагачення новими знаннями й досвідом, формує артистизм у напрямі вдосконалення почуттів, смаків людини, її життєдіяльності, забезпечує ціннісно-орієнтаційний ефект – надання особистості можливості оцінювати явища

дійсності та мистецтва, вибудовувати систему цінностей і визначати напрям діяльності в залежності від цих цінностей, розвиває креативність, що розширює потребу і здатність до творчого сприйняття світу та мистецтва, до творчого характеру діяльності.

Під розвитком музично-естетичного смаку учнів-підлітків у процесі співу мається на увазі активізація самостійного визначення підлітками художніх переваг у співацькому навчальному матеріалі, формування власної естетичної позиції щодо питань художньої оцінки, а також здатність переробляти й глибоко засвоювати музичну інформацію, доцільно визначати істинні цінності музичного мистецтв, творчо оцінювати та самостійно їх аналізувати.

Ключові слова: *музично-естетичний смак, підлітки, музичне сприйняття, естетична дійсність, музичне мистецтво.*

УДК 371.134; 372.8 (87; 878)

Тетяна Мольдерф
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID ID 0000-0002-3059-3770
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/298-313

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено особливості формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів початкових спеціалізованих мистецьких закладів освіти, пов'язані з набуттям ними професійної компетентності, досвіду самовдосконалення, гармонійного фахового розвитку у структурі підготовки фахівців. Виокремлено поняття компетентності як результату здобуття ґрунтовних професійних знань і вмінь; визначено нормативні навчальні дисципліни, зміст яких сприяє розвиткові академічної вокально-виконавської культури творчої особистості майбутнього викладача ПСМНЗ. Артикульовано педагогічний ресурс феномену академічності як системи організації культури звуку, буття суворих правил, канонів, традицій, стилів і жанрів італійської вокальної школи bel canto, де головними принципами виступають канонізація і непорушність.

Ключові слова*: академічність, академічна вокально-виконавська культура, професійна освіта, компетентність, самовдосконалення, майстерність.*

Постановка проблеми. Галузь мистецької освіти сьогодні переживає складний період реформування та модернізації структури й змісту в межах євроінтеграційних процесів, отже, знаходиться у стані пошуку шляхів найбільш доцільного розвитку на основі найкращих традицій і здобутків професійних шкіл, визнаних у світовому освітньому середовищі. Основною метою перетворень є максимальне наближення підготовки майбутніх фахівців до вимог часу, формування їх професійної компетентності, готовності до успішної діяльності в умовах інноваційного розвитку українського суспільства. Зміна соціального замовлення зумовлює оновлення змісту підготовки майбутніх викладачів початкових

спеціалізованих мистецьких закладів освіти (надалі ПСМНЗ), що скеровує майбутніх фахівців на пошук ефективних моделей освіти, оволодіння ґрунтовними професійними знаннями й уміннями в адаптації досвіду перевіреної часом академічної вокально-виконавської культури.

Аналіз актуальних досліджень. Мистецька освіта як окрема освітня галузь володіє оригінальними історико-культурними концептами, які виявляють потужний ресурс у процесі підготовки професійних кадрів. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх викладачів ПСМНЗ віддзеркалюється в основних положеннях Закону України «Про вищу освіту» (із змінами, 2020 р.) (*Закон України «Про вищу освіту»,* 2020), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) (*Закон України «Про повну загальну середню освіту»,* 2020), Плані дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009 – 2012 роки» (МОН, 2009 р.) (*План дій щодо покращення якості художньо-естетичної освіти на 2009 – 2012 роки,* 2009), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012) (*Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року*), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) (*Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року,* 2013), Положенні про фаховий мистецький коледж (2020) (*Положення про фаховий мистецький коледж,* 2020), Законі України «Про фахову передвищу освіту» (Ст. 8), державних стандартах, проєктах стандартів з напряму підготовки 025 Музичне мистецтво (2021) (*Закон України «Про фахову передвищу освіту»,* 2021) та інших урядових освітніх документах.

Процеси вдосконалення освітньої та мистецької галузей відповідно до європейських стандартів підготовки фахівців з музичного мистецтва, зокрема, у контексті проблеми формування професійної компетентності висвітлено у дослідженнях Т. Агейкіної-Старченко (Агейкіна-Старченко, 2009), Л. Масол (Масол, 2015), М. Михаськової (Михаськова, 2017), Н. Мурованої (Мурована, 2008), О. Олексюк (Олексюк, 2017), І. Полубояриної (Полубоярина, 2007) та ін.

Метою статті є висвітлення особливостей формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів у структурі підготовки молодших спеціалістів та молодших бакалаврів у галузі музичного мистецтва.

Методи дослідження: джерелознавчий – для вивчення законодавчих документів; компаративний – для процедури порівняння освітніх документів щодо підготовки майбутніх викладачів ПСМНЗ; структурно-системний – для визначення структурних елементів змісту підготовки фахівців зазначеного

профілю та рівня; узагальнення – для розкриття категоріальної сутності поняття академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів, формулювання та уточнення певних положень і висновків; універсалізації – для усвідомлення презентативності принципів та прийомів академічності вокального мистецтва і педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз текстів законодавчої бази підготовки майбутніх викладачів початкових спеціалізованих мистецьких закладів освіти презентує панівні сьогодні стратегічні напрями вдосконалення музичної освіти України в контексті компетентнісної парадигми, зокрема: адаптація існуючої багаторівневої системи мистецької освіти до новітніх освітніх європейських спрямувань; забезпечення сучасної багаторівневої мистецької школи кваліфікованими викладачами з європейським мисленням у викладанні; відповідність професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва європейським освітнім стандартам, набуття ними професійної компетентності в царині музичної педагогіки тощо. Н. Мурована виділяє компетенції, що формуються у процесі навчання через знання змісту та методики музичного навчання учнів, застосування сучасних методів та технологій сучасної освіти (інформаційні); ерудицію, творчу активність, культуру мови, артистизм (комунікативні); інтерпретацію музичних творів, виконання музичних творів на занятті (операційні); умінні створювати та використовувати проблемні ситуації, інтегративні методи навчання та аналіз музичних творів, атмосферу зацікавленості (інтелектуально-педагогічні) (Мурована, 2008, с. 9). Дослідниця Н. Овчаренко розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як «освітній результат опанування сукупності вокально-педагогічних знань, умінь, навичок майбутнього фахівця, що забезпечують його готовність до вокально-педагогічної діяльності» (Овчаренко, 2016, с. 36). Музично-педагогічну компетентність Т. Танько визначено складним поліфункціональним особистісним утворенням, що інтегрує професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації і практичні вміння у сфері музичної педагогіки (Танько, 2004, с. 182-183). Л. Масол вбачає в компетентності взаємодію трьох компонентів: змістового (знань), процесуального (умінь), аксіологічного (цінностей, орієнтації), самореалізаційного (активності, самостійності), креативного (творчості) (Масол, 2015, с. 50). Тож сучасні дослідники наголошують на ідеї майбутнього фахівця в конкурентоспроможному професійному статусі, готового забезпечувати більш високу рейтингову позицію на провідному галузевому ринку праці та стійкий високий попит на його послуги. Саме компетентність у сучасній освіті

стає результатом набуття знань і навичок, майстерності, що ми адаптуємо до проблеми формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів ПСМНЗ.

Структура мистецької галузі є імперативом у виведенні критеріїв якості в підготовці фахівців, де весь освітній процес сьогодні має свою усталену функцію, певний статус, вимоги до творчих вступних іспитів, мету і конкретні завдання навчання. Кваліфікаційний рівень підготовки випускників спирається на найкращі традиції світової музичної культури, що відповідає меті використання педагогічного ресурсу академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів. Учені розглядають дану структуру як трирівневу систему (школа – коледж – академія (університет)), що формувалася в Україні впродовж багатьох десятиріч. Середня ланка в системі мистецької освіти передбачає подальше, більш глибоке вивчення навчальних дисциплін, аніж у мистецькій школі, серед яких – сольний спів, клас ансамблю, фольклор, методика навчання співу, майстерність актора, історія виконавства та ін., що утворюють фундамент спеціальної підготовки фахівця. Отже, навчальний план у коледжах значно розширений за рахунок введення дисциплін як виконавського, так і теоретичного напряму.

Станом на 2021 рік в Україні функціонує 31 коледж, у 20-ти з яких є наявними спеціалізації «Спів» академічного спрямування. Підготовка молодших спеціалістів та молодших бакалаврів у мистецьких коледжах здійснюється на основі базової загальної середньої освіти та спирається на Наказ МОН України від 01.06.2018 «Про затвердження типової освітньої програми профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти» (*Навчальний план спеціалізації «Спів»,* 2018), Положення про фаховий мистецький коледж від 09 вересня 2020 р. за № 807 (*Положення про фаховий мистецький коледж,* 2020), Стандарту фахової передвищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво, затвердженого МОН України від 14.06.2021 р. за № 430 (*Закон України «Про фахову передвищу освіту»,* 2021). Структура фахової підготовки студентів ОР «молодший спеціаліст», «молодший бакалавр» за спеціальністю 025 Музичне мистецтво (Спеціалізація «Спів») детермінована за такими нормативними документами: навчальний план, освітньо-професійна програма (ОПП), програма навчальної дисципліни та робоча програма викладача.

Навчальний план у підготовці молодшого спеціаліста, затверджений Державним науково-методичним центром змісту культурно-мистецької

освіти у 2018 р. (надалі ДНМЗ ЗКМО) був тимчасовим у перехідному періоді до затвердження МОН України стандарту фахової передвищої освіти. Процес переходу має закінчитися у 2022 році, тому деякі коледжі працюють ще за типовим навчальним планом на основі типової освітньої програми. Нами виявлено, що державні освітні стандарти в підготовці молодшого спеціаліста до сьогодні відсутні.

Розглянемо детальніше зміст і структуру начального процесу підготовки молодшого спеціаліста Торецького музичного коледжу, що складається з IV-х циклів: I – цикл загальноосвітньої підготовки (загальний обсяг 1919 годин); II – цикл загальної підготовки (загальний обсяг 1800 годин/60 кредитів ECTS); III – цикл професійно-практичної підготовки (загальний обсяг 3220 годин, з них 165 екзаменаційні/114 кредитів ECTS); IV цикл – вибіркових навчальних дисциплін (навчальна дисципліна «Вдосконалення індивідуальних здібностей», 180 годин). Усього підготовка молодшого спеціаліста складає 5400 годин (180 кредитів ECTS) та разом із загальноосвітньою підготовкою – 7319 годин. Крім годин, зазначених у навчальних планах, передбачено необхідні години: по 6 годин виконавської практики та 200 годин для консультацій навчальних груп на весь термін навчання, з них 60 годин – на організацію практики. Навчальним планом додатково передбачені види практичного навчання: концертно-виконавська та педагогічна практики (7 тижнів) на весь курс навчання. По закінченню курсу теоретичного та практичного навчання студенти складають державні екзамени з сольного співу, класу ансамблю та основ педагогічної майстерності – комплексного екзамену з дисциплін: «Психологія та педагогіка», «Методика навчання співу», «Охорона дитячого голосу» й «Методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару» (*Орієнтовний навчальний план (підготовка молодшого спеціаліста),* 2018).

Організація освітнього процесу забезпечується формами роботи у вигляді лекційних, семінарських, практичних, а також індивідуальних та колективних занять, педагогічної й концертно-виконавської практики, академічних концертів, публічних виступів, лекцій, екскурсій, конференцій, форумів, спектаклів, брифінгів, квестів, інтегрованих та інтерактивних занять тощо. Оцінювання здійснюється за поточним, тематичним, періодичним, підсумковим видами контролю та самоконтролю; за формами контролю – усне й письмове опитування, тестовий контроль, технічний залік; академічний, сольний, звітний концерти, захист творчих проєктів та індивідуальних робіт, доповіді на семінарських заняттях та за державною атестацією – комплексного фахового екзамену.

Аналіз навчальних планів Харківського музичного фахового коледжу ім. Б.М. Лятошинського (надалі ХМФК ім. Б.М. Лятошинського), ВНЗ КФВ «Торецький музичний коледж» (надалі ТМК) та Київської муніципальної академії ім. Р. Глієра (надалі КМАМ ім. Р. Глієра) довів, що навчальні дисципліни «Сольний спів», «Клас ансамблю», «Майстерність актора», «Сценічна підготовка», «Культура мови», «Методика навчання співу» закладають ґрунт у формуванні академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів та, за зразком КМАМ ім. Р. Глієра, повинні мати більшу кількість кредитів на профілюючі й вибіркові дисципліни. Цей заклад у структурі підготовки молодшого спеціаліста працює за новими ОПП і має загальний обсяг годин у навчальному плані 240 кредитів ECTS, що вже є характерним для підготовки молодшого бакалавра (*Навчальні плани спеціалізації «Спів» (молодший спеціаліст),* 2018).

З метою виявлення ресурсу для формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів ПСМНЗ нами проаналізовано Освітню програму «Спів» (молодший спеціаліст, 2018) та ОПП «Спів» (молодший бакалавр, 2020) Кропивницького музичного фахового коледжу (надалі КМФК), освітню програму «Спів» (молодший спеціаліст, 2018) Чернігівського фахового музичного коледжу ім. Л.М. Ревуцького (надалі ЧФМК ім. Л.М. Ревуцького), ХМФК ім. Б.М. Лятошинського, ОПП «Спів» (молодший бакалавр, 2020) Херсонського фахового коледжу музичного мистецтва (надалі ХФКММ) та ОПП «Спів (академічний, народний)» (молодший бакалавр, 2020) КМАМ ім. Р. Глієра, де в ОПП вже використовуються стандартні розшифровки компетентностей, як-от: ЗК (загальні комптентності), ФК (фахові компетентності), ПРН (програмні результати навчання). Однак, у цих документах нами не виявлено акцентів щодо академічного співу та формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів.

КМАМ ім. Р. Глієра поширює деякі стандартні визначення компетентностей в ОПП, наприклад, у ЗК 6 – «Здатність до навчання та самоосвіти – як уміння сприймати інформацію, обробляти її та засвоювати на основі аналізу власного рівня знань» (*Навчальні плани спеціалізації «Спів» (молодший спеціаліст),* 2018, с. 5); у ФК 7 – «Застосовування професійно-профільованих знань та практичних навичок з фахових та музично-теоретичних дисциплін у професійній діяльності – як здатність демонструвати артистичні та керівничо-організаційні навички та вміння, інтерпретаційно-виконавської інструментальної, ансамблевої, концертної діяльності» (там

само) та ін., що, на нашу думку, прогнозує можливість формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів.

Формуванню академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів сприяють і інші нормативні документи. Нами опрацьовано навчальні програми різних установ у галузі академічного мистецтва з обраних нормативних дисциплін, як-от: «Академічний спів» викладача-методиста Хмельницького музичного училища ім. В. І. Заремби Л. М. Гавриленка (2013), «Сольний спів» викладача Херсонського музичного училища В.С. Сазанського (2006), «Клас ансамблю» викладача Л.І. Демьянюк ХМУ ім. Б. М. Лятошинського (2016), «Методика навчання співу» викладачів Т. М. Мольдерф та Г. М. Дубиніної ТМК, що також є дотичним до теми нашого дослідження.

Зазначені програми складені за актуальними на той час державними стандартами, мають чітко сформульовані мету та завдання. Змістовий матеріал викладений доцільно й коректно, що відображається у спрямованості до підготовки кваліфікованих співаків, які володіють вокально-технічною та виконавською майстерністю, виховують ідейно-художній світогляд, музичний смак на прикладах вивчення творів української, зарубіжної класики і кращих зразків творчості сучасних українських та зарубіжних композиторів, народної пісні.

Робота викладача відбувається за наміченим та продуманим планом упродовж року, завдяки чому й досягається раціональна організація навчального процесу, втілення обліку вимог, програм; планування заходів щодо підвищення культурно-просвітницького, інтелектуального, духовного рівня студента, формування фахових компетентностей, вокального-виконавського досвіду та ін. Наведімо декілька прикладів робочих програм викладачів із нормативних навчальних дисциплін: «Спів», «Майстерність актора», «Сценічна підготовка», «Культура мови». Зокрема, робоча програма навчальної дисципліни «Спів» Я. Є. Боброва (2020) ХМФК ім. Б. М. Лятошинського окрім організаційної, методичної, профорієнтаційної роботи містить розділи творчого, виконавського та виховного напряму, а саме: відвідування театрів, концертів, вистав у ХАТОБу, ХДУМ, ХОФ, УДТ та музичної комедії, що, на наш погляд, має позитивний вплив на культурний розвиток студента. Планування виступів на тематичних, звітних, святкових концертах та конкурсах виховують його сценічну витримку, формують виконавський досвід, акторську майстерність. Даний робочий план є детально продуманим, але в документі нами не знайдено відомостей про

формування академічної вокально-виконавської культури в структурі підготовки майбутніх викладачів ПСМНЗ.

Натомість тексти робочих програм із навчальних дисциплін «Майстерність актора» (2019), «Сценічна підготовка» (2019), «Культура мови» (2019) викладача ТМК А. В. Колісникової привертають увагу до важливих моментів у формуванні академічної вокально-виконавської культури майбутніх фахівців, де акторська майстерність, сценічна підготовка і культура сценічної мови, разом із академічним співом, спрямовують мислення майбутніх викладачів до пошуку нових форм діяльності, здатності самовдосконалюватися і професійно зростати. Академічна вокально-виконавська культура майбутніх співаків і викладачів, на нашу думку, має формуватися саме в тісному зв'язку з театральною акторською школою методом фізичної дії, за допомогою якого студенти часто несвідомо звикають пробуджувати свої «двигуни» психічного життя на сцені (розум, воля, почуття), відтворювати реальні чуттєві стани, виховуватись органічним існуванням на сцені академічної музики, академічного співу, академічно вимовленого слова, академічності в пластиці й жесті. Вважаємо, що дані робочі програми мають стати для викладачів академічного співу зразком підходу до концептуального узагальнення академічного напряму.

Для формування академічної вокально-виконавської культури у структурі підготовки майбутніх викладачів нами обрані навчальні дисципліни, які ґрунтовно охоплюють зміст цього феномену, зокрема, «Сольний спів», «Клас ансамблю», «Майстерність актора», «Сценічна підготовка», «Культура мови», «Методика навчання співу», що складають 37,5 % від загальної кількості навчальних дисциплін ІІІ-го циклу професійно-практичної підготовки та 12 % від усієї структури підготовки молодшого спеціаліста. Кількість годин із навчальної дисципліни «Сольний спів» обчислюється з розрахунку 21 кредит ECTS/630 год. (разом із самостійними) на весь курс навчання у І-VIII семестрах (3 год./тиждень). «Клас ансамблю» має 7 кредитів ECTS/210 год. у V-VIII семестрах (2 год./тиждень); «Майстерність актора» – 5,5 кредитів ECTS/165 год. у IV-VII семестрах (2 год./тиждень); «Сценічна підготовка» – 5,5 кредитів ECTS/165 годин на курс навчання у V-VIII семестрах (2 год./тиждень); «Культура мови» – 2,5 кредитів ECTS/75 годин у І-ІІІ семестрах (1 год./тиждень); «Методика навчання співу» – 3,5 кредитів ECTS/105 годин у V-VI семестри (2 год./тиждень) (*Наказ МОН,* 2018). Навчальні дисципліни «Концертно-виконавська практика», «Історія виконавства», «МВАПР», «Педагогічна

практика», «Охорона дитячого голосу» є допоміжними у структурі формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів та мають свою усталену функцію (*Орієнтовний навчальний план (підготовка молодшого спеціаліста),* 2018).

Зміст навчальної дисципліни «Сольний спів» спрямований на формування фахових компетенцій студента, опанування можливостей власного голосу й керування ним, і врешті-решт, формування академічної вокально-виконавської культури, що характеризується: відповідністю європейським критеріям еталонного звучання голосу, виробленням академічного тону, налаштуванням вокального слуху, вихованням художнього смаку, творчої уяви; роботою водночас декількох систем у механізмі звуковибудування (мистецтво дихального процесу як основи в опорному співі, використання резонаторних функцій, розвиток активного слуху та передслухання); розкриттям творчого потенціалу майбутніх співаків і викладачів, їх емоційності, артистизму тощо.

Навчальна дисципліна «Клас ансамблю» є також однією з потужних для формування академічної вокально-виконавської культури і вдосконалення голосу. Завдання курсу колективного музикування виокремлюються в усвідомленні своєї партії як частини цілого, досягненні єдиної манери співу з іншими учасниками ансамблю, урівноваженості голосів; розвитку гармонійного слуху та навичок чистого інтонування, вирівнюванні «вертикалі» (гармонійності) з «горизонталлю» (мелодійністю) в межах ладового тяжіння; досягненні кантиленності та технічної довершеності у своїй партії при одночасному сприйнятті звучання голосів інших партнерів, утіленні єдності дій, мислення, відчування, створення художньої інтерпретації разом із іншими учасниками ансамблю та ін.

Навчальна дисципліна «Майстерність актора» у формуванні академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів ПСМНЗ вирішує багато проблем щодо культури мовлення, ораторської майстерності, емоційності, розкріпачення, публічності. Театральна активна дія у вокально-виконавській практиці є реверсом успіху актора-вокаліста у створенні вірного психофізичного стану і, відповідно, художнього образу. Означена навчальна дисципліна створює благодатні умови для формування загальної культури співака як особистості, розширює освіченість, емоційність, духовність, інтелектуальність; формує компетентність у майбутній професії та є необхідною для вокалістів у тренуванні сценічної витримки, набутті акторського стриженя, формуванні академічності як звернення до непорушної норми ідеалів і принципів

акторської вокально-виконавської діяльності і, нарешті, вона є однією з найулюбленіших навчальних дисциплін у середовищі студентів.

Процес підготовки майбутнього актора-співака і викладача – це, насамперед, засвоєння ним театральної техніки, розвиток та тренування психофізичних якостей, опанування пластичної сценічної образності, сценічної практики, культури поведінки та спілкування, усвідомлення почуття відповідальності за кожну дію, яка оприлюднюється на сцені чи в аудиторії. Тому в загальній меті формування академічної вокально-виконавської культури майбутнього викладача підпорядковується й навчальна дисципліна «Сценічна підготовка». Вона надає теоретичні та практичні знання щодо сценічної культури, спілкування й поведінки, досвід розвитку та тренування психофізичних якостей, рухових навичок, напрацювання вмінь у створенні повноцінних сценічних образів із різним ступенем театральної умовності, удосконалення пластичності та сценічної образності. Ця дисципліна є важливою у формуванні академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів ПСМНЗ, оскільки має практичне спрямування на розвиток гнучкості й рухливості тіла співака, його виразно діючих рук, удосконалення статури і різних типів сценічної ходи, тренування кісткового та суглобо-м’язового апарату в процесі вироблення опорного дихання академічного співака та ін.

Навчальна дисципліна «Культура мови» також має важливі завдання в контексті формування академічної вокально-виконавської культури студента, а саме: розкриття природних даних співака за допомогою обраного матеріалу, відпрацювання дикції й артикуляції у вокально-виконавській діяльності, сприяння практичному освоєнню елементів акторської майстерності на матеріалі мовних вправ, тренінгів та етюдів. Студент повинен засвоїти основні елементи сценічної та вокальної мови, методику роботи з літературними текстами (п’єсою, уривком, віршом та ін.), складати і виконувати етюди з уявними речами або сюжетні етюди з одним (кількома) словами, формувати співацьке дихання, чітку дикцію та артикуляцію, що є неодмінними під час співу, особливо в інтерпретації образу. Опанування курсу «Культура мови» надає студенту розуміння ролі сценічної культури мовлення у вокально-виконавській діяльності, логіки мови у вокальному тексті, ролі опертого дихання в мові та співі, пошуку свого інтерпретаційного виконавсько-вокально-мовного стилю.

Формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів ПСМНЗ вимагає чіткої побудови стратегії й тактики у процесі набуття педагогічної кваліфікації, тому викладання нормативної навчальної

дисципліни «Методика навчання співу» має на меті надання студенту теоретичного та практичного підґрунтя для роботи з учнями-вокалістами; умінь спиратися на принципи академічної вокальної школи, застосовувати методи вокальної педагогіки в роботі та засоби ефективної адаптації знань у творчу діяльність. Засвоєння студентом знань у методичному, фаховому, психологічному, педагогічному напрямах складається в логічну струнку систему, що закладає основи педагогічної компетентності майбутнього викладача ПСМНЗ. Нормативна начальна дисципліна «Методика навчання співу», разом із дисциплінами «Сольний спів», «Культура мови», «Педагогічна практика», «Методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару», «Охорона дитячого голосу», «Педагогіка і психологія» визначають стратегію професійної підготовки викладача співу у ПСМНЗ.

Висновки. Здійснений нами аналіз навчальних планів, освітньо-професійних програм, навчальних та робочих програм, на основі яких формується академічна вокально-виконавська культура майбутніх викладачів ПСМНЗ свідчить, що на сьогодні система професійної підготовки фахівців, яка би забезпечувала їх готовність до професійного самовдосконалення в контексті педагогічного ресурсу академічного співу, потребує оптимізації і вдосконалення. Навчальні плани мають недостатню кількість годин/кредитів для набуття загальних і фахових компетентностей, програмних результатів навчання у процесі формування академічної вокально-виконавської культури студента та її проєкції на подальшу професійну діяльність. На основі аналізу ОПП коледжів за спеціалізацією «Спів» (академічний) нами не виявлено відомостей про технології академічного співу, традицій його викладання, формування академічного тону тощо, врешті-решт, академічної вокально-виконавської культури як системного явища, що формується впродовж років навчання. Нами також не знайдено конкретизованих відомостей про академічність як систему організації звуку, закріплення суворих правил, канонів, традицій, стилів і жанрів італійської вокальної школи bel canto, де головним принципом виступають канонізація і непорушність. Отже, вирішення проблеми формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів ПСМНЗ вимагає більш детального заглиблення, розробки критеріальної бази, спеціальної методики та відповідних педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

Агейкіна-Старченко, Т. В. (2009). Розвиток професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти, 11.* К.: Геопринт (Ageykina-Starchenko, T. V. (2009). Development of professional competence of teachers of art disciplines. *Bulletin of Postgraduate Education, 11.* K.: Geoprint).

Закон України «Про вищу освіту» (2020). Режим доступу: https://taxlink.ua/ua/normative_acts/zakon-ukraini-pro-vishchu-osvitu/ (*Law of Ukraine "On Higher Education"* (2020). Retrieved from: https://taxlink.ua/ua/normative_acts/zakon-ukraini-pro-vishchu-osvitu/).

Закон України «Про фахову передвищу освіту». Ст. 8. Державні стандарти. Презентації Проєктів Стандартів 025 Музичне мистецтво (2021). Режим доступу: https://www.dnmczkmo.org.ua/derzhavni-standarty/ (*Law of Ukraine "On professional pre-higher education". Art. 8. State standards. Standards Draft Presentations 025 Musical Art* (2021). Retrieved from: https://www.dnmczkmo.org.ua/derzhavni-standarty/).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Режим доступу: https://www.pedrada.com.ua/article/2732-zakon-ukrani-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvtu (*Law of Ukraine "On Secondary Education"* (2020). Retrieved from: https://www.pedrada.com.ua/article/2732-zakon-ukrani-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvtu)

Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012). Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwia7KLi7aXtAhXvwosKHTW6AKEQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fnaps.gov.ua%2Fuploads%2Ffiles%2Fgumanitar-2020.pdf&usg=AOvVaw3QV6M4JjqC3FXri1ZMh_hO (*Concept of Humanitarian Development of Ukraine for the Period up to 2020* (2012). Retrieved from: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwia7KLi7aXtAhXvwosKHTW6AKEQFjAAegAhttp2%2Fgumanitar-2020.pdf & usg = AOvVaw3QV6M4JjqC3FXri1ZMh_hO).

Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Методичний посібник*. Харків: Друкарня Мадрид (Masol, L. M. (2015). *Art and pedagogical technologies in primary school: the unity of teaching and education. Methodical manual*. Kharkiv: Madrid Printing House).

Михаськова, М. А. (2017). Реалізація базових компетентностей у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 1,* 147-150 (Mikhaskova, M. A. (2017). Implementation of basic competencies in the professional activity of a future teacher of musical art. *Scientific notes of the Nizhyn State University. Nikolai Gogol. Psychological and pedagogical sciences, 1,* 147-150).

Мурована, Н. М. (2008). *Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті* (автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.06). Ун-т менеджменту освіти АПН України. Київ (Murovana, N. M. (2008). *Pedagogical guidance for the development of professional competence of music teachers in postgraduate education* (PhD thesis abstract). University of Education Management, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv).

Навчальна програма навчальної дисципліни «Академічний спів» для ВНЗ культури і мистецтва I-II рівня акредитації (2013) / розроб. Гавриленко Л. М. Хмельницьк: ХДЦНІН (The curriculum of the academic discipline "Academic singing" for universities of culture and art of the I-II level of accreditation (2013) / developed. Gavrilenko L. N. Khmelnitsky: KhDTSNIN).

Навчальна програма навчальної дисципліни «Клас ансамблю» для ВНЗ культури і мистецтва I-II рівня акредитації (2016) / розроб. Демьянюк Л. І. ХМФК ім. Б.М. Лятошинського. Харків (*The curriculum of the educational discipline "Class of the*

ensemble" for the universities of culture and art of the I-II level of accreditation (2016). Kharkov).

Навчальна програма навчальної дисципліни «Методика навчання співу» для ВНЗ культури і мистецтва І-ІІ рівня акредитації (2017) / розроб. Мольдерф Т. М., Дубиніна Г. М. Затв. дир. МЦНКМ України А.П. Корисько. ВНЗ КФВ «Торецький музичний коледж». Київ (*The curriculum of the discipline "Methods of teaching singing" for universities of culture and art of the I-II level of accreditation* (2017) / developed. Molderf T.M., Dubinina G.M. approved. dir. MCSCM of Ukraine A.P. Korisko. Universities KFS "Toretsk Musical College". Kyiv).

Навчальна програма навчальної дисципліни «Сольний спів» для ВНЗ культури і мистецтва І-ІІ рівня акредитації (2006) / розроб. Сазанський В. С. Київ: ІНКОС (*The curriculum of the academic discipline "Solo Singing" for universities of culture and art of the I-II level of accreditation* (2006) / developed. Sazansky V.S.Kiev: INCOS).

Навчальні плани спеціалізації «Спів» (молодший спеціаліст) (2018), (2019). *Освітня програма (молодший бакалавр) «Спів»* (2020). Київська муніципальна академія ім. Р. Глієра. Режим доступу: https://glieracademy.org/golovna/osvita/navchalniplani/ (*Curriculum for specialization "Singing" (junior specialist)* (2018), (2019). *Educational program (junior bachelor) "Singing"* (2020). Kyiv Municipal Academy R. Glier. Retrieved from https://glieracademy.org/golovna/osvita/navchalniplani/).

Навчальний план спеціалізації «Спів» (2018). Освітня програма профільної середньої освіти підготовки молодшого спеціаліста (2018). Харківський музичний фаховий коледж ім. Б.М. Лятошинського. Режим доступу: chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai/index.html (*Singing specialization curriculum* (2018). Educational program of specialized secondary education for the preparation of a junior specialist (2018). Kharkiv Musical Professional College named after B. Lyatoshinsky. Recovered from chrome-extension: //mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai/index.html https://hmu.net.ua/public.html/).

Наказ МОН (2018). Про затвердження типової освітньої програми профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-profilnoyi-serednoyi-osviti-zakladiv-osviti-sho-zdijsnyuyut-pidgotovku-molodshih-specialistiv-na-osnovi-bazovoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti (*Order of the Ministry of Education and Science* (2018). On approval of a standard educational program of specialized secondary education of educational institutions that train junior specialists on the basis of basic general secondary education. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-profilnoyi-serednoyi-osviti-zakladiv-osviti-sho-zvijejsnyuyut-pidgotovku-molodshih-specialistiv-na-osnovu-bazovoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti).

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text (*National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021* (2013). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text).

Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності* (дис… д-ра пед. наук: 13.00.04). Кривий Ріг (Ovcharenko, N. A. (2016). *Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers of musical art in vocal and pedagogical activities* (DSc thesis). Kryvyi Rih).

Олексюк, О. М. (2017). Мистецька освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, 2,* 3-7 (Олексюк, О. М. (2017). Art education in the context of a new pedagogical paradigm. *Musical art in educational discourse, 2,* 3-7).

Орієнтовний навчальний план (підготовка молодшого спеціаліста) (2018). ВНЗ КФВ «Торецький музичний коледж». Режим доступу: https://drive.google.com/open?id=1vG664WX9UOy2o5j4lVrTtnVAM0y7OqHU (*Indicative Curriculum (Junior Professional Training)* (2018). Universities KFS "Toretsk Music College". Retrieved from: https://drive.google.com/open?id=1vG664WX9UOy2o5j4lVrTtnVAM0y7OqHU).

Освітня програма (молодший спеціаліст) «Спів» (2018). Освітньо-кваліфікаційна програма «Спів» (молодший бакалавр) (2020). Кропивницький музичний фаховий коледж. Режим доступу: http://kmy.org.ua/pro-koledzh/osvitni-prohramy (*Educational program (junior specialist) "Singing"* (2018). Educational validations for the Singing program (junior bachelor) (2020). Kropyvnytskyi Musical Professional College. Retrieved from: http://kmy.org.ua/pro-koledzh/osvitni-prohramy).

Освітньо-професійна програма спеціалізації «Спів» осв.-кв. ст. фахового молодшого бакалавра (2020). Херсонський фаховий коледж музичного мистецтва. Режим доступу: http://xmy.org.ua/osvitni-programi (*Educational and professional program of specialization "Singing" Art. professional junior bachelor* (2020). Kherson Professional College of Musical Art. Recovered from http://xmy.org.ua/osvitni-programi).

Освітня програма профільної середньої освіти підготовки молодшого спеціаліста зі спеціальності 025 Музичне мистецтво (2018). Чернігівський фаховий музичний коледж ім. Л.М. Ревуцького. Режим доступу: chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai/index.html (*Educational program of specialized secondary education for the preparation of a junior specialist in the specialty 025 Musical art* (2018). Chernihiv Professional College of Music. L. Revutsky. Retrieved from: chrome-extension: //mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai/index.html).

План дій щодо покращення якості художньо-естетичної освіти на 2009 – 2012 роки (2009). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr6_4290-09#Text (*Action plan to improve the quality of art and aesthetic education for 2009 - 2012* (2009). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr6_4290-09#Tex).

Положення про фаховий мистецький коледж (2020). Режим доступу: https://www.dnmczkmo.org.ua/mystetska-osvita/fahova-peredvyshha-mystetska-osvita (*Regulations on a professional art college* (2020). Retrieved from: https://www.dnmczkmo.org.ua/mystetska-osvita/fahova-peredvyshha-mystetska-osvita).

Полубоярина, І. І. (2007). Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики у процесі естетичної підготовки. *Науковий вісник Чернівецького університету, 342,* 123-130 (Poluboiarina, I. I. (2007). Formation of professional competence of the future music teacher in the process of aesthetic training. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University, 342,* 123-130).

Робоча програма навчальної дисципліни «Культура мови» (2019) / розроб. Колісникова А. В. ВНЗ КФВ «Торецький музичний коледж». Торець (*The working program of the educational discipline "Culture of speech"* (2019) / developed. Kolesnikova A. V. Universities KFS "Toretsk Musical College". Torets).

Робоча програма навчальної дисципліни «Майстерність актора» (2019) / розроб. Колісникова А. В. ВНЗ КФВ «Торецький музичний коледж». Торецьк (*The working*

program of the academic discipline "Actor's Mastery" (2019) / developed. Kolesnikova A. V. Universities KFS "Toretsk Musical College". Torets).

Робоча програма навчальної дисципліни «Спів» (2020) / розроб. Боброва Я. Є. ХМФК ім. Б.М. Лятошинського. Харків (*The working program of the educational discipline "Singing"* (2020) / developed. Bobrova Ya. E. Kharkov).

Робоча програма навчальної дисципліни «Сценічна підготовка» (2019) / розроб. Колісникова А. В. ВНЗ КФВ «Торецький музичний коледж». Торецьк (*The working program of the educational discipline "Stage preparation"* (2019) / developed. Kolesnikova A. V. Universities KFS "Toretsk Musical College". Torets).

Танько, Т. П. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Харків (Tanko, T. P. (2004). *Theory and practice of music-pedagogical training of future educators of preschool institutions in pedagogical universities* (DSc thesis). Kharkiv).

РЕЗЮМЕ

Мольдерф Татьяна. Формирование академической вокально-исполнительской культуры в структуре подготовки будущих преподавателей начальных специализированных художественных учебных заведений.

В статье освещены особенности формирования академической вокально-исполнительской культуры будущих преподавателей начальных специализированных учебных заведений искусства, связанные с приобретением ими профессиональной компетентности, опыта самосовершенствования, гармоничного профессионального развития в структуре подготовки специалистов. Выделены понятия компетентности как результат получения фундаментальных профессиональных знаний и умений; определены нормативные учебные дисциплины, содержание которых способствует развитию академической вокально-исполнительской культуры личности будущего преподавателя начальных специализированных учебных заведений искусства. Артикулировано на педагогическом ресурсе феномена академичности как системы организации культуры звука и существовании строгих правил, канонов, традиций, стилей, жанров итальянской вокальной школы bel canto, где главными принципами выступают канонизация и незыблемость.

Ключевые слова: *академичность, академическая вокально-исполнительская культура, профессиональное образование, компетентность, самосовершенствование, мастерство.*

SUMMARY

Molderf Tatiana. Formation of academic vocal-performing culture in the structure of training of future teachers of primary specialized art education institutions.

The article highlights the features of formation of the academic vocal-performing culture of future teachers of primary specialized education institutions of art, associated with their acquisition of professional competence, self-improvement experience, harmonious professional development in the structure of training specialists. The concepts of competence are highlighted as a result of obtaining fundamental professional knowledge and skills; normative academic disciplines are defined, the content of which contributes to the development of the academic vocal-performing culture of the personality of the future teacher of primary specialized education institutions of art. It is articulated on the pedagogical resource of the phenomenon of academy as a system for organizing the culture of sound and the existence of strict rules, canons, traditions, styles, genres of the Italian vocal school bel canto, where the main principles are canonization and inviolability.

In the context of academicism in the art of singing, we have drawn on the genesis of the concept of "solo singing", "art of singing", "academic singing culture", "artistic content", "interpretation", which summarizes the theoretical and practical experience of the Italian school bel canto. Mastering the phenomenon of the formation of the academic vocal-performing culture of future teachers of primary specialized art education institutions determined identification of its integrity with the theory and practice of the bel canto vocal school, where the vocal-performing culture as a product of the pedagogical and methodological workshop acquired artistic, aesthetic, philosophical and semantic value. These connections lay the groundwork for the formation of the pedagogical competencies of future teachers, their all-round personal development, the highest level of acquired skills, flexible skills and intelligence in the art of singing and interpretation.

In addition, the article analyzes the structure in the art industry, which acts as an imperative in deriving criteria for the quality of training specialists, where the entire educational process today has its own specific status, requirements for creative entrance exams, the goal and specific tasks of training. The qualification level of graduates' training is based on the best traditions of world musical culture, which meets the goals of using the pedagogical resource of the academic vocal and performing culture of future teachers.

Their professional level has an integrative characteristic of qualities based on the synthesis of skill, competence and creative activity and is realized in the process of creating spiritual values in vocal performing arts, the acquired potential corresponding to European traditions is personified as their own world and is included in the objective atmosphere of the pedagogical tradition and vocal performing culture of the European level.

Key words: *academic, academic vocal-performing culture, professional education, competence, self-improvement, skill.*

УДК 378

Ірина Чистякова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
Ян Цзінвень
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1284-7455
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/313-323

ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті окреслено процесуальні засади формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел із досліджуваної проблеми та проведення дослідно-експериментальної роботи визначено сутність поняття «світоглядна культура», окреслено функції світогляду, визначено чинники формування світоглядної культури, виокремлено структурні компоненти, розроблено та обґрунтовано педагогічні умови й визначено етапи формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

Ключові слова*: процесуальні засади, світоглядна культура, формування світоглядної культури, учні основної школи, засоби музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства актуальність формування світоглядної культури в учнів основної школи визначається масштабом зміни нашого суспільства на всіх рівнях, що вимагає реструктуризації свідомості. Якщо формування світоглядної культури в широких мас є нагальною потребою поновити суспільство, то стосовно учнів це особливо важливо.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні та в усьому світі, призвели до необхідності розробити нові підходи до процесу формування світоглядної культури, теоретичних уявлень про механізми, фактори та умови її формування в учнів основної школи, що розуміється як проблема досліджень.

Аналіз літератури вказує на те, що в науці склалися теоретичні передумови, створюючи необхідні умови для розв'язання проблеми формування світоглядної культури учнів основної школи, зокрема засобами музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Розгляд досліджуваної проблеми привертає увагу багатьох науковців. Так, найчастіше зверталися до розроблення проблеми формування світоглядної культури такі вчені, як А. Азархін, Б. Ананьєв, В. Андрущенко, А. Арнольдов, Р. Арцишевський, О. Базавлук, А. Бальсіс, Є. Бистрицький, Л. Божович, А. Валлон, Ю. Гриценко, Л. Губерський, Г. Залеський, В. Іванов, М. Каган, Б. Козловський, М. Лісаускене, Н. Микешина, Д. Свириденко, В. Табачковський, М. Черниш, В. Шинкарук та ін. Предметом досліджень зазначених авторів стали сутність світогляду, світоглядної культури з погляду філософського та психологічного підходів, формування світоглядної культури на різних вікових етапах розвитку особистості.

Мета статті – окреслити процесуальні засади формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

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 сутність та структурні компоненти основоположного поняття дослідження, з'ясувати функції світоглядної культури учнів основної школи, виокремити етапи й окреслити педагогічні умови формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. З метою окреслення процесуальних засад формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва вважаємо за необхідне зупинитися на з'ясування

сутності основоположного поняття дослідження – «світоглядна культура». У наукових джерелах ми зустрічаємо різні визначення. Так, Г. Корж та Р. Васильченко пропонують розглядати означене поняття у двох сенсах. По-перше, вони переконані, що сенс поняття «світоглядна культура» є близьким до сенсу поняття «дух епохи» та виступає теоретичним знаряддям для виділення ідеально типового у світогляді певної доби чи конкретного суспільства й навіть особистості. По-друге, означене поняття уможливлює здійснення аналізу рівня розвитку світогляду, його людиновимірності та змістовної визначеності (Корж та Васильченко, 2020, с. 31).

Інші науковці І. Мартинюк і Н. Соболева визначають світоглядну культуру як «вінець, що завершує формування цілісного світогляду особистості, спосіб внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального суб'єктів. Вона передбачає системну організацію внутрішнього світу особистості, орієнтацій людини в природному й соціальному середовищі, майбутні зміни на основі розкриття об'єктивних законів буття. Світоглядна культура містить у себе такі складові, як комплекс знань про природу, суспільство і людину, метод мислення, що ґрунтується на використанні цих знань, світоглядні цінності і світоглядну активність особистості. Спираючись на потяг особистості до самостійного пошуку істини, на її навички розв'язання суперечностей у внутрішньому світі, на здатність до теоретичного мислення і логічного аналізу, світоглядна культура обдаровує людину «привілеєм богів» – свободою» (*Життєві кризи особистості,* 1998, с. 126).

Отже, ураховуючи всі наявні визначення поняття «світоглядна культура», ми будемо розуміти його як світогляд особливої якості, світогляд, що ідеально санкціонує саме культурний спосіб життя, що втілюється в способі життя людини.

Незаперечним є те, що одним із основних завдань виховання культури особистості є формування світогляду школярів. Світогляд є цілісною системою наукових, філософських, соціально-політичних, моральних, естетичних поглядів на світ.

Теоретичний аналіз і узагальнення уявлень українських і зарубіжних авторів про особливості феномену «світогляд» дав змогу нам стверджувати, що формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва процесом інтелектуально-інформаційного системного пізнання, цінностей, що існують у системі відносин «людина – людина», «людина – держава», «людина – суспільство», «людина – мир». Таким чином, результатом світоглядно-рефлексивного та критичного осмислення

отриманих знань формуються особистісні сенси ціннісно-світоглядних орієнтацій у поведінці особистості, знання перетворюються на переконання, що є обов'язковою передумовою формування світоглядної культури учнів.

У результаті порівняльно-зіставного аналіз наукових праць нами було виділено чинники, які зумовлюють формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва, як-от:

1) рівень і характер розвитку форм суспільної свідомості, що закріплюють загальнозначущі для цього часу та людської спільноти норми й еталони поглядів на світ, людину та її способи діяльності у світі та соціумі;

2) шкала світоглядних цінностей, що склалася в конкретному суспільстві на даному етапі культурно-історичного розвитку, оскільки саме на її основі формуються сенсотворні цінності особистості, що визначають спрямованість її життєвих позицій. Це соціальні норми, моральні ідеали, цінності цивільно-патріотичної сфери в єдності її загальнолюдської та етнонаціональної спрямованості;

3) практика світоглядного навчання й виховання учнів, що склалася в суспільстві, з точки зору її процесуального та цільового змісту;

4) індивідуальна світоглядна свідомість особистості як система суспільствознавчих поглядів, переконань, ідеалів, ціннісних установок і сенсотворчих орієнтацій, що спрямовують емоційно-вольову, інтелектуально-пізнавальну та соціальну активність особистості в процесах її світоглядного розвитку й самовизначення.

У контексті розгляду проблеми процесуальних засад формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва вважаємо за необхідне звернутися до окреслення функцій світогляду (рис. 1).

Просвітницька функція полягає в тому, що світогляд робить для людини зрозумілим світ природи й суспільства, формує освічену свідомість, позбавляє соціальних, політичних, релігійних забобонів і пережитків.

Виховна функція світогляду реалізується внаслідок того, що загально прийняті погляди й переконання вимагають від людини формування в собі певних морально-вольових якостей, ідейної стійкості, наполегливість і незламну волю.

Розвивальна функція полягає в тому, що внутрішня духовна робота із засвоєння змісту світогляду включає в активну діяльність мислення.

Прогностична функція світогляду ґрунтується на знанні законів суспільного розвитку та проявляється в науково-теоретичному і практичному осмисленні тенденції висування ідей щодо створення майбутнього й сьогодення.

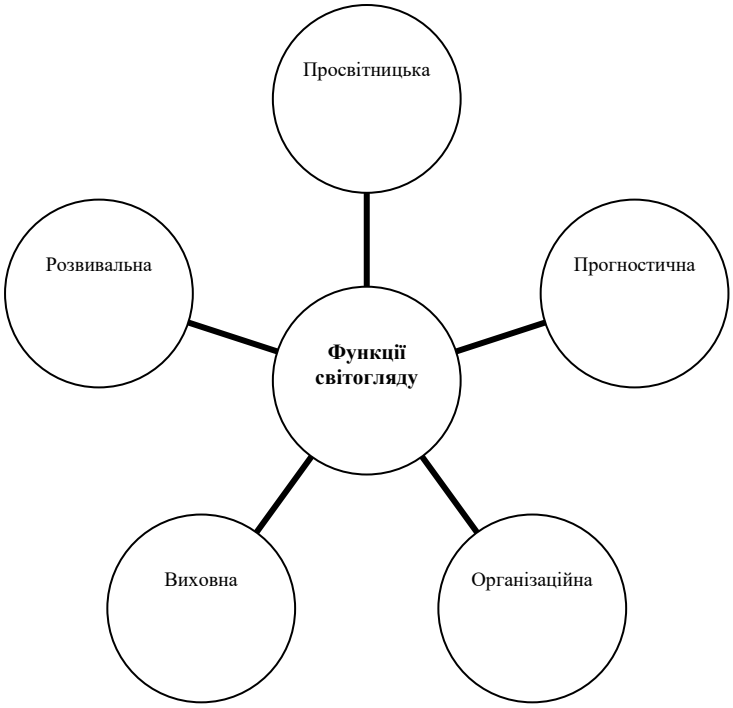


Рис. 1. Функції світогляду

Організаційна функція світогляду проявляється в тому, що вона є вихідною позицією практичної діяльності людей.

Відтак, мета формування світоглядної культури – формування стійкої, надійної, центральної ланки структури особистості.

Зауважимо, що людина опановує цілісне уявлення про світ, якщо її система поглядів спирається на єдність свідомості, переживання. Це означає, що формування світогляду залежить від інтелекту, волі, емоції особистості її активної практичної діяльності. Таким чином, нами було виокремлено структурні компоненти формування світоглядної культури, а саме:

1) інтелектуальний;

2) емоційно-вольовий;

3) практико-дієвий.

Інтелектуальний компонент світоглядної культури передбачає рух безпосереднього чуттєвого відображення дійсності до абстрактного понятійного мислення. Проте понятійне мислення перестало бути кінцевим пунктом наукового й навчального пізнання – за цим починається сходження від абстрактного до конкретного. Це не просте повернення до вихідного, а до конкретного на більш високому рівні розвитку, коли предмет осягається глибоко та всебічно. Під час сходження від абстрактного до конкретного вдосконалюється непросто процес підсумовування, нанизування абстракцій одна на одну, а створюється

синтез, що означає подальше поглиблення сутності явищ матеріального світу в усіх причинних зв'язках і опосередкуваннях.

У будь-якому результаті аналітико-синтетичної діяльності (в поняттях, ідеях, теоріях) містяться і знання, і спосіб діяльності. Це різні боки процесу пізнання, але провідна роль в означеному процесі належить знанням. Усе це вимагає розвивати учнів у єдності знання й уміння мислити та діяти.

Розглядаючи емоційно-вольовий компонент формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва зазначимо, що світогляд містить у собі не розрізнені знання, а їх систему, яка відбиває, наскільки це можливо, структуру сучасного наукового знання, організується з урахуванням методологічних ідей, теорій і принципів. Засвоєні учнями системи знань перебувають у постійному русі, співвідносяться з іншими системами, перебудовуються відповідно до завдань пізнання й конкретних завдань їх застосування. При цьому відбувається не простий перехід від однієї системи до іншої, але здійснюється узагальнення систем знань, створення нових систем, а також широке перенесення знань у найрізноманітніші життєві ситуації.

Отже, задля того щоб знання перетворилися на переконання, органічно увійшли до загальної системи поглядів, домінувальних потреб, соціальних очікувань і ціннісних орієнтацій особистості, вони повинні проникнути у сферу її почуттів і переживань.

Позитивний емоційний стан учнів спонукає їх звертатися до власного досвіду, життя й діяльності видатних науковців і громадських діячів, творів літератури та мистецтва – до всього того, що створює та підтримує сприятливий соціально-психологічний клімат школи. Готовність і рішучість особистості досягти поставленої мети безпосередньо пов'язані з волею. Вона є стороною свідомості, що не зводиться до інтелекту й почуттів, основною функцією якої є регуляція поведінки й діяльності. Воля в поєднанні з переконаннями й почуттями підводить людину до обґрунтованих рішень, дій і вчинків.

Третім компонентом формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва є практико-дієвий.

Сфера практичних дій учнів може бути досить широкою. Навчально-трудова та громадська діяльність залучає учнів до широкого кола соціальних відносин, озброює різнобічною інформацією, досвідом спілкування. Вона не призводить до суто зовнішніх результатів, а перебудовує внутрішній світ учнів, розвиває в них потребу в активному творенні як властивості особистості. При чому потрібно наголосити, що

недостатньо, щоб ця діяльність була суспільно корисною, необхідно, щоб вона задовольняла самого учня, відповідала, хай не повністю, але в головних рисах, його особистому ідеалу. Сформувати суспільно значущий мотив означає перетворення об'єктивної мети діяльності на реально діючий мотив, зовнішнього, об'єктивного на внутрішнє надбання суб'єкта, виклик у нього потреби в такій діяльності.

На основі вищесказаного можна передбачити можливість розвитку кожного з компонентів у контексті формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

Вважаємо, що найкраще це буде зробити завдяки тим факторам, які будуть ефективно впливати на формування й розвиток усіх компонентів світоглядної культури, а отже формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва буде успішним за реалізації комплексу педагогічних умов.

Дані, отримані під час теоретичного, дослідно-експериментального дослідження та аналізу практики організації навчальної діяльності учнів основної школи на уроках музичного мистецтва, дозволили виділити й обґрунтувати педагогічні умови, які сприяють результативному перебігу процесу формування світоглядної культури учнів основної школи, а саме:

1) орієнтація вчителів музичного мистецтва на вікові й індивідуальні особливості учнів у процесі формування світоглядної культури;

2) підготовленість учителів музичного мистецтва до здійснення процесу формування світоглядної культури в учнів основної школи;

3) виділення світоглядних проблем у змісті навчального предмета «музичне мистецтво» та інтегрованого курсу «мистецтво»;

4) організація різних видів і форм навчальної діяльності в мистецькій освіті, які сприяють формуванню та прояву світоглядної культури.

Вважаємо за необхідне зауважити, що процес виховання світоглядної культури учнів здійснюється в декілька етапів, які відображають рівні мисленнєвої переробки інформації, як-от:

1 етап – мотивації;

2 етап – орієнтування;

3 етап – моделювання;

4 етап – перетворення;

5 етап – проєктування.

1 етап – мотивації – розуміємо як початкову фазу пізнавальної діяльності. На означеному етапі особлива увага акцентується на таких психологічних факторах, як:

- здатність сприймати навчальну інформацію;
- слухати;
- пам'ятати.

Відомо, що мотив-потреба та ідея заохочують до дії, а джерелом відповідної потреби є мотив та відповідна мотивація до діяльності. Мотив визначається як об'єкт, який відповідає потребам, а відтак він як такий, що спонукає та спрямовує діяльність, надає діяльності певне особисте значення. Мотивація спрямована на емоційний підйом, формування когнітивних інтересів, забезпечення системи набутого знання, навичок, досвіду творчої діяльності. У межах нашого дослідження прямий зміст дисциплін мистецького спрямування, їх тісний зв'язок із життям, сучасними подіями служить мотивацією до освітньої діяльності.

2 етап – орієнтування – відображає навчальну стадію внутрішньої переробки матеріалу. Завдання вчителя на означеному етапі – створити й відобразити у свідомості учнів картину досліджуваних явищ і об'єктів за допомогою прийомів створення ідей образу уяви та образу пам'яті. Це необхідний елемент творчої діяльності, який дозволяє представити результат праці до її початку. Уява орієнтується на учня у процесі діяльності, створює психологічну модель кінцевого продукту, що сприяє його втіленню.

Зауважимо, що перші два фази характеризуються єдністю чуттєвих і раціональних знань. Чуттєвий досвід учнів основної школи повинен відображати основні факти, які розкривають закономірні зв'язки та світоглядні ідеї. Організація чуттєвого досвіду з метою формування світоглядної культури передбачає прояв діалектики мистецьких процесів, розвиток чуттєво-емоційного сприймання навколишнього світу крізь призму музичного мистецтва, привчання учнів до людських почуттів, переживань, втілених у музиці; збагачення емоційного естетичного досвіду учнів, підведення їх до осягнення художньо-образної сутності музичного мистецтва; виховання особисто-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, формування музичних потреб.

3 етап – моделювання характеризується активною психічною діяльністю, яка спрямована на висвітлення причинно-наслідкових зв'язків, аналізу, порівняння, систематизації, розуміння теоретичних концепцій та ідей. Учитель створює модель досліджуваного процесу чи явища за допомогою питань проблемного характеру, завдань для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що вимагають розуміння діалектичних суперечностей, завдань, які базуються на науковій гіпотезі та парадоксах. На означеному етапі учні прагнуть знати сутність процесів, розмірковують,

порівнюють, припускають, усвідомлюють та узагальнюють, намагаються ухвалювати правильне рішення. До того ж, цей етап сприяє появі такої якісної характеристики світоглядної культури як стабільності. Саме на цьому етапі вчитель може змусити учнів зрозуміти основні ідеї світоглядної культури, знання поступово перетворюються на погляди.

4 етап – перетворення, на якому в процесі активної самостійної роботи світоглядні ідеї перетворюються на способи когнітивної діяльності. На цьому етапі важливу роль відіграє організація активної самостійної діяльності учнів. Діяльність, викликана потребою як джерело діяльності, контролюється свідомою метою як регулятором діяльності. Це свідчить про те, що діяльність нерозривно пов'язана зі знаннями та волею, заснована на них і неможлива без когнітивних і вольових процесів. У процесі навчання перевіряється істинність знань, коли вони заломлюються в життєвому досвіді учнів і тим самим сприяють розвиткові самостійного підходу до пізнання й пояснення мистецьких явищ. Означений етап характеризується ефективністю та оцінними судженнями, які є важливою частиною розвитку особистості, тісно пов'язаної з формуванням переконань. В учнів розвивається рішучість, посилюючи бажання дізнатися більше.

5 етап – проєктування – характеризується творчим використанням знань у нестандартних ситуаціях. Учні задовольняють власні потреби в розв'язанні встановлених когнітивних навчальних проблем, змушують себе подолати перешкоди, які виникають на шляху їх упровадження. Особливо яскраво, як показала експериментальна робота, етап проявляється в учнів, які захоплені своїм предметом, які характеризуються швидкістю психічних процесів і високою продуктивністю психічних дій. У учнів формуються стабільні погляди, переконання й чітка світоглядна позиція. У навчальному процесі даний етап передбачає тісне спілкування та взаємодію, що забезпечує цілісність формування світоглядної культури.

Отже, орієнтація на мотивацію, розвиток мислення, активна самостійна діяльність, сильні якості, сприятимуть становленню, а єдність означених компонентів забезпечить психологічну цілісність формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

Пропонуємо схематичне зображення процесуального аспекту формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва (рис. 2).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у результаті проведеного дослідження нами було визначено сутність поняття «світоглядна культура», окреслено функції світогляду,

визначено чинники формування світоглядної культури, виокремлено структурні компоненти, розроблено та обґрунтовано педагогічні умови й визначено етапи формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

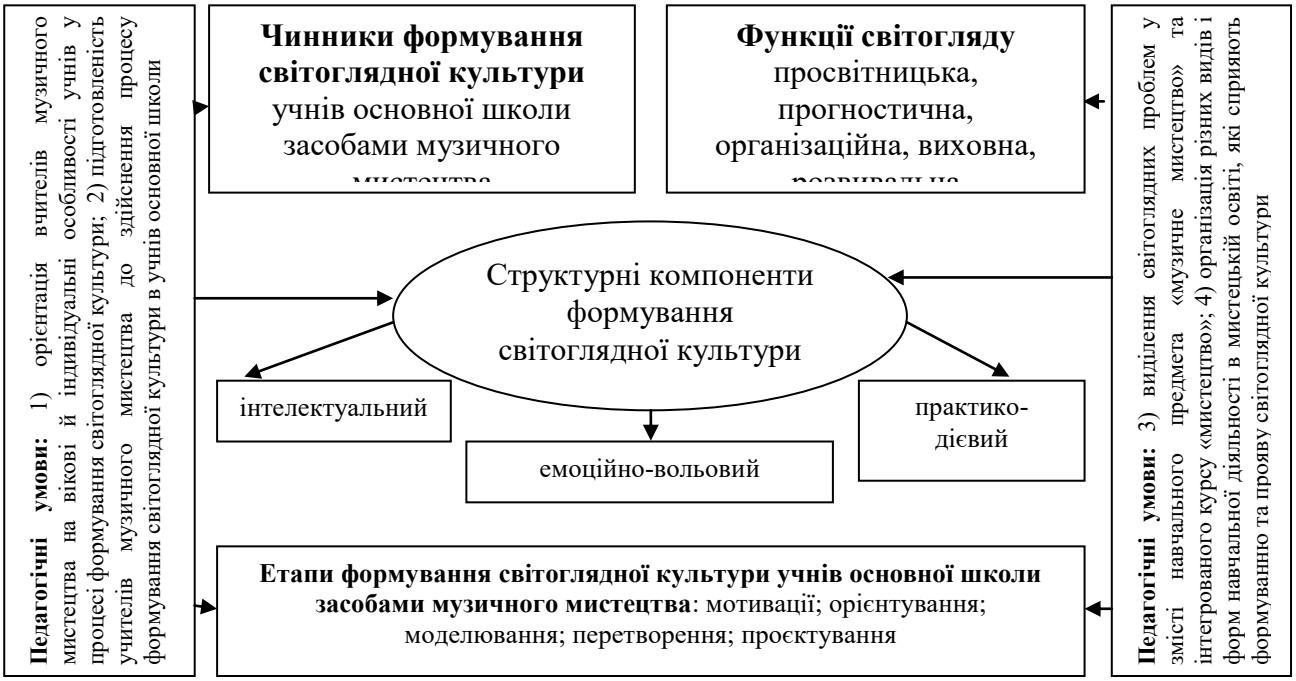


Рис. 2. Схематичне зображення процесуального аспекту формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у результаті проведеного дослідження нами було визначено сутність поняття «світоглядна культура», окреслено функції світогляду, визначено чинники формування світоглядної культури, виокремлено структурні компоненти, розроблено та обґрунтовано педагогічні умови й визначено етапи формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

На подальше дослідження заслуговують змістові засади формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

Життєві кризи особистості: наук.-метод. посібник: У 2 ч. (1998). К.: ІЗМН. Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості (*Life crises of personality*: *scientific-method. manual: in 2 parts* (1998). K.: IZMN. Part 1: Psychology of life crises).

Корж, Г. В., Васильченко, Р. В. (2020). *Світоглядна культура: традиції та сучасність*. Харків: ФОП Панов А. М. (Korzh, G. V., Vasylchenko, R. V. (2020). *Worldview culture: traditions and modernity*. Kharkiv: FOP Panov A. M.).

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина, Ян Цзинвень. Процедурные принципы формирования мировоззренческой культуры учеников основной школы посредством музыкального искусства.

В статье изложены процедурные основы формирования мировоззренческой культуры учеников основной школы посредством музыкального искусства. На основании анализа, обобщения и систематизации научных источников по исследуемой проблеме и проведения экспериментальной работы определена суть концепции «мировоззренческая культура», изложены функции мировоззрения, факторы формирования мировоззренческой культуры учеников основной школы посредством музыкального искусства.

Ключевые слова: *процедурные основы, мировоззренческая культура, формирование мировоззренческой культуры, ученики основной школы, средства музыкального искусства.*

SUMMARY

Chystiakova Iryna, Jan Zinven. Procedural foundations of worldview culture formation in basic school students by means of musical art.

The article outlines the procedural foundations of worldview culture formation in basic school students by means of musical art. On the basis of analysis, generalization and systematization of scientific sources on the investigated problem, the essence of the concept of "worldview culture" is defined as a worldview of a special quality, a worldview that ideally authorizes precisely the cultural way of life embodied in a person's way of life. As a result of the research and experimental work, the functions of worldview (enlightening, prognostic, organizational, educational, developmental) were outlined, the factors of the worldview culture formation were determined (the level and nature of development of the forms of social consciousness, which fix the norms and standards of views of the world, man and his methods of activity in the world and society; the scale of worldview values that had developed in a specific society at a given stage of cultural and historical development; the practice of worldview education and upbringing of students that had developed in society, from the point of view of its procedural and target content; individual worldview consciousness of an individual), structural components were distinguished (intellectual, emotional-volitional, practical-active), pedagogical conditions were developed and substantiated (orientation of musical art teachers on the age and individual characteristics of students in the process of forming a worldview culture; preparation of the musical art teacher before implementation of the process of the worldview culture formation in basic school students; selection of worldview problems in the content of the educational subject "Musical art" and the integrated course "Art"; organization of various types and forms of educational activities in art education, which contribute to the formation and manifestation of worldview culture) and stages of the worldview culture formation of the basic school students by means of musical art (motivation; orientation; modeling; transformation; design) were defined.

Key words: *procedural foundations, worldview culture, worldview culture formation, basic school students, means of musical art.*

Ю Янь
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-3295-770x
DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/324-335

НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття розкриває результати теоретичного дослідження щодо формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Проблемою теоретичного дослідження стало визначення методологічної платформи задля розробки педагогічних умов, які на практиці в поетапному режимі сприятимуть ефективності формування художньо-образних репрезентацій. У дослідженні позначено категорію студентів, що брали участь в експерименті як «бакалаври музичного мистецтва». Разом із тим, це узагальнена група здобувачів двох спеціальностей: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво.

***Ключові слова**: репрезентації, ментальний досвід, художньо-образні репрезентації, майбутні бакалаври музичного мистецтва, програмна музика, наукові підходи.*

Постановка проблеми. У парадигмі компетентнісного підходу актуалізуються різноманітні аспекти підготовки майбутніх фахівців, зокрема й у галузі мистецтва, які інтегрують різні її вектори. Насамперед, це професійний інтелектуальний ресурс особистості, який поєднується з емоційною психічною сферою та спонукає до розвитку такої якості, як емоційний інтелект. До цього ж спрямовані безпосередньо дії, діяльність, практика, у межах яких або об’єктивується фаховий досвід, або взагалі народжується нова якість, нові явища, творчі продукти тощо. Цей інтегрований професійний метаконструкт не формується одразу, швидко та якісно. Для цього потрібен час, упродовж якого набувається певний досвід. Саме досвід стає ґрунтом якісної підготовки майбутнього фахівця.

Будь-який досвід, зокрема такий, що передбачає активну діяльність розумової сфери, розвиває інтелектуальний її ресурс, ґрунтується на такому феномені, як репрезентації.

З погляду когнітивної психології, феномен репрезентацій спочатку розумівся як фіксована форма певним чином упорядкованих знань або форма їх збереження (коди пам’яті, фрейми, перцептивні еталони) (Холодна, 2002, с. 99). Але згодом потрактування репрезентацій у когнітивній психології розширюються. Вони розглядаються як атрибути інтелектуальної сфери особистості, зокрема її розумового розвитку (Піаже, 1969), як засоби кодування інформації через дію-образ-слово (Брунер, 1977), подвійного

кодування (Paivio, 1986), розумових вражень, ідей, інсайтів, що вже кореспондується з творчими процесами (Royce, 1974). Поступово в тлумаченнях щодо репрезентацій підсилюється саме цей образний контекст: «образ світу» (Леонтьєв, 1979), розумові компетентності (Hunt, 1983, с. 146), інтерпретації подій, які вже сформували певні уявлення образу світу (Смирнов, 1985), індивідуальна розумова «картина подій» (Dodd, White, 1980). Такий узагальнений погляд М. Холодної (Холодна, 2002, с. 98-101) дав змогу екстраполювати теоретичні позиції когнітивної психологію на художньо-образну сферу як професійну галузь знань.

Відповідно до підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, професійний досвід має певні ознаки, що зумовлені фаховою кваліфікацією. Це такі кліше досвіду, які охоплюють музично-виконавську підготовку (вокальна, інструментальна, диригентсько-хорова), музично-методичну, психолого-педагогічну. Разом із тим, як для майбутніх учителів музичного мистецтва, так і бакалаврів музичного мистецтва, бакалаврів середньої освіти (музичне мистецтво) дієвим та професійно важливим є художньо-естетичний досвід та досвід інтерпретації художніх/музичних творів.

Зазначений аспект актуалізує формування художньо-образних репрезентацій, які в нашому дослідженні визначаються як «…складне полімодальне утворення, що є домінантою художньо-образного мисленнєвого ресурсу особистості і функціонує в її уяві, ґрунтуючись на кодах пам’яті, сформованих еталонах сприйняття та реагування на образи мистецтва, які активізуються в процесі різних форм музично-педагогічної діяльності та створюють основу для втілення індивідуальної виконавської та педагогічної інтерпретації» (Ю Янь, 2020, с. 96).

Поступове накопичення досвіду безпосереднього й опосередкованого спілкування з мистецтвом, його сприйняття, виконання, навіть творення сприяє формуванню певних художньо-образних уявлень, які активізуються та об’єктивуються під час вивчення або творчої події-зустрічі з новим твором. На цьому етапі обов’язково визначну роль відіграють саме репрезентації. Вони є такими цеглинками досвіду, які надають йому особливості та індивідуальної забарвленості. Кожний твір або створюється, або відтворюється особистістю, яка привносить у нього власні думки, власну художню ментальність. Отже, процес накопичення таких репрезентацій є абсолютно закономірним: чим ширше та різноманітніше репертуар для сприйняття та вивчення, тим досвід художньо-образних репрезентацій накопичується ефективніше й позитивно впливає на подальший процес оволодіння музичними творами.

Так саме, чим ширшим є досвід сприйняття різних видів мистецтва, розуміння символізму їх художньо-виразових засобів, тим яскравішими стають художньо-образні уявлення і ефективніше спрацьовують художньо-образні репрезентації як ґрунт власної інтерпретації. Таким чином, формування художньо-образних репрезентацій не може бути поза увагою освітнього процесу. Тобто, з одного боку, він об'єктивний, а з іншого, – він може і має бути керованим, методично забезпеченим. У такому випадку фонд накопичення досвіду застосування художньо-образних репрезентацій буде набагато ширшим ефективнішим.

Методичний супровід формування будь-яких феноменів, якостей, умінь тощо в мистецькій творчості базується на визначених факторах впливу на них. Інколи такими факторами можуть бути і попередня фахова підготовка, належність до певної мистецької школи, та взагалі до ментальних властивостей народу, нації, культури. Але існують фактори, які не носять такого глобального характеру, вони скоріше за все вказують на такі аспекти: наявність індивідуальних особливостей; загальний рівень функціональної грамотності; психологічні властивості особистості, які мають відношення до творчого процесу. Визначення таких факторів є важливим, оскільки вони спрямовують вибір наукових підходів, завдяки яким створюється методологічний каркас побудови ефективної методики.

З огляду на зазначене, **мета даної статті:** визначення наукових підходів, які стають методологічним ґрунтом задля вибору ефективних педагогічних умов формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Завдання полягає в обґрунтуванні факторів формування художньо-образних репрезентацій, що зумовлює вибір наукових підходів та педагогічних принципів дослідження зазначеного процесу, а також у виборі педагогічних умов, формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмної музики.

Матеріали та методи дослідження. Під час дослідження було застосовано результати аналізу наукової літератури стосовно феноменології репрезентацій у галузі когнітивної психології та художньо-образного мислення; у контексті теорії досвіду, зокрема ментального досвіду, застосовувалися теоретичні концепції щодо художньої ментальності та художньо-ментального досвіду, який охоплює ціннісну сферу культури суспільства й окремої особистості як її представника. Матеріалами також слугували узагальнення практики, зокрема музично-виконавської, методико-педагогічної та інтерпретаційної. Опрацьовувалися розробки стосовно

наративу як педагогічного ресурсу мистецької освіти, зокрема в роботі над програмними фортепіанними творами, що безпосередньо впливає на формування та закріплення в досвіді художньо-образних репрезентацій.

Відповідно, для вибору наукових підходів було застосовано групу теоретичних методів дослідження: різні види аналізу (контекстний, компаративістський), узагальнення, порівняння, теоретичне моделювання – для визначення зв'язку факторів та наукових підходів дослідження й формування художньо-образних репрезентацій. А також емпіричний метод узагальнення музично-виконавської, педагогічної діяльності та інтерпретаційної творчості. Задля формулювання педагогічних принципів застосовувався теоретичний метод індукції, що дозволяв узагальнити теоретичні напрацювання щодо наукових підходів. Узагальнення методичних матеріалів, джерел, практики та застосування теоретичного моделювання дозволило визначити педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи фактори впливу на формування художньо-образних репрезентацій, було взято до уваги феноменологію інтелекту. Згідно з когнітивною психологією, інтелект об'єктивується через такі феномени: ментальні структури, ментальний простір, ментальні репрезентації (Холодна, 2002, с. 94). Зазначені конструкти розглядаються крізь призму ментального досвіду. Отже, феноменологія репрезентацій також має бути осмислена в парадигмі ментального досвіду, якщо це ментальні репрезентації. М. Холодна визначає феномен ментальних структур як «фіксовані форми досвіду, що мають специфічні властивості», зокрема серед іншого – репрезентативність (феномен, що бере участь у процесі побудови об'єктивного образу або фрагменту реальності) (Холодна, 2002, с. 95). Серед іншого дослідниця вказує на багатомірність, конструктивність, ієрархічний характер організації, здатність до регуляції і контролю (Холодна, 2002, с. 95).

Якщо ментальні структури – фіксовані атрибути досвіду, то «ментальний простір – динамічна форма ментального досвіду, яка актуалізується в умовах пізнавальної взаємодії особистості зі світом» (М.Холодна, 2002, с. 96).

І, нарешті, ментальні репрезентації в структурі ментального досвіду – це, з погляду когнітивної психології, актуальний розумовий образ тієї або іншої конкретної події, що має суб'єктивні властивості.

Таким чином, бачимо, що ментальні репрезентації так або інакше (через структури, через простір) об'єктивуються в межах образної сфери інтелекту. Визначення цього положення зумовлює звернутися до *феноменологічного підходу* щодо художньо-образних репрезентацій. Саме визначення сутності такого психічного новоутворення в художньому досвіді дає змогу вибудувати подальший каркас методики його формування. А важливість цього процесу зумовлена тим, що художньо-образні репрезентації складають фундамент художнього мислення й відповідного професійного інтелекту особистості майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти, його художньо-ментального досвіду. Узагальнюючи логіку застосування феноменологічного підходу в дослідженні художньо-образних репрезентацій, визначаємо доцільним запровадити такі педагогічні принципи, які, з одного боку, спрямовують процес наукового осмислення сутності досліджуваного феномена, а з іншого, – забезпечують послідовність та цілеспрямованість процесу набуття художніх знань і актуалізацію інтелектуальної компетентності майбутніх фахівців у галузі мистецтва. Отже, таким принципом визначено: *актуалізація інтелектуальної компетентності у галузі мистецтва.*

Звертаючись до художньо-ментальної сфери, у межах якої об'єктивуються художньо-образні репрезентації, зауважуємо на дослідженні О. Реброва (Реброва, 2012), присвяченому художньо-ментальному досвіду. Дослідниця визначає цей феномен як «…полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат постійного накопичення художньої інформації (етнохудожньої, полікультурної, науково-художньої, субкультурної тощо); дослідниця вказує на інтелектуалізацію в такому досвіді набутих операційних умінь, які виявляються в різних процесах, зокрема комунікативних, інтерпретаційних, емоційних. Вони впливають на формування художнього світогляду та уявлень художньої картини світу з орієнтацією на «… етнічні, національні цінності, стереотипи поведінки» (Реброва, 2013, с. 266).

За визначенням дослідниці, процес фахового становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, не залежно від художнього профілю, здійснюється на основі особливих ментально-функціональних процесів, серед яких художньо-педагогічна самоідентифікація та репрезентація (там саме).

У дослідженні О. Реброва в даному випадку йдеться про репрезентації особистості відносно себе як фахівця, накопичення певних стереотипів і кліше стосовно фахової підготовки та свого власного творчого

самовираження. Разом із тим, репрезетації художніх образів, досвіду застосування таких репрезентацій в інших умовах, під час вивчення інших художніх текстів є невідмінною ознакою компетентного фахівця. На підставі зазначеного, ураховуючи наявність фактору накопичення художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та взагалі бакалаврів музичного мистецтва задля дослідження художньо-образних репрезентацій доцільно *застосувати художньо-ментальний підхід.* Відповідно до нього слід розглядати дві проєкції: проєкція художньої ментальності як соціокультурного явища та проєкція індивідуальної траєкторії художньої ментальності особистості. У дослідженні важливі обидві проєкції, оскільки інтелектуальний ресурс особистості, його розвиненість здійснюється на основі взаємодії із соціумом, у такому багатошаровому діалозі, який реалізується в просторі культури. Відповідно до зазначеного підходу вводимо принцип: розширення індивідуальної бази художніх знань та оперування ними. Цей принцип спрямовує науковий пошук на художньо-інформативний та комунікативний контекст засвоєння нових знань та оперування ними в подальшому, у нових ситуаціях та умовах.

Відповідно до навчання мистецтву, зокрема в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, зазначимо, що цей принцип спрацьовує таким чином, що набутті знання, уявлення, художньо-образні та смислові стереотипи, які сформувалися під час вивчення певного художнього/музичного твору, створили в досвіді «каркас інформації», яка під час подальшого навчання та вивчення нових творів стає ґрунтом, відправною крапкою до осмислення та інтерпретації нового художнього тексту.

Такі знання мають ризомну, спектральну модель. Вони не обмежуються поясненнями щодо відповідності засобів виразності тому або тому образу, який покладено в основу художнього тексту. Вони охоплюють весь спектр питань стосовно культурних, етнічних, національних, ціннісних та інших факторів, що сприяли виникненню нового твору. Отже, у досвіді закладаються широкі культурологічні підвалини для подальшого вдосконалення художньо-інтелектуального розвитку на основі осягнення культурних цінностей у їх широкому розумінні (полікультурних, інокультурних, транскультурних тощо). На підставі зазначеного вводимо культурно-ціннісний підхід, якій зумовлює застосування двох важливих принципів: домінування ціннісно-смислового контексту в оцінюванні твору; орієнтація на культурну інваріантність ціннісного ставлення до художнього образу.

Художньо-образні репрезентації, які є атрибутами фахового досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема й їх «художньо-ментального досвіду», мають дієвий характер. Вони виникають у таких процесах, як: асоціації, аналогії, рефлексія ставлення та інтелектуальні пошуки смислу, а також осмислення емоційного враження та наявних стереотипних впливів художнього змісту. Нерідко такі дії активізують широкий спектр психічних процесів: сприйняття, оцінювання, аналітика, інтерпретація, які здійснюються завдяки різним модусам: візуальним, аудіальним, тактильним, кінеститечним тощо. Процесуальність та дієвість художньо-образних репрезентацій стимулюють творчі процеси виконавської інтерпретації твору. Відповідно до визначеного підходу було пропоновано застосування такого принципу, як: *активізація полімодального потенціалу художніх репрезентацій.*

Разом із тим, діяльність учителя музичного мистецтва далеко не обмежується безпосереднім виконавством. Головна мета – долучити школярів до сприйняття, розуміння й переживання художніх творів. Для цього вчителі застосовують різноманітні методи, технології. Одна з таких – кейс-метод (case method), якій у методичному дискурсі частіше вживається як кейс-стаді (case study). Його основна технологічна атрибуція полягає в аналізі конкретних ситуацій, у межах чого формуються певні навички та вміння. Ситуації є реальними. Але в межах художньо-освітнього процесу вони можуть бути і віртуальними, вигаданими, які створюються на основі уявлень та певних репрезентацій. Для цього застосовується технологія наративу. Учені О. Реброва та О. Олексюк (Olga Oleksiuk &Olena Rebrova, 2018) визначають концептуальні ідеї наративної педагогіки саме для професійної підготовки майбутніх учителів музичного і хореографічного мистецтва та взагалі фахівців мистецького профілю. Як указують науковці, наратив дозволяє враховувати не тільки логіку, а й осмислений та пережитий відрефлексований індивідуальний досвід. Для педагогіки наративна розповідь є цінністю, яка нагадує лінзу, що збирає в єдиний сюжет зображення цілісного феномену людського життя, долі» (там саме). Наратив відіграє суттєву роль у процесах смислоутворення щодо мистецьких творів.

На підставі зазначеного було застосовано наративно-дискурсивний підхід, відповідно до якого введено принцип: орієнтація на художньо-вербалізований супровід накопичення досвіду художніх репрезентацій.

Визначені наукові підходи і принципи стали методологічним ґрунтом для розробки педагогічних умов формування художньо-образних репрезентацій майбутніх учителів музичного мистецтва засобами програмної музики.

Саме програмна музика була взята за основну змістову лінію методики. Зазвичай у мистецтвознавстві під програмною музикою розуміють таку, яка має назву. Композитор точно вказує, що саме він хоче нам розповісти засобами музичної мови. На нашу думку, програмність твору «…не звужує інтерпретаційну творчість виконавця, а навпаки, розширює її за рахунок синергії художнього досвіду». (Ю Янь, 2021, с. 171). Програмність надає лише вектор для пошуку творчого тлумачення образу та його інтерпретації. Тут також спостерігається певна синергія духовно-емоційного стану композитора, виконавця-інтерпретатора та слухача. Разом із тим, прослідковується роль ще одного учасника цього процесу – вчителя музичного мистецтва, якій нібито спрямовує процес сприйняття твору в напрямі, що відповідає композиторському задуму.

Практичним результатом теоретичного обґрунтування наукових підходів та розроблених відповідно до них принципів, їх обговорення в контексті розробки подальшої методики, виявилися педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, на ґрунті феноменологічного підходу та принципу актуалізації інтелектуальної компетентності в галузі мистецтва було розроблено першу педагогічну умову. Феноменологія художньо-образних репрезентацій розглядається крізь призму музики як інтелектуальної діяльності (Арановський, 2007). Обираючи першу умову, ми виходили з того, що художньо-образні репрезентації як конструкти досвіду, зокрема й художньо-ментального (Реброва, 2013), спираються на поступово сформований фонд художніх вражень, результатів міркувань, навіть осмислення певних стереотипів, які поступово стають і надбанням особистості. До таких можна віднести символічні значення певних інтонацій, інтервалів, ладів, навіть темпо-ритму. Через них нерідко визначається ймовірний зміст твору, а інколи й окреслений жанр, стильова відповідність, ідентифікація художнього методу того або іншого композитора. Цей процес є об’єктивним, він здійснюється закономірно. Але педагогічна умова – це не обов’язково та обставина, яка створюється спеціально. Це може бути та обставина, яка існує, але увага на неї не була зосереджена. Тобто, з методичного погляду, педагогічний потенціал тієї або іншої обставини не був цілеспрямовано врахований та задіяний у цілісній методичній системі. З огляду на це, було введено першу педагогічну умову: *накопичення фонду художньо-образного тезаурусу та художньо-перцептивних еталонів.* Ця умова сприяла збагаченню художнього/музичного мислення, впливала на його гнучким, операційним та продуктивну творчість.

На тлі культурно-ціннісного підходу та принципів: домінування ціннісно-смислового контексту в оцінюванні твору; орієнтація на культурну інваріантність ціннісного ставлення до художнього образу, їх обговорення розроблялася друга педагогічна умова.

Логіка обговорення була такою. Серед операцій художньо-творчого мислення виняткове значення має процес оцінювання. Він ґрунтується і на основі аналізу, і порівняння, і зіставлення, і рефлексії власних почуттів. Кожний твір, кожний художній текст викликає як емоційні реакції, так і активізацію розумових процесів. Останні пов'язані з інтенціями зрозуміти, осягнути, виявити сутність та смисл. Це активізується, якщо твір сподобався, як кажуть «захопив» душу. Але не завжди ці процеси набувають повного осмислення та рефлексія. Лише за умов рефлексії власних почуттів та оцінок пошук смислу художнього образу в його інтерпретуванні завершиться якісним результатом – переконливою художньо-образною інтерпретацією.

Так чином, на основі зазначеного було введено другу педагогічну умову: *стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-смислового контенту твору у голографічній проекції досвіду*. Останнє передбачало рефлексію не лише твору, якій вивчається на даний момент, а й попередні, схожі за образами та смисловими ідеями.

Відповідно до процесуально-діяльнісного і наративно-дискурсивного наукових підходів і відповідних до них принципів, результатом їх обговорення стала визначена методична конструкція третьої педагогічної умови.

Оскільки художньо-образні репрезентації є конструктом, який охоплює декілька модусів сприйняття, розуміння і творення, а в педагогічному процесі ще й інтерпретування образу таким чином, щоб забезпечити його адекватне сприйняття школярами, формування таких репрезентацій має здійснюватися в особливому методично-системному процесі, у якому будуть охоплені і творча дія, і образ (його осмислення), і слово (наратив), з яким будуть звертатися майбутні вчителі до школярів. Отже, відповідно до зазначеного, було введено третю педагогічну умову: *системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово».*

В експерименті зазначені умови запроваджувалися поетапно, відповідно до «інтеріорізаційно-досвідного», «художньо-диспозиційного», «інтерпретаційно-праксеологічного» етапів.

Висновки. Теоретичне дослідження процесу формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва (майбутніх учителів музичного мистецтва та фахівців мистецького профілю) дозволило досягти поставленої мети та розв'язати визначені завдання.

Відповідно до завдань уточнено фактори, що зумовили вибір наукових підходів: фактор об'єктивного існування художньо-образних репрезентацій із потребою визначити їх феноменологію; фактор відповідності таких репрезентацій художньо-ментальному досвіду для фахівців зазначених спеціальностей; фактор поліхудожності та ціннісної зорієнтованості художньо-образних репрезентацій в їх культурно-освітній проєкції та фактор дієвості, впливовості художньо-образних репрезентацій на інтерпретацію творів в освітньому процесі.

Отже, методологічним ґрунтом процесу формування художньо-образних репрезентацій обґрунтовано такі наукові підходи та відповідні до них методичні принципи. Відповідно до феноменологічного підходу визначено доцільність застосувати принцип актуалізації інтелектуальної компетентності в галузі мистецтв. Художньо-ментальному підходу відповідав принцип розширення індивідуальної бази художніх знань та оперування ними. Культурно-ціннісний підхід зумовив застосування таких принципів: домінування ціннісно-смислового контексту в оцінюванні твору; орієнтація на культурну інваріантність ціннісного ставлення до художнього образу. Відповідно до процесуально-діяльнісного підходу був застосований принцип активізації полімодального потенціалу художніх репрезентацій. І наративно-дискурсивний підхід зумовив обрати принцип орієнтації на художньо-вербалізований супровід накопичення досвіду застосування художніх репрезентацій.

На основі окресленого методологічного ґрунту було розроблено три педагогічні умови, які запроваджувалися поетапно. Так, на першому, інтеріорізаційно-досвідному, етапі запроваджувалася умова: актуалізація фонду художньо-образного тезаурусу та художньо-перцептивних еталонів; на другому, художньо-диспозиційному, етапі впроваджувалася умова: стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-смислового контенту твору у голографічній проєкції досвіду; на третьому, інтерпретаційно-праксеологічному, етапі впроваджувалася умова: системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово».

Ефективність зазначених умов та їх поетапного впровадження перевірялося експериментальним шляхом, в ході якого було отримано позитивні результати.

ЛІТЕРАТУРА

Арановский, М. Г. (2009). Музыка и мышление. *Музыка как форма интеллектуальной деятельности.* Книжный дом «ЛИБРОКОМ», (сс.10-43) (Aranovskii, M. G. (2009). Music and thinking. *Music as a form of intellectual activity.* Book house "LIBROKOM", (pp. 10-43)).

Брунер, Дж. (1977). *Психология познания*. М.: Прогресс (Bruner, J. (1977). *Psychology of knowledge*. Moscow: Progress).

Леонтьев, А.Н. (1979). Психология образа. *Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология, 2,* 3-13 (Leontiev, A. N. (1979). The psychology of the image. *Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology, 2,* 3-13).

Пиаже, Ж. (1969). Психология интеллекта. *Избранные психологические труды*. М.: Просвещение (Piaget, J. (1969). Psychology of intelligence. *Selected psychological works.* M.: Enlightenment).

Реброва, О. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова (Rebrova, O. (2013). *Theoretical study of artistic-mental experience in the projection of art pedagogy*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov).

Смирнов, С.Д. (1985). *Психология образа: проблема активности психического отражения*. М.: Изд-во Моск. Ун-та (Smirnov, S. D. (1985). *Psychology of the image: the problem of the activity of mental reflection*. M.: Publishing House of Moscow university).

Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: Парадоксы исследования*. Санкт-Петербург: Питер (Kholodna, M. A. (2002). *The Psychology of Intelligence: The Paradoxes of Research*. St. Petersburg: Peter).

Ю, Янь (2020). Феномен художньо-образних репрезентацій в структурі поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.).Т.2., Одеса, ПНПУ імені К. Д.Ушинського*, (сс. 96-99) (Yu, Yan (2020). The phenomenon of artistic-figurative representations in the structure of polyartistic competence of future musical art teachers. *Musical and choreographic education in the context of the cultural development of society. Materials and abstracts of the VI International Conference of Young Scientists and Students (Odesa, June 15-16, 2020). Vol. 2., Odessa, PNPU named after K. D. Ushynsky,* (pp. 96-99)).

Ю, Юнь (2021). Програмна музика як педагогічний ресурс формування художньо-образних репрезентацій майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: modern and classical research methods, Vol. 2,* 170-172 (Yu, Yun (2021). Program music as a pedagogical resource for the formation of artistic-figurative representations of future musical art teachers. *Scientific practice: modern and classical research methds, Vol. 2,* 170-172).

Dodd, D. H., White, R. M. (1980). *Cognition: Mental structure and processes*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Oleksiuk, O., Rebrova, O. (2018). Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research 7(1).Cilt 7, Sayı 1.* Http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/issue/view/33.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford Psychol. Series. N 9. N.Y.: Oxford Univ. Press.

Royce, J. R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistomology. In Carterette E., Fridman M. (Eds.), *Handbook of Perception, 1,* (pp. 149-176). N.Y.: Acad. Press.

Hunt, E. (1983). On the nature of intelligence. *Science, Vol. 219, no 4581*, 141-146.

РЕЗЮМЕ

Ю Янь. Научные подходы и педагогические условия формирования художественно-образных репрезентаций будущих бакалавров музыкального искусства.

Статья раскрывает результаты теоретического исследования по формированию художественно-образных репрезентаций будущих бакалавров музыкального искусства. Проблемой теоретического исследования стало определение методологической платформы для разработки педагогических условий, которые на практике в поэтапном режиме будут способствовать эффективности формирования художественно-образных репрезентаций. В исследовании обозначена категория студентов, участвовавших в эксперименте как «бакалавры музыкального искусства». Вместе с тем, это обобщенная группа соискателей двух специальностей: 014 Среднее образование (Музыкальное искусство) и 025 Музыкальное искусство.

Ключевые слова: *репрезентации, ментальный опыт, художественно-образные репрезентации, будущие бакалавры музыкального искусства, программная музыка, научные подходы.*

SUMMARY

Yu Yan. Scientific approaches and pedagogical conditions for the formation of future musical art bachelors' artistic representations.

The article reveals the results of theoretical research on the formation of artistic-figurative representations of future bachelors of musical art. The problem of theoretical research was definition of a methodological platform for the development of pedagogical conditions, which in practice in a phased manner will contribute to the effectiveness of the formation of artistic-figurative representations. The study identified a category of students who participated in the experiment as "bachelors of musical art". However, this is a generalized group of applicants for two specialties: 014 Secondary Education (Musical Art) and 025 Musical Art.

The purpose of the study at this stage was to determine the scientific approaches that form the methodological basis for the selection of effective pedagogical conditions for the formation of artistic-figurative representations of future musical art bachelors.

In accordance with the purpose and objectives, the factors that objectively exist and influence formation of artistic-figurative representations are substantiated, which determines the scientific approaches and pedagogical principles of methodological direction.

The expediency of applying the following scientific approaches is substantiated: phenomenological, which corresponds to the principle of actualization of intellectual competence in the field of arts; artistic-mental with the principle of expanding the individual base of artistic knowledge and operating with it; cultural-value with the principles: the dominance of the value-semantic context in the evaluation of the work and focus on the cultural invariance of the value attitude to the artistic image; procedural-activity, which corresponded to the principle of activating the polymodal potential of artistic representations; narrative-discursive, according to which the principle of orientation on art-verbal support of accumulation of experience of the application of art-image representations is defined.

On the basis of the developed methodology, three pedagogical conditions were presented, which were introduced in stages: actualization of the fund of artistic-figurative thesaurus and artistic-perceptual standards; stimulating evaluative-reflexive attitude to the emotional-semantic content of the work in the holographic projection of experience; systematic application of the meta-construct "action-image-word". Piano program music was chosen as the semantic line of the introduced conditions.

Key words: *representations, mental experience, artistic-figurative representations, future bachelors of musical art, program music, scientific approaches.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Депчинська Іветта. Проблеми розвитку школи на Підкарпатській Русі під час Чехословаччини 3

Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Олена, Чикалова Марина. Становлення і розвиток україністичних студій у світовому академічному просторі (XIX – початок XX ст.) 13

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Замрозевич-Шадріна Світлана, Попадич Олена. Особливості організації спілкування дітей у навчально-виховному комплексі «Школа-садок» 23

Камбалова Яніна. Формування системи історичних знань про створення та розвиток станово-представницьких органів західноєвропейських країн у епоху середньовіччя на уроках всесвітньої історії у 7 класі 31

Колишкіна Алла, Романенко Катерина. Педагогічні умови формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на основі розвитку спостережливості 45

Максименко Людмила, Мирна Ангеліна, Присяжнюк Олена, Мантулін Данило. Фізична підготовка початківців у спортивних бальних танцях протягом річного макроциклу 55

Пустовіт Валерія. Висвітлення фольклору в шкільних підручниках 64

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Базиль Людмила. Психолого-педагогічні умови кар'єрного розвитку викладачів закладів професійної освіти 76

Балануца Олександр. Формування професійної ідентичності майбутніх дипломатів у процесі професійної підготовки 95

Бортнюк Тетяна. Принципи формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи 104

Генкал Світлана. Професійна готовність майбутніх учителів біології до організації проєктної діяльності учнів 114

Карпенко Володимир. Теоретична модель розвитку лідерської компетентності офіцерів десантно-штурмових військ у системі післядипломної освіти 126

Кінах Неля, Рубльова Наталія. Формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя у площині цифровізації неперервної освіти 137

Козловський Юрій, Мукан Наталія, Зельман Леся. Інтеграція компонентів професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування в умовах інформатизації суспільства 150

Любима Аліна. Впровадження інноваційних технологій навчання при підготовці молодших бакалаврів зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» 158

Огієнко Олена, Трофименко Аліна. Форми і методи формування фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін 172
Осередчук Ольга. Принципи моніторингу якості вищої освіти 183
Романенко Неля. Інноваційний розвиток вищої освіти: сутність та його складові 189
Сологуб Олександра. Підготовка педагогічних працівників до використання онлайн-сервісів для формувального оцінювання в умовах впровадження освітніх реформ у базовій школі 197
Ташак Мирослава, Саницька Алла. Застосування інтерактивних технологій у практичній підготовці майбутніх фахівців сфери туризму 208
Ушмарова Вікторія. Підготовка докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта»: історія становлення, унікальність і стратегії розвитку 221

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бездідько Наталія, Лянной Юрій. Методичні засади корекційної допомоги дітям з інвалідністю в умовах реабілітаційного центру України та Німеччини 232
Теренко Олена, Клочко Лариса. Північноамериканський досвід розвитку освіти дорослих як важливий чинник реформування вітчизняного освітнього простору 242
Товканець Оксана. Андрагогічний підхід у підготовці менеджерів освіти в європейському освітньому просторі 250
Чу Їн. Транснаціональна вища освіта в Китаї: цільові пріоритети, нормативні та організаційні засади..... 263

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Гуральник Наталія, Тоцька Людмила, Сяофен Го. Здоров’язберігаючі технології як засіб удосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти в педагогічних університетах 279
Єременко Ольга, Корякін Олексій. Розвиток музично-естетичного смаку підлітків як психолого-педагогічна проблема..... 288
Мольдерф Тетяна. Формування академічної вокально-виконавської культури у структурі підготовки майбутніх викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів 298
Чистякова Ірина, Ян Цзінвень. Процесуальні засади формування світоглядної культури учнів основної школи засобами музичного мистецтва..... 313
Ю Янь. Наукові підходи та педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва 324

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Депчинская Иветта. Проблемы развития школьного дела на Подкарпатской Руси в период Чехословакии 3

Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Елена, Чикалова Марина. Становление и развитие украинистических студий в мировом академическом пространстве (XIX – начало XX в.).. 13

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Замрозевич-Шадрина Светлана, Попадыч Елена. Особенности организации общения детей дошкольного и младшего школьного возраста в учебно-воспитательном комплексе «Школа-сад» 23

Камбалова Янина. Формирование системы исторических знаний о создании и развитии сословно-представительных органов западноевропейских стран в эпоху средневековья на уроках всемирной истории в 7 классе..... 31

Колышкина Алла, Романенко Екатерина. Экспериментальное исследование педагогических условий формирования природоведческой компетентности учащихся начальных классов на основе развития наблюдательности 45

Максименко Людмила, Мирна Ангелина, Присяжнюк Елена, Мантулин Данило. Физическая подготовка начинающих в спортивных бальных танцах в течение годового макроцикла 55

Пустовит Валерия. Отображение фольклора в школьных учебниках 64

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Базыль Людмила. Психолого-педагогические условия карьерного развития преподавателей учреждений профессионального образования 76

Балануца Александр. Формирование профессиональной идентичности будущих дипломатов в процессе профессиональной подготовки. 95

Бортнюк Татьяна. Принципы формирования предпринимательской компетентности будущего учителя начальной школы 104

Генкал Светлана. Профессиональная готовность будущих учителей биологии к организации проектной деятельности учащихся..... 114

Карпенко Владимир. Теоретическая модель развития лидерской компетентности офицеров Десантно-штурмовых войск в системе последипломного образования 126

Кинах Неля, Рублёва Наталия. Формирование профессионально-педагогического предпринимательства учителя в плоскости цифровизации непрерывного образования 137

Козловский Юрий, Мукан Наталия, Зельман Леся. Интеграция компонентов профессиональной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в условиях информатизации общества..... 150
Любима Алина. Внедрение инновационных технологий обучения при подготовке младших бакалавров специальности «Инженерия программного обеспечения» 158
Огиенко Елена, Трофименко Алина. Формы и методы формирования фасилитационной компетентности будущего учителя естественных дисциплин в процессе профессиональной підготовки..... 172
Осередчук Ольга. Принципы мониторинга качества высшего образования 183
Романенко Неля. Инновационное развитие высшего образования: сущность и его составные 189
Сологуб Александра. Подготовка педагогических работников к использованию онлай-сервисов для формирующего оценивания в условиях внедрения образовательных реформ в базовой школе..... 197
Ташак Мирослава, Саницкая Алла. Применение интерактивных технологий в практической подготовке будущих специалистов туристической отрасли..... 208
Ушмарова Виктория. Подготовка докторов философии по образовательно-научной программе «Профессиональное образование»: история становления, уникальность и стратегии развития..... 221

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бездидько Наталия, Лянной Юрий. Методические основы коррекционной помощи детям с инвалидностью в условиях реабилитационного центра Украины и Германии. 232
Теренко Елена, Клочко Лариса. Североамериканский опыт развития образования взрослых как важный фактор реформирования отечественного образовательного пространства 242
Товканец Оксана. Андрагогический подход в подготовке менеджеров образования в европейском образовательном пространстве 250
Чу Ин. Транснациональное высшее образование в Китае: целевые приоритеты, нормативные и организационные основы 263

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гуральник Наталья, Тоцкая Людмила, Сяофен Го. Здоровьесберегающие технологии как средство усовершенствования вокально-специальной подготовки соискателей образования в педагогических университетах 279
Еременко Ольга, Корякин Алексей. Развитие музыкально-эстетического вкуса подростков как психолого-педагогическая проблема..... 288

Мольдерф Татьяна. Формирование академической вокально-исполнительской культуры в структуре подготовки будущих преподавателей начальных специализированных художественных учебных заведений 298
Чистякова Ирина, Ян Цзинвень. Процедурные принципы формирования мировоззренческой культуры учеников основной школы посредством музыкального искусства 313
Ю Янь. Научные подходы и педагогические условия формирования художественно-образных репрезентаций будущих бакалавров музыкального искусства 324

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Depchynska Ivetta. Problems of development of schooling in Pidkarpatska Rus in the period of Czechoslovakia. 3
Korzh-Usenko Larysa, Sydorenko Olena, Chykalova Marina. Formation and development of Ukrainian studies in the world academic space (XIX – early XX century).. 13

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Zamrozevych-Shadrina Svitlana, Popadych Olena. Features of organization of communication of children in educational complex “School-Kindergarten” 23
Kambalova Yanina. Formation of the system of historical knowledge about creation and development of the statute-representative bodies of western European countries in the epoch of middle ages in 7th grade..... 31
Kolyshkina Alla, Romanenko Kateryna. Experimental study of the pedagogical conditions for primary school pupils’ natural sciences competence formation on the basis of observancy development..... 45
Maksymenko Lyudmila, Mirna Angelina, Prysyazhnyuk Elena, Mantulin Danilo. Physical training of beginners in sports ballroom dance during the annual macrocycle..... 55
Pustovit Valeriia. Display of folklore in school textbooks..... 64

SECTION III. PROBLEMS OF PEDAGOGY

Bazyl Liudmyla. Psychological and pedagogical conditions of career development of the teachers of vocational education institutions 76
Balanutsa Oleksandr. Formation of professional identity of future diplomats in the process of professional training..... 95
Bortnyuk Tatiana. Principles of the entrepreneurial competence formation of the future primary school teacher..... 104
Genkal Svitlana. Professional readiness of future biology teachers to organize students’ project activities..... 114
Karpenko Volodymyr. Theoretical model of development of leadership competence of Assault troops officers 126
Kinakh Nelia, Rublova Natalia. Formation of professional and pedagogical entrepreneurship of a teacher in the plane of digitalization of continuous education 137
Kozlovskyi Yurii, Mukan Nataliia, Zelman Lesia. Integration of professional culture components of future service specialists in the conditions of society informatization 150
Lyubyma Alina. Introduction of innovative training technologies in the preparation of junior bachelors in “Software Engineering” specialty ... 158

Ogienko Elena, Trofimenko Alina. Forms and methods for the formation of facilitative competence of future teachers of natural sciences disciplines 172
Oseredchuk Olga. Principles of quality monitoring of higher education 183
Romanenko Nelia. Innovative development of higher education: essence and its components 189
Solohub Oleksandra. Preparing teachers to use online services for molding assessment in the context of educational reforms in basic school 197
Tashak Myroslava, Sanytska Alla. The use of interactive technologies in the practical training of future specialists of the tourism sector 208
Ushmarova Victoria. Training of Doctors of Philosophy according to the educational scientific program "Professional Education": history of formation, uniqueness and development strategies 221

SECTION IV. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bezdidko Natalia, Liannoi Yurii. Methodological foundations of correctional help for children with disabilities in conditions of the rehabilitation centers of Ukraine and Germany 232
Terenko Olena, Klochko Larysa. North American experience of adult education development as an important factor of national educational space reformation 242
Tovkanets Oksana. Andragogical approach in the training of education managers in the European educational space 250
Chu Ying. Transnational higher education in China: target priorities, regulatory and organizational foundations 263

SECTION V. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Guralnyk Nataliia, Totska Liudmyla, Xiaofeng Guo. Health-saving technologies as a means of improving the vocal and occupational training of applicants for education in pedagogical universities..... 279
Yeremenko Olha, Koriakin Oleksii. Teenagers' musical-aesthetic taste development as a psychological and pedagogical problem 283
Molderf Tatiana. Formation of academic vocal-performing culture in the structure of training of future teachers of primary specialized art education institutions..... 298
Chystiakova Iryna, Jan Zinven. Procedural foundations of worldview culture formation in basic school students by means of musical art 313
Yu Yan. Scientific approaches and pedagogical conditions for the formation of future musical art bachelors' artistic representations 324

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 8 (112). 343 с.

П 24

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)
DOI журнала 10.24139/2312-5993
DOI номера 10.24139/2312-5993/2021.08

Key title: Pedagogični 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 22.10.2021.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 19,9 Обл. вид. арк. 21,86.
Тираж 100 пр. Зам. № 104.

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.