

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ISSN 2616-650X
DOI: 10.31110/2616-650X

ОСВІТА ІННОВАТИКА ПРАКТИКА

Науковий журнал

Том 12 № 4

Суми – 2024

Рекомендовано до видання вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 9 від 29.04.2024 р.)

Редакційна рада:

Боряк Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Воскоглу Майкл,
доктор філософії, професор (Греція)
Лукашова Тетяна Дмитрівна,
доктор фізико-математичних наук,
професор (Україна)
Петриченко Лариса Олексіївна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Пріма Раїса Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Рибалко Петро Федорович,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Сарфо Джейкоб Овусу,
доктор здоров'язбереження (Гана)
Семеніхіна Олена Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Харченко Інна Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Шукатка Оксана Василівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Лазоренко Сергій Анатолійович,
доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Акімова Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Васько Ольга Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Дегтярьова Неля Валентинівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Олійник Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Руденко Юлія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Удовиченко Ольга Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Шищенко Інна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Юрченко Артем Олександрович,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

045 Освіта. Інноватика. Практика : науковий журнал. Том 12, № 4 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, редкол.: О. В. Семеніхіна (гол. ред.) [та ін.]. Суми : [СумДПУ ім. А. С. Макаренка], 2024. 72 с.

Наказом МОН України №894 від 10.10.2022 р.
журнал «Освіта. Інноватика. Практика» затверджено як
ФАХОВЕ НАУКОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б»
за спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки;
013 Початкова освіта; 014 Середня освіта; 015 Професійна
освіта; 016 Спеціальна освіта; 017 Фізична культура і спорт.

Автори статей несуть відповідальність за достовірність наведеної інформації (точність наведених у статті даних, цитат, статистичних матеріалів тощо) та за порушення прав інтелектуальної власності інших осіб.

Висловлені авторами думки можуть не співпадати з точкою зору редакції.

УДК 371

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Makarenko Sumy State Pedagogical University

ISSN 2616-650X
DOI: 10.31110/2616-650X

EDUCATION INNOVATION PRACTICE

Scientific Journal

Vol. 12, No 4

Sumy – 2024

Recommended for publication of the Academic Council
of Makarenko Sumy State Pedagogical University
(protocol № 9 from 29.04.2024)

Editorial Board:

Boriak Oksana,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Voskoglou Michael,

Ph.D., Professor (Greece)

Lukashova Tetyana,

Dr. of Physical and Mathematical Sciences, PhD,
Professor (Ukraine)

Petrychenko Larysa,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Prima Raisa,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Rybalko Petro,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Sarfo Jacob,

Dr. of Health Promotion (Ghana)

Semenikhina Olena,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Kharchenko Inna,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Shukatka Oksana,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Lazorenko Serhii,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD,
Associate Professor (Ukraine)

Akimova Olena,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Vasko Olha,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Dehtiarova Nelia,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Oliinyk Nataliia,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Rudenko Yuliya,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Udovychenko Olga,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Shishenko Inna,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Yurchenko Artem,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

E45 Education. Innovation. Practice : Scientific Journal. Vol. 12, No 3 / Makarenko Sumy State Pedagogical University, O. Semenikhina (chief editor). Sumy : [Makarenko Sumy State Pedagogical University], 2024. 72 p.

The Ministry of Education and Science of Ukraine has conferred a **category "B"** to the professional edition "Education. Innovation. Practice" in the **specialties** – 011 Educational, pedagogical sciences; 013 Primary education; 014 Secondary education; 015 Professional education; 016 Special education; 017 Physical culture and sports (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №894, October 10, 2022).

The authors of the articles are responsible for the authenticity of the information (the accuracy of the presented information in the article, quotations, statistical materials, etc.) and for violation of intellectual property rights of others.

Opinions expressed by the authors may not reflect the views of the editors.

UDC 371

© Makarenko Sumy State Pedagogical University, 2024
Ukraine, Sumy, Romenska str., 87

ЗМІСТ

Світлана ГРЕБІНЬ	7
ПРИВАБЛИВІСТЬ СІНГАПУРСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ДЛЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ	7
SVITLANA HREBIN	7
THE ATTRACTIVENESS OF THE SINGAPORE TEACHING EXPERIENCE FOR MODERN TEACHERS IN THE PROCESS OF REFORMING THE EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE	7
Ганна КАШИНА, Лариса ГРОМОЗДОВА, Інна КОСЯК	12
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: КІБЕРНЕТИЧНИЙ ВИМІР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ	12
ANNA KASHINA, LARISA HROMOZDOVA, INNA KOSIAK	12
TRAINING OF TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS: CYBERNETIC DIMENSION OF INTELLIGENT SYSTEMS	12
Валерія НЕЧЕРДА	17
ПРОГРАМА РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ	17
VALERIA NECHERDA	17
PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF ASSERTIVENESS OF PUPILS OF SENIOR CLASSES IN THE CONTEXT OF FORMING LIFE SUCCESSFULNESS	17
Світлана ПЯТИСОЦЬКА, Юлія ПЕТРЕНКО, Олена НАСОНКІНА, Євгеній ЛЯШКО, Андрій ЄФРЕМЕНКО	23
ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ КІБЕРСПОРТСМЕНІВ	23
SVITLANA PIATYSOTSKA, YULIYA PETRENKO, OLENA NASONKINA, YEVHENII LIASHKO, ANDRII YEFREMENKO	23
WAYS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING CYBER-ATHLETES	23
Володимир РОДІКОВ	29
ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ – ВИМОГА ЧАСУ	29
VOLODYMYR RODIKOV	29
DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ENGINEERING TROOPS IN WAR CONDITIONS AS A REQUIREMENT OF THE TIMES	29
Олена ТОННЕ	34
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ВИЗНАЧЕННІ ПОНЯТТЯ «ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ»	34
OLENA TONNE	34
INTERDISCIPLINARY APPROACH IN DEFINING THE CONCEPT "INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT"	34
Ту ЧУАНЬЦЗЕ	42
АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ПІАНІСТІВ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ ЇЇ СФОРМОВАНОСТІ	42
TU CHUANJIE	42
ACADEMIC CULTURE OF FUTURE PIANISTS: CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF ITS FORMATION	42
Алла ХАРКІВСЬКА	48
АРТ-ТЕХНІКИ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	48
ALLA KHARKIVSKA.....	48
ART TECHNIQUES IN CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS.....	48
Ірина ЧИСТЯКОВА	53
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	53
IRYNA CHYSTIAKOVA	53
ORGANIZATIONAL AND CONTENT FEATURES OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING IN THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION.....	53

Оксана ШУКАТКА, Ілля КРИВОРУЧКО, Леся ГОРЛОВА, Віра МУДРА, Любов БЕНЦАК.....	59
СИНЕРГІЗМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ІДЕЙ ГІППОКРАТА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДІЄТЕТИКИ	59
OKSANA SHUKATKA, ILLIA KRYVORUCHKO, LARYSA HORLOVA, VIRA MUDRA, LYUBOV BENTSAK.....	59
SYNERGISM OF HEALTH-PRESERVING IDEAS OF HIPPOCRATES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF DIETETICS	59
Мар'яна ЯГНИЧ, Наталія ГРИЦАК.....	64
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	64
MARIANA YAHNYCH, NATALIYA HRYTSAK	64
LITERARY STUDIES PRECONDITIONS FOR THE USE OF INTERMEDIAL ANALYSIS IN UKRAINIAN LITERATURE LESSONS	64
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	71



” Гребінь С. Привабливість сингапурського педагогічного досвіду для сучасних педагогів у процесі реформування освітньої системи України. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 7-11. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-001>.

Hrebin S. Pryvablyvist sinhapurskoho pedahohichnoho dosvidu dla suchasnykh pedahohiv u protsesi reformuvannia osvithnoi systemy Ukrainy [The attractiveness of the singapore teaching experience for modern teachers in the process of reforming the education system of Ukraine]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka - Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 7-11. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-001>.

УДК 37.014.5(477):005.336.4(592.3)
DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-001

Світлана ГРЕБІНЬ

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-1121-9660>
innasg@ukr.net

ПРИВАБЛИВІСТЬ СІНГАПУРСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ДЛЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті переосмислено педагогічний досвід сингапурських педагогів та особливості освітньої системи Сінгапуру з метою запозичення їх найкращих надбань для нової системи освіти в Україні. Реформування освіти в Україні пов'язане з глобалізаційними викликами в українському суспільстві. У XXI сторіччі поява інтерактивних технологій навчання та тотальна комп'ютеризація висувають до молодого покоління нові вимоги. Навчання за допомогою зошита та підручника поступово відходить на другий план, розширюються варіанти вибору засобів навчання вчителями. Основна мета нової української освіти не просто надати учням знання, а сформувати особистісні ключові компетентності, які сприяли б життєвому успіху випускника, зробили б його конкурентоспроможним у суспільстві. Комплексний підхід до реформування нової стратегії освіти нашої держави зачепив багато галузей науки та освітній досвід багатьох країн, який вивчався паралельно з розробленням рекомендацій та стандартів щодо забезпечення якості освіти та порядку проведення інституційного аудиту. Однією з країн, чий освітній досвід став дуже цікавим та корисним для українських педагогів, є Сінгапур. У статті окреслено, що Сінгапурська освіта вважається однією з найуспішніших у світі, а у 2020 році країна потрапила до ТОП-10 рейтингу найкращих систем освіти, крім того, Сінгапур є беззаперечним лідером за якістю початкової освіти. Один з основних принципів сингапурського підходу до освіти – «навчити дітей вчитися, забувати вивчене і перевчатися». Особливе значення в сингапурських освітніх закладах відводиться дитиноцентричному підходу, який допомагає розуміти дитину як найвищу соціальну цінність та пояснює напрямки розвитку освітньої системи країни, які є корисними і для розбудови української системи освіти.

Ключові слова: освітня система; реформування; педагогічний досвід; вчити вчитися, дитиноцентризм.

Svitlana HREBIN

Municipal Institution «Zaporizhzhia Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education» of Zaporizhzhia Regional Council, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-1121-9660>
innasg@ukr.net

THE ATTRACTIVENESS OF THE SINGAPORE TEACHING EXPERIENCE FOR MODERN TEACHERS IN THE PROCESS OF REFORMING THE EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

Abstract. The article reinterprets the pedagogical experience of Singaporean teachers and the peculiarities of Singapore's educational system to borrow their best assets for the new education system in Ukraine. Reforming education in Ukraine is connected with globalization challenges in Ukrainian society. In the 21st century, the emergence of interactive learning technologies and total computerization put new demands on the young generation. Studying with the help of a notebook and a textbook is gradually receding into the background, and the options for choosing teaching aids for teachers are expanding. The main goal of the new Ukrainian education system is not simply to provide students with knowledge but to form key personal competencies that would contribute to the graduate's success in life and make him competitive in society. The comprehensive approach to reforming the new education strategy of our state affected many fields of science and the educational experience of many countries, which was studied in parallel with the development of recommendations and standards for ensuring the quality of education and the procedure for conducting institutional audits. One of the countries whose educational experience has become very interesting and helpful for Ukrainian teachers is Singapore. The article outlines that Singapore's education is considered one of the most successful in the world, and in 2020, the country entered the TOP-10 ranking of the best education systems; in addition, Singapore is the undisputed leader in the quality of primary education. One of the main principles of the Singaporean approach to education is «teaching children to learn, forget what they have learned, and relearn.» Particular importance in Singaporean educational institutions is given to the child-centered approach, which helps to understand the child as the highest social value and explains the direction of development of the country's educational system, which is also helpful for developing the Ukrainian education system.

Keywords: educational system; reformation; teaching experience; learn to learn; child-centeredness.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні пов'язане з глобалізаційними викликами в українському суспільстві. У XXI сторіччі поява інтерактивних технологій навчання та тотальна комп'ютеризація висувають до молодого покоління нові вимоги. Навчання за допомогою зошита та підручника поступово відходить на другий план, розширюються варіанти вибору засобів

навчання вчителями. Основна мета нової української освіти не просто надати учням знання, а сформувати особистісні ключові компетентності, які сприяли б життєвому успіху випускника, зробили б його конкурентоспроможним у суспільстві. Однією з провідних умов створення сучасного інтегрованого освітнього середовища є поєднання компетентнісного підходу, якісної методичної, матеріально-технічної бази та програмного забезпечення. Комплексний підхід до реформування нової стратегії освіти нашої держави зачепив багато галузей науки та освітній досвід багатьох країн, який вивчався паралельно з розробленням рекомендацій і стандартів щодо забезпечення якості освіти й порядку проведення інституційного аудиту. У процесі становлення нової української освіти було запозичено багато ідей з педагогічних систем таких країн, як: Болгарія, Литва, Німеччина, Норвегія, Польща, Сінгапур, США, Фінляндія, Чехія. Найкращі напрацювання педагогів іноземних країн стали неоціненним внеском щодо оновлення вітчизняної освіти та продовжують вивчатися і переосмислюватися вчителями й науковцями з метою подальшого вдосконалення освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реформування української системи освіти, упровадження Концепції Нової української школи та Базового компоненту дошкільної освіти займаються багато дослідників та практиків, серед яких: у початковій освіті – О. Мельник [5], О. Нікулочкіна [5], О. Петрик [5]; в дошкільній освіті – Н. Вахняк [5], Н. Погрібняк [5], Л. Шульга [5]; серед представників базової середньої освіти – О. Бабкова [5], Л. Васильченко [2; 3; 5], Д. Фролов [5], Н. Шацька [3] тощо. Досвід освітніх систем іноземних країн досліджують: Л. Гриневич [1], О. Елькін [6], О. Окулова [4] та інші.

Мета статті – переосмислити педагогічний досвід та особливості сінгапурської системи освіти задля запозичення її найкращих ідей у процесі становлення нової освітньої системи в Україні.

Методи дослідження. Методи дослідження зумовлені специфікою статті та потребами аналізу проблеми. Розкриття теми і мети здійснюється на основі діалектичного, аналітико-синтетичного й індуктивно-дедуктивного методів і базується на принципах об'єктивності, системності, цілісності, причинно-наслідковості. Особливе значення має застосування дитиноцентристського підходу, що допомагає розуміти дитину як найвищу соціальну цінність та пояснити багато аспектів розвитку освітньої системи Сінгапуру, які можна запозичити для розбудови і української системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо детальніше деякі аспекти сінгапурської освітньої системи, які стали привабливими для сучасних українських педагогів.

Сінгапурська освіта вважається однією з найуспішніших у світі. У 2020 році країна потрапила до ТОП-10 рейтингу найкращих систем освіти, також Сінгапур є беззаперечним лідером за якістю початкової освіти. Один з основних принципів сінгапурського підходу до освіти можна виразити такими словами: «...неграмотні не ті, хто не вміє читати і писати, а ті, хто не вміє вчитися, а ще – забувати те, чого навчилися, й перевчатися» [4].

У 2016 році в Давосі Світовим економічним форумом було визначено ключові навички людини XXI століття, на які сьогодні спираються освітні системи багатьох країн. У кожній країні ці критерії адаптовано відповідно до національних умов та потреб. У Сінгапурі вбачають потребу в розвитку таких компетентностей [4]:

- особистої та соціальної відповідальності;
- комунікативних навичок;
- навичок міжособистісної та групової взаємодії;
- творчості та допитливості;
- критичного та системного мислення;
- виявлення проблем, їх формулювання та вирішення;
- інформаційних навичок та медіаграмотності [4].

Сучасний світ динамічно змінюється, що дає поштовх до змін базових компетентностей людини, вимог до педагогів та учнів: учень стає здобувачем знань, а не споживачем, а учитель – фасилітатором, тобто людиною, яка розвиває інтерес дітей до навчання. Сінгапурці вважають, що ці зміни дають нові можливості розвитку технологій, новий досвід і нові знання. Роль учителя – пояснити, як саме використовувати потенціал кожної технології та в чому її переваги як для суспільства, так і для власної користі.

На 5,6 млн сінгапурців працюють 350 шкіл, де для 500 тисяч учнів викладають 33 тисячі педагогів. Система освіти цієї країни має свою особливу філософію, яка об'єднує три ключові принципи щодо навчання та викладання [6]. По-перше, в країні вірять в цілісну освіту, яка передбачає отримання фундаментальних знань, практичних навичок та забезпечує цілісне світосприйняття. По-друге, всі дорослі впевнені, що кожна дитина дуже хоче і може вчитися, тому педагоги під час розроблення освітніх методик фокусуються на потребах дітей. По-третє, сінгапурці вірять, що для успішного навчання потрібні чотири умови: 1) Створення середовища навчання, яке буде безпечним для дітей та турботливим. 2) Розвиток уміння дискутувати, навичок аналізу та синтезу. 3) Проблемне навчання, активне конструювання своїх знань (навчання шляхом вирішення проблем, відповідей на запитання,

а не накопичування знань заради знань; отримання знань задля задоволення потреб у вирішенні проблем та внутрішньої зацікавленості). 4) Обов'язкове формувальне оцінювання задля заповнення пробілів у навчанні, а не тести та екзамени для «рейтингів».

Навчальний рік в Сінгапурі поєднаний з календарним роком: починається в січні, завершується наприкінці жовтня. Пояснюється це дуже просто: в теплій південній країні, де літо круглий рік, відпочивати можна в будь-яку пору року.

Під час переходу від початкової до середньої школи, коли дітям виповнюється 12 років, вони складають іспит (Primary School Leaving Examination (PSLE)). Цей екзамен включає тестування з тих предметів, які визначатимуть подальший життєвий шлях дитини та найбільше надихають її.

У середній школі освіта надається в рамках спеціальних курсів з різними програмами – Експрес (4 роки навчання), Спеціальний, Стандартний, Нормальний академічний (5 років), Нормальний Технічний (5 років), Передпрофесійний. Другий іспит (Singaporean GCE 'O' Level) учні складають після закінчення середньої школи перед потраплянням до коледжу. Останній, третій, іспит учні складають перед вступом в університет [6]. Саме за ці три іспити сінгапурську освіту дуже критикують, що велика увага приділена екзаменуванню. Але самі ж сінгапурці не вважають іспити зайвими, наголошують на тому, що основна мета іспитів – пришвидшити отримання нових знань та навичок, які відповідають здібностям дітей, що іспити не для украдення можливостей у молоді або рейтингів, – така схема навчання надає однакоvu можливість всім дітям потрапити до університету, навіть тим, хто мав у початковій школі низькі результати.

Сінгапур є високотехнологічною країною, де чітко розуміють, що майбутньому належить поєднання інформаційних технологій зі шкільними дисциплінами, що пояснюється проникненням ІТ до всіх навчальних предметів. Цифрові навчальні програми сприяють вирішенню реальних проблем, створенню проєктів, співпраці учнів. Задля цифровізації навчання державою було придбано 100 тисяч micro:bit, міні-комп'ютерів з програмуванням від Microsoft, що допомагає зацікавити дитину на все життя наукою та навчити дітей самостійно програмувати [4].

Один з основних акцентів у сінгапурській системі освіти ставиться на STEM-проєкти – комплексні завдання, які пояснюють дитині складні природні явища практично та виконують ще одну цікаву функцію: привернення уваги дівчат до технічних спеціальностей та програмування, у формі інтерактивного завдання їм пропонують стати «змінотворцями» (change makers).

Усі школи в Сінгапурі мають галогографічні комп'ютери, що значно полегшує розуміння деяких реальних об'єктів та явищ, про які важко розповісти словами чи за допомогою відео або малюнків. За допомогою окулярів віртуальної реальності та голограм набагато легше побачити, не виходячи з класу, наприклад, морське дно, людське серце, зміни клімату, хімічні реакції тощо.

Сінгапурцям близький принцип «навчання впродовж життя», вони не тільки вивчають формули, а й намагаються «навчитися вчитися». Коли у дітей сформовані ці навички, то навчання продовжується і поза школою. Основою успішної самореалізації тут вважають уміння перекваліфіковуватись, освоювати нові професії. В цій країні відсутні природні ресурси, тому основним скарбом сінгапурці вважають людей та багато в них вкладають. Для тих, хто бажає розширити та поглибити свої навички, існує програма Skills Future, яка передбачає надання коштів для навчання, інформаційні програми, тренінги. Основна мета цієї програми – навчити людину брати на себе відповідальність за власний розвиток та відкрити свій потенціал. Навчання підтримується і в школах, і на рівні держави. У школах допомогу можна отримати на онлайн-порталах та від менторів, а для тих, хто забажав отримати новий фах, існує фінансова підтримка протягом всього періоду перекваліфікації. Не дивно, що завдяки такому підходу Сінгапур є одним з світових лідерів за рівнем розвитку людського потенціалу [4].

Величезну увагу сінгапурська система освіти, яка учить любити свою країну, приділяє національно-патріотичному вихованню, громадянській освіті та прищепленню цінностей. Робочий день у всіх школах починається з підняття державного прапора країни, а школярі знають гімн та базові закони. Освітняни впевнені в тому, що всі справжні громадяни – усебічно розвинені особистості, які несуть Сінгапур в своїх серцях, розуміють велику роль держави в їх житті, повертатимуть турботу та любов майбутнім поколінням, залишатимуться в країні, розвиватимуть її потенціал. Громадянська освіта охоплює не тільки уроки і підручники, а й шкільне самоврядування, позашкільні активності, кар'єрне орієнтування, сексуальну освіту, навчання безпеки в інтернеті. Кожен вчитель в цій країні має відповідну кваліфікацію та право викладати громадянську освіту, їх ключовими партнерами є батьки та члени родини, а прищеплення цінностей займає одне з центральних місць в державі. У багатьох школах існують «таблиці цінностей», в яких пояснюється, як саме можна продемонструвати певну цінність у дії. Наприклад: «допомагаю приятелю, який не встигає з навчанням», «розказав/-ла історію під час церемонії підняття прапора», «провів/провела екскурсію для відвідувачів школи», «запропонував/-ла ідею для покращення школи і беру участь у її впровадженні» [6]. За подібні дії

школярам видаються відповідні значки, всю колекцію яких вони повинні встигнути зібрати протягом навчального року.

В сингапурській освіті, як і в новій українській, застосовується дитиноцентричний підхід, але щодо його впровадження, ключову роль відіграють учителі, рівень професіоналізму яких повинен постійно зростати. Стимулювання державою педагогів щодо професійного зростання проявляється на рівні високої заробітної плати, фінансування проєктів, які сприяють підвищенню професійного рівня, але не є обов'язковими, вчителів не контролюють, дають повну свободу використання можливостей. Держава виділяє 100 годин на рік та покриває витрати педагогам для професійного зростання. Усі вчителі мають один з чотирьох ступенів (Teacher, Senior, Lead, Master Teacher), які присуджують незалежні вчительські кластери, які складаються з осіб, що мають вищий ступінь [6]. Сингапурське керівництво освітянами останнім часом зосереджене на тому, щоб педагоги ставали вчителями одне для одного на рівнях шкіл, районів та країни в цілому.

У Сингапурі також відмовилися від шкільних інспекцій, які тричі на рік викликали стрес освітян. Цю проблему вирішили інакше: самооцінювання вчителів за 9 компонентами. Комісія, яка складається з вчителів та директорів інших шкіл, приходиться один раз на шість років з метою виявлення відповідності між самооцінюванням та реальним станом справ. Чіткий баланс між автономією школи та її звітністю дає можливість школі самостійно ставити собі оцінку, бачити зони свого зростання і вдосконалення.

Одним з основних елементів сингапурської системи навчання є формування емоційного інтелекту. Педагоги вважають, що хімічні речовини, що виробляються під час переживання позитивних емоцій, допомагають в навчанні, тому ефективні вчителі допомагають дитині сконцентруватися на позитивності: проявляти емпатію, будувати міцні взаємини, усвідомлювати та розуміти себе, розпізнавати і керувати емоціями (зокрема, у важких ситуаціях), мотивувати себе й брати відповідальність [6] тощо.

Сингапурські школи пропагують повагу, чесність, майстерність, співчуття. Усі учні ходять до шкіл у формі, що «приховує» різний матеріальний стан батьків. Школярі пройняті великою повагою до дорослих, дисципліну на уроках можна назвати феноменальною.

Зазвичай, після обговорення уроку, наприкінці його, йде самооцінювання: «учні розподіляють надруковані коди на магнітах у відповідні стовпчики з оцінками, а вчителька зчитує всі виставлені оцінки на свій смартфон. Це дуже простий і елегантний сервіс формувального оцінювання Plickers» [6]. Завдяки такій формі оцінювання легше планувати наступний урок та розуміти, хто потребує допомоги та додаткової уваги.

Дивує в Сингапурі такий пережиток британського колоніального минулого, як тілесні покарання в деяких школах: удари ротанговими палицями («cane» – тростина, а сама «процедура» англійською – «canning»). Це наслідок суворих та систематичних порушень заздалегідь відомих дітям правил, крайня міра, за допомогою якої карають хлопців (тільки хлопців), коли провина важка (бійки, куріння, крадіжки, вандалізм тощо), а спілкування з батьками або серйозна роз'яснювальна робота з порушником правил користі не принесли. Покарання палицями має право робити тільки директор у директорському кабінеті (учителям це суворо заборонено), він же вирішує про застосування такої практики в школі взагалі. Іноді, у дуже крайніх випадках, прикладання палиць відбувається публічно. Кожне таке покарання (застосування тростин) реєструється.

Корисним елементом системи освіти в Сингапурі, як і в Японії та інших країнах, є долучення дітей до благоустрою школи та прибирання класних кімнат після уроків. Таке правило існує не з метою економії на прибиральниках (вони в школах є), а задля виховання культури спільного прибирання, відповідальності, розбудови взаємин, причетності до справ своєї громади.

Дуже поширеною практикою є очолювання сингапурськими директорами-пенсіонерами міжнародних шкіл за кордоном. Їх досвід та погляди ціняться у всьому світі. Директор після шести років керування школою повинен або змінити школу, або викладати в певній інституції, що пов'язана з освітою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нова українська система освіти запозичила багато ідей, вивчаючи освітянський досвід іноземних країн, зокрема, досвід педагогів Сингапуру. Оновлення змісту української освіти максимально наближує її до міжнародних стандартів, що є необхідним заходом для підвищення конкурентоспроможності нашої молоді в будь-якому куточку земної кулі та сприяє зміцненню людського капіталу в Україні.

Вважаємо, що в майбутньому доцільно продовжити дослідження у напрямку знайомства з освітнім досвідом іноземних країн, зокрема, країн Західної Європи й Америки з метою вивчення особливостей освітніх систем цих країн та запозичення найкорисніших ідей їх педагогічного досвіду.

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. «Успішна освітня реформа неможлива без навчання вчителів»: як за кордоном підвищують кваліфікацію педагогів. Сайт «Нова українська школа». 2023. URL: <https://nus.org.ua/view/uspishna-osvitnya-reforma-nemozhlyva-bez-navchannya-vchyteliv-yak-za-kordonom-pidvyshhuyut-kvalifikatsiyu-pedagogiv/>.
2. Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області. Частина 1 : науково-методичний посібник / відп. ред. Т. Гура; КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Запоріжжя : СТАТУС, 2023. 388 с. (Наукова книга). URL: <https://drive.google.com/file/d/1wvMSWgURwmwNCzz-niXR-Mw870gaifXc/view>.
3. Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області. Частина 2 : науково-методичний посібник / відп. ред. Т. Гура; КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Запоріжжя : СТАТУС, 2023. 257 с. (Наукова книга). URL: <https://drive.google.com/file/d/14Wa5ydSNhrRvkLgFuFkNNycT5Lag8UOJ/view>.
4. Окулова О. Тенденції освіти в Сінгапурі: у фокусі – компетентнісний підхід. 2018. Сайт «Нова українська школа». URL: <https://nus.org.ua/view/tendentsiyi-osvity-v-singapuri-u-fokusi-kompetentnisnyj-pidhid/>.
5. Освіта та наука крізь виклики сьогодення : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Запоріжжя, 17 – 19 травня 2023. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Частина перша. Випуск № 1(53)/2023. Запоріжжя. 2023. URL: https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip53.html.
6. Юрченко О. Десять фактів про освіту в Сінгапурі, що вражають. Сайт «Освіторія». URL: <https://osvitoria.media/opinions/10-faktiv-pro-osvitu-v-singapuri-shho-vrazhayut/>.

References

1. Hrynevych L. «Uspishna osvithia reforma nemozhlyva bez navchannia vchyteliv»: yak za kordonom pidvyshchuiut kvalifikatsiiu pedahohiv. Sait «Nova ukrainska shkola». 2023. URL: <https://nus.org.ua/view/uspishna-osvitnya-reforma-nemozhlyva-bez-navchannya-vchyteliv-yak-za-kordonom-pidvyshhuyut-kvalifikatsiyu-pedagogiv/>.
2. Nova ukrainska shkola u bazovii serednii osviti: vpevneni kroky Zaporizkoi oblasti. Chastyna 1 : naukovo-metodychnyi posibnyk / vidp. red. T. Hura; KZ «ZOIPPO» ZOR. Zaporizhzhia : STATUS, 2023. 388 s. (Naukova knyha). URL: <https://drive.google.com/file/d/1wvMSWgURwmwNCzz-niXR-Mw870gaifXc/view>.
3. Nova ukrainska shkola u bazovii serednii osviti: vpevneni kroky Zaporizkoi oblasti. Chastyna 2 : naukovo-metodychnyi posibnyk / vidp. red. T. Hura; KZ «ZOIPPO» ZOR. Zaporizhzhia : STATUS, 2023. 257 s. (Naukova knyha). URL: <https://drive.google.com/file/d/14Wa5ydSNhrRvkLgFuFkNNycT5Lag8UOJ/view>.
4. Okulova O. Tendentsii osvity v Sinhapuri: u fokusi – kompetentnisnyi pidkhid. 2018. Sait «Nova ukrainska shkola». URL: <https://nus.org.ua/view/tendentsiyi-osvity-v-singapuri-u-fokusi-kompetentnisnyj-pidhid/>.
5. Osvita ta nauka kriz vyklyky sohodennia : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Zaporizhzhia, 17 – 19 travnia 2023. Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoho oblasnoho instytutu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. Chastyna persha. Vypusk № 1(53)/2023. Zaporizhzhia. 2023. URL: https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip53.html.
6. Yurchenko O. Desiat faktiv pro osvitu v Sinhapuri, shcho vrazhaiut. Sait «Osvitoria». URL: <https://osvitoria.media/opinions/10-faktiv-pro-osvitu-v-singapuri-shho-vrazhayut/>.



” Кашина Г., Громоздова Л., Косяк І. Підготовка викладачів закладів професійної освіти: кібернетичний вимір інтелектуальних систем. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 12-16. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-002>.

Kashina A., Hromozdova L., Kosiak I. Pidhotovka vykladachiv zakladiv profesiinnoi osvity: kibernetychnyi vymir intelektualnykh system [Training of teachers in vocational education institutions: cybernetic dimension of intelligent systems]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 12-16. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-002>.

УДК 378.091.3:377.011.3-051]:007

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-002

Ганна КАШИНА¹, Лариса ГРОМОЗДОВА², Інна КОСЯК³

^{1,2}Академія праці, соціальних відносин і туризму, Україна

³Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна

³Київський національний університет технологій та дизайну, Україна

¹<https://orcid.org/0000-0002-2829-9847>

g.kashina@npu.edu.ua

²<https://orcid.org/0000-0002-4077-9229>

gromozdovag@gmail.com

³<https://orcid.org/0000-0002-2996-1679>

invako@i.ua

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: КІБЕРНЕТИЧНИЙ ВИМІР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ

Анотація. У статті розглянуто інтелектуальні системи як кібернетичну категорію ділового наукового контенту підготовки педагогів професійного навчання, зокрема за спеціальністю 015 Професійна освіта (спеціалізація цифрові технології). Встановлено, що професійна (професійно-технічна) освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що дозволяють забезпечити оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, формування компетентності та розвиток професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. Зазначено, що рівень підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти залежить від професійної освіти педагогічних працівників цих закладів. Акцентовано увагу на формуванні нового покоління фахівців, здатних самостійно змінювати професійні навички та кваліфікації, навчатися упродовж життя, підвищувати кваліфікацію, професійно самовдосконалюватися з урахуванням потреб ринку праці. Охарактеризовано сучасні технології, пов'язані з використанням ІКТ, що надають змогу розширити можливості отримання освіти під час пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в нашій державі, зокрема застосування мережі Internet, зокрема хмаро орієнтованих середовищ, технології дистанційного та змішаного навчання за допомогою платформ Microsoft Teams, Moodle, Skype, Zoom, Hangouts meet та ін. Окреслено понятійне поле досліджуваної дефініції «Інтелектуальна інформаційна система» як комплексу засобів (програмних, лінгвістичних, логіко-математичних тощо), який обробляє, накопичує та використовує значні обсяги інформації, забезпечує спілкування з людиною на природній мові, забезпечує високий рівень автоматизації при формуванні управлінських рішень на основі отриманої інформації, поточних та попередніх станів системи. Їх особливість полягає в акумуляції складних технологічних рішень для забезпечення автоматизації процесів обробки інформації та прийняття альтернативних рішень вирішення поставлених задач. Визначено категорію інтелектуальної системи у кібернетичному вимірі: Інтелектуальна система – це інтерфейсний інструментарій продовження інтелектуальних можливостей людини. Ця система має в своєму кібернетичному вимірі: вхід (X) – інтелект людини, чорну скриню (Y) – програмний інформаційний продукт інтелектуальної діяльності людини та вихід (Z) – людину-користувача результату роботи системи.

Ключові слова: професійна освіта; інтелектуальна інформаційна система; штучний інтелект.

Anna KASHINA¹, Larisa HROMOZDOVA², Inna KOSIAK³

^{1,2}Academy of Labor, Social Relations and Tourism, Ukraine

³Ukrainian State University named Mykhailo Drahomanov, Ukraine

³Kyiv National University of Technology and Design, Ukraine

¹<https://orcid.org/0000-0002-2829-9847>

g.kashina@npu.edu.ua

²<https://orcid.org/0000-0002-4077-9229>

gromozdovag@gmail.com

³<https://orcid.org/0000-0002-2996-1679>

invako@i.ua

TRAINING OF TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS: CYBERNETIC DIMENSION OF INTELLIGENT SYSTEMS

Abstract. The article examines intellectual systems as a cybernetic category of business scientific content for vocational training teachers, particularly in specialty 015 vocational education (specialization in digital technologies). It has been established that professional (professional and technical) education is a complex pedagogical organizational and management measures that allow citizens to acquire knowledge, skills, and abilities in their chosen field of professional activity, the formation of competence and the development of professionalism, the education general and professional culture. It is noted that the level of training of qualified workers in professional (vocational and technical) education institutions depends on the professional education of pedagogical workers in these institutions. Attention is focused on forming a new generation of specialists who can independently change professional skills and qualifications, learn throughout life, improve their qualifications, and improve themselves professionally, taking into account the needs of the labor market. Modern

technologies related to the use of ICT are characterized, which make it possible to expand the opportunities for obtaining education during the COVID-19 pandemic and full-scale war in our country, in particular the use of the Internet, in particular cloud-oriented environments, distance and mixed learning technologies using Microsoft platforms Teams, Moodle, Skype, Zoom, Hangouts meet, etc. The conceptual field of the studied definition of "Intelligent information system" is a complex tool (program, linguistic, logical-mathematical, etc.) that processes, accumulates, and uses significant amounts of information, provides communication with a person in natural language, provides a high level of automation in the formation of management decisions is outlined based on received information, current and previous system states. Their feature is the accumulation of complex technological solutions to ensure the automation of information processing processes and adopting alternative solutions to the set tasks. The category of the intelligent system in the cybernetic dimension is defined as a system that is an interface toolkit for the extension of human intellectual capabilities. In its cybernetic dimension, this system has input (X) – human intelligence, black box (Y) – software information product of human intellectual activity, and output (Z) – human user of the result of the system.

Keywords: professional education; intelligent information system; artificial intelligence.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси у науці, техніці, сфері обслуговування, виробництві та сучасні інформаційні технології, впливаючи на розвиток галузей національної економіки, сприяють впровадженню нових матеріалів, техніки та технологій, автоматизації та комп'ютеризації виробничих процесів на підприємствах цих галузей. Тож сучасне виробництво потребує кваліфікованих випускників закладів освіти, рівень та розвиток яких відповідатиме ступеню розвитку сучасної науки, техніки й технологій, забезпечуючи взаємозв'язки між науками, їх інтеграцію з виробничими процесами. Законодавцем встановлено, що саме професійна (професійно-технічна) освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що дозволяють забезпечити оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, формування компетентності та розвиток професіоналізму, виховання загальної і професійної культури [8].

Втім рівень підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти залежить від професійної освіти педагогічних працівників цих закладів. Враховуючи чинне законодавство, а саме закони України «Про освіту» [12] та «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [14], до переліку посад педагогічних працівників в закладах професійної (професійно-технічної) освіти належать: викладач закладу професійної (професійно-технічної) освіти, педагог професійного навчання, майстер виробничого навчання, інструктор виробничого навчання, асистент викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Професійна освіта, відповідно до закону України «Про вищу освіту» включає: професійне навчання працівників робітничим професіям, а саме: первинну професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітників, яка може здійснюватися безпосередньо у роботодавця або організовуватися на договірних умовах у професійно-технічних навчальних закладах, на підприємствах, в установах, організаціях, а працівників, які за класифікацією професій належать до категорій керівників, професіоналів і фахівців, – перепідготовку, стажування, спеціалізацію та підвищення кваліфікації і може організовуватися на договірних умовах у вищих навчальних закладах [7].

В теперішній час підготовка педагогічних працівників закладів професійної освіти здійснюється закладами вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) у містах: Київ, Дніпро, Харків, Суми, Конотоп, Глухів, Дрогобич, Полтава та ін. Таке розміщення підготовки продуктивної сили педагогічних працівників закладів професійної освіти на мапі України свідчить про великий інтерес суспільства та ринку праці до професійної освіти. Великі проекти – потребують постійного контролю та удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інженерно-педагогічної освіти присвячені наукові праці багатьох дослідників. Серед них: Н. Брюханова, І. Бендера, О. Коваленко, О. Мельниченко, Н. Ничкало, які дослідили основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті та пропонують шляхи її раціональної трансформації в зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу. Дослідженню системи інженерно-педагогічної освіти та практичної підготовки педагогів професійного навчання (інженерів-педагогів) присвячені праці таких вчених, як С. Артюх, Т. Гуменюк, О. Єжової, М. Корця, К. Копустинського, Н. Титової С. Шарова, К.-Юргена, С. Яшанова та багатьох інших наукових дослідників.

Однак, сьогодення вимагає додаткових змін в методології підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), зокрема за спеціалізацією 015.39 Цифрові технології. В останні роки домінуючою в усьому світі стає концепція діджиталізації освіти, що потребує нового рівня знань, вмінь та навичок інженерно-педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти та додає додаткових вимог до їх професійної компетентності. Це неможливо досягти без постійного процесу освіти та самоосвіти, який в сучасних умовах забезпечуються через використання різних форм та технологій. Найбільш поширеними категоріями при донесенні цієї тематики до здобувачів освіти за спеціальністю 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології) стають: ІТ-технології, інтелектуальні інформаційні системи, автоматизовані системи, цифрові технології, діджиталізація або цифровізація, штучний інтелект, бази і банки даних, інформаційна безпека, кіберзлочинність, чисельні методи.

Здобувачі освіти, що навчаються за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), отримують інженерно-педагогічну освіту, що відрізняє її від традиційної педагогічної освіти. Вона поєднує в собі педагогічні, методичні, інженерні, технічні, виробничі, управлінські, психологічні та технологічні компоненти; формує новий тип навчального процесу - виробничо-педагогічний; уможливує формування гармонійно розвиненого фахівця, який поєднує в собі інженерні уміння, пов'язані із здатністю проєктувати та конструювати технічні об'єкти, розв'язувати технічні завдання, розбиратися в питаннях економіки, охорони праці певної галузі, системно мислити тощо, та педагогічні уміння, пов'язані з організацією та здійсненням освітнього процесу в закладі професійної (професійно-технічної) освіти, вихованням учнівської молоді; має прикладну освітянську функцію; більш ніж традиційна педагогіка є наближеною до практики; повинна постійно коригувати підготовку випускників відповідно до запитів ринку праці; надає більш широкий вибір майбутньому фахівцю у сфері занятості.

Сучасні технології, пов'язані з використанням ІКТ, надали змогу розширити можливості отримання освіти під час пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в нашій державі. У першу чергу це стосується застосування мережі Internet, зокрема хмаро орієнтованих середовищ [5, с. 230], технологій дистанційного та змішаного навчання за допомогою платформ Microsoft Teams, Moodle, Skype, Zoom, Hangouts meet та ін. [1]. Однак зазначимо, що системи дистанційного навчання постійно розвиваються, мають унікальні інструменти та засоби для покращення освітнього процесу упродовж життя. Вони надають змогу зменшити час на розробку курсів, забезпечити ефективний зворотній зв'язок, зменшити системні помилки [4., с. 11] на рівні створення програмного коду, наповнення освітнього контенту тощо. Щодо хмаро-орієнтованих середовищ. «Хмара» вже давно працює на стику найбільш значущих технологій, полегшуючи все: від розгортання великих даних до прогнозуючої аналітики, від додатків когнітивних обчислень до додатків граничних обчислень, від зберігання та обробки інформації до її безпеки. Масштабованість хмарних сховищ добре підходить до характерних додатків на базі штучного інтелекту, а доступність контролю даних у реальному часі допомагає максимально швидко зреагувати на будь які кібератаки. Тож перевагою хмарної безпеки є її багаторівневий метод захисту. Постійне оновлення кожного з рівнів, зокрема максимально швидке шифрування, забезпечує «передбачення» ймовірних замахів хакерів. Отже, вищезазначені технології та засоби надають змогу реалізувати функції масовості та відкритості, врахування індивідуального режиму засвоєння знань та підходять для забезпечення як зберігання та обробки інформації, так і її безпеки.

Згідно Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні [15] штучний інтелект (ШІ) – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань. Щодо використання елементів штучного інтелекту в освітніх системах. Штучний інтелект – наука та технологія створення інтелектуальних машин (програмних комплексів), здатних брати на себе окремі функції інтелектуальної діяльності людини (наприклад, вибирати та приймати оптимальні рішення на основі раніше отриманого досвіду і раціонального аналізу зовнішніх впливів) [10, с. 8]. Зазначене дає можливість зробити висновок, що основою для побудови штучного інтелекту є мозок людини [3, с. 9]. В нашому випадку ШІ дозволяє перекласти частину обов'язків викладача на комп'ютерну техніку. Застосування елементів штучного інтелекту під час організації електронного навчання повинно передбачати моделювання діяльності викладача при доволіних умовах, які характеризуються певною невизначеністю [4, с. 9]. Як наслідок, з цією метою розробляються інтелектуальні інформаційні системи (ІС) різних типів, які зосереджені на головну мету - організувати якісний освітній процес без безпосередньої участі людини.

Метою даної статті є інтелектуальні системи як кібернетична категорія ділового наукового контенту підготовки педагогів професійного навчання, зокрема за спеціальністю 015 Професійна освіта (спеціалізація цифрові технології).

Виклад основного матеріалу. Аналіз зрізу знань майбутніх педагогічних працівників закладів професійної освіти показує, що існує багато проблем зі сприйняття навчального компоненту на дефініційному термінологічному рівні [2]. Зазвичай під ІС мається на увазі комплекс засобів (програмних, лінгвістичних, логіко-математичних тощо), який обробляє, накопичує та використовує значні обсяги інформації, забезпечує спілкування з людиною на природній мові [10, с. 27], забезпечує високий рівень автоматизації при формуванні управлінських рішень на основі отриманої інформації, поточних та попередніх станів системи. Їх особливість полягає в акумуляції складних технологічних рішень для забезпечення автоматизації процесів обробки інформації та прийняття альтернативних рішень [11, с. 111] вирішення поставлених задач.

Згідно Вікіпедії: «Інтелектуальна інформаційна система - це один з видів автоматизованих інформаційних систем, інколи ІС називають системою, засновану на знаннях» [13].

Дослідники О.-М. Прямухіна, Т. Січко розглядають інтелектуальну систему як технічну або програмну систему, здатну вирішувати завдання, що традиційно вважаються творчими та належать до конкретної предметної області. Структура інтелектуальної системи включає три основні блоки – базу знань, механізм виведення рішень та інтелектуальний інтерфейс [6].

Можна надалі продовжувати цей список тлумачень популярної в даний час наукової категорії, але автори даної статті резюмують проведений аналіз наступним чином: в сучасному науковому словнику при визначенні категорії інтелектуальної системи є відсутнім кібернетичний вимір.

Інтелектуальна система – це інтерфейсний інструментарій продовження інтелектуальних можливостей людини. Ця система має в своєму кібернетичному вимірі: вхід (X)-інтелект людини, чорну скриню (Y) – програмний інформаційний продукт інтелектуальної діяльності людини та вихід (Z) – людину-користувача результату роботи системи. Що схематично можна відобразити наступним чином (рис. 1):

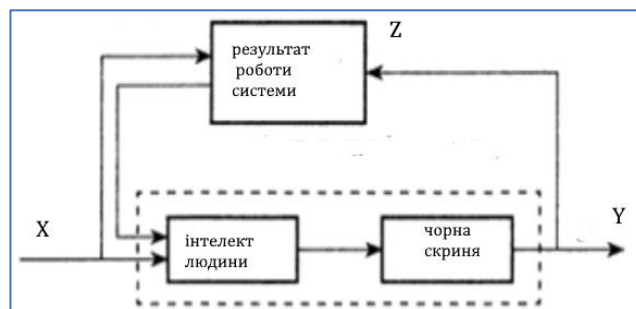


Рис. 1. Схема роботи інтелектуальної системи в кібернетичному вимірі

Первинною і головною домінантою інтелектуальної системи є людина, людина-творець всього програмного забезпечення, що має на меті знайти оптимальне рішення.

Інтелектуальна система являє собою допоміжний інструментарій інтелектуальним здібностям людини задля підтримки прийняття управлінських, комерційних та творчих рішень.

До характеристик інтелектуальних систем відносяться аналітичні можливості (здатність до вирішення слабоформалізованих задач), комунікативні здібності (здатність до взаємодії з конкретним користувачем на природній мові), адаптивність (здатність до розвитку в залежності від об'єктивних змін системи) та здатність до самонавчання (здатність до генерації нових знань на основі вже існуючих) [9, с. 71].

Втім, не зважаючи на різноманітність інтелектуальних систем для забезпечення та організації освітнього процесу, продовжується їх вдосконалення та розробка нових прототипів. Ефективність систем такого типу, як стверджують А. Довбиш та А. Васильєв, можна підвищити за рахунок вдосконалення реалізованого механізму прийняття рішень до рівня рішення людини та використання майже невичерпних апаратних можливостей комп'ютерної техніки [4, с. 8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, інтелектуальні системи широко використовуються у різних галузях людської діяльності. За допомогою інтелектуальних систем можливо поглибити зміст освітнього процесу, провести маркетингові дослідження, здійснювати ідентифікацію тощо. Для забезпечення освітнього процесу використовуються інтелектуальні інформаційні системи, експертні навчальні системи, інтелектуальні системи безперервного навчання, інтелектуальні адаптивні навчальні системи та інші види програмного забезпечення. Проте підготовку фахівців за спеціальністю 015.39 Професійна освіта (цифрові технології) пропонуємо доповнити тематикою з основ кібернетики та прикладної математики. Вважаємо, що урахування зазначених напрямів та засобів інтеграції дозволить суттєво покращити професійну підготовку майбутніх фахівців, зробити її відповідною сучасним умовам, орієнтувати на інтеграцію до світового освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Базелюк О.В. Змішане навчання в професійно-технічних навчальних закладах. Технології дистанційного професійного навчання: метод. посібник. Житомир: «Полісся», 2018. С. 101–106.
2. Бендера І. М. Інженерно-педагогічна освіта - термінологічний аспект. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. 2009. Вип. 24-25.
3. Бурдаєв В.П. Системи навчання з елементами штучного інтелекту. Монографія. Харків: Вид. ХНЕУ, 2009. 400 с.
4. Довбиш А.С., Васильєв А.В., Любчак В.О. Інтелектуальні інформаційні технології в електронному навчанні. Суми: Сумський державний університет, 2013. 177 с.

5. Коротун О. В. Хмаро-орієнтована система управління навчанням Canvas. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. №1(55). С. 230-239.
6. Прямухіна О.-М. Д., Січко Т.В. Розвиток інтелектуальних технологій в умовах пандемії. Комп'ютерні технології обробки даних: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 2021. С. 47-49.
7. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. Відомості Верховної Ради. 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
8. Про затвердження Комплексних заходів щодо формування ступеневої професійно-технічної освіти, спеціалізації та перепрофілювання професійно-технічних навчальних закладів : Постанова Кабінету Міністрів України від 2 квітня 1998 р. N 481. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/481-98-%D0%BF#Text>.
9. Харабериуш І.Ф. Інформаційні інтелектуальні системи в освіті. Актуальні проблеми науки та освіти : зб. матеріалів XXI підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ. 2019. С. 70-72.
10. Шаров С.В., Лубко Д.В., Осадчий В.В. Інтелектуальні інформаційні системи: навч. посіб. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 144 с.
11. Шаров С.В. Сучасний стан розвитку інтелектуальних інформаційних систем. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. №130. С. 111-114.
12. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року N 2145-VIII. URL:<https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=2124> (дата звернення: 15.02.2024).
13. Інтелектуальна інформаційна система. Вікіпедія : веб-сайт. URL: <http://surl.li/bjpbj>.
14. Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України від 10 лютого 1998 року №103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
15. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : Розпорядження Каб. Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>.

References

1. Bazeliuk O. V. Zmishane navchannia v profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh. Tekhnologii dystantsiinoho profesiinoho navchannia: metod. posibnyk. Zhytomyr: «Polissia», 2018. S. 101-106.
2. Bendera I. M. Inzhenerno-pedahohichna osvita - terminolohichniy aspekt. Problemy inzh.-ped. osvity: Zb. nauk. pr. 2009. Vyp. 24-25.
3. Burdaiev V. P. Systemy navchannia z elementamy shtuchnoho intelektu. Monohrafiia. Kharkiv: Vyd. KhNEU, 2009. 400 s.
4. Dovbysh A. S., Vasyliiev A. V., Liubchak V. O. Intelektualni informatsiini tekhnologii v elektronnomu navchanni. Sumy: Sumskiy derzhavnyi universytet, 2013. 177 s.
5. Korotun O. V. Khmaro-orientovana systema upravlinnia navchanniam Canvas. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. 2016. №1(55). S. 230-239.
6. Priamukhina O.-M. D., Sichko T. V. Rozvytok intelektualnykh tekhnologii v umovakh pandemii. Kompiuterni tekhnologii obrobky danykh: materialy vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Vinnytsia, 2021. S. 47-49.
7. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 roku № 1556-VII. Vidomosti Verkhovnoi Rady. 2014. № 37-38. St. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
8. Pro zatverdzhennia Kompleksnykh zakhodiv shchodo formuvannia stupenevoi profesiino-tekhnichnoi osvity, spetsializatsii ta pereprofiluivannia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 2 kvitnia 1998 r. N 481. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/481-98-%D0%BF#Text>.
9. Kharaberiush I. F. Informatsiini intelektualni systemy v osviti. Aktualni problemy nauky ta osvity : zb. materialiv XXI pidsumkovoї nauково-praktychnoi konferentsii vykladachiv MDU. 2019. S. 70-72.
10. Sharov S. V., Lubko D. V., Osadchyi V. V. Intelektualni informatsiini systemy: navch. posib. Melitopol : Vyd-vo MDPU im. B. Khmelnytskoho, 2015. 144 s.
11. Sharov S. V. Suchasnyi stan rozvytku intelektualnykh informatsiinykh system. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky. 2015. №130. S. 111-114.
12. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 roku N 2145-VIII. URL:<https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=2124>.
13. Intelektualna informatsiina systema. Vikipediia : veb-sait. URL: <http://surl.li/bjpbj>.
14. Pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu : Zakon Ukrainy vid 10 liutoho 1998 roku №103/98-VR. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
15. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini : Rozporiadzhennia Kab. Ministriv Ukrainy vid 2 hrudnia 2020 r. № 1556-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>.



” Нечерда В. Програма розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 17-22. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-003>.

Necherda V. Prohrama rozvytku asertyvnosti uchniv starshykh klasiv u konteksti formuvannia zhyttievoi uspishnosti [Program for the development of assertiveness of pupils of senior classes in the context of forming life successfulness]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 17-22. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-003>.

УДК 37.091.212.7:161.262:165.23

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-003

Валерія НЕЧЕРДА

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-2571-5785>
necherda@gmail.com

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку асертивності старшокласників у контексті формування життєвої успішності. Авторкою уточнено поняття «асертивність учня старших класів», визначено структуру асертивності (когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий компоненти), обґрунтовано необхідність розвитку асертивності старшокласника. У дослідженні запропоновано програму розвитку асертивності учнів старших класів, окреслено цільові орієнтири розвитку асертивності учнів, мету й завдання програми розвитку асертивності. Зазначено, що програма розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності впроваджується в освітній процес експериментальних закладів загальної середньої освіти в межах формувального експерименту, який здійснюється на експериментально-практичному етапі дослідження «Формування життєвої успішності учнів старших класів в умовах поствоєнної реальності» науковцями лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України. Акцентовано увагу на впровадженні в освітній процес експериментальних закладів освіти таких технологій, як ігрові технології (квест-гра, організаційно-ділова гра, сюжетно-рольові ігри), інтерактивні технології (ток-шоу, коворкінг, міні-тренінг), арт-технології (театр пантоміми, плейбек-театр, публіцистична вистава) та івент-технології (флешмоб, перформанс). З'ясовано, що програма розвитку асертивності учнів старших класів покликана оновити науково-методичне забезпечення формування життєвої успішності старшокласника. Впровадження програми в освітній процес експериментальних закладів загальної середньої освіти допоможе наповнити поняття асертивність морально-етичними складовими, забезпечити поєднання отриманих учнями теоретичних знань із реальною життєвою практикою, активізувати їх ключові компетентності, підвищити їх мотивацію бути успішними, збільшити спектр можливостей позитивної соціалізації старшокласників.

Ключові слова: асертивність; розвиток асертивності; учень старших класів; життєва успішність; впевненість у собі; педагогічна технологія.

Valeriia NECHERDA

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-2571-5785>
necherda@gmail.com

PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF ASSERTIVENESS OF PUPILS OF SENIOR CLASSES IN THE CONTEXT OF FORMING LIFE SUCCESSFULNESS

Abstract. The article is dedicated to the problem of the development of assertiveness of senior school pupils in the context of forming life success. The author clarified the concept of "assertiveness of a senior school pupil," determined the structure of assertiveness (cognitive, emotional-motivational, behavioral components), and substantiated the necessity for the development of assertiveness of senior school pupils. The research proposed a program for the development of assertiveness of senior school pupils, outlined the target orientations for the development of assertiveness of pupils, and the purpose and tasks of the program for the development of assertiveness. It is noted that the program for the development of assertiveness of senior school pupils in the context of the formation of life success is implemented in the educational process of experimental institutions of general secondary education within the framework of a formative experiment, which is carried out at the experimental and practical stage of the research "Formation of the life successfulness of senior school pupils in the conditions of post-war reality" by scientists of the laboratory of physical development and healthy lifestyle of the Institute of problems on the education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Emphasis is placed on introducing into the educational process of experimental educational institutions such technologies as game technologies (quest games, organizational and business games, story role-playing games), interactive technologies (talk shows, co-working, mini-training), art technologies (pantomime theater, playback theater, journalistic performance), and event technologies (flash mob, performance). It was found that the program for the development of assertiveness of senior school pupils is designed to update the scientific and methodological support for the formation of senior school pupils' success in life. The implementation of the program in the educational process of experimental institutions of general secondary education will assist in filling the concept of assertiveness with moral and ethical components, ensure the combination of theoretical knowledge acquired by pupils with actual life practice, activate their key competencies, increase their motivation to be successful, increase the range of opportunities for positive socialization of senior school pupils.

Keywords: assertiveness; development of assertiveness; senior school pupil; life successfulness; self-confidence; pedagogical technology.

Постановка проблеми. В умовах сучасної соціокультурної реальності, для якої характерні кризові зміни в житті людей, розвиток асертивності зростаючої особистості є важливою для її особистісного самовираження, результативної діяльності, соціальної адаптації, а відтак може вважатися одним із ключових факторів її життєвої успішності. Особливої актуальності розвиток асертивності набуває у старшому шкільному віці, адже, готуючись до вступу в доросле життя, старшокласники «мають бути здатними знаходити баланс між зовнішнім і внутрішнім світом та ресурси для продуктивного життя, проектувати власний життєвий успіх і досягати успішності в обраній сфері діяльності» [2, с. 37].

Асертивність як важливий особистісний ресурс старшокласника значно підвищує адаптаційні можливості учня, зокрема, допомагає зростаючій особистості перетворювати труднощі і перешкоди у джерело внутрішньої сили і самовдосконалення. Програма розвитку асертивності учнів старших класів передбачає впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти різних педагогічних технологій, ефективність яких неодноразово доведена сучасною освітньою практикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «асертивність» має англійське походження від слова «assertiveness» (впевненість, наполегливість, самоствердження) і на сьогодні є складним багатогранним поняттям [4; 6; 7]. Згідно з висновками сучасних вчених [1; 4; 6; 8; 10], асертивною є впевнена у собі особистість, яка здатна до соціальної сміливості і свободи у реалізації своїх планів, незалежності у прийнятті рішень і вчинків, вміє заявляти про свої почуття, потреби й наміри, адекватно сприймати критику та реагувати на неї, бути готовою нести особистісну й соціальну відповідальність за власний вільний вибір. Польський дослідник R. Poprawa вважає, що «спосіб асертивного самовираження й реагування є водночас твердим і м'яким, вільним, але контрольованим, найбільш чесним і послідовним та, передусім, тим, який поважає благополуччя інших людей» [9, с. 16].

Обґрунтування необхідності розвитку асертивності у психолого-педагогічній літературі [1; 3; 5; 8] спирається на усвідомлення асертивної поведінки як оптимального, найконструктивнішого способу міжособистісної взаємодії на протизагу двом найдеструктивнішим способам – маніпуляції та агресії [7, с. 4501]. Погоджуємось із науковою позицією вітчизняної вченої М. Марценюк, що «ідея асертивності передбачає формування в особистості визначеної якості поведінки, завдяки якій вона може володіти спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатна висловлювати власну точку зору, не боїться заперечувати, використовуючи аргументацію, наполягати на своєму в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою; володіти тактиками задоволення справедливих вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення» [4, с. 305].

Ми у своєму дослідженні розглядаємо асертивність учня старших класів як засновану на впевненості у собі комплексну характеристику особистості старшокласника, яка виявляється в усвідомленні ним необхідності емоційної врівноваженості і самоповаги, відповідальності і взаєморозуміння, у прагненні позитивних суспільних взаємин, саморозвитку і самореалізації, а також у вмінні висловлювати свої почуття, бажання, інтереси і потреби й адаптуватись до нових чи змінних умов кризового соціуму, ефективно задіюючи внутрішні і зовнішні ресурси, що дозволить учню обирати власний життєвий шлях і моделі успішності, зберігаючи незалежність від зовнішніх оцінок і впливів та гармонійно узгоджуючи особисті і колективні інтереси.

Вітчизняні дослідниці Н. Левус і С. Стасів пропонують модель особистісних чинників асертивності, зокрема, «позитивні чинники асертивності: розуміння своїх емоцій, управління своїми емоціями, контроль експресії, прагнення до самоствердження, сміливість, схильність до ризику, товарицькість; негативні чинники асертивності: сором'язливість, реактивна агресивність, емоційна лабільність, репресивність, нетерпимість, образливість, мстивість» [3, с. 34], за допомогою якої чітко визначають «мішені» для виховних впливів.

Необхідність розвитку асертивності учнів старших класів зумовлена соціально-психологічними особливостями учнів старшого шкільного віку: поглиблення стосунків з однолітками й дорослими, посилення потреби бути значущим та прагнень до самооцінки, самопізнання, самовизначення, зростання соціальної активності та самостійності у поглядах і вчинках та ін. Саме тому розвиток асертивності можна «вважати критерієм ефективності становлення особистості юнака, його успішності в соціальних контактах і ефективності вибудовування міжособистісних відносин як у юнацькому віці, так і в майбутньому» [5, с. 215–216]. Програма розвитку асертивності старшокласників у закладах загальної середньої освіти покликана сприяти вибору учнями асертивної поведінки в освітньому середовищі і в соціумі та створити умови для розширення позитивних уявлень учнів про себе і навколишній світ.

Мета дослідження. Отже, метою статті є створення та обґрунтування програми розвитку асертивності у контексті формування життєвої успішності учнів старших класів для подальшого її впровадження в освітньому процесі експериментальних закладів освіти.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети нами було використано методи теоретичної рефлексії (аналіз, синтез, порівняння й узагальнення; контент-аналіз нормативно-правової бази освіти, матеріалів сучасних соціологічних досліджень; аналіз шкільної політики сучасних закладів загальної середньої освіти) з метою вивчення і систематизації практичного досвіду вирішення проблеми розвитку асертивності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Програма розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності впроваджується в освітній процес експериментальних закладів загальної середньої освіти в межах формувального експерименту, який здійснюється на експериментально-практичному етапі дослідження «Формування життєвої успішності учнів старших класів в умовах поствоєнної реальності» науковцями лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України. Дослідженням охоплено 310 старшокласників із 6 регіонів України – Київської, Сумської, Черкаської, Харківської, Дніпропетровської і Тернопільської областей та м. Києва.

Мета формувального експерименту полягає в оптимізації процесу розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності шляхом апробації експериментальних методик та впровадженні їх в освітній процес експериментальних закладів освіти. *Завданнями* формувального експерименту визначено наступні: 1. Розробити методику формувального експерименту та уточнити план роботи щодо впровадження його результатів у практику експериментальних закладів загальної середньої освіти. 2. Організувати роботу творчих груп педагогів експериментальних закладів освіти для виконання завдань формувального експерименту. 3. Провести формувальний експеримент – впровадити методику розвитку асертивності учнів старших класів в освітній процес закладів загальної середньої освіти. 4. Узагальнити емпіричні дані формувального експерименту та проаналізувати його результати.

Цільовими орієнтирами розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності на експериментально-практичному етапі дослідження визначено: стимулювання потреб старшокласників у самопізнанні, особистісному зростанні, гідному захисті своїх прав та позитивній самореалізації; педагогічне сприяння формуванню самовизначення, лідерських якостей і організаторських здібностей учнів старших класів; виховання в учнів впевненості в собі, стресостійкості, цілеспрямованості, відповідальності й наполегливості шляхом збагачення їх життєвого простору індивідуально й соціально значущими видами діяльності, реалізації учнівських ініціатив, опанування учнями різних соціальних ролей; створення умов для вільного усвідомленого обрання старшокласниками конструктивних і соціально корисних моделей поведінки, асертивної зокрема.

Зміст розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності зумовлено *структурою асертивності*, як комплексної характеристики особистості учня, що містить наступні компоненти: *когнітивний* (адекватна самооцінка й оцінка ситуації і оточення, гнучкість мислення у кризових обставинах, рефлексивність, самовизначення на основі власних цінностей, ідеалів та інтересів); *емоційно-мотиваційний* (впевненість у собі, довіра до себе, емпатійність, доброзичливість, прагнення конструктивного попередження і розв'язання міжособистісних і групових суперечностей, компромісних рішень, продуктивних взаємин і позитивної самореалізації); *поведінковий* (відповідальність, наполегливість, готовність до ризиків, цілеспрямованість, вміння заявляти про свої права та гідно відстоювати їх, ефективна комунікація і успішна адаптація до змінних умов). На розвиток зазначених компонентів асертивності спрямовано програму і методику формувального експерименту.

Мета Програми розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності: сприяти підвищенню рівня розвитку асертивності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Завдання програми:

- формування знань учнів щодо проблеми асертивності (зокрема, відмінностей між асертивністю, пасивністю, агресивністю);
- виховання ціннісного ставлення учнів до власної особистості й до оточуючих, до суспільства і готовності до взаємодії з іншими людьми на основі рівноправності, доброзичливості й толерантності;
- розвиток умінь відкрито висловлювати як позитивні, так і негативні почуття й думки, заявляти про свої бажання й вимоги, слухати й чути інших, конструктивно критикувати й адекватно сприймати критику;
- формування якостей асертивної особистості, зокрема, емпатійності, емоційної стійкості, впевненості у собі, самовладання, рефлексивності, толерантності, чуйності, доброзичливості, почуття гумору;
- підвищення усвідомленості власних прав і свобод, почуття власної гідності і значущості;

– сприяння становленню самостійної особистості, незалежної у цінностях, судженнях і поведінці;

– розвиток творчого потенціалу учнів старших класів.

Програма розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності передбачає впровадження в освітній процес експериментальних закладів освіти таких технологій, як ігрові, інтерактивні, арт-технології та івент-технології.

Ігрові технології. Поділяємо наукові висновки турецьких вчених, що «розвиток асертивності, в першу чергу, має бути спрямований на сприяння змінам у ставленні людини до самої себе і підвищенні впевненості у собі, зменшенні тривожності» [8, с. 396]. *Квест-гра* «Стресостійкість – запорука успіху» знайомить учнів із поняттями «стрес» і «стресостійкість» та способами протидії стресу, допомагає розвитку вмінь віднайдення ресурсних станів у воєнній і поствоєнній реальності. Завданнями є вдосконалення навичок усвідомлення емоцій і управління ними, підвищення самооцінки здобувачів освіти, зниження рівня тривожності учнів. *Організаційно-ділова гра* «Модель мого життєвого успіху» спрямована на формування мотивації життєвого успіху, спонукає до усвідомленого вибору власного життєвого шляху й моделей успішності. Завдання гри полягають у розвитку лідерських якостей і управлінських умінь учнів, навичок самоаналізу і самоконтролю, взаємодії і співробітництва шляхом застосування проблемних ситуацій, дослідженні мотивів прийняття рішень. *Сюжетно-рольові ігри* «Моя родина», «Улюблена справа», «Мій фах – мій вибір», які сприяють усвідомленню і реалізації різних життєвих ролей, покликані формувати позитивний емоційний клімат (розвага, рекреація, релаксація), стимулювати самопізнання, рефлексивність, креативність, емпатію учнів, розвиток їх комунікативних навичок.

Інтерактивні технології. Ток-шоу – технологія, що створює умови для жвавого обговорення й дискусії. Його головна умова – актуальність проблеми для учнівської аудиторії, що допомагатиме залученню якнайбільшої кількості учасників. *Ток-шоу* «Наша асертивність» сприяє участі учнів старших класів у обговоренні сучасного розуміння асертивності, подій і випадків, що стосуються асертивної поведінки у воєнній і поствоєнній реальності. Завдання полягають у розвитку логіки й інтелектуальних здібностей учнів, критичного мислення, творчого ставлення до проблеми та її системного бачення, умінь учнів формулювати думку й висловлювати свою точку зору, а також у формуванні культури мовлення і спілкування, ділового етикету.

Коворкінг (co-working) («спільна робота») розуміють як обладнаний простір для спільної праці, доступ до якого може отримати кожен бажаючий. Коворкінг – простір для різних видів діяльності у комфортній обстановці вільного обміну думками і досвідом, що сприяє саморозвитку, налагодженню контактів і укладанню домовленостей та, найголовніше, співпраці. Проте останнім часом в освітній практиці його розуміння стало значно ширшим – форма організації інноваційної діяльності педагогів, додаткове освітнє середовище, адаптоване під потреби здобувачів освіти і педагогів, а також педагогічна технологія із значними інтерактивними можливостями. *Коворкінг* «Асертивність як стратегія поведінки успішної особистості старшокласника» сприяє розвитку асертивності учнів та їх мотивації досягнення життєвого успіху. На коворкінгу вирішуються завдання обґрунтування необхідності розвитку асертивності як конструктивної стратегії взаємин учнів з дорослими й однолітками, формування вмінь асертивної поведінки здобувачів освіти.

Розвиток асертивності в учнів відбувається поступово через виховання впевненості у собі, наполегливості, доброзичливості, чуйності, гнучкості й ін. Разом з тим у контексті розвитку асертивності американські вчені надають великого значення проблемі саморегуляції, самоконтролю, а відтак, розвитку вмінь самовладання [6]. *Міні-тренінг* «Асертивність: за і проти» формує системний погляд на проблему асертивності і присвячений вихованню якостей і навичок асертивної особистості «шляхом корекції: нераціональної (нерозумної, нелогічної) поведінки; уявлень, які ведуть до невпевненої, ворожої або агресивної поведінки; думок, пов'язаних із засудженням себе за недоречні прояви, судження в спілкуванні, що перешкоджають досягненню намічених цілей. Тренінг асертивності сприяє формуванню асертивності слухачів на основі виконання вправ з розвитку наполегливості, готовності до розумного компромісу, комунікативної компетентності, емоційної стійкості, толерантності, ціннісних орієнтацій, емпатії» [1, с. 26].

Відтак, інтерактивні технології сприяють самоприйняттю учнів, зокрема, власних почуттів і емоцій, роботі з образом «Я», усвідомленими намірами і способами вираження ідей, розвитку позитивного мислення; допомагають у подоланні захисних механізмів і створенні програми досягнення цілей, вихованні самоповаги й поваги до інших, формуванні навичок попередження і подолання конфліктів.

Арт-технології максимально відповідають інтересам і потребам сучасної молоді, навчають врівноважувати мислення й емоції і являють собою дієвий інструмент формування асертивної позиції старшокласника. *Театр пантоміми* «Біла ворона» висвітлює за допомогою міміки, жестів і пластики тіла складну життєву ситуацію, пов'язану з неприйняттям людини іншими через її несхожість на них,

небажанням вислухати і зрозуміти іншу людину, байдужістю до її проблем, та презентує фатальні наслідки цієї ситуації. Завданнями вистави є зниження тривожності й агресивності учнів; розвиток умінь невербальної комунікації, навичок партнерської взаємодії і співробітництва; виховання емпатії, доброзичливості, довіри до інших, рефлексивності, формування мотивації до самовдосконалення; сприяння ефективній адаптації учнів в освітньому середовищі.

Плейбек-театр «Ліхтарик асертивності» ставить за мету обговорення учнями проблеми поваги до думок і цінностей однолітків, асертивності як оптимальної поведінкової стратегії. Його завдання полягають у формуванні готовності учнів до впевнених, толерантних способів взаємодії з оточуючими; відпрацюванні навичок асертивної поведінки, самостійного вибору траєкторії життєвого шляху. *Публіцистична вистава* «Без масок» спонукає учнів до самовиховання, розвитку емоційного інтелекту, уваги й уяви; дотримання прав людини, поваги до закону, соціально значущих норм і цінностей; формування адекватної самооцінки, мотивації до саморефлексії і самореалізації.

Івент-технології. Популярність цих технологій пов'язана з позитивним сприйняттям учнями старшого шкільного віку різних івентів, що порушують звичний рутинний хід освітнього процесу, дають можливість учням бути соціально активними, повернути до себе увагу, розважитись, висловити свою громадянську позицію, взяти участь у суспільно корисній діяльності. Згідно з дослідженнями іспанських вчених, «асертивна особистість відрізняється активною життєвою позицією, що дозволяє їй ефективніше досягати своїх потреб і цілей у соціальній взаємодії, відтак, асертивність може вважатися показником соціальної компетентності» [10, с. 328].

Флешмоб «Асертивність єднає» популяризує асертивність як «модну» для сучасного учня особистісну характеристику і поведінкову стратегію. Завданнями флешмобу є сприяння розвитку соціальної компетентності учнів (ефективна участь у громадському житті, співпраця з однолітками і дорослими); підвищення самооцінки учнів; формування в учнів просоціальної мотивації життєздійснення, бажання участі у соціально значущій діяльності. *Перформанс* «Я хочу тобі сказати...» акцентує увагу учнів на актуальності проблеми подолання агресивності і пасивності у стосунках, попередження різних форм насильства, протидії булінгу в освітньому середовищі. Перформанс вирішує завдання активізації ініціативності й соціальної мобільності учнів; стимулювання їх пізнавальної активності і творчих здібностей; розвитку акторської майстерності; формування мотивації бути асертивним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, програма розвитку асертивності учнів старших класів покликана оновити науково-методичне забезпечення формування життєвої успішності старшокласника. Впровадження її в освітній процес експериментальних закладів загальної середньої освіти допоможе наповнити поняття асертивності морально-етичними складовими, забезпечити поєднання отриманих учнями теоретичних знань із реальною життєвою практикою, активізувати їх ключові компетентності, підвищити їх мотивацію бути успішними, збільшити спектр можливостей позитивної соціалізації старшокласників. Перспективи подальших досліджень пов'язані з перевіркою ефективності формувальних впливів за допомогою методики дослідження асертивності учнів «Оцінка рівня сформованості навичок життєво успішної особистості» (анкета Д. Франкена – адаптація В. Кириченко, О. Єжової, В. Нечерди) (блок «асертивність»), спрямованої на визначення рівнів розвитку асертивності учнів старших класів та оцінюванням і порівнянням отриманих результатів.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О. В. Особливості формування асертивності керівників закладів загальної середньої освіти у процесі підвищення кваліфікації. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 4 (18). С. 21-27.
2. Кириченко В. І., Єжова О. О., Нечерда В. Б. Критеріальний апарат дослідження процесу формування життєвої успішності учнів старших класів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2023. Вип. 75. С. 37-43. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-37-43>.
3. Левус Н. І., Стасів С. Т. Особистісні чинники асертивності у психотренінговій роботі. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг: тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2022. С. 30-34.
4. Марценюк М. О. Розвиток асертивної поведінки у підлітків засобами тренінгу. *Україна–Цивілізація*. 2016. Т. 5. С. 304–312.
5. Сколота Е. В. Формування асертивної поведінки в юнацькому віці. *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 212-216.
6. Ames D., Lee A., Wazlawek A. Interpersonal assertiveness: Inside the balancing act. *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. № 11. <https://doi.org/10.1111/spc3.12317>.
7. Esteves-Pairazamán A. T., Fernández-Bedoya V. H., Ibarra-Fretell W. G., Grijalva-Salazar R. V. Tutoring for the development of the assertiveness of elementary school students in Trujillo, Peru. *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2020. V. 9. Iss. 02. P. 4500-4505.

8. Gultekin A., Ozdemir A. A., Budak F. The effect of assertiveness education on communication skills given to nursing students. *International Journal of Caring Sciences*. 2018. Vol. 11. Iss. 1. P. 395-401.
9. Poprawa R. Asertywność. Główne założenia, zasady i procedury asertywnego radzenia sobie w życiu. Materiały do treningu. Wrocław: Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017. 45 s.
10. Villena Martínez M.D., Justicia Justicia F., Fernández de Haro E. Teacher assertiveness in the development of students' social competence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2016. № 14 (2). P. 310-332.

References

1. Briukhovetska O. V. Osoblyvosti formuvannya asertyvnosti kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*. 2019, 4 (18), 21-27.
2. Kyrychenko V. I., Necherda V. B., Yezhova O. O. Kryterialnyi aparat doslidzhennia protsesu formuvannya zhyttievoi uspishnosti uchniv starshykh klasiv. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia. Vinnytsia: Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 2023, 75, 37-43. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-37-43>
3. Levus N. I., Stasiv S. T. Osobystisni chynnyky asertyvnosti u psykotreninhovii roboti. Suchasni treninhovi tekhnolohii dlia rozvytku osobystosti: eko-treninh: tezy dopovidei VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Uman: Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny, 2022, 30-34.
4. Martseniuk M. O. Rozvytok asertyvnoi povedinky u pidlitkiv zasobamy treninhu. *Ukraina-Tsyvilizatsiia*. 2016, 5, 304-312.
5. Skolota E. V. Formuvannya asertyvnoi povedinky v yunatskomu vitsi. *Habitus*. 2020, 14, 212-216.
6. Ames D., Lee A., Wazlawek A. Interpersonal assertiveness: Inside the balancing act. *Social and Personality Psychology Compass*. 2017, 11. <https://doi.org/10.1111/spc3.12317>
7. Esteves-Pairazamán A. T., Fernández-Bedoya V. H., Ibarra-Fretell W. G., Grijalva-Salazar R. V. Tutoring for the development of the assertiveness of elementary school students in Trujillo, Peru. *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2020, 9, 02, 4500-4505.
8. Gultekin A., Ozdemir A. A., Budak F. The effect of assertiveness education on communication skills given to nursing students. *International Journal of Caring Sciences*. 2018, 11, 1, 395-401.
9. Poprawa R. Asertywność. Główne założenia, zasady i procedury asertywnego radzenia sobie w życiu. Materiały do treningu. Wrocław: Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
10. Villena Martínez M.D., Justicia Justicia F., Fernández de Haro E. Teacher assertiveness in the development of students' social competence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2016, 14 (2), 310-332.



” Пятисоцька С., Петренко Ю., Насонкіна О., Ляшко Є., Єфременко А. Шляхи впровадження технологій дистанційного навчання у процес підготовки кіберспортсменів. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 23-28. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-004>.

Piatysotska S., Petrenko Yu., Nasonkina O., Liashko Ye., Yefremenko A. Shliakhy vprovadzhennia tekhnologii dystantsiinoho navchannia u protses pidhotovky kibersportsmeniv [Ways of implementation of distance learning technologies in the process of training cyber-athletes]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 23-28. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-004>.

УДК 378.14

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-004

Світлана ПЯТИСОЦЬКА¹, Юлія ПЕТРЕНКО²,
Олена НАСОНКІНА³, Євгеній ЛЯШКО⁴, Андрій ЄФРЕМЕНКО⁵

Харківська державна академія фізичної культури, Україна

¹<https://orcid.org/0000-0002-2246-1444>
piatsvit25@gmail.com

²<https://orcid.org/0000-0002-6549-3729>
horbatenko1604@gmail.com

³<https://orcid.org/0000-0002-6127-932X>
nasonkinaelena@gmail.com

⁴<https://orcid.org/0009-0001-6146-0946>
liashko.evhen@gmail.com

⁵<https://orcid.org/0000-0003-0924-0281>
pierreroberle@gmail.com

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ КІБЕРСПОРТСМЕНІВ

Анотація. Підготовка сучасних спортсменів неможлива без подальшого вдосконалення тренувального процесу шляхом використання сучасних технологій. Одним із перспективних напрямків є впровадження технологій дистанційного навчання у тренувальну діяльність спортсменів, зокрема у кіберспорті. Відтак, завдання дослідження полягало у визначенні доцільності застосування елементів дистанційного навчання у процес підготовки осіб, які займаються кіберспортом. Дослідження базується на аналізі теоретичних та емпіричних досліджень щодо застосування елементів дистанційного навчання у підготовці кіберспортсменів. Застосування методів теоретичного моделювання дозволило сформулювати положення щодо впровадження елементів електронного навчання у процес фізичної підготовки кіберспортсменів, а також можливостей її побудови у дистанційному форматі. Результати проведеного дослідження засвідчили складність реалізації дистанційної форми організації фізичної підготовки у кіберспорті та недостатню емпіричну обґрунтованість цього у науково-методичній літературі. Визначено проблеми побудови фізичної підготовки кіберспортсменів у дистанційному форматі, а також фактори, що визначатимуть якісне їх вирішення під час спроб оптимізації рухового тренування із використанням сучасних інформаційно-комунікативних засобів. Найбільш розвиненим напрямком в сфері подібних наукових пошуків є розвиток форматів гібридного та змішаного навчання, який може бути реалізованим у кіберспорті. Загалом, констатують перевагу таких форм організації рухового тренування порівняно з традиційним форматом, однак за умов достатньої мотивації та навченості тих, хто тренується. Визначено засоби, що використовуються у процесі дистанційного навчання, які можуть якісно покращити процес фізичної підготовки кіберспортсменів. Подальші наукові дослідження мусять спрямовуватися на програмування та дослідження особливостей організації фізичної підготовки кіберспортсменів із використанням елементів технологій дистанційного навчання.

Ключові слова: фізичне виховання; спорт; фізична підготовка; тренування; електронний спорт; рухова активність.

Svitlana PIATYSOTSKA¹, Yuliia PETRENKO²,
Olena NASONKINA³, Yevhenii LIASHKO⁴, Andrii YEFREMENKO⁵

Kharkiv State Academy of Physical Culture, Ukraine

¹<https://orcid.org/0000-0002-2246-1444>
piatsvit25@gmail.com

²<https://orcid.org/0000-0002-6549-3729>
horbatenko1604@gmail.com

³<https://orcid.org/0000-0002-6127-932X>
nasonkinaelena@gmail.com

⁴<https://orcid.org/0009-0001-6146-0946>
liashko.evhen@gmail.com

⁵<https://orcid.org/0000-0003-0924-0281>
pierreroberle@gmail.com

WAYS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING CYBER-ATHLETES

Abstract. Training modern athletes is only possible by improving the training process through modern technologies. One promising direction is the implementation of distance learning technologies in athletes' training activities, particularly in cybersports. Therefore, the task of the study was to determine the practicality of using elements of distance learning in training people engaged in e-sports. We used the analysis of theoretical and empirical research on the application of aspects of distance learning in cyber-athlete training. Using theoretical modeling

methods made it possible to formulate provisions regarding introducing electronic learning elements into the physical training of cyber-athletes and the possibilities of its construction in a remote format. The results of the conducted research proved the difficulty of implementing a remote form of physical training organization in eSports and the insufficient empirical validity of this in the scientific and methodological literature. The problems of physical training of e-athletes in a remote format have been detected. The factors determining their qualitative solution during attempts to optimize motor training using modern information and communication tools have been detected. It is impossible to imagine creating a complete program for the physical training of cyber-athletes that could satisfy the requests of all participants in the training process, both in terms of organization and effectiveness. The most developed direction in such scientific research is the development of hybrid and mixed learning formats for cyber-sports. Scientists state the advantage of organizing movement training compared to the traditional format but under sufficient motivation and training of those who train. Means used in distance learning, which can qualitatively improve the physical training of cyber-athletes, have been determined. Further scientific research should be directed to programming and researching the peculiarities of the organization of physical training of cyber-athletes using elements of distance learning technology.

Keywords: physical education; sport; callisthenics; training; cyber-sports; motor activity.

Постановка проблеми. Вимушений перехід до загальної організації навчального процесу в Україні сприяв інтенсивному розвитку наукових напрямів, пов'язаних із запровадженням у практику роботи фахівців сфери фізичного виховання і спорту сучасних освітніх технологій. Так само онлайн-формат навчання швидко поширився і на підготовку спортсменів. При чому, інтерес до дистанційного навчання обумовлений його перевагами як для сфери фізичної культури і спорту, так і для спортсменів. Більше того, з появою індивідуальних електронних засобів (смартфон, планшет чи комп'ютер) цей тип альтернативної форми організації та проведення тренувального процесу певною мірою став більш привабливим для тренерів та спортсменів. Такий формат дозволяє спортсменам гнучко планувати час тренування, формує самостійність та відповідальність за власну результативність, дозволяє отримати доступ до сучасних інтерактивних засобів підготовки. В даний час вимушений інтерес до організації тренувальної діяльності атлетів різних видів спорту в онлайн форматі випереджає дослідження щодо можливостей організації якісного дистанційного навчання. Для ефективного розробки та впровадження тренування у дистанційному форматі має бути вирішена низка завдань щодо планування та проведення різних форм занять, оцінки досягнень атлетів, соціальної взаємодії учасників процесу підготовки та підтвердження спортсменами виконання запланованих активностей. Незважаючи на універсальність онлайн-навчання, виникає стурбованість з приводу можливості ефективно організації тренувальної діяльності у кіберспорті у дистанційному форматі. На сьогодні невідомо, як зміниться система підготовки спортсменів в Україні після закінчення активних бойових дій. У будь-якому випадку, формат онлайн-навчання в організації тренувального процесу кіберспортсменів має широкі перспективи розвитку. Таким чином, є потреба у проведенні ґрунтовного аналізу можливостей організації підготовки гравців у кіберспорті з використанням елементів дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання Інтернет-технологій у підготовці спортсменів може виступати в якості рішення проблеми підвищення якості навчання в умовах складної безпекової ситуації в Україні. Онлайн-навчання сьогодні визначають як один із основних напрямків подолання освітніх бар'єрів та розширення можливостей навчання за межами традиційного формату навчання [11]. До переваг онлайн-навчання можна віднести розширений доступ здобувачів освіти до навчального контенту, зручна форма організації занять для викладачів та стандартизація навчального матеріалу в умовах використання LMS систем у процесі організації електронного формату навчання. Є також дані, що демонструють підвищену мотивацію здобувачів освіти до онлайн-навчання [9] та покращення результативності освітнього процесу [8].

Автори вказують, що основне завдання рухового навчання, що реалізується в дистанційному форматі, полягає у підвищенні відповідальності тих, хто навчається, за власне здоров'я та підвищенні рівня фізичної підготовленості. Діяльність за програмами рухового навчання має бути зосереджена на концепціях та принципах фізичної підготовки, а також забезпеченні хорошого самопочуття тих, хто займається [15]. Це передбачає підвищення рівня розвитку основних фізичних якостей, кардіореспіраторної витривалості, а також набуття навичок здорового харчування, контролю за масою тіла та способів боротьби зі стресом [13].

Якість програм підготовки спортсменів електронного спорту полягає у досягненні ними позитивних результатів щодо вирішення тренувальних завдань, а також набуття необхідного рівня фізичної підготовленості [7], включаючи формування та розвитку знань про дозовану рухову активність, пов'язану зі збереженням здоров'я [16]. Дані фактори фахівці визнають ключовими компонентами фізичної активності та здорового способу життя протягом усього життя [3]. Руховий досвід кіберспортсменів, набутий у період активної ігрової підготовки, може вплинути на підвищення рівня знань, навичок та переконань, пов'язаних з фізичною активністю, і зрештою вплинути на їх вибір фізичної активності у дорослому житті [5]. Тому дуже важливо забезпечити якість фізичної підготовки кіберспортсменів протягом усього періоду багаторічного тренування.

Рекомендованим форматом організації рухового навчання за допомогою засобів електронного навчання є гібридна модель, яка також називається змішаним навчанням [1]. На гібридному курсі ті, хто займаються, виконують більшу частину навчального навантаження онлайн та іноді зустрічаються особисто для оцінки успішності, корекції програми та отримання інструкцій щодо безпечного

виконання фізичних вправ [12]. Гібридна модель орієнтована на тих, хто займається, і дозволяє їм мати велику автономію у визначенні темпу навчання, розкладу виконання завдань та організації середовища проведення занять [6]. Ці фактори були позитивно сприйняті викладачами та студентами [4].

Дослідники сходяться на думці, що основним очевидним недоліком є здатність суто дистанційного формату фізичної підготовки сприяти розвитку рухових здібностей та контролювати фізичну активність тих, хто займається [9]. Проте в жодному дослідженні не оцінювалася ефективність онлайн та змішаного формату навчання з погляду позитивного чи негативного впливу на розвиток рухових здібностей тих, хто навчається, чи підвищення фізичної активності у вільний час. Відсутність даних про фізичну активність спортсменів та розвиток рухових навичок є значним проблемним аспектом у науково-методичній літературі щодо реалізації рухового навчання у дистанційному форматі.

Важливо зрозуміти, чи сумісні сучасні методи навчання із завданнями фізичної підготовки в кіберспорті і як вони можуть вплинути на інші аспекти підготовки гравців. Так, розвиток у сфері фізичного виховання та спорту сьогодні отримують методи навчання, що поєднують онлайн-навчання з очним навчанням. Ці методи називаються змішаними, перевернутими, інвертованими чи гібридними [1]. Змішане навчання схоже на моделі онлайн навчання, враховуючи, що кожен метод використовує можливості дистанційного навчання, що надаються онлайн-технологіями [4]. Проте певний рівень особистої взаємодії між тими, хто навчається, та вчителем/тренером відрізняє змішане навчання від суто онлайн-навчання. У змішаних групах надання базових знань відбувається перед заняттям за допомогою онлайн-відео або лекцій. Потім заняття присвячуються застосуванню онлайн-контенту за допомогою можливостей активного навчання, орієнтованого на тих, хто навчається [2]. Відтак, рухове навчання кіберспортсменів у змішаному форматі може бути пов'язане не тільки з потенційними перевагами, які воно може їм надати, але і з його потенціалом щодо розширення та покращення можливостей активного навчання у офлайн форматі.

Незважаючи на те, що дистанційне рухове навчання передбачає формування здоров'язберігаючої компетентності, його формат, як і раніше, залишається унікальним для можливостей реалізації у структурі фізичної підготовки кіберспортсменів через його предмет, який включає в себе рухові дії, прояв фізичних якостей та інші компоненти психомоторної сфери [16]. Отже, структура та наповнення програми з фізичної підготовки кіберспортсменів складає проблемне поле для тренерів, включаючи також складність оцінювання знань та умінь гравців, яке має охоплювати низку важливих ігрових компетенцій. Дані проблеми є найважливішими щодо концептуалізації навчання, контролю та оцінки знань і рухових здібностей кіберспортсменів, які навчаються у дистанційному форматі.

Побоювання, пов'язані з дистанційним форматом фізичної підготовки гравців, варіюються від необхідності формування їх відповідальності при виконанні запланованого навантаження, складності навчальних завдань, безпеки при самостійних заняттях фізичними вправами, рівня утримання уваги спортсменів до процесу тренування, а також забезпечення його результативності [10]. В ході аналізу науково-методичної літератури виявлено незначну кількість робіт щодо побудови та ефективності процесу рухового навчання та фізичного тренування в онлайн- і змішаному форматі. Відтак є потреба у пошуку ефективних шляхів щодо організації та реалізації занять з фізичної підготовки кіберспортсменів у дистанційному форматі, щодо їх дизайну та методів навчання/тренування.

Мета статті – визначити можливості фізичної підготовки у кіберспорті із використанням засобів дистанційного навчання.

Методи дослідження. При досягненні поставленої мети спиралися на застосування теоретичного блоку методів педагогічного дослідження, що передбачало послідовний аналіз, синтез, конкретизацію теоретичних знань та практичних напрацювань сучасних авторів стосовно предмету дослідження.

Виклад основного матеріалу. Визначивши основні переваги та проблеми дистанційного навчання фізичному вихованні, слід розглянути нові можливості використання інформаційно-комунікативних технологій у фізичній підготовці кіберспортсменів. Так, продемонстровано, як Інтернет може пов'язувати учасників навчального процесу між собою, що може мати цінність для культурного збагачення, дозволяючи тренерам підключати своїх вихованців по всьому світу для участі в онлайн-іграх або групових вправах спільно через онлайн-платформи (наприклад, Zoom, Meet, Skype). Альтернативно в цьому процесі можуть використовуватися фітнес-обладнання та програми, такі як Peloton або Zwift. Вони надають гравцям можливість віртуально підключатися до інших користувачів для участі у змаганнях [5]. Це може забезпечити додаткову мотивацію та цінність у процесі дистанційної організації фізичної підготовки кіберспортсменів.

Осміслене використання таких технологій, як трекари фізичної активності та фітнесу, мобільні фітнес-програми та онлайн-ігри, обговорюється з упором на вирішення поставлених вище

проблем контролю та обліку рухової активності спортсменів, пов'язаних з дистанційним форматом навчання. Використання портативних фітнес-трекерів є потенційно ефективним технологічним вирішенням цієї проблеми. У пристроях відстеження рухової активності та фізичних характеристик спортсменів, таких як Fitbit, Jawbone Up, Movband, Polar Loop, Omron Activity Monitor та Apple Watch використовуються вбудовані датчики (наприклад, акселерометра, гіроскопа, GPS). Ці пристрої записують та вимірюють індивідуальні параметри спортсмена, такі як режим сну, витрата енергії, частота серцевих скорочень та рух (тобто кроки, відстань та швидкість) [13].

Вирішення проблеми перевірки участі кіберспортсменів у фізичній активності передбачають ведення тренерами електронних журналів активності, використання дошок обговорень, відеозапису та самозвітів про завершенні активності [4]. Ці дані є об'єктивним інструментом для оцінки обсягу рухової активності в структурі програм фізичної підготовки у дистанційному форматі. Крім того, точні пристрої дозволяють тренерам миттєво надавати гравцям персоналізований зворотний зв'язок за допомогою таблиць, діаграм та графіків, якими можна поділитись з іншими користувачами. Такий високий рівень особистісного зворотного зв'язку від тренера дозволяє кіберспортсменам адаптувати зміст програми тренування до власних цілей у сфері фізичного вдосконалення та здоров'я. Багато фітнес-трекерів мають вбудований компонент мобільного додатка. Так, мобільний фітнес-додаток (МФД) у поєднанні з можливостями фітнес-трекера дозволяє точно вимірювати рухи, що дає тренерам можливість об'єктивно оцінювати необхідну фізичну активність [7].

Занепокоєння, висловлене дослідниками та викладачами-практиками щодо дистанційного фізичного виховання, пов'язане з проблемами щодо навчання руховим навичкам в онлайн- та віртуальному середовищі [4]. Передові технологічні можливості сучасних мобільних пристроїв використовують мультимедіа (наприклад, зображення, відео, аудіо, доповнену реальність) для захоплення та зображення фізичних рухів та навичок, а також доповнюють демонстрації навичок, які зазвичай проводяться наживо на традиційному занятті з фізичної підготовки [6].

Використання візуальних демонстрацій у процесі фізичної підготовки кіберспортсменів у дистанційному форматі надає тренерам змогу використовувати сучасні інструменти для навчання руховим навичкам. Ці мобільні інструменти навчання у поєднанні з мобільними програмами для аналізу відео (наприклад, CoachMyVideo, Coach's Eye, Ubersense) надають гравцям візуальний зворотний зв'язок та впевненість у тому, що рухові завдання виконуються правильно. Різні мобільні програми містять фото- та відеобібліотеки рухових та спортивних дій, які можуть бути візуальним довідковим керівництвом для кіберспортсменів, коли вони самостійно вивчають або практикують їх. Деякі навіть дозволяють гравцям розбивати рухові дії більшої координаційної складності на невеликі сегменти у зручному для навчання темпі [6]. За всіх переваг відео технологій у процесі подолання транзакційної дистанції між тренерами та спортсменами деякі дослідники припускають, що відеозворотний зв'язок не може повністю замінити зворотний зв'язок, що реалізується в традиційних умовах рухового тренування [12]. Так, тренери можуть використовувати відеоаналіз рухових дій кіберспортсменів, але є моменти, коли їм потрібно бути поруч із тим, хто навчається, для повідомлення конкретного зворотного зв'язку, особливо на початку формування рухової навички.

Ще одним проблемним питанням побудови фізичної підготовки спортсменів у дистанційному форматі є обмежена взаємодія між гравцями та тренерами [9]. Однак сучасні МФД надають кіберспортсменам платформу для створення, обміну та розповсюдження інформації в навчальному середовищі. Вбудовані функції, такі як дошки обговорень, журнали, обмін повідомленнями у додатках та інтеграція із соціальними мережами, призначені для полегшення взаємодії та спілкування між користувачами в режимі реального часу [12].

Інтеграція соціальних мереж є ще однією багатообіцяючою особливістю МФД, оскільки вона полегшує спілкування та співпрацю з іншими людьми зі схожими цілями/інтересами у фізичному вихованні та спорті, а також пошуком та обміном інформаційними ресурсами в Інтернеті. Дослідження показали, що особливості соціалізації МФД сприяють більш позитивному сприйняттю фізичних навантажень тими, хто займається, особливо при підключенні до програм соціальних мереж, таких як TikTok, Instagram, Twitter [14]. Правильне використання інструментів соціальних мереж, інтегрованих у МФД, може сприяти подоланню комунікаційного розриву та створити більш соціально-інтерактивну атмосферу у процесі фізичної підготовки кіберспортсменів у дистанційному форматі. Використання цих функцій інтерактивного спілкування може зменшити або усунути соціальну ізоляцію гравців, підвищити їх соціальну та особисту відповідальність.

Exergaming – це тип інтерактивної відеоігри (наприклад, Xbox Kinect, Nintendo Wii, смартфони), яка вимагає від гравця кінестетичних рухів для її проходження. Онлайн-ігри дозволяють тим, хто займається, досліджувати широкий спектр фізичної активності з колегами зі схожими інтересами, що відповідає цільовим результатам програм фізичної підготовки. Крім того, дослідження показали, що тренувальні ігри можуть покращити здоров'я/фізичну підготовленість тих, хто займається, когнітивні функції, що відповідають результатам, для яких використовується технологія, не заохочуючи при

цьому до малорухомого способу життя [1]. Дослідники демонстрували потенціал цього навчального технологічного інструменту для вирішення питань відповідальності за власне здоров'я, мотивації до рухової активності та соціальної підтримки тих, хто займається. Однак існують очевидні перешкоди для широкого впровадження консольних онлайн-ігор у процес фізичної підготовки гравців у дистанційному форматі через додаткові витрати (наприклад, ігрові консолі, периферійні пристрої та користувацькі підписки) у поєднанні з відносно коротким життєвим циклом обладнання, що використовується для запуску exergames. Для вирішення цієї проблеми запропоновано використовувати сторонні мобільні додатки, що дозволить тренерам застосовувати інноваційні підходи та обладнання, економити час і кошти. В даний час пропонується значна кількість мобільних ігрових програм, які є доступною альтернативою таким іграм [7].

При виборі мобільних додатків для використання у фізичній підготовці гравців у дистанційному форматі слід вибирати такі, що ґрунтуються на принципах гейміфікації, і є мультиплатформними (iOS, Android тощо), а також відповідають цілям тренувальної програми. Дуже важливо пам'ятати про цілі/результати тренування, щоб вони визначали зміст програми, а обрані технології дозволяли кіберспортсменам вивчати контент за допомогою власної активної участі.

Таким чином, за результатами проведення поточного дослідження очевидним є те, що дистанційне навчання у процесі фізичної підготовки спортсменів є багатограними та недостатньо дослідженими. Незважаючи на актуальність та увагу до проведення досліджень у цій галузі, досі недостатньо доказів, що підтверджують чи спростовують ефективність застосування цього формату навчання як щодо знань, так і практичних компетенцій підготовленості спортсменів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зміни в організаційних та методичних підходах до підготовки спортсменів, викликані зростанням попиту та доступністю мережі Інтернет, висувають нові вимоги до формування структури їх фізичної підготовки. Однак просте впровадження технології саме по собі не гарантує оптимальних та ефективних методів інтеграції. Проведене дослідження засноване на сучасних уявленнях про можливості онлайн-навчання та змішаного навчання у галузі фізичного виховання та спорту. Отримані результати дозволили розширити попередні уявлення щодо концепції дистанційного навчання у процесі підготовки кіберспортсменів. Висновки з вивчення передового досвіду інтеграції традиційного та онлайн-навчання у фізичній культурі та спорті заохочують питання розробки якісних програм рухового тренування, що водночас потребує особливої уваги до професійної підготовленості тренерів та готовності гравців кіберспорту до навчання у дистанційному форматі. Постійне вивчення особливостей і функцій нових технологій, що з'являються, є важливим завданням для тренерів, особливо під час планування та проведення занять з фізичної підготовки гравців у дистанційному форматі. Крім того, необхідні дослідження нових доступних онлайн- і змішаних програм фізичної підготовки для забезпечення можливості для кіберспортсменів здійснювати необхідну фізичну активність незалежно від форми навчання. До тих пір, поки не буде розроблено та реалізовано сувору та систематичну програму досліджень для вивчення численних аспектів та результатів, пов'язаних з використанням елементів дистанційного навчання у контексті підготовки кіберспортсменів, складно підтримувати чи відкидати твердження про позитивні або негативні сторони цієї форми організації тренування. У зв'язку з продовженим періодом онлайн-навчання в ряді регіонів України подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення ефективності та безпеки дистанційної організації рухового тренування кіберспортсменів у практичному аспекті.

References

1. Akkaya, S. (2021). Technological pedagogical content knowledge as a predictor of physical education and sports teachers' evaluations of distance education. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(4), 1643-1659. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6028>.
2. Akkaya, E. E., Güneş, B., & Mirzeoğlu, A. D. (2022). The Effect of Distance Education Based on Personalized System of Instruction on Academic Learning Time. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 47(211), 40-54. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11194>.
3. Argarin, J., & Argarin, J. A. (2022). Assessment of the preparedness and acceptability for distance learning: A guide for an efficient distance learning. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education*, 3(3), 192-199. [https://doi.org/10.25299/es:ijope.2022.vol3\(3\).8971](https://doi.org/10.25299/es:ijope.2022.vol3(3).8971).
4. Daum, D. N., Goad, T., Killian, C. M., & Schoenfeld, A. (2021). How do we do this? Distance learning in physical education – Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 5-10. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886836>.
5. Killian, C. M., Daum, D. N., Goad, T., Brown, R., & Lehman, S. (2021). How Do We Do This? Distance Learning in Physical Education – Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 11-17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886838>.
6. Liu, T., & Lipowski, M. (2021). Influence of cooperative learning intervention on the intrinsic motivation of physical education students – a meta-analysis within a limited range. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 2989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>.

7. Mutlu Bozkurt, T., & Erdogan, R. (2022). Investigation of the Relationship between the Attitudes of Physical Education and Sports Teacher Candidates towards E-Learning in Sports and Academic Success in the Distance Education Process. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 21(2), 47-53. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1338064.pdf>.
8. Namli, A. K., & Samioğlu, Y. (2020). Physical education lesson in distance education according to student views. *Journal of Global Sport and Education Research*, 3(2), 49-65. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1557686>.
9. Özer, U. (2022). Evaluation of distance education process in sports higher education. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(1), 195-212. URL: <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.195>.
10. Piatysotska, S., Podrigalo, L., Romanenko, V., Yefremenko, A., Petrenko, Y., & Poltoratska, H. (2023). A Study of Motor Functional Asymmetry Indicators in Different Sportsmanship Level Esports Athletes. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(4), 628-635. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.4.19>.
11. Pimentel, F. C., & Moraes, R. D. A. (2021). The ideological trends of the licensing courses in physical education in the distance mode. *ETD Educação Temática Digital*, 23(1), 82-98. URL: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656308>
12. Rahman, L., Rihatno, T., & Nurdin, F. (2021). Analysis Of Physical Education Instruction Using Asynchronous Method On A Distance Learning System. *Gladi: Jurnal Ilmu Keolahragaan*, 12(04), 215-222. <https://doi.org/10.21009/GJIK.124.01>.
13. Silva, R. C. A., Silva, V. L. D. F., & Silva, A. P. (2019). Distance learning for teaching in physical education. *Motriz: Revista de Educação Física*, 25, e101832. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201900010002>.
14. de Souza, H. S., Lira Quina, M. Á., Dos Santos, S. L. C., & Batalla Flores, A. (2023). Technological tools for the teaching of physical education at a distance. *International Journal of Development Research*, 2(13), 61822-61829. <https://doi.org/10.37118/ijdr.26357.02.2023>.
15. Sun, Y., & Shu, J. (2022). The effect of distance learning in colleges and universities on physical health promotion in college students. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 29, 232-246. https://doi.org/10.1590/1517-8692202329012022_0195.
16. Zheng, W., Ma, Y. Y., & Lin, H. L. (2021). Research on blended learning in physical education during the covid-19 pandemic: A case study of Chinese students. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211058196. <https://doi.org/10.1177/21582440211058196>.



” Родіков В. Цифровізація професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в умовах воєнного стану – вимога часу. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 29-33. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-005>.

Rodikov V. Tsyfrovizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv inzhenernykh viisk v umovakh voiennoho stanu – vumoha chasu [Digitalization of professional training of future specialists of engineering troops in war conditions as a requirement of the times]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 29-33. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-005>.

УДК 378:34:78(28)/6

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-005

Володимир РОДІКОВ

143 Об'єднаний навчально-тренувальний центр «ПОДІЛЛЯ»

Сил підтримки Збройних Сил України, Україна

<https://orcid.org/0009-0006-8683-359X>

rodikovvolodymyr@gmail.com

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ – ВИМОГА ЧАСУ

Анотація. У статті розглядається проблематика системи професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в епоху цифровізації, в аспекті вимог воєнного часу. Актуальність поточного дослідження полягає в тому, що динаміка традиційного методологічного підходу у освітньому процесі, з огляду на глобальні світові тенденції, зумовлює пріоритетність орієнтації на компетентнісний підхід та вимагає деталізованої розробки змісту поняття компетентності майбутніх фахівців в аспекті цифровізації. Мета статті полягає у визначенні особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ та її структури в умовах цифрових змін на сучасному ринку праці. В процесі дослідження використовувались загальні методи дослідження: синтез, аналіз, конкретизація, узагальнення, порівняння, систематизація та абстрагування. У дослідженні обґрунтовано особливості цифровізації професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ, яка об'єднує професійну та особистісну компоненти. Виокремлено вектори цифрової оптимізації навчального процесу, що мають на меті формування у майбутніх фахівців інженерних військ інформаційно-цифрової та комунікаційної компетентності, як важливої складової їх загального професіоналізму. У дослідженні встановлено, що необхідність цифрового вдосконалення процесу професійної підготовки на нинішньому етапі розвитку зумовлена специфічними вимогами до професійних значущих якостей, що характеризуються специфічним змістом та конкретизованою спрямованістю професійної діяльності згідно цифрових змін на ринку праці, а також корективами воєнного часу. У процесі дослідження з'ясовано, що одним із перспективних напрямів освітнього процесу позиціонується на сьогодні формування особистісних якостей майбутнього фахівця, у тому числі, його цифрової грамотності, логічного мислення та навичок міжнародної комунікації.

Виявлено, що подальші дослідження потребують обґрунтування передумов реалізації цифрової оптимізації професійної підготовки інженерних військ в умовах реалій воєнного періоду.

Ключові слова: професійна підготовка; інтеграційні процеси; цифровізація; професійна компетентність; освітній процес; інженерні війська.

Volodymyr RODIKOV

143rd Joint Training Centre "Podillya" of the Support Forces of the Armed Forces of Ukraine, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0006-8683-359X>

rodikovvolodymyr@gmail.com

DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ENGINEERING TROOPS IN WAR CONDITIONS AS A REQUIREMENT OF THE TIMES

Abstract. The article deals with the problems of the professional training system of future engineering troops specialists in the digitalization era in war conditions. The relevance of the current study is that the dynamics of the traditional methodological approach in the educational process, taking into account global world trends, determines the priority of focusing on the competence approach and requires a detailed development of the content of the concept of competence of future specialists in the aspect of digitalization. The article aims to determine the peculiarities of professional training of future specialists in engineering and its structure in the context of digital changes in the modern labor market. The study used general research methods: synthesis, analysis, specification, generalization, comparison, systematization, and abstraction. The study substantiates the peculiarities of the digitalization of professional training of future specialists of engineering troops, which combines professional and personal components. The digital optimization vectors of an educational process aimed at forming information, digital, and communication competence of future specialists of engineering troops as an essential component of their overall professionalism are highlighted. The study has established that the need for digital improvement of the professional training process at the current stage of development is due to specific requirements for professionally significant qualities characterized by particular content and a specific focus on professional activity by digital changes in the labor market, as well as wartime adjustments. One of the promising areas of the educational process is currently positioned as the formation of the personal qualities of a future specialist, including digital literacy, logical thinking, and international communication skills. Further research is needed to substantiate the prerequisites for implementing digital optimization of professional training of engineering troops in the realities of the wartime period.

Keywords: professional training; integration processes; digitalization; professional competence; educational process; engineering troops

Постановка проблеми. Система сучасної професійної підготовки майбутнього фахівця позиціонується як мультифункціональний процес, очікуваним результатом якого є досягнення максимально можливого рівня фахової компетентності. Професійна підготовка позиціонується обов'язковою передумовою ефективної професійної діяльності, що синтезує дефініції інтегративних здібностей, компетенції та особистісних якостей.

На сьогодні, в умовах воєнного часу, у національній сфері професійної підготовки інженерних військ значна увага приділяється формуванню галузевої компетентності майбутніх фахівців у контексті мультифакторного підходу та цифровізації. Поняття професійної підготовки в епоху цифрової трансформації позиціонується як комплексна інтегративна характеристика, що являє собою систему знань, навичок, умінь, цінностей, а також особистісних якостей фахівця, на основі яких формуються він цілі діяльності та здатність реалізації професійно-соціальних функцій.

Необхідно зазначити, що проблематиці ідентифікації функціональності структурних компонентів професійної підготовки інженерних військ в умовах цифровізації на сьогодні присвячено недостатньо уваги. Більшість розвинених країн світової спільноти позиціонує пріоритетністю демократизацію та інформатизацію суспільства, що сприяє формуванню якісно нових підходів до професійної підготовки. Майбутні фахівці інженерних військ мають бути спроможними вести результативну діяльність у інтегрованому глобалізованому середовищі. З цією метою, освітня діяльність з фахової підготовки у окресленому напрямку повинна базуватись на компетентнісних засадах та діджиталізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналітики наукових напрацювань у міждисциплінарній концепції досліджень свідчать про суттєвий інтерес зі сторони вчених до проблематики вдосконалення системи професійної підготовки інженерних військ в умовах воєнного часу та її адаптації до процесів цифрової трансформації. У період військових дій в Україні тематика набула особливої актуальності. Із різних наукових позицій досліджувана проблема та окремі її аспекти знайшли відображення у численних наукових дослідженнях.

Зокрема, у окремих сучасних напрацюваннях висвітлюються структурні елементи цифрової оптимізації професійної підготовки в аспектах діджиталізації ринку праці [1; 2 та ін.], вивчаються особливості формування навичок цифрової компетентності [3], аналізується процес вдосконалення професійних якостей майбутніх інженерних військ в аспекті діджиталізації [4; 5 та ін.], досліджується специфіка комунікаційної взаємодії майбутніх фахівців [6]. Водночас, окремими вченими проведено узагальнення викликів та проблематики цифровізації системи професійної підготовки [7].

Серед наукових розробок у досліджуваній сфері доцільно виділити матеріали досліджень вчених [8; 9 та ін.], котрі вбачають невпинний цифровий саморозвиток фахової компетентності базисом професійної підготовки нинішнього часу. Концептуальні горизонти досліджуваної проблематики розширюються в напрацюваннях вчених [10], котрі приділяють значну увагу розробці індивідуалізованої моделі процесу діджиталізації професійної підготовки на основі принципів міжкультурної та інформативно-операційної комунікації.

Із огляду на вищевказане, більшість науковців сучасності трактують актуальну цифровізовану систему професійної підготовки як ціннісну основу професійної діяльності майбутнього фахівця. У той же час, проблематика функціональної характеристики структурних компонентів процесу цифровізації професійної підготовки, а також аналітика особливостей реалізації процесу у воєнний час, здебільшого, залишаються поза увагою наукових напрацювань сучасних вчених або досліджені недостатньо, що актуалізує необхідність розширеного вивчення предмету даного дослідження.

Мета дослідження – аналітичне обґрунтування необхідності цифровізації професійної підготовки інженерних військ в реаліях воєнного часу.

Методи дослідження. У процесі досягнення цілей дослідження було використано ряд загальнонаукових методів дослідження, зокрема, методи аналізу, синтезу, абстрагування, індукції та дедукції, конкретизації та формалізації, порівняння. Робота над дослідженням реалізовувалась на основі принципів комплексності та системності наукових досліджень. Такий підхід дав змогу проаналізувати об'єкт дослідження як цілісну систему, з низкою взаємозв'язків та взаємозалежностей.

Методи аналізу та синтезу були задіяні в процесі дослідження для виокремлення основних факторів формування сукупності структурних компонентів системи професійної підготовки в умовах цифровізації. Метод абстрагування було застосовано в процесі дослідження з метою виділення теоретичних узагальнень, ідентифікації основних категорій та понять, а також в ході формування висновків щодо пріоритетних векторів розвитку досліджуваної концепції.

Метод порівняння було задіяно задля ідентифікації специфічних рис сучасної інноваційної парадигми в секторі цифровізації професійної підготовки в умовах воєнного часу, у порівнянні з традиційними підходами.

Метод формалізації задіяно в процесі дослідження для ідентифікації пріоритетних векторів цифрової оптимізації професійної підготовки, а також з метою структуризації пріоритетів та принципів об'єкту дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальним викликом на тлі глобальних інтеграційних процесів та, відповідно, професійної підготовки, є процес активної цифровізації. Розвиток і впровадження новітніх цифрових можливостей, зокрема, активне залучення «хмарних» обчислень та технологій штучного інтелекту, створює передумови для глобальної трансформації запитів та вимог до фахівців інженерних військ, трансформує зміст фахових обов'язків та суттєво впливає на формування попиту на компетенції [2]. Окреслена ситуація актуалізує необхідність теоретичних та емпіричних наукових пошуків щодо цифрової адаптації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в умовах воєнного часу.

У загальному розумінні, належна професійна підготовка передбачає таку роботу фахівця, в якій його професійна діяльність реалізовується на достатньо високому рівні, характеризується відчутними результатами праці та реалізацією особистісного потенціалу. Таким чином, основна сутність професійної підготовки полягає в забезпеченні належного рівня відповідності об'єктивного еталона професійної діяльності, закріпленого у нормативно-правовому полі, суб'єктивним можливостям особистості фахівця.

Необхідно відзначити, що у епоху цифрових змін на рівень професійної підготовленості значно впливають окремі структурно-функціональні складові компетентності, володіння якими, значною мірою, ідентифікує конкурентоспроможність сучасного фахівця [4]. До базового професійного функціоналу та комбінації особистісних якостей додаються вимоги щодо володіння навичками роботи з цифровізованими ресурсами та системами, здатність до неперервного навчання та оптимізації діяльності. Стрімкий розвиток діджиталізації ринку праці вимагає швидкості реагування, вміння приймати рішення та вільно почуватись у конкурентному середовищі.

Необхідно зауважити, що професійна підготовка нерозривна пов'язана із дефініціями взаємодії та комунікації, організацією спільної діяльності, що зумовлює необхідність розвивати у майбутніх фахівців відповідних навичок. Очевидно, що структура системи професійної підготовки є динамічним явищем і залежить від векторності та швидкості соціально-економічного розвитку та ринку праці [1,7]. У загальному, серед базових функцій системи професійної підготовки можна виділити формування певних напрямів компетентності, зокрема, інформаційну, комунікативну, операційну та міжкультурну.

Інформаційна компетентність ідентифікується рівнем опанування технологіями цифровізації. На сьогодні вміння ефективно опрацювати інформативні дані за посередництвом інноваційних можливостей діджиталізації позиціонується як невід'ємна складова професійної компетентності майбутнього фахівця інженерних військ. Адже вичерпність інформації, конкретика та послідовність її передачі формують показник якості управлінських рішень та результативності економічної діяльності.

Комунікативна компетенція, як складова загальної професійної компетенції, передбачає володіння технологіями ефективного мультилінгвістичного спілкування, навичками диференціації комунікативних ситуацій та селекції необхідних ефективних форм взаємодії та шляхів розв'язання комунікативних проблем [5; 8 та ін.]. Міжкультурна комунікація являє собою процес безпосередньої професійної взаємодії ділових культур. Саме тому, система професійної підготовки в епоху цифрових змін на ринку праці повинна забезпечувати оволодіння навичками налагодження контакту, з орієнтацією на специфіку комунікативної взаємодії.

Структурно-функціональна модель цифрової оптимізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ на сьогодні має забезпечувати розвиток певних якостей. Глобальні тенденції трансформації процесу професійної підготовки позиціонують сучасного фахівця як особистість, відкриту до неперервного професійного зростання та саморозвитку, зорієнтовану на вдосконалення професійної діяльності та адаптацію її відповідно до динаміки суспільного середовища. Такий фахівець здатний самостійно освоювати фахові та суміжні інновації, залучаючи до робочого процесу інноваційні технології.

Серед основних передумов формування ефективної цифрової оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ необхідно виділити [5,7,11] залучення засобів міждисциплінарної інтеграції шляхом створення міждисциплінарного освітнього середовища, залучення інноваційних технологій організації діяльності з професійної підготовки для моделювання міждисциплінарних фахових кейсів, а також інтегрування фахових та загальних напрямів професійної підготовки відповідно до актуальних вимог.

У нинішніх умовах цифрової трансформації більшості сфер суспільної життєдіяльності пріоритетною тенденцією розвитку професійної освіти позиціонується явище динаміки галузевої структури професійної зайнятості за адаптивністю та рівнем володіння потенціалом цифровізації.

Активне впровадження можливостей штучного інтелекту, використання «хмарних» технологій спричиняє зниження попиту на окремих професійний функціонал.

Майбутній фахівець інженерних військ повинен володіти ключовими навичками у певних напрямках, серед яких – здатність автономної діяльності, що вимагає самостійного планування, тайм-менеджменту, аргументації власних напрацювань, а також як учасника комунікаційних неоднорідних груп, де необхідно виділяється кооперація управління конфліктами. Окрім того, важливим є вміння застосовувати на практиці функціонал інформаційно-комунікаційних технологій як інструментарію комунікації. При цьому базовими серед професійних компетентностей позиціонуються способи взаємодії (колаборація та комунікація), інструменти для роботи (цифрова грамотність), способи мислення (критичне, креативне) і особистісні якості (міжкультурна компетентність, особиста відповідальність) [6,10].

Базовим аспектом ефективної мультидисциплінарної професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ позиціонуються вміння акумулювати та піддавати аналітиці інформацію для розробки професійного судження на базі обробки значних інформативних масивів даних із застосуванням ІТ-програм. З цією метою, фахівці повинні володіти розумінням принципів здійснення ІТ-процесів, залишаючись, при цьому, професійними аналітиками, котрі формують обліково-аналітичне підґрунтя для прийняття багатовекторних рішень [3,9].

Із метою вирішення проблеми низької якості професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ та її неадаптованості до умов цифрової динаміки суспільних процесів, необхідно розробити та реалізувати стратегію цифрової оптимізації процесу з урахуванням особливостей конкретного навчального закладу, спрямовану на підвищення якості освіти та її спроможності забезпечити конкурентоспроможність майбутнього фахівця. У кадровій стратегії закладу освіти необхідно робити акцент на заохоченні інновацій та експерименту з новими методами навчання, зосереджуватися на розвитку та використанні компетенцій, забезпечити процес безперервного професійного розвитку учасників системи професійної підготовки.

Результати дослідження та проведена аналітика наукових підходів переконливо свідчать, що система професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в умовах цифрових змін та, з огляду на особливості воєнного часу, повинна позиціонуватись як мультифункціональний хаб, котрий забезпечує формування професійної компетентності фахівця в інноваційному форматі. Першочерговою вбачається необхідність у забезпеченні комплексного підходу до проблематики цифровізації. Запропонована концепція цифрової оптимізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ гарантує належний прогностичний рівень конкурентоспроможності та ефективності фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження було ідентифіковано сутність цифрової оптимізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ, обґрунтовано її структуру та вектори удосконалення, що мають на меті формування у майбутніх фахівців інформаційно-цифрової, комунікаційної та міжкультурної компетентності, як важливої складової їх загального професіоналізму.

У дослідженні встановлено, що необхідність цифрового вдосконалення процесу професійної підготовки на нинішньому етапі розвитку зумовлена специфічними вимогами до професійних значущих якостей, що характеризуються специфічним змістом та конкретизованою спрямованістю професійної діяльності згідно глобальних цифрових змін. У процесі дослідження з'ясовано, що одним із перспективних напрямів оптимізації освітнього процесу у професійному полі позиціонується на сьогодні формування особистісних якостей майбутнього фахівця, зокрема, його цифрової грамотності. Виявлено, що подальші дослідження потребують визначення та обґрунтування передумов цифрової оптимізації професійної підготовки в аспекті діджиталізації освітнього процесу. Також, у статті охарактеризовано базові засади реалізації та розвитку міждисциплінарної інтеграції процесу професійної підготовки з метою досягнення відповідності вимогам цифровізованого ринку праці.

У ході дослідження сформовано переконання, що пріоритетними напрямками політики щодо розвитку професійної підготовки в напрямку формування фахової компетентності позиціонується формування комунікаційної, міжкультурної та інформаційно-цифрової компетенції, з врахуванням тенденції інтеграції освітнього простору до європейської спільноти. Встановлено, що професійна підготовленість майбутніх фахівців інженерних військ позиціонується як вимога реалій воєнного часу та основна інтегративна якість, що є результатом синтезу фахової компетентності та особистісних якостей.

Список використаних джерел

1. Baird A.M., Parayitam, S. Employers' ratings of importance of skills and competencies college graduates need to get hired: Evidence from the New England region of USA. *Education + Training*. 2019. №61(5). P. 622-634. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0250>.

2. Garkusha I. Сучасний стан проблеми формування комунікативних компетенцій у майбутніх фахівців із соціальної роботи. Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євро-інтеграції: монографія [Електронне видання] / кол. авт; за заг. ред. проф.Н.П. Волкової. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2021.
3. Герлянд Т.М., Липська Л.В. Перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців з використанням цифрових технологій навчання. Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет конференції, м. Харків, 22-23 грудня 2021 р. 2021. С. 17-18.
4. Гуревич Р., Кадемія М., Опушко Н., Ільніцька Т., Плахотнюк Г. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. С. 28–38. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>.
5. Коваль Л.В. Ціннісні орієнтири професійної освіти: методичний аспект. Наукові записки БДПУ. 2021. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-2-239-246>.
6. Khutko M., Pidleoian N. Strategy of vocational education quality management through human resource development. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2023. №2(2). С. 50-55. <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-10>
7. Нанівська Л. Структурно-функціональна модель формування комунікаційної компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ: аналіз результатів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №10 (104). С. 177-188.
8. Осадча К., Букша М., Манжула О. Цифровізація професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері професійної (професійно-технічної) освіти. *ОД*. 2023. № 1(40). С. 7-21.
9. Reis D.A., Fleury A.L., Carvalho M.M. Consolidating core entrepreneurial competences: toward a meta-competence framework. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2021. №27(1). <https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2020-0079>.
10. Sinambela E. A., Mardikaningsih R., Arifin S., Ayu H. D. Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives*. 2020. №1(2). <https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13>.
11. Хоменко П. В., Денисенко Є. В. Гуманітарно-педагогічне моделювання розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів. Імідж сучасного педагога. 2023. №4(211). С. 21-28. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4\(211\)-21-28](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-21-28).

References

1. Baird A.M., Parayitam, S. Employers ratings of importance of skills and competencies college graduates need to get hired: Evidence from the New England region of USA. *Education + Training*. 2019. №61(5). R. 622-634. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0250>.
2. Garkusha I. Suchasnyi stan problemy formuvannya komunikativnykh kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty. *Modeliuvannya kompetentnisnoi profesiinoi osvity v konteksti yevro-intehratsii: monohrafiia*. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia. 2021.
3. Herliand T. M., Lypaska L. V. Perspektyvni napriamy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z vykorystanniam tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia. *Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoyi*. 2021. №17.
4. Hurevych R., Kademiia M., Opushko N., Ilnitska T., Plakhotniuk H. Rol tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. S. 28–38. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>.
5. Koval L. V. Tsinnisni oriientyry profesiinoi osvity: metodychnyi aspekt. *Naukovi zapysky BDP*. 2021. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-2-239-246>.
6. Khutko M., Pidleoian N. Strategy of vocational education quality management through human resource development. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2023. №2(2). S. 50-55. <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-10>.
7. Naniivska L. Strukturno-funktsionalna model formuvannya komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv inzhenernykh viisk: analiz rezultativ. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2020. №10 (104). S. 177-188.
8. Osadcha K., Buksha M., Manzhula O. Tsyfrovizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. *ОД*. 2023. № 1(40). С. 7-21.
9. Reis D.A., Fleury A.L., Carvalho M.M. Consolidating core entrepreneurial competences: toward a meta-competence framework. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2021. №27(1). <https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2020-0079>.
10. Sinambela E. A., Mardikaningsih R., Arifin S., Ayu H. D. Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives*. 2020. №1(2). <https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13>.
11. Khomenko P. V., Denysenko Ye. V. Humanitarno-pedahohichne modeliuvannya rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2023. №4(211). S. 21–28. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4\(211\)-21-28](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-21-28).



Тонне О. Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 34-41. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006>.

Tonne O. Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u vyznachenni poniattia «inkluzyvne osvritnie seredovyshche» [Interdisciplinary approach in defining the concept "inclusive educational environment"]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 34-41. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006>.

УДК 37.06:37-056.2/.3

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-006

Олена ТОННЕ

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9257-4690>
olenatonne2023@gmail.com

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ВИЗНАЧЕННІ ПОНЯТТЯ «ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ»

Анотація. У статті розглянуто міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». Суспільство визнає цінність і рівноправність усіх його членів, що передбачає залучення всіх людей у соціальну діяльність, надання їм рівних можливостей у всіх сферах життя, і в першу чергу в освіті. Успішна реалізація на практиці вимог сьогодення та ідей інклюзивної освіти можлива тільки при створенні такого освітнього середовища, яке буде сприяти розвитку всіх суб'єктів освітніх відносин, у тому числі учнів із різними освітніми можливостями. Теоретичний аналіз феномену «інклюзивне освітнє середовище» з точки зору провідних методологічних підходів (екологічного; комунікативно орієнтованого; антрополого-психологічного; психологічної безпеки освітнього середовища) дав змогу узагальнити визначення інклюзивного освітнього середовища як виду освітнього середовища, що є психолого-педагогічною реальністю, містить спеціально організовані умови для формування особистості та відображає її можливості у забезпеченні безпеки, комфортності та доступності взаємодії всіх суб'єктів освітніх відносин при включенні до неї дитини, яка має обмежені можливості здоров'я, що зумовлюють виникнення особливих освітніх потреб. Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище» показав, що це цілісна система спеціальних освітніх умов: від загальних умов, необхідних для всіх дітей (як з нормотиповим, так і з нетиповим розвитком) до специфічних та індивідуально-орієнтованих, які визначають ефективність реалізації освітнього процесу та соціальної адаптації конкретної дитини відповідно до її освітніх можливостей. Дане визначення підкреслює множинну суб'єктність інклюзивного освітнього середовища та необхідність комплексного супроводу її суб'єктів. Взаємодія дитини з середовищем та її суб'єктами передбачає адекватність можливостей середовища потребам дитини, яка має особливі освітні потреби. Як характеристики інклюзивного освітнього середовища можна розглядати її ресурсний потенціал; структурованість; трансформованість (можливість змін інклюзивного освітнього середовища в залежності від освітньої ситуації, у тому числі від можливостей учнів); поліфункціональність та варіативність (можливість різноманітного використання складових); доступність (архітектурного, у тому числі універсального дизайну).

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище; особливі освітні потреби учня; безпека освітнього середовища; міждисциплінарний підхід; соціокультурний простір.

Olena TONNE

Communal institution "Zaporizhsky Regional Institute postgraduate pedagogical education" Zaporizhzhia Regional Council, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9257-4690>
olenatonne2023@gmail.com

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN DEFINING THE CONCEPT "INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT"

Abstract. The article considers an interdisciplinary approach to defining the "inclusive educational environment" concept. Society recognizes the value and equality of all its members, which implies the involvement of all people in social activities, providing them with equal opportunities in all spheres of life and, first of all, in education. Successful implementation of today's requirements and ideas of inclusive education is possible only by creating an educational environment that will promote the development of all subjects of educational relations, including students with different educational opportunities. The theoretical analysis of the phenomenon of "inclusive educational environment" from the point of view of leading methodological approaches (ecological, communicatively oriented, anthropological-psychological, psychological safety of the educational environment) made it possible to generalize the definition of an inclusive educational environment as a type of educational environment that is a psychological and pedagogical reality contains specifically organized conditions for the formation of personality and reflects its capabilities in ensuring the safety, comfort, and accessibility of interaction of all subjects of educational relations when including a child who has limited health opportunities, which lead to the emergence of special educational needs. An interdisciplinary approach to the definition of the concept of "inclusive educational environment" showed that it is a complete system of special educational conditions: from general conditions necessary for all children (both with norm-typical and atypical development) to specific and individually oriented ones that determine the effectiveness of implementation educational process and social adaptation of a particular child by his educational opportunities. This definition emphasizes the multiple subjectivity of the inclusive educational environment and the need for comprehensive support of its subjects. The child's interaction with the environment and its subjects presupposes the environment's capabilities are adequate for the needs of a child with special educational needs. Its resource potential can be considered as characteristics of an inclusive educational environment, structuredness, transformability (the possibility of changes in the inclusive

educational environment depending on the educational situation, including the students' abilities), polyfunctionality, and variability (possibility of various use of components), accessibility (architectural, including universal design).

Keywords: *inclusive education, inclusive educational environment; special educational needs of the student; safety of the educational environment; interdisciplinary approach; sociocultural space.*

Постановка проблеми. Існуюча ситуація у вітчизняній системі освіти характеризується значними змінами, які зумовлені економічними, політичними, культурними процесами в сучасному соціумі. Ці зміни базуються на переосмисленні державою та суспільством ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я. Суспільство визнає цінність і рівноправність усіх його членів, що передбачає залучення всіх людей у соціальну діяльність, надання їм рівних можливостей у всіх сферах життя, і в першу чергу в освіті.

У сучасному міжнародному співтоваристві сформувалася нова культурна норма – повага до відмінностей між людьми та визнається право людини на індивідуальність, визнання та облік суспільством тих чи інших її особливостей, зокрема в освіті. Тому інклюзивність освіти починається з визнання різноманіття особливостей, можливостей та різних потреб здобувачів освіти.

Світовий досвід запровадження моделі інклюзивної освіти показує її ефективність у плані соціокультурної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвитку толерантності по відношенню до них у здорових однолітків та дорослих. У той же час це тривалий процес, пов'язаний з низкою проблем, вирішення яких необхідне для повноцінної реалізації інклюзивної моделі освіти. Інклюзивна освіта передбачає створення системи умов, які забезпечують спеціальний психолого-педагогічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Саме ця ситуація визначила важливість та пріоритет розвитку інклюзивної освіти серед інших напрямів сучасної освітньої політики України. Впровадження рівного доступу до освіти для всіх дітей з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей спирається на чинне законодавство держави: Закон України «Про освіту» (2017 рік); Постанова КМУ від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ № 588 від 09.08.2017); Листи МОН, що визначають особливості застосування окремих методик роботи із учнями з ООП у закладах середньої освіти, а також засади організації освітнього процесу в спеціальних закладах освіти та інші [7].

Успішна реалізація на практиці вимог сьогодення та ідей інклюзивної освіти можлива тільки при створенні такого освітнього середовища, яке буде сприяти розвитку всіх суб'єктів освітніх відносин, у тому числі учнів із різними освітніми можливостями. Закон України «Про освіту» визначає поняття «інклюзивне освітнє середовище» як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [7]. Проблема полягає у виборі з різноманіття існуючих підходів до визначення поняття «інклюзивне освітнє середовище» саме того оптимального, який дасть можливість будувати безпечне освітнє середовище для здобувачів освіти з ООП.

Аналіз наукових досліджень. Сутність освітнього середовища та його функції розглядали багато вчених: Л. Андреева, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Браун, Дж. Гібсон, О. Гора, Г. Горська, Н. Зибина, С. Максимова, В. Мастерова, У. Мейс, Т. Менг, О. Мондонен, О. Пехота, В. Семиченко, В. Серіков, В. Ясвін та ін. [1,4,9,10].

Дослідженню проблем освітнього середовища присвячено численні роботи вітчизняних і зарубіжних учених (Я. Корчак, В. Ясвін, Г. Ковальов та ін.) [2].

Дослідники А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна і П. Таланчук, М. Чайковський та інші дали наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі [5].

Особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища в школі розкриваються у працях сучасних науковців М. Андреевої, Л. Коваль, І. Малишевської, О. Рассказової та ін. [1,2]

Питання створення, розвитку та оцінювання інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах розглянуто І. Бочковською, С. Гайдукевич, Г. Єфремовою, О. Козиревою, М. Ковальовою, Н. Малофеевим, О. Сакалюк та ін. [1,12]. Зокрема, специфіку організації інтегрованого навчання дітей із ООП окремих категорій репрезентовано в дослідженнях: І. Гілевич, Л. Калініної, О. Кузьмічової, Л. Тигранової, І. Цукерман (інтеграція дітей із порушеннями слуху); Л. Волкової, Ю. Кузьміної, Е. Медведєвої, Л. Лопатіної (інтеграція дітей із порушеннями мовлення); Л. Вавіної, Ю. Кармаускаса, Г. Махортової, В. Ремажевської (інтеграція дітей із порушеннями зору); Г. Алферової, О. Битової, І. Мамайчук, Л. Шипіциної (інтеграція дітей із порушеннями опорно-рухового апарату) [10,11,12,13].

У працях Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук та інших науковців інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливість для ефективного саморозвитку, передбачає розв'язання проблеми освіти дітей та молоді з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника

освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі і закладі, обладнання приміщень для потреб усіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі [5,9].

Серед зарубіжних та вітчизняних досліджень можна простежити вплив провідних методологічних підходів у розумінні феномену «інклюзивне освітнє середовище»: екологічного; комунікативно орієнтованого; антрополого-психологічного; психологічної безпеки освітнього середовища, узагальнення яких дозволяє нам визначити інклюзивне освітнє середовище як вид освітнього середовища, що є психолого-педагогічною реальністю, містить спеціально організовані умови для формування особистості та відображає її можливості у забезпеченні безпеки, комфортності та доступності взаємодії всіх суб'єктів освітніх відносин при включенні до неї дитини, яка має обмежені можливості здоров'я, що зумовлюють виникнення особливих освітніх потреб.

Включення поняття «інклюзивне освітнє середовище» у культурно-історичний контекст, соціальне середовище в цілому та в освітнє середовище зокрема, на думку Т. Соловйової, можна сприймати як один із шляхів досягнення мети організації шкільної освіти відповідно до базових положень наукової школи Л. Виготського [2]. У даний час ці положення знайшли своє відображення у низці науково-дослідних робіт, виконаних вітчизняними та зарубіжними вченими (Є. Єкжанова, Є. Зволейко, С. Калашнікова, Н. Малофєєв, Ю. Мельник, Т. Соловйова, М. Черноушек, U. Bronfenbrenner, I. Nwazuoke та ін), лейтмотивом яких є пріоритет створення багатоаспектного предметно-розвивального, матеріально-технічного, науково-методичного та освітньо-виховного середовища, адекватного потребам, можливостям і здібностям людини (у тому числі з обмеженими можливостями здоров'я) [1, 3, 4, 8, 9, 11, 13].

У межах формування інклюзивного освітнього середовища ми дотримуємося розуміння інклюзивної освіти як спеціально організованої взаємодії педагогів із дітьми з ООП та нормотиповим рівнем розвитку [12, 13]. На думку А. Колупаєвої, Ю. Найди, Н. Софій, формування інклюзивного середовища орієнтоване на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням людини [5].

Під соціальним середовищем розуміється сукупність природних та соціальних умов оточення людини, соціальних груп, суспільства та людства загалом. Відомо, що стосовно один до одного люди виступають як елементи навколишнього середовища, впливаючи на нього своїми намірами та діями.

Таким чином, для подальшого аналізу нам достатньо розуміння, що середовище людини – це її природне та соціальне оточення, яке має складний комплекс впливів та умов [2].

Роботи дослідників [1,2,5,13] показують, що освітнє середовище, будучи невід'ємною частиною культури, є насамперед всього підсистема соціокультурного середовища, сукупність історично сформованих факторів, обставин, ситуацій та цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня.

Метою даного дослідження є теоретичний аналіз підходів до визначення поняття «інклюзивне освітнє середовище».

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, узагальнення, систематизація теоретичного та практичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наявних підходів та визначень дефініції «інклюзивне освітнє середовище» дозволяє відзначити, що на сучасному етапі психологічного наукового знання переважним є підхід, який описує низку психолого-педагогічних умов.

Як частина соціального середовища, освітнє середовище в найбільш загальному вигляді визначається як «сфера соціального життя та фактор освіти, що забезпечує педагогічні умови рівноваги досвіду взаємодії учнів із зовнішнім світом та внутрішнім середовищем їх розвитку» (А. Тюрін) [2].

Н. Крилова в дослідженнях відображає власне розуміння освітнього середовища як частини соціокультурного простору, а також зони взаємодії освітніх систем та їх елементів, різноманітних освітніх матеріалів та суб'єктів освітніх процесів [4].

У психологічній науці В. Панов виділяє три базові підходи до визначення освітнього середовища: це антрополого-психологічний (В. Слободчиков, Є. Ісаєв та ін.), комунікативно-орієнтований (В. Рубцов, І. Вачков та ін.), і навіть екологічний (Г. Ковальов, В. Ясвін та ін.) [1,12, 13]. В основі екологічного підходу, який має успішне інструментально-методичне забезпечення, представлено широке трактування (соціологічне, психологічне, педагогічне) поняття «екологія» (Г. Ковальов та ін.) [4].

Слід зазначити, що в останні десятиліття як особливий напрямок досліджень освітнього середовища виділяється проблема її психологічної безпеки [4].

Антрополого-психологічний підхід до визначення освітнього середовища подано роботами В. Слободчикова та його послідовників. Дослідник відзначає відносність та опосередкований характер освітнього середовища. За його зауваженням, «середовище починається там, де відбувається зустріч

утворюючого та утвореного (дорослого та дитини), де вони починають його проектувати та будувати як предмет і ресурс своєї спільної діяльності, і де між суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки та відносини (суб'єкт-суб'єктна взаємодія). Середовище розглядається як зустріч між внутрішнім світом людини та зовнішнім світом. Можна сказати, що середовище поєднує духовний та фізичний світ людини [2]. Дослідник звертає увагу на необхідність зміни пріоритету з дидактичних компонентів («знання-вміння-навички») на психологічні (актуалізація пізнавальних, творчих, особистісних можливостей учнів) як головне завдання освітнього середовища. Виходячи з цього, В. Слободчиков визначає освітнє середовище «як динамічну освіту, яка і є системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти та самого учня» [2].

Наступним підходом у психології освітнього середовища є комунікативно-орієнтований, представлений у роботах В. Рубцова та його колективу [13]. Основним змістом освітнього середовища у цьому підході виступає комунікативна взаємодія, яка розглядається як «форма співробітництва у створених спільнотах між учнями та педагогами, між самими учнями». Таке співробітництво дозволяє забезпечувати передачу учням норм життєдіяльності, знань, умінь, навичок навчальної та комунікативної діяльності, способів життєдіяльності, які необхідні для функціонування у цій спільноті.

Аналізуючи структуру освітнього середовища, представники комунікативно-орієнтованого підходу виділяють «внутрішню спрямованість школи»; психологічний клімат; соціально-психологічну структуру колективу; психологічну організацію передачі знань; психологічні показники учнів та ін. [5,6].

Екологічний підхід широко представлений роботами зарубіжних та вітчизняних вчених (Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай, С. Совгіра, Т. Цюман, Р. Bell, В. Панов, В. Ясвін та ін.) та спрямований на вивчення соціально-психологічного компонента освітнього середовища, основним змістом якого є взаємодія між суб'єктами освітніх відносин. Це відображено у низці таких понять, як «уклад школи» (С. Вачкова); полісуб'єктна взаємодія (І. Вачков); психологічний чи емоційно-психологічний клімат школи (І. Авакян, Н. Анікеева та інших.), які є близькими, але не синонімічними поняттям «освітнє середовище» [3,8,11,13].

У межах екологічного підходу особистість сприймається як елемент системи «людина-середовище», у якій зміни в одному з параметрів системи ведуть до змін інших параметрів, а оптимальні взаємодії системі «суб'єкт освітнього процесу – освітнє середовище» забезпечують благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

На наш погляд, екологічний підхід нині є найбільш представленим у поясненні тих процесів, що відбуваються внаслідок включення дитини з ООП до освітнього середовища.

Зарубіжні дослідження знайшли найбільш повне втілення в екологічній теорії У. Bronfenbrenner, який розглядає середовище як низку вкладених структур безпосередньо та опосередковано діючих систем як контекст розвитку дитини: мікросистем, мезосистем, екзосистем та макросистем [1]. Ця теорія дуже цікава для нашого дослідження, оскільки дозволяє розглянути взаємовплив даних систем при вибудовуванні «дорожньої карти» дитини з нетиповим розвитком в умовах інклюзивного освітнього середовища, починаючи від мікрорівня (розвиток дитини у природних життєвих ситуаціях в сім'ї), переходячи до мезорівня, на якому встановлюється взаємодія між сім'єю та школою, а далі – до екзо та макрорівнів, де дуже важливим є ставлення суспільства до проблем нетиповості (шлях від інклюзивної освіти до інклюзивного суспільства). Зазначимо при цьому, що макросистема може бути ресурсною для мікросистеми (соціальна підтримка сім'ї, яка виховує дитину з ООП, доступність коштів та можливостей для реабілітації, співробітництво волонтерських організацій із сім'єю тощо) і бути водночас джерелом стресу (неприйняття дитини до більшості шкіл, стигматизація як відмови у навчанні дитини, яка «виправдовується» відсутністю у школі необхідних дитині спеціальних освітніх умов, фахівців, які мають необхідну кваліфікацію тощо).

Екологічна теорія розвитку дає можливість по-новому поглянути на системні та екологічні зв'язки, проблеми психолого-педагогічного супроводу, який забезпечує розвиток дитини, їх значущість, масштаб і своєрідність. Особистість дитини та навколишній світ слід розглядати як комплексну та структуровану взаємодіючу систему. Окремі частини (такі, як, наприклад, функціональні ушкодження дитини) можуть бути достатньою мірою пояснені і зрозумілі лише в тому випадку, якщо вони розглядаються та оцінюються контекстом і логікою ситуації, в якій знаходиться дитина, та залежно від того, як вона сама їх сприймає та переживає [4].

У свою чергу, представники вітчизняної школи в рамках екологічного підходу описують освітнє середовище як сукупність засобів освіти та тих відносин, які встановлюються між адміністрацією, педагогами, учнями та батьками (тобто всіма суб'єктами) у процесі їхньої взаємодії. У взаємодії з довкіллям людина перебуває під впливом його структури, його просторового устрою та психологічного значення [4].

Враховуючи положення екологічної теорії У. Bronfenbrenner, В.Ясвін пропонує розглядати освітнє середовище як систему вбудованих один в одного та пов'язаних між собою освітніх засобів

різного рівня. Так, рівень мікросередовища представлений учнями класу, їхніми батьками, педагогами та ін; рівень локального середовища є спільнотою адміністрації, педагогічного колективу, батьків; рівень взаємодії із соціальним макросередовищем представлений організацією зовнішньої діяльності школи [2, 13].

В. Ясвін зазначає, що важливий показник якості шкільного середовища – це здатність самого середовища у вигляді наданих можливостей забезпечувати задоволення всього комплексу потреб у всій його складній та різноманітній ієрархії щодо всіх членів освітнього співтовариства, що, таким чином, створює мотивацію до діяльності [4].

Отже, ми відзначаємо, що дефініція «можливості» є визначальною для опису середовища: вона може бути охарактеризована через організовані в ній та їй властиві можливості, тобто, освітній простір стає середовищем, коли умови стають можливостями.

Виходячи з цього, освітнє середовище розуміється В. Ясвіним як «просторова та/або подієво обмежена сукупність можливостей для розвитку особистості, які виникають під час її взаємодії зі своїм соціальним та просторово-предметним оточенням» [4,5].

З погляду С. Дерябо освітнє середовище сприймається як «сукупність усіх можливостей навчання, виховання та розвитку особистості, причому можливостей як позитивних так і негативних» [5]. Позиція С. Дерябо дуже актуальна при включенні в освітнє середовище дитини з ООП. Середовище, найближче оточення, є умовою та джерелом розвитку дитини. Однак вони можуть стати і джерелом депривації. Позитивний вплив середовища виявлятиметься у професійному та особистісному розвитку всіх його суб'єктів, тоді як деструктивний характер інклюзивного освітнього середовища може виражатися у порушенні психологічної безпеки, в явищах дискримінації, можливому прояві булінгу щодо дитини з ООП, незадоволеності суб'єктів основними характеристиками взаємодії в інклюзивному освітньому просторі.

Однією з провідних потреб людини, яка «запускає» задоволення подальших ієрархічних потреб та можливостей і забезпечує продуктивну взаємодію суб'єктів освітнього середовища, є потреба у психологічній безпеці. Виходячи з того, що психологічну безпеку можна розглядати як важливу складову потребнісно-мотиваційної сфери людини, звернемося до визначення освітнього середовища з позицій цього підходу.

Найбільш повно психологію безпеки розглянуто в концепції психологічної безпеки освітнього середовища І. Баєвої, яка визначає таке середовище як «психолого-педагогічну реальність, яка містить спеціально створені умови для формування особистості, можливості для розвитку, включені в соціальне та просторово предметне оточення» [2]. Психологічною сутністю її є сукупність діяльнісно-комунікативних актів та особистісних взаємин суб'єктів освітнього процесу. Фіксація цієї дійсності можлива через систему відносин учасників. У практико-орієнтованому розумінні дане визначення має бути доповнено уточненням характеру умов та можливостей, які забезпечують позитивний розвиток і формування особистості учня в освітньому процесі.

Визначення, подане у дослідженнях І. Баєвої, є інтеграцією теорії відносин В. Мясищева, положень екологічного (В. Панов, В. Ясвін) та антропологічного (В. Слободчиков, Є. Ісаєв) підходів та є ключовим у роботах послідовників теорії психологічної безпеки освітнього середовища (О. Лактіонової, П. Беляєвої, Н. Розсохи, Л. Рещикової та ін.) [4, 11, 13].

За твердженням О. Лактіонової, середовище визначає розвиток дитини крізь переживання нею реалій цього середовища [2]. Розглядаючи освітнє середовище як багаторівневу взаємодію між її суб'єктами, є можливим, з одного боку, визначити якість психічних явищ, викликаних цією взаємодією; з іншого – оцінити психологічну якість освітнього середовища, що може призводити як до прогресу так і до регресу розвитку особистості суб'єктів.

Узагальнюючи психолого-педагогічні дослідження освітнього середовища школи, Н. Іванова позначає основні суттєві ознаки освітнього середовища, які виділяються більшістю дослідників: системність, включеність у соціокультурне середовище, реалізація у соціальній дитячо-дорослій спільноті. Освітнє середовище виступає і як психолого-педагогічна реальність, і як умова, і як засіб виховання, навчання та розвитку [12].

О. Каринбаєва визначає інклюзивне середовище як «спеціально організоване, безбар'єрне, адаптивне, розвиваюче, особистісно-орієнтоване, що формується педагогом і педагогічним колективом з урахуванням особливих потреб дітей з ООП в соціалізації та інтеграції в суспільство» [13].

Відповідно до уточнення Т. Зубаревої, інклюзивне освітнє середовище «детерміноване ціннісним ставленням до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з ООП, характеризується продуманою, спеціально вибудованою системою ресурсів (внутрішніх та зовнішніх умов, засобів) їх життєдіяльності в загальноосвітніх організаціях та встановленням на реалізацію [12].

Інклюзивне освітнє середовище покликане реалізувати право кожної дитини на освіту, що відповідає її потребам та можливостям, незалежно від місця проживання, тяжкості порушення

психічного розвитку чи фізичного стану, здатності до засвоєння ценового рівня освіти та типу навчального закладу.

С. Калашнікова та Є. Зволейко у визначенні інклюзивного освітнього середовища як опорне використовували трактування освітнього середовища І. Баевой, визначаючи його «як психолого-педагогічну реальність, яка надає спеціально організовані умови (просторово-предметні, соціальні, технологічні, педагогічні) для навчання, розвитку та соціалізації дітей шкільного віку з ООП в одному освітньому просторі зі своїми здоровими однолітками» [1, 11]. На думку цих фахівців, інклюзивне середовище – це одночасно і одиниця соціального середовища, і вид освітнього середовища зі специфічною структурою та особливим змістом, що дозволяє вирішувати завдання спільного навчання різних категорій учнів, забезпечуючи динамічну відповідність усіх умов (доступне середовище; диференціація, варіативність організації та змісту освітнього процесу, індивідуалізація педагогічного впливу та ін.) індивідуальним можливостям та освітнім потребам кожного учня.

Одним з важливих питань під час аналізу поняття, що розглядається, є питання про особливості створення інклюзивного освітнього середовища. Т. Зубарева зазначає, що створення інклюзивного освітнього середовища у масових загальноосвітніх установах передбачає вироблення, визначення та реалізацію [12]:

- системи базових та професійних цінностей, що становить основу філософії інклюзивної освіти;

- визначення найважливіших функцій інклюзивної практики, можливостей їх реалізації, конкретних пріоритетів у реалізації інклюзивної політики та місії установи у галузі інклюзивної освіти;

- загального розуміння принципів життєдіяльності дітей з ООП у масовій школі, загальних підходів до встановлення та розвитку зовнішніх зв'язків установи, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, до визначення етапів та термінів здійснення завдань інклюзивної освіти дітей з ООП, що становить основу кадрової, програмно-методичної, організаційної та інформаційної політики;

- оптимальної структури освітнього процесу, ефективної інтеграції його функцій (освітніх, виховних, корекційних, творчих, оздоровчих), їхнього якісного ресурсного забезпечення з метою соціалізації дітей з ООП.

У дослідженні Т. Зубаревої йдеться про формування інклюзивної освітньої культури в освітній організації, яка має прояв як у широкому розумінні (філософія інклюзії), так і у вузькому (конкретні організаційні та методичні аспекти організації інклюзивного освітнього середовища).

О. Панферова розглядає інклюзивне освітнє середовище з позицій акмеологічного підходу до взаємодії як інтегративну систему, що поєднує процеси, які відповідають ключовим фігурам – дітям, педагогам, батькам, тьюторам та ін. – та визначаються ними [12]. Це такі процеси та кроки, спрямовані на:

- ефективну соціальну та освітню інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами;

- включення батьків у спільну освітню діяльність, і навіть надання їм професійної психологічної допомоги;

- навчання педагогів специфіці роботи в інклюзивному освітньому середовищі;

- психолого-педагогічна робота з дітьми, чий статус визначається терміном «норма» і які навчаються в одному класі з «особливими» дітьми;

- здійснення комплексного супроводу інклюзивної освіти «координатором-методистом» та «тьютором» (у ролі останніх можуть виступати батьки, які супроводжують дітей з ООП).

Аналіз досліджень показує, що в більшості випадків при описі інклюзивного освітнього середовища в роботах дослідників ми можемо відзначити цей «колекційний підхід» (за В. Ясвіним) [13], що призводить до того, що інклюзивне освітнє середовище розглядається як опис різних психолого-педагогічних умов і факторів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку освіти інклюзивне освітнє середовище сприймається як вид освітнього середовища, в якому всім суб'єктам освітнього процесу забезпечено змогу ефективного особистісного саморозвитку. Ці можливості передбачають реформування всіх складових освітнього процесу, починаючи з перепланування простору, переходячи до забезпечення гнучкості та варіативності методичних підходів у змісті освітніх програм та формування сприятливого психологічного клімату. Наявні методологічні підходи до освітнього середовища, до його структурно-змістовного аналізу, лягли в основу цієї дефініції – «інклюзивне освітнє середовище». Слід зазначити, що на даному етапі розвитку освіти галузь наукового знання – психологія інклюзивного освітнього середовища – лише починає своє формування та потребує системного аналізу даного явища.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це цілісна система спеціальних освітніх умов: від загальних умов, необхідних для всіх дітей (як з нормотиповим, так і з нетиповим розвитком) до специфічних та індивідуально-орієнтованих, які визначають ефективність реалізації освітнього

процесу та соціальної адаптації конкретної дитини відповідно до її освітніх можливостей. Дане визначення підкреслює множинну суб'єктність інклюзивного освітнього середовища та необхідність комплексного супроводу її суб'єктів.

З опорою на розглянуті вище підходи ми визначаємо інклюзивне освітнє середовище як вид освітнього середовища, що являє собою психолого-педагогічну реальність, яка містить спеціально організовані умови для формування особистості та яка відображає її можливості у забезпеченні безпеки, комфортності та доступності взаємодії всіх суб'єктів освітніх відносин при включення до неї дитини, яка має обмежені можливості здоров'я, що зумовлюють виникнення ООП.

Таким чином, взаємодія дитини з середовищем та її суб'єктами передбачає адекватність можливостей середовища потребам дитини, яка має ООП. Як характеристики інклюзивного освітнього середовища можна розглядати її ресурсний потенціал; структурованість; трансформованість (можливість змін інклюзивного освітнього середовища в залежності від освітньої ситуації, у тому числі від можливостей учнів); поліфункціональність та варіативність (можливість різноманітного використання складових); доступність (архітектурного, у тому числі універсального дизайну).

Тому наступним етапами дослідження плануємо більш детальний аналіз структури та змісту кожного компонента інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Ананьев А. М., Воронова С. В., Малік М. В., Сакалюк О. О., Тодорова М. М., Торган М. М., Черненко Н. М. та ін. Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті : навч. посіб. / за заг. наук. ред. С. К. Хаджирадєвої. Київ : Освіта України, 2014. 244 с.
2. Берегова, М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Львів, 2019. 235 с.
3. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи : монографія / Н. Пустовіт та ін. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 154 с.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / Тім Лорман та ін., пер. з англ. А. А. К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
5. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів : А. А. Колупаєва та ін. За заг. ред. Л. І. Даниленко; 2-ге вид., стереотипне. Київ : ФОП Парашин І. С., 2019. 128 с.
6. Інклюзивне навчання. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
7. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/.
8. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб./ за заг. ред. Цюман Т. П. Київ : ВБО Український фонд «Благополуччя дітей», 2018. 56 с.
9. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
10. Семенова Р. О., Музика О. Л., Корольов Д. К. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. Р.О. Семенової. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2020. 197 с.
11. Совгіра С. В. Гончаренко Г. Є. Концепція функціонування екологічно безпечного освітнього середовища. Science without borders – 2015 : Materials of the XI international scientific and practical conference, Sheffield, March 30 – April 7 2015). Sheffield : science and education LTD, 2015. Volume 16. Pedagogical sciences. P. 37-40.
12. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
13. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. URL: <http://surl.li/lvnsa>.

References

1. Ananiev A. M., Voronova S. V., Malik M. V., Sakaliuk O. O., Todorova M. M., Torgan M. M., Chernenko N. M. and others. Management of pedagogical innovations in inclusive education: teaching. manual / for general of science ed. S. K. Khadzhiradeva. Kyiv: Education of Ukraine, 2014. 244 p.
2. Berehova, M. I. Didactic and practical training of future correctional teachers to work in the conditions of educational inclusive space: dissertation. ... candidate ped. Sciences: 13.00.03. Lviv, 2019. 235 p.
3. Greening of the educational space of a modern comprehensive school: monograph / N. Pustovit et al. Kharkiv: Madrid Printing House, 2016. 154 p.
4. Inclusive education. Supporting diversity in the classroom: practice. manual / Tim Lorman et al., trans. from English A. A. K.: SPD-FO Parashin I. S., 2010. 296 p.
5. Inclusive school: peculiarities of organization and management: educational and methodological manual / col. authors: A. A. Kolupaeva and others. In general ed. L. I. Danylenko; 2nd ed., stereotypical. - Kyiv: FOP Parashin I. S., 2019. 128 p.
6. Inclusive education. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
7. Kasyarum N. V. Educational space as a characteristic of the modern education system. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/.
8. Code of a safe educational environment: method. help./ for general ed. Tsyuman T. P. Kyiv: Ukrainian Children's Welfare Foundation, 2018. 56 p.
9. Basics of inclusive education: teaching method. manual / for general ed. A. A. Kolupayeva. Kyiv: A.S.K., 2012. 308 p.

10. Semenova R.O., Musica O.L., Korolev D.K. Educational environment as a factor in the development of a gifted personality: monograph / edited by R.O. Semenova Kyiv-Kirovograd: Imex-LTD, 2020. 197 p.
11. Sovgira S. V. Goncharenko G. E. The concept of the functioning of an ecologically safe educational environment / Science without borders - 2015: Materials of the XI international scientific and practical conference, Sheffield, March 30 - April 7, 2015). Sheffield : science and education LTD, 2015. Volume 16. Pedagogical sciences. R. 37-40.
12. Taranchenko O. M., Naida Yu. M. Differentiated teaching in an inclusive class: educational and methodological manual / by general ed. A. A. Kolupayeva. Kyiv: "ASK" Publishing Group, 2012. 124 p.
13. Tsimbalaru A. Educational space: essence, structure and mechanisms of creation. URL: <http://surl.li/lvnca>.



Chuanjie Tu. Academic culture of future pianists: criteria, indicators, and levels of its formation. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 2024. Том 12, № 4. С. 42-47. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-007>.

Chuanjie Tu. Academic culture of future pianists: criteria, indicators, and levels of its formation. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 42-47. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-007>.

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-007

Ту ЧУАНЬЦЗЕ

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Україна

<https://orcid.org/0009-0004-4591-9181>

tuchuanjie@fizmatsspu.sumy.ua

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ПІАНІСТІВ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ ЇЇ СФОРМОВАНОСТІ

Анотація. Для вирішення проблеми формування академічної культури піаністів важливим є розроблення діагностичного апарату для виявлення рівнів сформованості академічної культури майбутніх піаністів. Це вимагає виділення критеріїв і показників, які мають виконувати діагностичну та оцінну функції. Метою дослідження є обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості академічної культури піаністів. Використані методи: структурно-логічний аналіз поняття «академічна культура майбутніх піаністів», зіставлення та порівняння для розроблення критеріїв і показників, зіставлення та порівняння для характеристики рівнів сформованості академічної культури піаністів. Описано компоненти академічної культури піаністів: ціннісно-орієнтаційний компонент (до музичного мистецтва, до музично-педагогічної діяльності, до особистості слухачів та учнів), професійно-теоретичний компонент (загальні і спеціальні про способи і методи специфічної діяльності, у т.ч. музичної, виконавської, педагогічної), професійно-практичний компонент (пізнання музичного мистецтва; сприйняття, виконання, створення музики, спілкування з художніми зразками культури), особистісно-творчий компонент (усвідомлені прагнення творчої самореалізації в музичній діяльності). Обґрунтовано критерії сформованості академічної культури піаністів (поведінковий, знанневий, комунікаційно-діяльнісний, особистісний) та відповідні їм показники (ціннісні орієнтації, академічні знання, здатність до ефективного комунікації, потреба в досягненні). Охарактеризовано чотири рівні сформованості академічної культури майбутніх піаністів (низький (критичний), середній (базовий), вищий за середній (достатній), високий (оптимальний)).

Ключові слова: академічна культура; компоненти академічної культури; піаністи; критерії і показники сформованості академічної культури; рівні академічної культури; професійна підготовка.

Ту CHUANJIE

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0004-4591-9181>

tuchuanjie@fizmatsspu.sumy.ua

ACADEMIC CULTURE OF FUTURE PIANISTS: CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF ITS FORMATION

Abstract. To solve the problem of forming the academic culture of pianists, it is important to develop a diagnostic apparatus to identify the levels of formation of the academic culture of future pianists. This requires the selection of criteria and indicators that should perform diagnostic and evaluation functions. The purpose of the study is to substantiate the criteria, indicators, and levels of academic culture of pianists. Methods used: structural and logical analysis of the concept of "academic culture of future pianists", comparison and contrast to develop criteria and indicators, and comparison and contrast to characterize the levels of formation of the academic culture of pianists. The components of the academic culture of pianists are described: the value-oriented component (to musical art, to musical and pedagogical activity, to the personality of students and pupils), the professional and theoretical component (general and special about the ways and methods of specific activities, including musical, performing, pedagogical), professional and practical component (knowledge of musical art; perception, performance, creation of music, communication with artistic samples of culture), personal and creative component (conscious aspirations for creative self-realization in musical activity). The criteria for the formation of the academic culture of pianists (behavioral, knowledge, communication and activity, personal) and their corresponding indicators (value orientations, academic knowledge, ability to communicate effectively, need for achievement) are substantiated. Four levels of academic culture formation of future pianists are characterized (low (critical), intermediate (basic), above average (sufficient), and high (optimal)).

Keywords: academic culture; components of academic culture; pianists; criteria and indicators of academic culture formation; levels of academic culture; professional training.

Statement of the problem. The need to establish the effectiveness of forming the academic culture of future pianists requires the allocation of criteria and indicators that should perform diagnostic and evaluation functions. Their presence makes it possible to diagnose the formation of the academic culture of future pianists at all stages of its formation to adjust the learning process to achieve the best result.

Analysis of current research. To solve the problem of the formation of the academic culture of pianists, it is essential to summarize the scientific results devoted to the training of specialists in general and the specialty 025 Musical Art, in particular:

- substantiated principles of the formation of the academic culture of a teacher-researcher in the conditions of a digital creative environment [11] philosophical and methodological approaches to the professional development of the individual, among which for the training of pianists we note the culturological [2 et al.], personality-oriented [6 et al.], axiological [14 etc.];
- the features of the development of the performing skills of the pianist are determined [1] and the formation of skills of interpretation of a musical work [9];
- the properties of piano intonation are studied [8], ways of forming musical and performing thinking of future pianists [5];
- methodical systems of piano training have been developed [10 and others] and technologies of teaching piano [12]).

Generalization of the results of scientific research testifies to significant experience in solving scientific and pedagogical problems related to the professional training of future pianists and their technical and performing skills. On the other hand, there needs to be more comprehensive research on the problem of forming the academic culture of future pianists. Among the possible reasons is the lack of a transparent diagnostic system that allows you to determine the level of formation (level of development) of the academic culture of musicians.

The **purpose** of the study is to develop criteria, indicators, and levels of the formation of the academic culture of pianists.

Methods: structural and logical analysis of the concept of "academic culture of future pianists," generalization for the development of criteria and indicators, and comparison to characterize the levels of formation of the academic culture of pianists.

Results. Structural and logical analysis of the concept of "academic culture of future pianists" allows us to distinguish the following its components: Value-oriented (to musical art, to musical and pedagogical activity, to the personality of students and pupils), Professional and theoretical (general and unique about the ways and methods of specific activities, including musical, performing, and pedagogical), Professional and practical (knowledge of musical art; perception, performance, creation of music, communication with artistic examples of culture), Personal and creative (conscious aspirations for creative self-realization in musical activity).

The built structure made it possible to construct a diagnostic system for assessing the formation of the academic culture of future pianists as a set of criteria and indicators, each focused on a particular component of academic culture.

Value-Oriented Component of Academic Culture of Future Pianists and Its Behavioral Criterion

During the professional training of future pianists in higher education institutions, value orientations are formed: value attitude to musical art, value attitude to musical activity, value attitude to the personality of listeners, etc., professional and personal qualities, and specific professional experience. These are manifestations of the behavior of the individual.

Pedagogical aspects of value orientations are considered in the most detailed and profound works [13]. "Orientation, as a result, is determined by fluency in a wide range of knowledge in a particular field and implies at the same time that the level acquired by a person is a peculiar, necessary foundation for the constant search and development of existing ideas." [7]. We believe that to form the academic culture of future pianists within the behavioral criterion, it is essential to:

- to perceive value orientations as the most critical component of the personality structure of the future pianist, which summarizes all the life experience accumulated by him in individual development;
 - to perceive value orientations as a value attitude to the objective values of society, which is expressed in their awareness and experience as needs that motivate actual behavior and program the future;
 - to define the concept of value orientations about the pianist's personality and professional activity.
- Value is a relation to the objects of reality, to activity and its results from the standpoint of good and evil, justice and injustice, truth and falsity, beauty and ugliness, from the point of view of perceiving musical activity and its results to meet needs.

- to consider value orientations as a guideline at a certain point in their professional activity.

The value-oriented component of the pianist's academic culture is not reduced to any choice of existing values or preferences. Still, it is an activity for the formation of values in the structure of the subject. The future pianist forms values by accumulating his musical experience, solving value situations, and building value relationships. After all, forming an academic culture does not happen automatically but requires conscious effort. Therefore, the indicator of the value-oriented component of the pianist's academic culture should be "value orientation."

The component is significant in the cognitive independence of the future pianist. It forms value-conscious beliefs and views about the importance of spiritual continuity of previous and future generations, which ensures the accumulation of theoretical knowledge in the future pianist and the development of the ability to argue value judgments, which, as a result, are aimed at preparing the future musician for conscious

understanding and independent mastering of the values of art. Constant self-improvement of the knowledge system provides highly productive pedagogical, musical, and academic activities and their humanistic orientation.

Comprehension of scientists' ideas about normative-value systems allowed us to realize that mastering cultural values forms the value-oriented component of future pianists' academic culture, including beliefs, ideals, norms, value orientations, and behavior. In this, the mental mechanism of value-oriented activity involves the active role of emotions and feelings, significantly affecting the formation of value orientations in musicians. At the same time, in our study, we distinguish value orientations to the art of music, to musical and pedagogical activities, and the personality of listeners and students.

It is possible to determine the formation of the value-oriented component according to the behavioral criterion with the help of various psychological techniques. In our opinion, it is most fully covered by the diagnosis of value orientations of young people, which is described in [3].

Professional and Theoretical Component of the Pianist's Academic Culture and Knowledge Criterion for Checking Its Formation

The professional and theoretical component is characterized by the knowledge of future pianists in the theory of music, performance, musical work, and musical instrument, the ability to generalize and draw their conclusions, as well as to apply various methods of scientific knowledge of the surrounding reality in the formation of academic culture. The component determines the conscious assimilation by future pianists of worldview knowledge, particularly about nature, society, man, and the world, and the understanding of various musical concepts and systems of relations "man – music." The functioning of the professional-theoretical component is carried out in the mental activity of the future musician, in analytical, synthetic, and dialectical skills of cognition and the reflexive reflection of information.

The professional-theoretical component of our study's knowledge criterion is formed due to knowledge of music theory, music patterns, compositional means and techniques, theoretical and methodological foundations of organizing professional activity, etc. It assumes the readiness of the future pianist to study music as a science, its theoretical and practical functions, means of improving musical skills, etc. The formation of this criterion also includes the ability to analyze one's activities and the results of performing activities as a musician while obtaining appropriate conclusions and knowledge of the use of various modern means to present one's results.

So, suppose the professional-theoretical component of academic culture is a dynamic system of general (in music education) and unique (about the ways and methods of specific activity, including musical, performing, and pedagogical) knowledge. In that case, the knowledge criterion of the formed academic culture of the pianist will be understood as the presence of the system of general and special knowledge in the future pianist. The level of development of the professional-theoretical component can be determined truth using the author's questionnaires with questions, which provide for the testing of pedagogical knowledge (features of teaching, types of forms, methods, and means of teaching music) and psychological knowledge (personality types, types of generations, etc.).

Professional and Practical Component of Academic Culture and Communication-Activity Criterion for Checking Its Formation

The professional and practical components include the skills and abilities to apply modern technologies in forming academic culture, diagnostic methods in assessing their effectiveness, perceiving, evaluating, and interpreting works of art, etc. It also includes the ability to communicate in professional activities, the ability to discuss and plan a concert program or musical performance, and also characterizes the degree of involvement of future pianists in various types of musical and performing activities, the level of assimilation of musical material and the ability to learn it both independently and with a team.

This component of the pianist's academic culture allows for transforming knowledge into actual actions in the process of musical activity, adequately assessing their nature and quality. It reflects the readiness of future pianists to perform tasks related to musical, pedagogical, organizational, managerial, and concert activities. It records the manifestations of independence and musical and creative activity of future pianists, such as the desire to act on their initiative – to perform, improvise, initially perform and creative conception and striving for its expressive embodiment based on the acquired experience with vivid manifestations of emotional sensitivity, musical thinking, and imagination [12].

We interpret academic culture's professional and practical components as the skills of cognition of musical art, perception, performance, creation of music, and communication with artistic samples of culture. Therefore, the criterion sign of the formation of the academic culture of the future pianist will be the communication-activity criterion as the presence of a dynamic system of specific skills in the pianist, among which we have mainly highlighted the skills of professional communication. The formation of the professional and practical components of the academic culture of future pianists according to the communication and activity criterion can be determined with the help of creative tasks for future pianists.

The Personal and Creative Component of the Pianist's Academic Culture and the Personal Criterion for Checking His Formation

We interpret the personal and creative component as conscious aspirations for creative self-realization in musical activity. It is necessary to highlight openness to new things, creativity, ability to reflect, and developed aesthetic taste to characterize the level of formation of the personal and creative component of the academic culture of future pianists. It is a component of academic culture that focuses on the individual.

The personal criterion of the personal and creative component of the academic culture of a musician includes significant personality qualities necessary for the formation of future pianists as professionals. It allows you to move to self-improvement, self-assessment over your mental processes or states, and the ability to introspect your professional activity. The personal criterion involves the future pianist's comprehension of the prerequisites, patterns, and mechanisms of his own professional musical and performing activities, the development of his own academic culture, and social and individual way of existence.

When forming the personal and creative component, it is possible to determine the ability of the future pianist to create a positive atmosphere, emotionally influence the audience, and control their emotional feelings (endurance, concentration, and distribution of attention in the process of musical and creative work), and possess the ways and techniques of interpersonal communication.

We determined the level of formation of the personal and creative component based on the need for future pianists to overcome various creative obstacles and reach musical heights in their activities. According to psychologists, personality development is a continuous process of self-movement, which, in turn, requires specific achievements. That gives a reasonable and adequate assessment of their educational, creative, and musical achievements. Therefore, it is possible to determine the formation of this component with the help of the method of measuring the need for achievement developed by Y. Orlov. In other words, the indicator of the personal criterion is the "need for achievement."

Generalization of these criteria and indicators, by which we will determine the level of formation of the academic culture of future pianists in the process of studying psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions of Ukraine, is given in the table (Table 1).

Table 1.

Criteria and indicators of the Formation of the Components of the Academic Culture of future pianists

Component	Criterion	Indicator
Value-oriented component	Behavioral	Value orientations
Professional and theoretical component	Knowledge	Academic Knowledge
The professional and practical component	Communication and activity	Ability to communicate effectively
The personal and creative component	Personal	The Need for Achievement

Each indicator can be tracked qualitatively and quantitatively based on appropriate methods. Therefore, it becomes possible to quantitatively characterize the formation levels of the components of the academic culture of future pianists in the context of the selected indicators.

Based on the above classification, we have designated the levels for each indicator of future pianists' academic culture as follows.

1. Low (critical). Interest in music could be more substantial. The system of individual professional values has yet to be formed. Understanding the significance of instrumental performance for academic culture needs to be stronger. There has yet to be an idea of instrumental performance as one of the levers for the development of the academic culture of the future pianist. There is a passive manifestation of cognitive interest in the professional activity of the pianist. There needs to be more activity. Limited academic knowledge and limited ideas about creating musical and artistic images within the framework of solving professional and pedagogical problems. Low awareness of musical genres and forms. Musical and pedagogical skills need to be manifested. There is no or minimal experience of interpersonal interaction with the audience in the process of professional activity—limited knowledge of various arts and the ability to apply them in professional communication. There is an inability to identify personal and universal values expressed in music. There is a limited emotional range in reactions to music. Inadequate emotional response to music.

2. Intermediate (basic), which characterizes the presence of basic professional (special) knowledge and skills that emphasize the academic culture of future pianists.

The motivation to develop one's academic culture in professional training needs to be expressed better. With a generally positive attitude towards the pianist's activity, interest in musical and pedagogical interaction through instrumental and performing activities is episodic. The instrumental and performing activity of the pianist is not included in the personal priority values. The possibility of self-realization and professional self-affirmation through instrumental and executive activity is realized fragmentarily. There is a spontaneous expression of interest depending on the situation. Academic knowledge related to the

professional activities of pianists is available, but it is characterized by fragmentation and needs to be realized from a professional and pedagogical point of view. Integrative musical and pedagogical activities cause difficulties. There is a satisfactory awareness of musical genres and forms, and the ability to distinguish some can be traced. Essential performing (pianist) skills are available, but their application often needs to be better conceived. There is but limited experience of interaction with the audience in performing activities. Communication skills could be improved; some knowledge of the various arts ensures their application in conversations about music. Using instrumental and performing skills as a form of artistic and communicative interaction in the educational process is complicated. Professional activity is primarily reproductive and is not recognized as an aspect of developing one's academic culture. Participation in developing and implementing creative music projects is limited by the curriculum requirements and is distinguished by the reproducing nature of activities. The need for professional self-development can be traced but is not an end.

3. Above average (sufficient) – determines the possibility of fruitful professional activity.

Positive professional self-esteem is revealed. Professional activity is recognized as a pianist's professional value and an element of his academic culture. The necessity of mastering instrumental and performing activities as part of his academic culture is realized. Interest in using existing instrumental and performing skills in various situations of musical and pedagogical activity is expressed. Academic knowledge related to a pianist's instrumental and performing activities is streamlined and consciously applied. Musical and pedagogical activity is realized in the ability to select, design, and implement the necessary content for conducting music classes. There is a good awareness of the means of expressiveness of music and the ability to discuss them. The possession of the skills necessary for the performance of the instrumental repertoire due to the professional activity of the pianist is revealed. Including "live" music in the educational process is comprehended as a musical and pedagogical communication process. Turning to one's instrumental performance in professional activity is conscious. There is a desire for professionalism in performing musical works to solve various problems. There is a manifestation of creativity in multiple types of professional activity. The need for professional self-development can be traced but does not have a clear expression.

4. High (optimal), which expresses such a degree of formation of the academic culture of the future pianist, when creativity becomes a necessary component of his activity, and the achievement of the result is due to this creativity.

Students with a high level of academic culture clearly show their enthusiasm for the profession of a pianist. Instrumental and performing activities are part of the personal system of professional values. There is a desire to succeed in instrumental performance and satisfaction with one's own performing activity as an opportunity for creative self-realization in the chosen profession. The academic knowledge system becomes the basis for self-development in this field, provides independent creation of musical images for professional and pedagogical activities, and allows for analyzing musical works. Aesthetic tastes have a vivid manifestation and development. Students have the skills to apply them in conversations about music. Mastering the system of performing means allowing you to convey musical content at a high professional level in musical, pedagogical, cultural, and educational activities. The importance of including "live" music in the educational process as one of the ways of pedagogical interaction is realized. They are striving for collective creative activity. Also, the ability to verbally interpret one's feelings and emotions when perceiving musical works is well formed. The actively creative nature of musical activity involves the production of new ideas and ways of professional actions using the existing instrumental and performing experience. Positive relations with the collective are built through the knowledge of musical art as a world of human values and meanings in direct dialogue interaction, carried out in various forms of musical activity in the "music-person" system. The student can prepare and implement multiple cultural, educational, musical, and educational programs to form an influence on the spiritual world for the development of their own academic culture, which simultaneously motivates their self-development through creative processes and active expression of themselves in musical creativity. Students with a high academic culture are inclined to search, improvise, reflect, insight, seek to express their feelings, thoughts, and emotions, and show creative imagination and fantasies in creative performance.

Conclusions. Thus, following the structure of the academic culture of future pianists, we have identified the criteria for the formation of each of its components (behavioral, knowledge, communication-activity, personal) and their corresponding indicators (value orientations, academic knowledge, ability to communicate effectively, need for achievements). The latter makes it possible to determine the levels of formation of the academic culture of future pianists (low (critical), intermediate (basic), above average (sufficient), and high (optimal)).

References

1. Andreyko O. I. Theory and methods of formation of the performing culture of the violinist in higher art educational institutions: abstract of the diss. ... Dock. ped. Sci. : Spec. 13.00.02. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, 2014. 46.
2. Bastun, M.V. Culturological Approach in Education and Its Psychological and Pedagogical Support, 2014. URL: https://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf.

3. Chernousova F.P. Methodology "Value Orientations". URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2021/08/03/metodika-tsennostnye-orientatsii-f-p-chernousova>.
4. Chuanjie Tu. Features of the formation of academic culture of future pianists. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 2. S. 66-71. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i2-010>.
5. Feifei Xu B. Pedagogical conditions for the formation of the performing attention of a future music teacher in the process of piano training. *Youth and Market*, 2018. No. 9 (164). P. 127-131.
6. Kholchenkova N.M. Personality-oriented approach in choreographic activity as a condition for the formation of health preservation of children and youth. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 16 : Creative Personality of the Teacher: Problems of Theory and Practice*. 2016. Issue. 28. P. 60-65.
7. Lin Huaqin. The Essence and Component Structure of the Piano and Performing Culture of Future Music Teachers. *Science and Education*, No. 6, 2016. P. 45-51.
8. Meng B. *Piano Music Pedagogy*. Beijing, 2002.
9. Nicolai G. Ukrainian piano music as a phenomenon of culture of the twentieth century. *Ars inter Culturas*, 2010. № 1. P. 121–132.
10. Nicolai G. Ukrainian piano music in the master's training of future teachers of music and artistic culture. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 2010. No4 (6). P. 329-338.
11. Semenoh O. M., Semenikhina O. V., Bezuglyi D. S. Formation of the academic culture of a teacher-researcher in the conditions of a digital creative environment. *Information Technologies and Learning Tools*, 2017. Vol. 62. No. 6. P. 240–251.
12. Strebkova D., Naumenko I. Preparation of a modern pianist-accompanist in the socio-cultural context. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2021. pp. 123–131. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-123-131>.
13. Zgurska N. M. Formation of musical and performing culture of the future teacher: author's diss. ... Cand. ped. Sci. : Spec. 13.00.02 "Theory and Methods of Music Training". Kyiv, 2001. 20 p.
14. Zhyginas T. Axiological approach in the preparation of future teachers of musical art to educational work. *Spirituality of the Individual: Methodology, Theory and Practice*, 2016. No 5 (74). P. 85-94.



” Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 48-52. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-008>.

Kharkivska A. Art-tekhniky u korektsiinii roboti z ditmy z movlennievymy porushenniamy [Art techniques in corrective work with children with speech disorders]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 48-52. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-008>.

УДК 37.047

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-008

Алла ХАРКІВСЬКА

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-4782-1079>

kharkivska_hgpa@ukr.net

АРТ-ТЕХНІКИ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. Стаття розглядає ефективність та перспективи використання арт-технік у корекційній роботі з дітьми, у яких спостерігаються мовленнєві порушення. Автори досліджують роль різноманітних мистецьких методик, таких як малювання, ліплення, ігри з піском, музикотерапія, ігротерапія та інші види арт-терапії, у покращенні мовленнєвих навичок та соціальної адаптації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Стаття базується на аналізі вітчизняних та зарубіжних, сучасних наукових досліджень у цій області. Проведено аналіз останніх наукових досліджень та публікацій, що присвячені темі інноваційних корекційних технологій у роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Робота підтверджує постійний інтерес та зусилля у вивченні та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Вчені просвітлюють нові, інноваційні методики розвитку мовленнєвих навичок у дітей та впроваджують їх у практику роботи з логопедичною підтримкою. Закликаючи до подальших досліджень у цій області, стаття ставить за мету поглиблене розуміння теоретичних аспектів використання арт-технік, як інноваційної технології, у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. У роботі підкреслюється важливість індивідуалізованого підходу до кожної дитини з урахуванням її особливостей та потреб. Стаття розкриває особливості впливу різних методів арт-терапевтичних технологій на розвиток мовлення дитини, розвиток та корекцію її пізнавальних процесів. Автори наголошують на необхідності подальших досліджень у цій сфері для розширення розуміння механізмів дії арт-терапії та оптимізації методів корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Робота розкриває особливості використання арт-технологій у корекційно-розвивальних заняттях з дітьми з ООП, та вплив мистецтва на розвиток всіх основних каналів сприйняття інформації - слухового, зорового та рухового. Встановлено, що використання арт-технік позитивно впливає на всі психічні процеси дитини, комунікативну та емоційну сфери.

Ключові слова: арт-терапія; порушення мовленнєвого розвитку; корекційна робота; логопедична робота; арт-технології; діти з ООП.

Алла KHARKIVSKA

Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»

of Kharkiv Regional Council, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-4782-1079>

kharkivska_hgpa@ukr.net

ART TECHNIQUES IN CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The article examines the effectiveness and prospects of using art techniques in correctional work with children who have speech disorders. The authors investigate the role of various artistic methods, such as drawing, sculpting, playing with sand, music therapy, play therapy, and other art therapy, in improving speech skills and social adaptation of children with speech disorders. An analysis of the latest scientific research and publications devoted to innovative corrective technologies in working with children with speech development disorders has been conducted. The work confirms the constant interest and efforts in the study and correction of disorders of speech development in children. Scientists shed light on new, innovative methods of developing speech skills in children and implement them in work with speech therapy support. The article aims to provide a deeper understanding of the theoretical aspects of using art techniques as an innovative technology in correctional work with children with speech disorders. The work emphasizes the importance of an individualized approach to each child, considering its characteristics and needs. The article reveals the peculiarities of the impact of various art therapy technologies on the development of a child's speech, development, and correction of his cognitive processes. The authors emphasize the need for further research to expand the understanding of the mechanisms of art therapy and optimize the methods of corrective work with children with speech disorders. The work reveals the peculiarities of using art technologies in corrective and developmental classes with children with special needs and the impact of art on the development of all the main channels of information perception - auditory, visual, and motor.

Keywords: art therapy; speech development disorder; corrective work; speech therapy work; art technologies; children with special needs.

Постановка проблеми. Мова та мовлення людини – найважливіший чинник розвитку, соціалізації. За допомогою мови ми обмінюємося інформацією, взаємодіємо один з одним. Але існує безліч людей, які страждають на порушення мови та мовлення. Причини виникнення цих порушень вкрай різноманітні, і частіше всього, проблеми з мовленням виникають вже у дитячому віці, саме тому цей життєвий етап потребує спеціального вивчення, аналізу та особливої уваги практиків та науковців.

Дитина із загальним недорозвиненням мовлення, насамперед стикається з порушенням всіх компонентів мови – це звукова культура мовлення, граматичний лад мовлення, пасивний та активний словник, зв'язне мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній логопедії проблематикою корекції порушень мовленнєвого розвитку дитини займались та продовжують присвячувати свої роботи видатні науковці. Дослідження науковців-логопедів розкривають особливості психічного розвитку дітей із порушеннями мовлення (Конопляста С., Шеремет М.), розглядають особливості корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей із РАС та пропонують інноваційні методи корекції (Шульженко Д., Шеремет М.), розкривають особливості розвитку дитини дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку (Пахомова Н., Баранець І.).

Останні дослідження та публікації свідчать про постійний інтерес та зусилля в науковому вивченні та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Дослідники висвітлюють нові, інноваційні підходи до розвитку мовленнєвих функцій у дітей та впроваджують їх у практику роботи з логопедичної допомоги. Серед таких підходів можна виокремити: використання комп'ютерних програми та мобільних додатків у роботі логопеда (Лук'яник Л., Пехарева А., Ільченко О.), корекцію мовлення засобами ігротерапії (Савінова Н., Нездатна А.) використання засобів арттерапії для розвитку мовленнєвих навичок (Ленів З., Мамічева О., Пташко І., Рібцун Ю.) використання системи альтернативної комунікації для розвитку мовленнєвої діяльності (Боряк О., Косенко Ю.).

Отже, у науковій спільноті продовжується дослідження різноманітних аспектів мовленнєвого розвитку дітей та розробляються ефективні методи корекції для покращення комунікаційних навичок та якості життя дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Виходячи з викладеного, **метою статті** є розгляд теоретичних аспектів використання арт-технік, як інноваційної технології, у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями

Виклад основного матеріалу. Логопедія є унікальною наукою, яка включає у себе знання та надбання з педагогіки, медицини та психології. Тож, цілком закономірно, що сучасні методики психологічної допомоги не полишаються поза увагою логопедів.

На сьогоднішній день арт-терапію широко використовують у роботі з дітьми. Арт-терапія – це один із напрямів терапії мистецтвом або терапії творчим самовираженням, який широко використовується сьогодні у роботі з дітьми та дорослими.

Арт-технології включають різноманітні методи психокорекції, які відрізняються як за жанровою спрямованістю до конкретного виду мистецтва, так і за спрямованістю на психологічну корекцію. При роботі з дітьми з ООП, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку, використовуються різні напрямки арт-технологій, такі як: візуальні (малювання, ліплення, колажування, пісочна арт-терапія, ландшафтна арт-терапія), музична арт-терапія, драматерапія та казкова арт-терапія.

Використання різноманітних видів арт-технологій у корекційно-розвиваючій роботі з дітьми з ООП передбачає розвиток всіх основних каналів сприйняття інформації: аудіального, візуального, кінестетичного, що позитивно впливає на всі психічні процеси. Крім того, арт-технології можуть виконувати комунікативно-рефлексивну функцію, сприяючи корекції порушень емоційно-вольової сфери, які часто перешкоджають загальному розвитку пізнавальних процесів та просторового сприйняття у дітей.

Schweizer, C., Knorth, E. J., & Spreen, M. Порівнюють арт-терапію із «художнім шейпінгом», який стимулює розвиток ідей, моторики, орієнтації на завдання, причинно-наслідкових зв'язків, просторового розуміння, розпізнавання форм, відчуття себе в просторі навколо та розвиток зорового контакту. Передбачається, що ці тактильні та візуальні враження стимулюють зміну поведінки та інтеграцію когнітивного, сенсорного та кінестетичного досвіду та поведінки [14].

Логопеди використовують методи арт-терапії коригуючи їх під потребами своєї роботи. Так, Рібцун Ю. пропонує використовувати у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями пластилін та глину. У своїх роботах вона відмічає, що пластилін використовується для творчої діяльності дітей різного віку. Цей матеріал є приємним на дотик і дозволяє розвивати різні навички дитини. Молодші дошкільники можуть навчатися формувати предмети за допомогою пластиліну, що сприяє їхньому уявленню про об'єкти, що стимулює розвиток та зміцнення нейронних зв'язків у корі головного мозку. Старші діти створюють складніші та об'ємніші роботи, що сприяє розвитку різних навичок, таких як творчість, розвиток моторики та сприйняття простору. Для дітей з особливими потребами, такими як порушення мовлення, робота з пластиліном може бути корисною для розвитку тактильного та зорового сприйняття, а також для вивчення складових частин об'єктів. Використання пластиліну сприяє розвитку різних навичок та допомагає дітям з особливими потребами навчатися через практичні дії.

У своїй роботі Рібцун Ю.В. пропонує ряд вправ з пластиліном, для корекції порушень мовленнєвого розвитку дитини. Так, можна використовувати виліплені фігурки для удосконалення зорової, слухової та рухової уваги та пам'яті, локомоторного праксису [8].

Наприклад, розставити від чотирьох до шести моделей живих і неживих об'єктів, і коли дитина заплющує очі, деякі з них можна замінити або взагалі прибрати. Назви об'єктів, що знаходяться поза порядком, можна не називати.

За допомогою ліпних ляльок можна показувати окремі рухові вправи або серію рухових вправ, щоб допомогти дитині запам'ятати і відтворити запропоновані рухи. Для того, щоб правильно говорити, мовленнєві та рухові органи дитини, в тому числі язик, повинні мати достатню кількість рухів. Розминання пластиліну дозволяє язику змінювати форму (широкий, вузький, «лопаткою», «чашечкою», «змійкою» тощо) і допомагає дитині запам'ятати назви та просторове положення (вгорі - внизу, праворуч - ліворуч) артикуляційних вправ.

У роботі логопеда можна використовувати пластилінотерапію у поєднанні з мовленнєвим супроводом дій дитини, з використанням слів-позначень виліплених фігур, орієнтуванням у словесній інструкції. Все це сприяє розвитку не тільки тактильного, слухового та зорового гнозису, але й мовлення [8].

Roesler Ch. Відмічає роль пісочної терапії у корекції мовленнєвих порушень та відмічає, що пісочні арт-технології базуються на поєднанні невербальної (процес побудови композиції) та вербальної (розповідь про готову композицію, твір історії або казки, що розкриває зміст композиції) активності дитини. Використання пісочних арт-технологій сприяє розвитку зорового сприйняття, зорово-моторної координації, образного мислення, просторових уявлень. Метод пісочного малювання «Sand-Art» сприяє розвитку сенсорних здібностей, предметно-практичних маніпуляцій, тонкої моторики, пізнавальної та мовної активності. Сучасна спеціальна психологія та педагогіка, логопсихологія та логопедагогіка у пошуку ефективних засобів корекції все більше орієнтуються на використання мистецтва в процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми [12].

Оскільки гра з піском є неодмінною складовою дитинства, то доцільно використовувати цей вид діяльності і у роботі логопеда. Робота з пісочними матеріалами, такими як пісочний стіл, сенсорні коробки, пісочниці, може бути ефективним методом для проведення корекційних, розвивальних та навчальних занять. Логопед може використовувати пісочну терапію для: розвитку та стимулювання мовлення через гру, створення історій та розповідей, розвитку творчості та уяви, розвитку моторики, сенсорної стимуляції.

Дослідження впливу музикотерапії на розвиток мовлення дітей із затримкою мовленнєвого розвитку вказує на ефективність використання музики у роботі логопеда. Автори зазначають, що порівняно з вихідним рівнем, було відмічено позитивний розвиток у досліджуваній групі після проходження музичної терапії. Відмічаються позитивні зміни у таких показниках як: фонематичний слух, сприйняття та відтворення ритму, розуміння дітьми зверненої мови, когнітивні навички та самосприйняття дітей [13].

Музична арт-технологія – технологія, що базується на емоційному сприйнятті музики. Залежно від мелодії, її ритмічної основи та виконання музика може мати велике корекційне значення у роботі логопеда.

Зазначається, що використання музики на заняттях сприяє: нормалізації нейродинамічних процесів кори головного мозку; нормалізації біоритму; стимуляції слухового сприйняття (активізація правопівкульних функцій); покращенню загального стану дітей; покращенню виконання якості рухів (розвиваються виразність, ритмічність, плавність); корекції та розвитку відчуттів, сприйняття, уявлень; стимуляції мовленнєвої функції; нормалізації просодичного боку мови (тембр, темп, ритм, виразність інтонації); формуванню навичок словотвору; формуванню складової структури слова.

Доцільно використовувати елементи музикотерапії під час проведення логопедичного масажу. При розслаблюючому масажі використовуються твори, що мають седативну дію, а під час активного – твори, що надають тонізуючу дію. Також тонізуючі музичні твори можна використовувати під час проведення динамічних пауз та артикуляційної гімнастики.

Федорчук Н., Середа І. пропонують до використання у роботі логопеда ігротерапію. Використання ігор має значні переваги у соціалізації дітей у колективі, оскільки сприяє взаємодії різних думок, інтересів і бажань. Ігри стимулюють дошкільників з розладами мовлення спілкуватися з однолітками та дорослими, дотримуватися інструкцій та виконувати правила. Все це сприяє розвитку уваги, наполегливості і, що найголовніше, сприяє розвитку мовлення дитини. За допомогою ігор можна також вирішувати логопедичні завдання, такі як розвиток дрібної моторики, дихання, підвищення тону м'язів артикуляційного апарату у дітей з вадами мовлення [10].

Ціль використання ігрових технологій - формування комунікативних здібностей. До основних завдань, які вирішує ігротехнології у логопедії, відносяться: розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних навичок.

Наприклад, маючи лексичну тему дітям пропонується розіграти різні ситуації, у яких дитина основна дійова особа, а логопед – допоміжний персонаж. У процесі гри розвивається зв'язне мовлення, уяву та мислення дитини, формуються соціальні норми та комунікативні навички.

І. В. Кравченко зазначає, що малювання допомагає проявити зацікавленість у логопедичних заняттях, розширювати словниковий запас, автоматизувати звуки мови, вдосконалювати лексико-граматичні навички та розвивати зв'язне мовлення. Усе це сприятиме успішній корекції мовлення дітей [3].

Ізотехнологія використовують з метою самовираження та самореалізації дитини в продуктах творчості, для розвитку дрібної моторики, розвитку апарату артикуляції, розвитку мовленнєвого дихання, розвитку зв'язного мовлення. Використання методу ізотерапії є ефективним засобом вдосконалення зв'язного мовлення у дошкільних дітей з мовними розладами.

Практика малювання сюжетів та подальшого опису малюнка є ефективним підходом до розвитку зв'язкової мови в дітей. Цей метод сприяє кращому розумінню сюжету та покращує якість розповіді, включаючи її зв'язність, послідовність, повноту та інформативність.

Застосування малюнків, створених самими дітьми, як наочної підтримки, допомагає їм швидше та повніше засвоювати мовний матеріал. А прийоми «коментованого малювання» дають логопеду створити ситуацію діалогу з дитиною, наприклад, розмовляючи з «улюбленим олівцем» про його бажання у малюнку, після цього можна запропонувати дитині «поговорити» з іншим олівцем про створений малюнок. Дітям особливо подобаються такі види діяльності, як малювання пальчиками та долонями, акватипія, малювання на вологому папері, крапковий малюнок, тампонування, зім'ятий папір, набризкування, ляпкографія тощо. Ми також часто використовуємо малювання на піску (з обладнанням для пісочної анімації) під час занять. Ця діяльність позитивно впливає на загальний розвиток дитини, допомагає зняти надмірну збудливість та розвиває дрібну моторику, що в свою чергу сприяє розвитку мовлення. Малювання відіграє ключову роль у розвитку дрібної моторики, що є дуже важливим для розвитку мовленнєвих процесів [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Арт-техніки виявляються надзвичайно ефективним інструментом у корекційній роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Їх використання дозволяє створити сприятливу атмосферу для взаємодії та самовираження, що сприяє розвитку мовлення та справляє позитивний вплив на психічний стан дитини.

Завдяки арт-технікам, діти з мовленнєвими порушеннями мають можливість виявити свої таланти та креативність, що сприяє підвищенню їхньої самооцінки та впевненості у власних силах. Крім того, ці методи допомагають залучити дитину до процесу корекції мовленнєвих недоліків, роблячи заняття більш цікавим та ефективним.

Результати досліджень підтверджують, що арт-техніки не лише сприяють у формуванні мовленнєвих навичок, а й розвивають творчість, уяву та емоційну сферу дитини. Такий підхід до корекційної роботи може стати важливим кроком у покращенні якості життя дітей з мовленнєвими проблемами, допомагаючи їм успішно вирішувати комунікативні завдання та інтегруватися в соціум.

Подальші дослідження у цій сфері можуть включати аналіз ефективності конкретних арт-технік та їх впливу на різні види мовленнєвих порушень. Такі дослідження можуть розширити розуміння механізмів дії арт-терапії та їх ролі у корекції порушень мовлення.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В., Косенко Ю.М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. № 35, т. 1. С. 264–270. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41>.
2. Конопляста, С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник / За ред. д-ра пед. наук, проф. МК Шеремет. Київ : Знання, 2010.
3. Кравченко І. В.. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 2019. № 14. С. 137-147.
4. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії. Diss. 2010.
5. Лук'яник Л., Пехарева А., Ільченко О. Застосування інформаційних технологій під час корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2023. Вип. 3 (107). С. 57-66. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-107-3-57-66>
6. Мамічева О., Пташко І. Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії. In: The 3 rd International scientific and practical conference "Global science: prospects and innovations" (November 2-4, 2023) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2023. 809 p. 2023. p. 447.
7. Пахомова Н., Баранець І. Ефективність методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2022. №. 2 (8). С. 49-59.
8. Рібцун Ю.В. The use of ART therapy in speech correction work with children with special speech needs. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти:

- збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.) . ТОВ «Меркьюрі-Поділля, м. Вінниця, Україна, pp. 428-431.
9. Савінова Н., Нездатна А.. Вплив ігротерапії на мовленнєвий розвиток дитини з особливими освітніми потребами в історичному дискурсі. Особлива дитина: навчання і виховання, 2023. Вип. 112(4). С. 24-39. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.154>
 10. Федорчук Н. Ю.; Середа, І. В. Технологія ігротерапії у роботі логопеда з дітьми дошкільного віку. Серце, віддане дітям. Випуск X: Збірник студентських наукових праць за ред. Савінової Н. В., Стельмах Н. В. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2020. С. 213.
 11. Шульженко Д. І., Шеремет М.К. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. Логопедія. 2013. № 4. С. 86-92.
 12. Christian Roesler, Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base. *The Arts in Psychotherapy*, Volume 64, 2019, Pages 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.04.001>.
 13. Groß W., Linden U., Ostermann T. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development - results of a pilot study. *BMC Complement Altern Med*, 2010. Is. 10, No39. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39>
 14. Schweizer C., Knorth E. J., Spreen M. Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*, 2014. No 41(5). Pp. 577-593. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009>.

References

1. Boriak O.V., Kosenko Yu.M.. Alternatyvna komunikatsiia yak zasib rozvytku movlennievoi diialnosti ditei iz kompleksnymu porushenniamy. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2021. № 35, t. 1. S. 264-270. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41>.
2. Konopliasta, S. Yu. Lohopsykhoholiiia: navchalnyi posibnyk / Za red. d-ra ped. nauk, prof. MK Sheremet. Kyiv : Znannia, 2010.
3. Kravchenko I. V.. Rozvytok movlennia ditei doshkilnoho viku zasobamy zobrazhuvalnoi diialnosti. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 2019. № 14. S. 137-147.
4. Leniv Z. P. Korektsiia porushen usnogo movlennia u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy artterapii. Diss. 2010.
5. Lukianyk L., Piekharieva A., Ilchenko O. Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii pid chas korektsii movlennievnykh porushen u ditei molodshoho shkilnoho viku. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 2023. Vyp. 3 (107). S. 57-66. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-107-3-57-66>.
6. Mamicheva O., Ptashko I. Rozvytok zviaznogo movlennia u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy art-terapii. In: *The 3 rd International scientific and practical conference "Global science: prospects and innovations"* (November 2-4, 2023) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2023. 809 p. 2023. p. 447.
7. Pakhomova N., Baranets I. Efektyvnist metodyky formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku iz motornoiu alaliieiu. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. 2022. №. 2 (8). S. 49-59.
8. Ribtsun Yu.V. The use of ART therapy in speech correction work with children with special speech needs *Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity: zbirnyk materialiv VI Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi Internet-konferentsii (Vinnytsia, VДPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 6-7 lypnia 2022 r.) . TOV «Merkiuri-Podillia, m. Vinnytsia, Ukraina, pp. 428-431.*
9. Savinova N., Nezdatna A.. Vplyv ihiroterapii na movlennievnyi rozvytok dytyny z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v istorychnomu dyskursi. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 2023. Vyp. 112(4). S. 24-39. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.154>.
10. Fedorchuk N. Yu.; Sereda, I. V. Tekhnolohiia ihiroterapii u roboti lohopedu z ditmy doshkilnoho viku. *Sertse, vid dane ditiam*. Vypusk Kh: Zbirnyk studentskykh naukovykh prats za red. Savinovoї N. V., Stelmakh N. V. Mykolaiv: Mykolaivskyi natsionalnyi universytet imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2020. S. 213.
11. Shulzhenko D. I., Sheremet M.K. Psykholinhvistychni osnovy korektsii movlennia ditei zi spektrom autystychnykh porushen. *Lohopediia*. 2013. № 4. S. 86-92.
12. Christian Roesler, Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base, *The Arts in Psychotherapy*, Volume 64,2019, Pages 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.04.001>.
13. Groß W., Linden U., Ostermann T. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development - results of a pilot study. *BMC Complement Altern Med*, 2010. Is. 10, No39. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39>
14. Schweizer C., Knorth E. J., Spreen M. Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*, 2014. No 41(5). Pp. 577-593. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009>.



” Чистякова І. Організаційно-змістові особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у країнах Європейського Союзу. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 53-58. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-009>.

Chystiakova I. Orhanizatsiino-zmistovi osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Organizational and content features of future musical art teachers professional training in the countries of the European Union]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 53-58. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-009>.

УДК 378.147

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-009

Ірина ЧИСТЯКОВА

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8645-510X>
pedagogyniversitet2017@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Анотація. У статті доведено актуальність теми дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у країнах Європейського Союзу у зв'язку із наявністю серед ключових компетентностей, запропонованих у «Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя», компетентності «культурна обізнаність та самовираження». На підставі проведеного дослідження, вивчення наукових джерел та аналізу сайтів низки закладів вищої освіти Данії, Швеції та Словацької Республіки з'ясовано організаційно-змістові особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у країнах Європейського Союзу, а саме: можливість професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в різних типах закладів вищої освіти (університети, коледжі, академії тощо); чітка диференціація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (підготовка до викладання в закладах загальної освіти та підготовка до викладання інструменту чи вокалу); поєднання теоретичної та практичної складових у програмі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; наявність у програмі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дидактичної та музичної складових. Охарактеризовано особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у провідних закладах вищої освіти досліджуваних країн (Університет Коменського в Братиславі, Університет Матея Беля в Банській Бистриці – у Словацькій Республіці; Музична академія Мальме, Стокгольмський інститут освіти – у Швеції; Педагогічний коледж Сількеборга – в Данії). З'ясовано, що в більшості країн Європейського Союзу існує два типи вчителів музичного мистецтва: 1 тип – учитель музичного мистецтва у класі закладу загальної середньої освіти та 2 тип – викладач вокалу чи інструменту в музичних школах чи приватної практики. Констатовано, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється в таких закладах, як консерваторії, музичні школи, академії, університети тощо.

Ключові слова: організаційно-змістові особливості; професійна підготовка; майбутні вчителі музичного мистецтва; країни Європейського Союзу.

Iryna CHYSTIAKOVA

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8645-510X>
pedagogyniversitet2017@gmail.com

ORGANIZATIONAL AND CONTENT FEATURES OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING IN THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION

Abstract. The article proves the relevance of the study problem of future musical art teachers' professional training in the countries of the European Union in connection with the availability of key competencies proposed in "Recommendations of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong learning," competence "Cultural awareness and expression." Based on research (the study of scientific sources and analysis of sites of higher education institutions of Denmark, Sweden, and Slovak Republic, organizational and content features of future musical art teachers' professional training in the countries of the European Union) were found: different types of higher education institutions (universities, colleges, academies, etc.); clear differentiation of future musical art teachers' professional training (preparation for teaching in general education institutions and preparation for teaching tools or vocals); combination of theoretical and practical components in the program of preparation of future musical art teachers; availability in the program of professional training of future teachers of musical art of didactic and musical elements. The peculiarities of future musical art teachers' professional training in leading higher education institutions of the studied countries (Comenius University Bratislava, Matej Bel University - in the Slovak Republic; Malmö Academy of Music, Stockholm Institute of Education - in Sweden, Silkeborg Seminarium - in Denmark) are characterized. It has been found that in most European Union countries, there are two types of music teachers: type 1 - A music Teacher in the class of general secondary education and type 2 - a teacher of vocals or instruments in music schools or private practice. It is stated that professional training for future musical art teachers is carried out in institutions such as conservatories, music schools, academies, universities, etc.

Keywords: organizational and content features; professional training; future musical art teachers; European Union countries.

Постановка проблеми. Лісабонською стратегією передбачено перетворення європейських країн на найбільш конкурентоспроможні та динамічні, які будуть здатні до сталого економічного зростання з більшою та кращою роботою та більшою соціальною згуртованістю. До того ж, означена стратегія визначає роль освіти у сприянні досягнення поставленої мети. Відтак, основна мета освіти

полягає в наданні всім людям доступу до освіти з раннього дитинства протягом усього життя. Відкриття привабливих систем освіти та навчання та адаптації для задоволення потреб різних зацікавлених груп може відігравати важливу роль у просуванні активного громадянства, рівних можливостей та тривалої соціальної згуртованості. Очевидно, що музична освіта може сприяти цьому. Це може бути проілюстровано тим, що «культурну обізнаність та самовираження» названо однією з восьми ключових компетентностей для навчання протягом усього життя в «Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя». Отже, у такому контексті важливою є підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. У такому контексті доцільним, на нашу думку, є вивчення досвіду європейських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки вчителів музичного мистецтва до професійної діяльності в різні часи зверталися науковці нашої країни. Так, у наукових розвідках низки вчених розкрито різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі й музичного мистецтва, як-от:

- 1) удосконалення професіограми вчителя (Г. Падалка, О. Рудницька та ін.);
- 2) формування професійних компетентностей (Л. Василевська-Скупа, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Лозова, М. Михаськова, Н. Сегеда, О. Щолокова та ін.);
- 3) розвиток творчості й готовності до творчої самореалізації учителів музичного мистецтва (Л. Ільчук, О. Матвеева, Г. Падалка, О. Ростовський, С. Сисоєва та ін.);
- 4) підвищення професійно-педагогічної готовності майбутніх педагогів-музикантів (Н. Гуральник, А. Козир, Н. Мозгальова, Т. Смирнова, А. Троцко, Л. Хомич, В. Черкасов та ін.);
- 5) сутність, склад і зміст професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (Л. Гаврілова, І. Полубоярина, Т. Пухальский, Т. Пляченко та ін.);
- 6) питання розвитку музичної освіти в різних країнах (С. Бобраков, В. Брайнин, Р. Нойманн, Я. Кушка, А. Мукашева, Н. Овчаренко, М. Плясова, О. Ростовський, А. Суркина та ін.);
- 7) зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (В. Гаснюк, Л. Кокоріна, М. Михаськова, Г. Ніколаї, Т. Смирнова, О. Шашевська та ін.).

Мета статті полягає у з'ясуванні організаційно-змістових особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у країнах Європейського Союзу.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження використано такі методи: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у країнах Європейського Союзу; конкретно-наукові – системно-структурний та системно-функціональний аналіз стали основою для виявлення організаційно-змістових особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у країнах Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що в більшості країн Європейського Союзу існує два типи вчителів музичного мистецтва:

- 1 тип – учитель музичного мистецтва у класі закладу загальної середньої освіти.
- 2 тип – викладач вокалу чи інструменту в музичних школах чи приватної практики.

Відтак, на підставі аналізу наукових джерел та сайтів європейських закладів вищої освіти можемо констатувати, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється в таких закладах, як консерваторії, музичні школи, академії, університети тощо.

В університетах освіта в середньому триває від 4 до 4,5 років і 87,6 % закладів має в навчальних планах предмети педагогічного змісту.

У межах даного дослідження також вважаємо за необхідне зазначити, що професійна підготовка вчителів музичного мистецтва для загальноосвітніх шкіл майже в усіх країнах Європи регулюється державними органами, але це не стосується вчителів вокалу чи інструменту, які не націлені на викладання в системі загальної освіти.

Зупинимося на характеристиці організаційно-змістових особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в таких країнах Європейського Союзу, як Словачка Республіка, Швеція, Данія.

Так, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в Словачкій Республіці, як і в більшості країн ЄС, відбувається за двома типами:

- вчителі музичного мистецтва;
- викладачі вокалу чи інструменту.

Отже, вчителі музичного мистецтва для закладів дошкільної освіти навчаються в педагогічно-соціальних академіях на програмах дошкільної педагогіки на педагогічному факультеті. Учителів музичного мистецтва для викладання в початковій школі (6-10 років) готують на педагогічних факультетах в університетах на програмах шкільної педагогіки. Майбутні вчителі музичного мистецтва для молодшої середньої школи (11-15 років), професійно-технічних шкіл, консерваторій отримують професійну підготовку в університетах на загальноосвітніх програмах.

До того ж, зазначимо, що у Словацькій Республіці діють спеціальні загальноосвітні музичні школи, які є специфічним типом школи. Вчителі для означеного типу школи проходять професійну підготовку в університетах на комбінованій програмі шкільної музичної та інструментальної педагогіки. Водночас потрібно зауважити, що на таких програмах спостерігається обмеження щодо вибору інструменту. Так, наприклад, відсутня підготовка викладача духових інструментів.

Викладачі вокалу чи інструменти навчаються в консерваторіях та музичних академіях.

Для викладання музичного мистецтва у школах Словацької Республіки потрібен ступінь магістра. А отже, більшість закладів вищої освіти надає можливість майбутнім учителям музичного мистецтва отримати даний ступінь. Крім того, окремі виші дозволяють отримати докторський ступінь.

Цікавим виявився той факт, що в Словацькій Республіці є дуже суворою перевірка навчальних програм Міністерством освіти.

Основними формами роботи з майбутніми вчителями музичного мистецтва є лекційні та практичні заняття, а також дослідницька робота. На жаль, нам не вдалося знайти інформацію щодо викладацької практики.

У межах дослідження для більш широкого визначення організаційно-змістових особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва звернемося до інформації, яку пропонують найбільш популярні заклади вищої освіти Словацької Республіки. Так, Університет Коменського в Братиславі має 13 різних факультетів, у тому числі педагогічний, на якому отримують освіту майбутні вчителі музичного мистецтва. Навчання в означеному університеті відбувається за кредитною системою, а загальне навантаження студента на навчальний рік встановлено на рівні 60 кредитів ECTS на рік. В університеті можна отримати ступінь бакалавра та магістра. Кожна навчальна програма вимагає від здобувачів освіти вивчення певної кількості курсів, які включають обов'язкові та факультативні. У зв'язку з цим здобувачі освіти за допомогою своїх консультантів/тьюторів формують власний індивідуальний навчальний план на кожен рік навчання [1].

Університет Матея Беля в Банській Бистриці надає педагогічну освіту при педагогічному факультеті. Предмет музичного мистецтва є одним із кількох спеціалізацій і контролюється відділом музичної освіти, який належить педагогічному факультету. Наголосимо, що інформація, яка представлена на сайті, уможливила з'ясувати, що акцент програми – освітній. Факультет організовує багато програм, що поєднують музику як навчальний предмет з академічним напрямом, але є також програми на бакалаврському й магістерському рівнях, повністю присвячені музичній освіті; музичній та шкільній освіті; музичному ансамблю. Особливістю програм досліджуваного університету є поєднання музичної освіти та іншого навчального предмету, наприклад мови чи історії. До програми навчання включено як обов'язкові, так і факультативні заняття. Серед принципів навчання провідне місце займають принципи гуманізації, креативності. Під час навчання у здобувачів освіти формують дивергентне мислення, кооперативне навчання. Для отримання ступеня магістра здобувачі освіти, крім вивчення всіх програмових та факультативних курсів, підготувати та захистити випускову роботу або дисертацію – для здобуття ступеня доктора філософії [7].

У свою чергу, у Швеції музика є обов'язковим предметом з 1 по 9 клас. У гімназії – це частина обов'язкового предмета під назвою «Естетична діяльність». Старші середні школи також мають естетичні програми, де музика є центральним предметом і часто функціонують як підготовча освіта до закладів вищої музичної освіти.

Професійна підготовка вчителів музичного мистецтва у Швеції здійснюється п'ятьма академіями, пов'язаними з місцевими університетами і Королівською академією музики в Стокгольмі, яка є незалежним університетом. Педагогічні коледжі та університети також пропонують підготовку вчителів музичного мистецтва як частину загальної педагогічної освіти. Шість академій (включаючи Стокгольмську) пропонують музику як основний предмет, а другий предмет може бути музичним або іншим шкільним предметом.

У Швеції в академіях програма підготовки викладачів триває від 4,5 до 5,5 років, залежно від факультативів, які обирають студенти. Надається освіта як для вчителів музичного мистецтва, так і викладачів вокалу чи інструменту. Студент має можливість проектувати свою освіту значною мірою через факультативні курси. У 2001 р. педагогічна освіта (в т.ч. вища музична), під контролем Шведського агентства вищої освіти. Програми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва містять 60 кредитів ECTS на рік для вивчення загальних дисциплін, 30 кредитів ECTS – для предметів спеціалізації, 15 кредитів ECTS – для підготовки та захисту наукової роботи (для отримання ступеня магістра), 30 кредитів ECTS – для проходження викладацької практики, які розподілені на 4,5 роки. Водночас, зауважимо, що відсутня педагогічна практика в загальноосвітніх школах.

Учитель музичного мистецтва для закладу загальної середньої освіти, який отримав освіту в академії, кваліфікований для роботи на всіх рівнях школи з учнями будь-якого віку. Викладач вокалу чи інструменту повинен мати освіту насамперед для роботи в музичних школах і на музичних програмах старшої середньої школи.

Зазначимо, що для вступу до академії абітурієнт повинен скласти національні та місцеві вступні іспити як з музичної, так і педагогічної майстерності. Під час вступу також ураховуються оцінки зі старшої середньої школи.

В освітніх програмах для вчителів загального профілю (в університетах і коледжах) на

Наголосимо, що в багатьох випадках музичне мистецтво в 1-6 класах викладають вчителі без музичної спеціалізації.

У Швеції на відміну від Словацької Республіки існує тісний зв'язок між вищою музичною освітою та громадськими музичними школами. Однак ці зв'язки здебільшого є нерегульованими.

Музична академія Мальме забезпечує підготовку вчителів з музики як основного предмету. Це одна з шести академій у Швеції зі спеціалізованою музичною освітою на університетському рівні.

Навчання відбувається на художньому факультеті Лундського університету. Академія виховує вчителів музики як єдиного предмета, вчителів музики та іншого шкільного предмету та вчителів для громадських музичних шкіл. Програма, спрямована на навчання в 1-6 класах, має також два профілі – рок-музика та народна музика. Академія також виховує світських музикантів і церковних музикантів, має власну кафедру музичної освіти.

Кожен рік ділиться на 2 семестри, і містять до 17 предметів на кожен семестр. Освітній ступінь у програмі вчителя музичного мистецтва для загальноосвітньої школи є магістр освіти та триває 4,5 роки, 270 кредитів, з можливістю навчання додаткового семестру, на якому вивчаються вибіркові дисципліни.

Програма навчання вчителів розділена на три частини: основний предмет, (180 кр.) другорядний предмет (60, 90 або 120 кр.) і одна частина, спільна для різних галузей.

До основних освітніх компонентів включено педагогіку, дидактику та педагогічну практику. Серед додаткових предметів – предмету за обраним профілем освіти. В межах основного та додаткових предметів 20 % навчання є факультативним.

Освіта охоплює багато музичних стилів від класики до року, джазу та народної музики, світової музики. Пропонуються курси африканської та аргентинської музики і здійснюється у відповідних країнах. Навчання складається із занадто великої кількості курсів.

Академія співпрацює з приблизно 80-100 різними школами від дитячих садочків до старших класів середньої школи. Педагогічна підготовка здійснюється на всіх рівнях вищої освіти протягом навчання.

Необхідним елементом завершення навчання є кваліфікаційна робота. Її зміст має бути пов'язаним із роллю здобувача освіти як учителя музики. Провідними формами навчання є індивідуальні, групові чи проектні. Екзамен здебільшого проводиться для кожного курсу у формувальному вигляді. Деякі курси мають письмові або практичні тести. Є дві оцінки: склав або не склав. Цікавим є той факт, що в досліджуваному університеті немає фінального іспиту наприкінці навчання. Наприкінці кожного курсу проводиться оцінка викладачів та студентів [2].

Університет Умео пропонує різні курси з музики. Загальний опис програми показує, що університет Умео забезпечує освіту для вчителів закладів дошкільної, початкової та середньої освіти. Відтак, головний акцент програми – педагогіка.

Для отримання кваліфікації викладача існують різні оцінки досягнень студента для перевірки виконання цілей програми. Оцінка та експертиза виконується як письмовими контрольними роботами, усними контрольними роботами, так і рефератами. При виставленні оцінок використовуються такі оцінки: «Väl Godkänd» (добре прийнято) «Godkänd» (зараховано) або «Underkänd» (не пройдено) [6].

Стокгольмський інститут освіти пропонує освітні програми з різною тривалістю та різним профілем. Акцент музичної програми можна розглядати як музичний і освітній, хоча весь контекст є освітнім.

Стокгольмський інститут освіти є університетом і тривалість навчання продовжується від 3,5 років (210 кредитів) для профілю/ступеню, що веде до роботи в обов'язковій школі – початкові етапи, максимум до 5,5 років (330 кредитів) для отримання ступеня, що дозволяє викладати в старшій середній школі.

Один рік навчання складається з двох семестрів по 30 кредитів кожен. Кожен ступінь складається із загальної галузі викладання предметів обсягом 90 кредитів. Здобувачі освіти також можуть обрати одну або дві спеціалізації. Зауважимо також, що в разі вибору додаткових спеціалізацій кількість кредитів може збільшуватися (The Stockholm Institute of Education).

Стокгольмський інститут музики співпрацює з Королівським музичним коледжем у Стокгольмі [3]. Третю частину програми становлять навчальні дисципліни, які передбачають вивчення музичного мистецтва.

У Данії музика в школах є обов'язковою перші шість років, а потім викладається факультативно.

Основна частина підготовки вчителя музичного мистецтва в Данії відбувається в таких установах, як:

- Датський педагогічний університет (підготовка вчителів для закладів загальної освіти);
- Педагогічні коледжі (підготовка вчителів для закладів загальної освіти);
- університети (на кафедрах музикознавства) (підготовка викладачів для старшої середньої школи);
- консерваторії (підготовка вчителів для громадських музичних шкіл).

Навчання в Датському педагогічному університеті, до складу якого входить Королівська датська школа освітніх досліджень – це вищий рівень для роботи в системі освіти та здійснення досліджень. Традиційно навчання зосереджено на музичному виконанні. Курси складаються з предметної спеціалізації, яка не була включена до бакалаврату.

Характерним для Данії є навчання для закладів позашкільної музичної освіти, старшої середньої освіти та загальної освіти, що є чітко розділеним.

Педагогічні коледжі, націлені майбутніх учителів музичного мистецтва для 1-6 класів, мають чотири основні предмети. У педагогічних коледжах здобувачі освіти мають змогу отримати ступінь бакалавра. Програма складається з 240 кредитів ECTS. Вона чітко педагогічно спрямована.

Кожен предмет пропонує загальну суму у 33 кредити ECTS, і це можна обговорити, якщо цього достатньо для музичного навчання. У загальноосвітніх школах проводиться велика кількість педагогічної практики, що включена до програм.

У коледжах немає вступних іспитів. Для випускного іспиту обов'язковою є бакалаврська робота.

Університет пропонує три роки для здобуття ступеня бакалавра та додаткові два для отримання ступеня магістра. Для отримання ступеня магістра необхідно вивчити мінімум два основні та один допоміжний предмет. Освіта має академічний характер і робить акцент на музикознавчих питаннях. Це займає два додаткові роки педагогічного навчання, які здебільшого включають педагогічну практику, після магістерської програми, щоб отримати відповідну кваліфікацію для викладання у старших класах середньої школи.

Консерваторії також пропонують три роки навчання для бакалавра та ще два роки для отримання ступеня магістра. Тут основною є підготовка музикантів-виконавців, а педагогічні питання стоять на другому місці. Наголос, можна сказати, передусім інструментальний. Здобувачі освіти проходять певну педагогічну практику в музичних школах міста. У консерваторіях існує два типи програм – чотирирічне навчання, що веде до отримання ступеня бакалавра музичної педагогіки та дворічне навчання, яка веде до отримання ступеня магістра з музичної педагогіки. Ступінь бакалавра дає право на роботу в початковій школі, а ступінь магістра – середньої школи.

Продовження навчання пропонується в Академії або як заочне навчання в університеті.

Існує тісна співпраця між університетами та Академією щодо програми для викладачів музики.

Охарактеризуємо організаційно-змістові особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в низці закладів вищої освіти Данії. Так, Педагогічний коледж Сількеборга забезпечує навчання вчителів музикою як факультативного другого предмету. У результаті аналізу інформації, представленій на сайті коледжу можемо стверджувати, що навчання на програмі підготовки вчителя музики має одночасно філософський і практичний характер.

Програма спрямована на вивчення таких напрямів:

- викладання предметів;
- педагогічна та психологічна теорія;
- навчальна та виробнича практика.

Таким чином, можемо зазначити про наявність зв'язку між теорією та практикою, а також освітню спрямованість програми. Основною сферою роботи випускника визначено обов'язкову школу (folkeskolen).

Навчання на рівні коледжу, складається з 8 семестрів, 240 кредитів ECTS, дає змогу отримати ступінь бакалавра. Як можемо бачити з даних, поданих на сайті закладу, в одному семестрі здобувачі можуть прослухати 5-6 навчальних курси. На музичну підготовку відведено орієнтовно 30 % навчального часу. Більшість курсів є обов'язковими. Музичний предмет є одним із трьох основних предметів, окрім данської, і вивчається на третьому та четвертому роках навчання.

В основу програми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва покладено розуміння музики, виконання, створення музики, навчання музики.

Отже, мета програми полягає в набутті здобувачем освіти практичної, теоретичної, педагогічної та дидактичної компетентностей для роботи вчителем в обов'язковій школі.

Серед навчальних предметів пропонуються такі, як:

- основний інструмент,
- тренування голосу,
- фортепіанний супровід,

- тренування слуху,
- базова теорія музики,
- гра в ансамблі,
- хор,
- рух,
- творча музична діяльність,
- ІКТ,
- музична дидактика,
- лідерські вправи.

Здобувач освіти також повинен надати вісім аранжувань із дидактичними коментарями для використання в навчальній ситуації. Ці аранжування мають охоплювати різні жанри та бути створені у програмі нотного запису. Крім того, є два завдання, які потрібно виконати, одне в межах музичних знань і аудіювання, а інше стосується базової музичної освіти.

Підготовка вчителів триває 23 тижні [4].

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, на підставі проведеного дослідження, вивчення наукових джерел та аналізу сайтів низки закладів вищої освіти Данії, Швеції та Словацької Республіки, можемо визначити такі організаційно-змістові особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в означених країнах, як-от:

- можливість професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в різних типах закладів вищої освіти (університети, коледжі, академії тощо);
- чітка диференціація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (підготовка до викладання в закладах загальної освіти та підготовка до викладання інструменту чи вокалу);
- поєднання теоретичної та практичної складових у програмі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;
- наявність у програмі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дидактичної та музичної складових.

На подальше вивчення заслуговують педагогічні моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у країнах Європейського Союзу.

References

1. Comenius University Bratislava. URL: http://staryweb.uniba.sk/e_index.htm
2. Musikhögskolan i Malmö. URL: <https://www.mhm.lu.se/om-oss>
3. Royal Collage of Music in Stockholm. URL: www.kmh.se
4. Silkeborg Seminarium. URL: <http://www.silkeborgsem.dk/>
5. The Stockholm Institute of Education. URL: www.lhs.se
6. University of Umeå. URL: <http://www.utbildningar.umu.se/pluto/portal/SelmaPortlet>
7. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. URL: <https://www.umb.sk>



Шукатка О., Криворучко І., Горлова Л., Мудра В., Бенцак Л. Синергізм здоров'язбережувальних ідей гіппократа в контексті розвитку дієтетики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 59-63. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-010>.
Shukatka O., Kryvoruchko I., Horlova L., Mudra V., Bentsak L. Synerhizm zdoroviazberezhuvalnykh idei hippokrata v konteksti rozvytku diietetyky [Synergism of health-preserving ideas of hippocrates in the context of the development of dietetics]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 59-63. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-010>.

УДК 37.141.319.8

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-010

Оксана ШУКАТКА¹, Ілля КРИВОРУЧКО², Леся ГОРЛОВА³,
Віра МУДРА⁴, Любов БЕНЦАК⁵

¹⁻⁵Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

¹<https://orcid.org/0000-0002-2297-4709>

shukatka1973@ukr.net

²<https://orcid.org/0000-0003-4392-0483>

kryvoruchko382@gmail.com

³<https://orcid.org/0000-0001-9661-723X>

larysa.horlova@lnu.edu.ua

⁴<https://orcid.org/0009-0000-2903-4405>

vira.mudra@lnu.edu.ua

⁵<https://orcid.org/0000-0002-7265-1561>

lyubov.bentsak@lnu.edu.ua

СИНЕРГІЗМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ІДЕЙ ГІППОКРАТА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДІЄТЕТИКИ

Анотація. У статті здійснено аналіз впливу ідей збереження та зміцнення здоров'я згідно з давньогрецьким лікарем Гіппократом на появу та розвиток окремого напрямку здоров'язбережувальної педагогіки та античної філософії - дієтетики. Досліджено історію появи поняття «дієтетика» за Гіппократом, його початкове значення та пояснено сутність цього терміну на основі праці Гіппократа. Вказано, що дієтетика в сучасному світі - це наука, яка займається дослідженням правильного та раціонального харчування та їхнього впливу на людський організм. Гіппократ запровадив термін «дієтетика» як «режим», що складався з трьох компонентів: пиття, їжі та фізичних вправ. Досліджено працю Гіппократа «Про дієту», де пропонується дієта, заснована на сезонах року і звичках, акцентуючи найбільше уваги на літо та зиму. Пояснено сутність дієтетики у праці Гіппократа «Про режим при гострих захворюваннях», де відомий лікар пояснив, що будь-яка хвороба вимагає зміни дієти, однак необхідно уникати занадто великих змін, оскільки навіть у здорового пацієнта зміна дієти шкідлива, тому дієтетика як наука про «режим» вимагає послідовності в змінах раціонального та правильного харчування. Розкрито ідеологію дієтетики в праці Гіппократа «Про оздоровчий режим», де були констатовані перші принципи калократії - це збалансованість і розсудливість. Вказано, що в праці Гіппократ пояснював: щоб дієта була ефективною, потрібно бути поміркованим і бути збалансованим у харчуванні («софросин») у потрібний час, оскільки будь-який надлишок є шкідливим для здоров'я людського організму. Зроблено висновок, що давньогрецький лікар Гіппократ є основоположником і зачинателем дієтетики як окремого напрямку ідеології збереження та зміцнення здоров'я. Остаточо розтлумачено сутність ідеології дієтетики за Гіппократом: дієтетика - це режим ведення правильного та раціонального харчування на рівні із виконанням фізичних вправ, щоб відповідно до пори року не набувати хронічних захворювань, мати хорошу фізичну форму та зберегти і зміцнити здоров'я.

Ключові слова: дієтетика; Гіппократ; збереження здоров'я; раціональне харчування.

Оксана SHUKATKA¹, Illia KRYVORUCHKO², Larysa HORLOVA³,
Vira MUDRA⁴, Lyubov BENTSAK⁵

¹⁻⁵Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

¹<https://orcid.org/0000-0002-2297-4709>

shukatka1973@ukr.net

²<https://orcid.org/0000-0003-4392-0483>

kryvoruchko382@gmail.com

³<https://orcid.org/0000-0001-9661-723X>

larysa.horlova@lnu.edu.ua

⁴<https://orcid.org/0009-0000-2903-4405>

vira.mudra@lnu.edu.ua

⁵<https://orcid.org/0000-0002-7265-1561>

lyubov.bentsak@lnu.edu.ua

SYNERGISM OF HEALTH-PRESERVING IDEAS OF HIPPOCRATES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF DIETETICS

Abstract. The article analyzes the impact of preserving and strengthening health according to the ancient Greek physician Hippocrates on the emergence and development of dietetics as a separate direction of health-preserving pedagogy and ancient philosophy. It explains the history of the emergence of the concept of "dietetics" according to Hippocrates, its initial meaning, and the essence of this term based on the works of Hippocrates: «On the diet,» «On regimen for acute diseases,» «On health regimen.» It indicated that dietetics is a science

that studies proper and rational nutrition and its impact on the human body in the modern world. Hippocrates introduced «dietetics» as a «regimen» consisting of three components: drink, food, and exercise. Based on the analysis of foreign scientific sources, Hippocrates' work «On Diet» was studied, where the ancient Greek doctor suggested a diet based on the seasons of the year and established certain lifestyle habits that should be followed in each of them, emphasizing summer and winter. The essence of dietetics is explained in Hippocrates' work «On the Regime in Acute Diseases», where the famous doctor explained that any disease requires a change in diet. However, it is necessary to avoid significant changes because any change in diet is harmful, even for a healthy patient. Therefore, dietetics as a science of «regime» requires consistency in rational and proper nutrition changes. The ideology of dietetics was revealed in the work of Hippocrates, «On the Health Regime», where the first principles of kalokagatia were stated - balance and prudence. Hippocrates explained that for the diet to be effective, it is necessary to be moderate and balanced in nutrition («sophrosin») at the right time since any excess is harmful to the health of the human body. It concluded that the ancient Greek physician Hippocrates is the founder and initiator of dietetics as a separate direction of the ideology of preserving and strengthening health. The essence of the dietetics ideology, according to Hippocrates, has been finally explained: dietetics is a regimen of proper and rational nutrition at the same level as an exercise to not acquire chronic diseases according to the season, to be in good physical shape, and to preserve and strengthen health.

Keywords: dietetics; Hippocrates; health preserving; rational nutrition.

Постановка проблеми. Актуалізація питань збереження здоров'я є одним із пріоритетних у сучасному світі та вимагає історичного аналізу поглядів на здоров'язбереження. Здоров'я людини віддзеркалює її спосіб життя, а найважливішим чинником способу життя є харчування. Через прискорену технологізацію харчової промисловості існує сумна тенденція до вживання фастфудів, напоїв типу «енергетиків» та інших продуктів, що містять штучні барвники, консерванти, стабілізатори та емульгатори, які наносять невивірної шкоди здоров'ю людини, особливо серед шкільної та студентської молоді. Саме тому ще з часів античності та Середньовіччя залишаються актуальними класичні поняття окремого напрямку у царині правильного та раціонального харчування – дієтики. Термін якої був створений та поширений у наукових працях часів античності давньогрецьким лікарем Гіппократом, основоположником дієтики як окремого напрямку ідеології збереження здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання впливу здоров'язбережувальної ідеології Гіппократа на впровадження та розвиток дієтики стало предметом наукових пошуків грецьких (А. Kritikos, А. Bekiari та інші), колумбійських (М. Sanchez), американських (О. Cheng Tsung, J. Wilkins) вчених. Американський педагог з Вашингтону О. Cheng Tsung, розповів про вплив ідеології Гіппократа на розвиток кардіології, надав короткі біографічні свідчення про давньогрецького лікаря. Збірка наукових праць «Грецька медицина від Гіппократа до Галена» (англ. – Greek Medicine from Hippocrates to Galen) не лише наводить інформацію про походження терміну «дієтика» за Гіппократом, а й пояснює всю сутність ідеології дієтики. Афінські вчені N. Nomikos, С. Tromproukis, С. Lamprou та G. Nomikos та американський педагог J. Wilkins розкрили сутність дієтики в праці Гіппократа «Про оздоровчий режим». Колумбійський педагог М. Sanchez наголосив на тому, що Гіппократ у праці «Про дієту» пропонує конкретні життєві практики в дієтиці, яких необхідно дотримуватися у кожному пору року.

Метою дослідження є аналіз здоров'язбережувальних ідей Гіппократа в контексті розвитку дієтики.

Методи дослідження: аналіз, порівняння та узагальнення теоретичних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ідея здоров'язбереження не є винятково продуктом сучасної педагогічної свідомості. Її витоки сягають ранніх етапів цивілізаційного розвитку. Письмові джерела свідчать, що, зокрема, в Стародавній Месопотамії і Стародавньому Єгипті функціонували соціально і педагогічно значущі ідеї здоров'язбереження, які сучасні дослідники умовно називають «попереджувальною медициною». Іншими словами, ще тоді молодь спрямовували до усвідомлення необхідності дотримання елементарних санітарно-гігієнічних норм (зберігання чистоти тіла, одягу, житла; обмеження в кількості спожитої їжі (нині – правила раціонального харчування) тощо) [2]. Завдяки філософам Ксенофону, Платону та Аристотелю набула поширення ідеологія калокагатії – баланс духовної та тілесної краси. Філософське бачення балансу передбачало рівновагу між руховою активністю, правильним харчуванням та моральними якостями. Давні греки розуміли, що від режиму харчування залежить фізичний та емоційний стан людини, її самопочуття та належне дотримання принципів калокагатії. Однак, витоки основної ідеї цього філософського напрямку сягають періоду життя Гіппократа, давньогрецького лікаря та філософа, який і запровадив поняття «дієтика» як окремого напрямку філософії про раціональне харчування.

Узагалом, раціональне харчування – це особливий вид харчування, що забезпечує нормальну життєдіяльність людини, її ріст, правильне фізіологічне та морфологічне функціонування організму, профілактику різних видів захворювань. Наука, яка вивчає дану проблему, має назву «дієтика».

Згідно з твердженням індійського науковця В. Shrilakshmi, дієтика – це наука, яка займається адекватністю дієт протягом нормального життєвого циклу та модифікаціями під час хворобливих станів людини, тобто фахівець із цієї проблематики переважно займається підбором необхідного режиму харчування для уникнення різноманітних захворювань. Нещодавно дієтика як професія була

визначена Американською Дієтетичною Асоціацією (англ. - American Dietetic Association) як інтеграція та застосування принципів, отриманих з дисциплін про їжу, харчування, менеджменту, комунікації, біологічних, фізіологічних, поведінкових та соціальних наук для досягнення та підтримки здоров'я людини [8]. Кембриджський словник дав визначення «дієтетики» як «наукове дослідження їжі, яку споживають люди, та її впливу на здоров'я» [11]. Відтак, попри різні трактування дефініції, спільним є те, що дієтетика – це наука, яка займається дослідженням впливу правильного та раціонального харчування на організм людини.

Витоки ідеології дієтетики сягають часів Античності, коли давньогрецькі філософи та лікарі мали мету оздоровити античну націю за допомогою пропаганди фізичних вправ та правильного харчування. Основоположником ідеології дієтетики став давньогрецький лікар та філософ Гіппократ (бл. 460 р. – бл. 370 р. до н.е).

Грецький науковець з Афін С. Уаріакіс, який дослідив Гіппократа та Асклепіада Самосського як «батьків» клінічної та молекулярної медицини відповідно, навів короткі біографічні відомості про Гіппократа, сповненого легендами та переказами: народився на грецькому острові Кос у південно-східній частині Егейського моря. Він був сином Геракліда і належав до родини лікарів, які стверджували, що вони походять від Асклепія, бога медицини. Гіппократ працював переважно на Косі та на прилеглому узбережжі Малої Азії (що відповідає сучасній Туреччині), але він також багато подорожував, відвідуючи інші грецькі регіони, включаючи Афіни, Фессалію та Фракію. Його внесок у медичну практику характеризують етичні правила поведінки, уважне спостереження за клінічними симптомами, відкритість для будь-яких ідей і готовність пояснити причину захворювань [3]. Гіппократ ввів в обіг багато медичних термінів, які вживаються і нині, наприклад, «симптом», «діагноз», «травма», «терапія» та «сепсис», а також багато термінів захворювань: «діабет», «гастрит», «артрит», «кома», «параліч» та інші [10]. Видав безліч наукових праць та трактатів з питань здоров'язбереження та медицини, які об'єднав в одну збірку «Корпус Гіппократа». Гіппократ також рекомендував венесекцію та дієтичну терапію при лікуванні серцевої недостатності. Гіппократ помер у глибокій старості і був похований його синами-лікарями поблизу Ларисси, Фессалія. Його спадщина залишалася основною медичною традицією протягом приблизно двох з половиною тисячоліть [3; 10].

Згідно зі збіркою наукових праць «Грецька медицина від Гіппократа до Галена», саме найвідоміший давньогрецький лікар Гіппократ запровадив слово «*diaita*» у своїх трактатах та наукових працях, але воно мало дещо інше значення, ніж зараз. У деяких трактатах Гіппократа, таких як «Стародавня медицина», *diaita* мала обмежене значення харчової дієти, що включала їжу та напої. Наступники Гіппократа розуміли, що *diaita* також включала фізичні вправи. У своїй праці «Повітря, води, місця» Гіппократ визначив режим мешканців, якого повинен дотримуватися мандрівний лікар, прибувши в невідоме йому місто і де він збирався займатися своїм мистецтвом та враховувати режим (*diaita*) мешканців, які їхні уподобання, чи люблять вони випивати і т.д. Тобто, за Гіппократом, слово «*diaita*» означало «режим», який був представлений тут як такий, що складався з трьох компонентів: пиття, їжі та фізичних вправ [4].

Гіппократ у своїй праці «Про дієту» пропонує дієту, засновану на сезонах року, і встановлює певні життєві звички, які повинні виконуватися в кожному з них, і хоча його увага зосереджена на літо та зиму, він вважає, що весна та осінь – це сезони, які служать для підготовки між сезонами. У підсумку, практики, які повинні бути виконані, такі: узимку рекомендовано одноразовий прийом їжі, пити чисте червоне вино, їсти трохи овочів, виконувати фізичні вправи всіх видів: біг і нічні прогулянки, боротьбу, ранкові прогулянки, але уникати надмірного фізичного навантаження, спати на жорсткому ліжку, а навесні варто було змінювати харчові звички, щоб підготуватися до літа, перевагу слід надавати ячмінним хлібам, рекомендовано додавати до страв відварені овочі, збалансувати співвідношення між стравами на грилі та вареною їжею, приймати ванни та менше снідати. Гіппократ на літній період рекомендував перейти до більш м'якої та чистішої їжі в менших кількостях, а також їсти ячмінний хліб, бажано з борошна грубого помелу [7]. У праці «Про режим при гострих захворюваннях», яка буде описана нижче, лікар описав детально принципи дієтетики, яких мали дотримуватися влітку: це споживання більш легких, незмішаних та менших за кількістю продуктів, а також більше ячмінного хліба, ніж пшеничного, світлих, білих, розріджених напоїв. Наведемо цитату з його праці: «Обідати мало, а сон після обіду недовгим; якомога менше їжі повинно лягати на шлунок, а рясне пиття повинно запивати їжу. Однак протягом дня слід вживати якомога менше рідини, оскільки організм не перебуває під тиском сухості. Овочі слід вживати варені, за винятком дуже киплячих і сухих. Тим не менш, ми також повинні їсти їх сирими, за винятком тих, які дуже вапняні та сухі. Блювота не обов'язкова, якщо тільки немає натискання шлунка. Слід максимально обмежити статеві контакти, а вода під час купання повинна бути теплою. Сезонний фрукт занадто сильний для людського організму, тому від нього краще утриматися. Але якщо хтось його з'їсть, то шкода буде мінімальною, якщо його споживати разом із їжею» [7]. Тобто, Гіппократ у своїй праці пропонував дотримуватися конкретних принципів, які були встановлені відповідно до конкретної пори року. У кожному пору року ці складові елементи раціону

змінювалися, як це можна помітити вище, щоб зберегти здоров'я. Слід зазначити, що багато з цих правил життя, запропонованих лікарем Гіппократом, вступають у діалог із укладами життя філософських шкіл того часу, тобто спостерігаємо суттєвий вплив його ідей на філософські течії часів Античності.

У праці «Про дієту» Гіппократ вказував на п'ятнадцять випадків захворювань, викликаних дисбалансом між харчуванням і фізичними вправами. Стикаючись з кожним випадком, він пропонує дієту як терапевтичний метод. Стосовно сфери харчування автор виявляє перший випадок, коли ніс закладається після їжі та сну. З плином днів набрякають і повіки, немає ні бажання їсти, ні можливості пити. Часто звинувачують те, що хворий робить у цей момент, але насправді це не через це, а тому, що «їжа в ньому переважає над фізичними вправами, і насичення, накопичуючись потроху, підштовхнуло його до хвороби». У тій ж праці автор описує перший випадок захворювання, коли надмірна їжа перешкоджає виконанню фізичних вправ, що спричиняє дезадаптацію організму, і описує усі симптоми. Зіткнувшись з цим, він пропонує деякі правила життя: гімнастичні вправи, ванни, очищення, пиття, прогулянки. Велику увагу приділяє рівновазі. Будь-яка надмірність є синонімом хворого організму. Слід зазначити, що ці практики стосуються не лише догляду за тілом; вони також виражають тверду моральну поведінку. Тобто, Гіппократ фактично заснував античну течію філософії, яка полягала в рівновазі між фізичними вправами та харчуванням і моральними якостями – калокагатію [1].

Праця Гіппократа «Про режим при гострих захворюваннях», як зазначає науковець J. Wilkins, складається з 3 частин: у 1-й частині вводить вогонь і воду як складові природного порядку, перший – динамічну силу, другий – поживну, і поміщає людей у цей порядок, з деяким урахуванням статі та людського розмноження. Ця книга створена під сильним впливом досократичної думки. У другій частині праці два вступних розділи про вітри (37–38), які показують, що сильні вітри з півночі та півдня можуть завдати шкоди цивілізованій зоні осілості, ойкумене, де живуть люди, супроводжуються каталогом продуктів, які перелічує багато продуктів грецької дієти та приписує їм якості. Ці якості включають солодкість, жирність і солоність, і, зокрема, *dupamis* («сила» або «потенціал» з грецької) їжі. У третій частині розробляється щоденний і річний режим, у межах якого споживатиметься їжа, і відповідає розділам дієти, які Діокл Карист і Гален пізніше назвали Гигієною: є багато коментарів щодо щоденного режиму людини, купання та фізичних вправ [9].

Дана праця має ретельні роздуми про проблему звички та змін у людському організмі. Давньогрецький лікар вважав, що хвороба вимагає зміни дієти. Однак необхідно уникати занадто великих змін, оскільки навіть у здорового пацієнта зміна дієти шкідлива. Щоб проілюструвати такі шкідливі зміни, автор наводить приклад рутинного щоденного харчування. Лікар детально дослідив появу збурень, спричинені простою зміною звичної дієти протягом півдня, додавши їжу або не додавши. Гіппократ наголошував на тому, що зміна харчових звичок має бути поступова. Ця дискусія в «Про режим при гострих захворювань» про важливість звички стала відомим, і тривалий час її цитував давньоримський лікар Гален у своєму трактаті «Про звички» [4].

У вищенаведеній праці давньогрецький лікар зазначає, що людина, намагаючись правильно ставитися до свого режиму, повинна спочатку отримати знання і розрізнення природи людини. Якщо лікар ігнорує те, що контролює організм, він не зможе отримати відповідне лікування для свого пацієнта. Крім того, визнає необхідність збалансованої дієти та фізичних вправ: «Як я вже сказав вище, неможливо ставитися до режиму чоловіків з такою акуратністю, щоб зробити вправи точно пропорційними кількості їжі». Насправді сьогодні доведено, що фізично-спортивна продуктивність вимагає відповідного харчування. Гіппократ у своїх працях, у тому числі й «Про режим при гострих захворюваннях» визнає, що різний вік має різні потреби [6].

У трактаті Гіппократа «Про оздоровчий режим» наголошується на головні принципи калокагатії, які необхідні для збереження здоров'я, а саме: збалансованість і розсудливість. У трактаті наголошувалося, що на додаток до того, щоб пам'ятати про всі вищезазначені фактори, лікар мав пам'ятати про основне міркування, щоб дієта була ефективною: це була поміркованість і збалансованість («софросин»). У дієті її завжди слід вводити поступово та в потрібний час (*kairós*), таким чином уникаючи будь-яких насильницьких змін, оскільки будь-яке надлишок є шкідливим і суперечить здоров'ю, яке розуміється як баланс [6; 9].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши сутність ідеології дієтетики Гіппократа на основі трактатів «Про дієту», «Про оздоровчий режим» та «Про режим при гострих захворювань», можна зробити висновок, що давньогрецький лікар дійсно є основоположником дієтетики як окремого напрямку ідеології збереження здоров'я. У своїх трактатах античний науковець постійно наголошував на балансі між їжею, питтям та виконанням фізичних вправ, який назвав одним терміном «*diata*», тим самим заклавши основи ще одного філософського напрямку – калокагатії. Гіппократ констатував одну важливу річ: при правильному та раціональному харчуванні відповідно до

пори року можна не набувати хронічних захворювань, мати хорошу фізичну форму та зберегти і зміцнити здоров'я.

Список використаних джерел

1. Шукатка О.В., Криворучко І.В. Розвиток ідеології калокагатії у Стародавній Греції. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 84. С. 86-89. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.84.14>.
2. Шукатка О. Філософсько-педагогічні витoki сучасних ідей здоров'ятворення в педагогічній теорії та практиці. Педагогіка безпеки: міжнар. наук. журн. Вінниця, 2018. № 1, т. 3. С. 75-82.
3. Cheng, Tsung O. Hippocrates and cardiology. *American heart journal*, 2001. №141.2. P. 173-183.
4. Jouanna, J. *Greek Medicine from Hippocrates to Galen: Selected Papers*; Brill Academic Pub: Leiden, The Netherlands, 2012. pp. 1-403.
5. Kritikos, A., Bekiari, A., Nikitaras, N., Famissis, K., & Sakellariou, K. Hippocrates' counselling with regard to physical exercise, gymnastics, dietetics and health. *Irish journal of medical science*, 2009. Vol. 178. P. 377-383. <https://doi.org/10.1007/s11845-009-0323-7>
6. Nomikos, N. Trompoukis, C. Lamprou, C. and Nomikos, G. The Role of Exercise in Hippocratic Medicine. *American Journal of Sports Science and Medicine*. 2016. Vol. 4. P. 115-119.
7. Sanchez, M. P. La dietética como una elección de vida: una mirada desde la medicina hipocrática. *Revista Guillermo de Ockham*, 2019. Вип. 17(2). С. 29-37. <https://doi.org/10.21500/22563202.4148>.
8. Shrilakshmi B. *Dietetics*. New Age International Publishers. New Delhi, 2011. 313 p.
9. Wilkins, J. The social and intellectual context of Regimen II. In *Hippocrates in Context*. Brill, 2005. P. 119-133.
10. Yapijakis C. Hippocrates of Kos, the father of clinical medicine, and Asclepiades of Bithynia, the father of molecular medicine [Review]. *In Vivo* 23, 2009. P. 507-514.
11. Dietetics, Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dietetics>.

References

1. Shukatka O.V., Kryvoruchko I.V. Rozvytok ideolohii kalokahatii u Starodavnii Hretsii. Pedagogika formuvannia tvorchoii osobystisti u vyshchii i zahal'noosvitnii skolakh: zb. nauk. pr. Odessa: Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2022. Vyp. 84. P. 86-89. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.84.14>.
2. Shukatka O. Filozofsko-pedahohichni vytoky suchasnykh idei zdoroviatvorennia v pedahohichnii teorii ta praktytsi. Pedahohika bezpeky: mizhnar. nauk. zhurn. Vinnytsia, 2018. № 1, t. 3. S. 75-82.
3. Cheng, Tsung O. Hippocrates and cardiology. *American heart journal*, 2001. №141.2. P. 173-183.
4. Jouanna, J. *Greek Medicine from Hippocrates to Galen: Selected Papers*; Brill Academic Pub: Leiden, The Netherlands, 2012. pp. 1-403.
5. Kritikos, A., Bekiari, A., Nikitaras, N., Famissis, K., & Sakellariou, K. Hippocrates' counselling with regard to physical exercise, gymnastics, dietetics and health. *Irish journal of medical science*, 2009. Vol. 178. P. 377-383. <https://doi.org/10.1007/s11845-009-0323-7>.
6. Nomikos, N. Trompoukis, C. Lamprou, C. and Nomikos, G. The Role of Exercise in Hippocratic Medicine. *American Journal of Sports Science and Medicine*. 2016. Vol. 4. P. 115-119.
7. Sanchez, M. P. La dietética como una elección de vida: una mirada desde la medicina hipocrática. *Revista Guillermo de Ockham*, 2019. Vol. 17 (2). P. 29-37. <https://doi.org/10.21500/22563202.4148>.
8. Shrilakshmi, B. *Dietetics*. 6th Edition, New Age International Publisher, New Delhi, 2011. 313 p.
9. Wilkins, J. The social and intellectual context of Regimen II. In *Hippocrates in Context*. Brill, 2005. P. 119-133.
10. Yapijakis C. Hippocrates of Kos, the father of clinical medicine, and Asclepiades of Bithynia, the father of molecular medicine [Review]. *In Vivo* 23, 2009. P. 507-514.
11. Dietetics, Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dietetics>.



- ” Ягнич М., Грицак Н. Літературознавчі передумови використання інтермедіального аналізу на уроках української літератури. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 64-70. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-011>.
- Yahnych M., Hrytsak N. Literaturoznavchi peredumovy vykorystannia intermedialnoho analizu na urokakh ukrainiskoi literatury [Literary studies preconditions for the use of intermedial analysis in ukrainian literature lessons]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 64-70. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-011>.

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-011

Мар'яна ЯГНИЧ

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2062-9215>
 marianna2703marianna@gmail.com

Наталія ГРИЦАК

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-4744-7072>
 grycak78@ukr.net

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті розкрито теоретико-методичні основи використання інтермедіального аналізу на уроках української літератури. Описано та проаналізовано наукові праці зарубіжних та українських дослідників з питань інтермедіальності, міжмистецької взаємодії, застосування інтермедіального аналізу для вивчення художніх творів. Визначено спільне та відмінне у наукових твердженнях учених. На основі цього розкрито значення поняття «інтермедіальність», «інтермедіальний аналіз» у контексті вивчення художніх творів. З'ясовано, що «інтермедіальність» визначається як поєднання різних мистецьких видів у межах одного твору, а «інтермедіальний аналіз» як метод або стратегія вивчення цих зв'язків. Розглянуто теоретичні аспекти інтермедіальності, а також особливості вивчення художніх творів інтермедіальним аналізом. Продемонстровано доцільність застосування інтермедіального аналізу на уроках української літератури. Акцентовано увагу на тому, що інтермедіальний аналіз допомагає розкрити багатогранність та унікальність мистецтва, яке вміло поєднує різноманітні форми і культурні аспекти в єдиному просторі сприйняття, де використовуються візуальні, аудіальні та текстові складові. Показано, що інтермедіальний аналіз стає важливим інструментом для розуміння спільного мовлення мистецтва й глибокого осмислення культурних проявів через їх взаємодію у різних медіаформах. Зазначено, що інтермедіальний аналіз у літературній освіті необхідний для підготовки молодого покоління до складних викликів сучасного світу, а його використання на уроках літератури дозволить учням бачити її як багатовимірне явище. Показано, що інтермедіальний аналіз сприятиме поглибленому розумінню літературних творів через їх взаємозв'язки з іншими медіа, стимулюватиме розвиток критичного мислення, творчих здібностей та аналітичних навичок учнів, відкриє перед ними можливості творчого сприйняття світу та власного місця у ньому. Зазначено, що використання інтермедіального аналізу на уроках української літератури допоможе вчителям покращити якість навчання, зробить процес вивчення художнього твору більш цікавим та ефективним, увіразить розуміння учнями міжмистецької взаємодії та вплив цих зв'язків на розуміння літератури.

Ключові слова: урок української літератури; інтермедіальність; інтермедіальний аналіз; вивчення художнього твору; учні; міжмистецькі зв'язки.

Mariana YAHNYCH

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2062-9215>
 marianna2703marianna@gmail.com

Nataliya HRYTSAK

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-4744-7072>
 grycak78@ukr.net

LITERARY STUDIES PRECONDITIONS FOR THE USE OF INTERMEDIAL ANALYSIS IN UKRAINIAN LITERATURE LESSONS

Abstract. The article explores the theoretical and methodological foundations of using intermedial analysis in Ukrainian literature lessons. The author describes and analyzes the scientific works of foreign and Ukrainian researchers on intermediality and inter-artistic interaction and identifies the application of intermedial analysis in studying artistic works and commonalities and differences in the scholars' scientific claims. Based on this, the author reveals the significance of the concepts of «intermediality» and «intermedial analysis» in the context of studying artistic works and clarifies that «intermediality» combines various artistic forms within one work. In contrast, «intermedial analysis» is a method or strategy for exploring these connections. The article touches upon the theoretical aspects of intermediality and the peculiarities of studying artistic works through intermedial analysis. The article demonstrates the feasibility of applying intermedial analysis in Ukrainian literature lessons. Emphasis is based on the fact that intermedial analysis helps reveal the complexity and uniqueness of art, which skillfully combines various forms and cultural aspects in a unified perception space, utilizing visual, auditory, and textual components. The intermedial analysis becomes a crucial tool for understanding the common language of art and a deep understanding of cultural manifestations through their interaction in different media forms. Intermedial analysis in literary education is necessary to prepare the younger generation for the complex challenges of the modern world. Its use in literature classes allows students to perceive literature as a multidimensional phenomenon. The intermedial analysis contributes to a deeper understanding of literary works through their connections

with other media. It stimulates the development of students' critical thinking, creative abilities, and analytical skills, opening up possibilities for an innovative perception of the world and its place in it. The article emphasizes that using intermedial analysis in Ukrainian literature lessons will help teachers improve education quality, make studying artistic works more exciting and compelling, and enhance students' understanding of inter-artistic interactions and the impact of these connections on literature comprehension.

Keywords: *Ukrainian literature lesson; intermediality; intermediate analysis; study of artistic work; students; inter-artistic connections.*

Постановка проблеми. Літературознавство сьогодні переживає період захопливих трансформацій, де традиційне сприйняття текстів виявляється надзвичайно обмеженим у світлі сучасних реалій. Саме тому наука нестримно розширює свої горизонти, адаптуючись до нових освітніх технологій та актуальних методик викладання. Серед них виокремлюється впровадження інтермедіального аналізу. Цей вид літературного аналізу нині стає не лише ключовим інструментом розуміння літератури крізь призму взаємозв'язків з іншими мистецтвами та культурними виявами, але й сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей і культурної компетентності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття концепція інтермедіальності разом із новими підходами та поняттями стали предметом наукових досліджень зарубіжних і українських учених. Питаннями, що стосуються проблеми виокремлення поняття «інтермедіальність» як самостійного наукового напрямку займалися Т. Адорно [1], Т. Анц [18], В. Берхарт [22], С. Браун [16], Г. Брех [15], Р. Вагнер [3], О. Вальцель [23], І. Раєвські [20], С. Шер [19], Є. Шретер [21] та інші.

Літературознавчий аспект вивчення художнього твору засобами інтермедіального аналізу розкрили у своїх працях такі вчені, як Г. Ключек [5], С. Маценка [6], Д. Наливайко [7], В. Просалова [9], О. Рисак [11], Є. Фесенко [14], В. Чуканцева [17].

Аналіз наукових праць дає змогу констатувати, що здебільшого дослідники акцентують увагу на таких питаннях: сутність поняття інтермедіальність, взаємодія різних медіа у літературних творах, вплив інтермедіальних засобів на сприйняття та розуміння художнього твору. Проте, малодослідженою залишається проблема створення методологічної основи для використання інтермедіального аналізу на уроках української літератури.

Метою статті є розкрити теоретико-методичні основи використання інтермедіального аналізу на уроках української літератури.

Методи дослідження: аналізу і синтезу, узагальнення та порівняння наукових ідей щодо інтермедіального аналізу, прогнозування його дидактичного потенціалу на уроках української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво розділене на окремі галузі, такі як література, живопис, музика, скульптура та архітектура. Ці галузі завжди взаємодіють і синтезуються. На сучасному етапі розвиток і розуміння різноманітних частин мистецтва і літератури, які зосереджені на проблемі взаємодії між ними, розкриваються через поняття «інтермедіальність» та «інтермедіальний аналіз». Різноманітні концептуальні підходи та методи дослідження художньої взаємодії які вимагають естетичного осмислення і систематизації, виникли через особливості, різноманітність та складність цих форм.

З 1965 року художник і філософ Д. Гіґінс використовував термін «intermedia», який вказував на поєднання різних мистецьких форм. Він виник з роботи романтика С. Т. Кольєріджа на початку ХІХ століття. У кінці ХХ століття концепція «інтермедіальності» замінила традиційне уявлення про поняття «взаємодія мистецтв». Це призвело до ширшого використання терміну «інтермедіальність» у наукових товариствах, а саме через нове розуміння поняття «медіа».

Ці дослідження дали нові семіотичні пояснення терміну «медіа» в теорії комунікації. Медіа – це будь-яка знакова система, код, канал або середовище, через яке відбувається семіотичний обмін інформацією між художньо-знаковими кодами різних видів мистецтва. Внаслідок такої взаємодії й виникає пізніше концепція інтермедіальності.

Ключові терміни та концепції в сферах літературознавства, мистецтвознавства та медіазнавства яскраво відображають творчий характер, що робить термінологічний аспект дослідження особливо складним. Поняття взаємозв'язку та взаємодії мистецтв, такі як «література в системі мистецтв» [7], «конвергенція» та «виторочування мистецтв» [1], їхні «відношення, спільні зв'язки, відповідні залежності» [12], а також їхні «взаємопородження, взаємопроникнення і взаємодоповнювання» [3], їхня спорідненість, синтез, співвідносність і взаємовисвітлення [24], а також взаємний перегук і мистецький діалог – це лише деякі з понять, які визначають значуще й широке художнє явище, над яким особливо активно працювало літературознавство у другій половині ХХ століття.

Дослідники виявили помітну відмінність між творами синтетичних жанрів мистецтва, де «експліцитна мультисеміотична комбінація елементів утворює цілісність нової естетичної якості (наприклад, драматичний театр, опера, балет, цирк, різні міжвидові перформативні акції), від творів,

викладених у моносеміотичний спосіб, однак містять знакові коди інших видів мистецтв, що імпліцитно підпорядковані, внутрішньо «розчинені» у мові домінантного виду мистецтва» [13, с. 139].

Сучасне літературознавство продовжує розгортати різноманітну специфіку інтермедіальності, яка залежно від типу міжвидових зв'язків отримує відповідні наукові класифікації. Ці класифікації включають у себе типи інтермедіальності, такі як синтетична, трансмедіальна, трансформаційна, онтологічна (за Є. Шрьотером), трансмедіальність, інтермедіальна транспозиція, інтермедіальна референція, плюрімедіальність, контекстуальна та текстуальна інтермедіальність (за В. Вольфом), відкрита/пряма чи закрита/непряма інтермедіальність (за С. Шером), інтермедіальність як транспозиція, комбінації медіа або посилання (за І. Раєвськи) тощо [13, с. 139].

Зміст поняття «інтермедіальність» означає взаємодію та посередництво між різними медіа, які передають інформацію. У галузі мистецтвознавства основні принципи класифікації пов'язані з різноманіттям мистецьких форм, тож концепція «інтермедіальності» дає можливість «вивчати канали художньої комунікації між різними видами мистецтв» [22, с. 7]. Подібної позиції дотримується І. Раєвські, яка окреслює це поняття як «комунікативно-семіотичне явище, яке ґрунтується на комбінації принаймні двох медіальних форм артикуляції» [20, с. 52].

У контексті широкого розуміння поняття «інтермедіальність» І. Раєвські розділяє поле міжмистецьких відносин на три сектори: медіакомбінації (емблематика, радіовистави, опера, кіно), зміна медій, яка передбачає процеси медіального трансферу, медіальної трансформації (екранізація роману) й інтермедіальні зв'язки як процес конституювання смислу, при якому наявний тільки один медіум, який налаштовує пізнаваний контакт з іншою медійною системою» [20, с. 43].

Суголосною є думка В. Просалової, яка зазначає, що «кожний медіум має конкретну матеріальну структуру, що містить код, наприклад: для живопису – це колір, для графіки – лінія, для музики – ноти, що фіксують звуки. Теорія інтермедіальності враховує те, що художня форма бере активну участь у комунікації, а наділені специфічними ознаками художні форми різних видів мистецтва перебувають у стані взаємного обміну, взаємодіють одна з одною» [10, с. 48]. Вчена пояснює поняття «інтермедіальність» у своїй монографії «Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури» (2014), де осмислює його як «відсилання через знакову систему одного виду мистецтва до іншого, яке демонструє стереофонічну організацію художнього тексту, для автора реципієнта стає терапевтичним засобом, дозволяючи насолоджуватися явищами високої культури, популяризуючи їх» [9].

Важливо зазначити, що В. Просалова розглядає поняття «інтермедіальність» й у вузькому контексті, зокрема «інтермедіальність – це, з одного боку, спосіб висвітлення художньою літературою інших видів мистецтва: музики, живопису, скульптури, кіно тощо, з іншого – це й методологія порівняльного аналізу художнього твору і культури загалом» [10, с. 47]. Дослідниця Є. Фесенко теж визначає «інтермедіальність» як «систему цитат із творів одного виду мистецтва в творах іншого, яка досліджує механізми взаємодії видів мистецтва в художній культурі» [14]. Вважаємо, що саме такий підхід має бути ключовим для вчителів-словесників у вивченні художнього твору на уроках літератури. Використання інтермедіального аналізу на уроках української літератури має неабияку вагу, адже стає не лише інструментом освоєння знань, не просто впроваджує нове бачення літературних текстів, але й стає мостом між класичними та сучасними формами вираження, розкриває творчість і дозволяє учням стати активними творцями нових ідей.

Вивчення літератури підтверджує, що слово може бути виражене не лише через вербальний вираз, а й за допомогою звуку, об'єму чи кольору. Таким чином, воно може бути будь-яким елементом художньої форми. Це призводить до взаємодії різних кодових систем, що утворюють різні медіа. Так, С. Маценка вказує на те, що поняття «інтермедіальність» відображає взаємодію різних типів медіа. Структури інтермедіальних зв'язків характеризуються «одночасно взаємодією та індивідуальним існуванням поєднаних медіа. Будь-яку інтермедіальну взаємодію можна конструктивно описати тільки якщо розуміти інтермедіальність як міст із спільностей через медіальні відмінності» [6].

Інтермедіальний аналіз художнього тексту відкриває простір для розкриття взаємодії відмінних систем знаків у різних медіа, від писемних матеріалів та образів до звуків та відео, що створює нові можливості для сприйняття та осмислення інформації. У цьому контексті, саме поняття «текст» розглядається як «будь-який пов'язаний знаковий комплекс» [2, с. 297]. Звідси робимо висновок, що мистецькі твори, такі як музика, живопис, скульптура чи архітектура, можуть також називатися текстом.

Поділяємо думку Г. Клочека який переконує, що «цілісність літературного тексту залежить від його внутрішньої гармонізації – взаємоузгодженості всіх його елементів. Внутрішня гармонізація – процес усезагальний, такий, що охоплює не лише найдрібніші «технічні» прийоми, але й усі складники художнього світу твору» [5, с. 10]. Досягти цього намагалися різними шляхами. Протягом всього процесу синтезу «художній текст наповнюється новими відтінками. Розширення асоціативного

діапазону залежить від рівня культури суспільства, групи реципієнтів або окремого реципієнта» [11, с. 40].

Розмірковуючи над концепцією інтермедіальності Є. Шретер дійшов висновку, що «поняття, за допомогою яких можна описати новий медіум, можуть бути запозичені тільки з уже існуючої мови або змонтовані в ролі неологізмів з наявних понять – звернення до метафор, які вказують на інші медіа («візуальний ритм», «письмо світла» і таке інше)» [21].

Зв'язок між графікою та літературним текстом історично був плідним завдяки алегоричному та символічному значенню, що довгий час уособлювало ключові ідеї та є важливою складовою частиною книжкового видання. А. Джентілі зазначав, що «поезія і малярство споріднені між собою, але якщо маляр малює те, що насправді є, то поет зображує лише правдоподібне. Матеріалом поета є загальна правдоподібність, а не правдивий факт» [4, с. 44]. Наприклад, серед видатних шедеврів мистецтва, які поети відзначають упродовж багатьох століть, є «Мадонна» Рафаеля – витвір італійського Відродження, що також зустрічається у творчості українських письменників, таких як І. Франко, М. Рильський, П. Тичина, Є. Маланюк, Б. - І. Антонич, І. Світличний та інші. Через це кожен автор, натхненний цим величним твором, розкриває його значення та вплив на сприйняття, що відображає дух його епохи і водночас унікальну особистість з власною долею. Розкриття зв'язків поезії та живопису на уроці української літератури (мистецькі твори, які слугували творчим джерелом для письменників; художні твори, які надихнули на створення картин) значною мірою сприятиме глибокому розумінню учнів авторської позиції, художнього твору, художнього образу, взаємозв'язків між словом і образом тощо.

У художніх творах часто відбувається згадка про інтермедіальні взаємозв'язки з музикою. Так, дослідниця С. Маценка зазначає, що такий «зв'язок» в даному контексті полягає у тому, що «музика як медіум матеріально не представлена, натомість спостерігається посилення на неї в межах літературного медіуму. Виникає враження, що в літературний твір інтегруються чужорідні структури, які сприймаються як такі, що належать іншому медіуму» [6].

О. Вальцель постійно підтримував ідею «взаємного висвітлення мистецтв», старався її розвивати через об'єднання спільних рис, поставивши в основу такої взаємодії концепцію Лейтмотиву [23]. К. Браун, опираючись на попередній досвід науковців, пізніше доводить, що «література та музика мають спільні структурні та жанрові риси» [16].

Зазвичай, під зв'язком музики та літератури розуміють, що «обидва мистецтва в якійсь формі наявні в одному творі мистецтва; тобто, комбінацію музичної композиції і літературного тексту. Музика в літературі – єдина із трьох головних сфер, предметом дослідження якої є виключно літературний медіум» [19].

Дуже часто музика присутня у літературному творі, адже тут «можна віднайти вказівки на реальні музичні твори чи композиторів, описуються фіктивні композиції (чи музичні фігури), нарешті, музично-естетичні підходи і дебати впливають на поетологічні рефлексії чи на тематизацію й організацію музичного в літературному тексті. Якщо музика функціонує в цих різноманітних констеляціях як контекст літератури, то й навпаки літературні тексти творять такі ж контексти музичних композицій» [18].

З'ясовуючи теоретико-методологічну основу використання інтермедіального аналізу на уроках української літератури, варто звернутись до праці Г. Броха «Роздуми про проблему пізнання в музиці» (1934). Автор розглядає унікальний потенціал лірики щодо пізнання. У своєму дослідженні він аналізує специфічний когнітивний вплив лірики, завдяки якому вона «посідає особливе місце серед інших жанрів, адже у вірші в результаті характерного виду формування виникає «магічна напруга між словами і рядками», породжується симультанність думок, яка уможливило осягнення «невимовленого і невимовного», а також розуміння алогічного» [15].

Отже, «інтермедіальність» визначається як поєднання різних мистецьких видів у межах одного твору, тоді як «інтермедіальний аналіз» – це метод або стратегія вивчення цих зв'язків (медіумів).

Досягнення літературознавства наприкінці ХХ століття, зокрема методи постструктуралізму та постмодернізму, утворили теоретичну основу для інтермедіального аналізу. Інтерпретація мистецтва як складної матриці знакових систем, що породжують різноманітні образи, лягла в основу теорії різнобічності цього виду аналізу, адже відомо, що кожен вид мистецтва характеризується унікальними засобами створення образної системи (слово у літературі, лінії та кольори у живописі, звуки у музиці тощо).

Наприклад, О. Приходько досліджуючи інтермедіальний аспект драматичних поем відзначив, що інтермедіальний аналіз «інспірує до глибинного прочитання та розкодування мистецьких підтекстів; завдяки міжмистецькій природі сприяє пізнанню глибокої філософії та одвічної загальнолюдської проблематики у літературних творах; породжує множинність смислів, що є спонукою до нових переосмислень, перепрочитань і, відповідно, нових сценічних інтерпретацій» [8, с. 119].

У процесі досліджень інтермедіальних зв'язків В. Чуканцова описує модель, за якою можна здійснювати інтермедіальний аналіз художнього твору:

1) вибір загальної для різних видів мистецтва категорії аналізу (наприклад, категорія художнього образу, категорія художнього простору та часу, категорія художнього стилю, художньої форми тощо);

2) визначення спільних для них рівнів аналізу (композиція, художні деталі, ритмічна організація тощо);

3) аналіз засобів, прийомів і технік художньої виразності творів інших видів мистецтв у зв'язку з їх втіленням у літературному творі (прийоми кольорової та світлової організації, реалізація особливостей живописного чи музичного жанру на матеріалі літературного тексту, гра з перспективою, зміна ритму і темпу розповіді тощо) [17].

На уроках української літератури вчитель може адаптувати запропонований алгоритм В. Чуканцової з урахуванням жанрової специфіки художнього твору, його тематики, проблематики; зв'язків з живописом, музикою, іншими видами мистецтва; загальної підготовки класу, вікових особливостей учнів тощо. Так, увагу учнів можна зосередити на спільній присутності або подібності між текстами різних видів медіаформ, виявленні схожості образів, тематики, мотивів або структурних рішень у різних культурних контекстах. Крім цього, важливо, що використання інтермедіального аналізу при вивченні художнього твору дає можливість увиразнити такі аспекти: *міжмистецьку взаємодію* (які зв'язки існують між літературними творами та іншими медіаформами); *використання мистецьких елементів у літературі* (як елементи з інших мистецьких форм застосовуються у літературних творах для створення нових рівнів смислу); *вплив міжмистецьких зв'язків на розуміння тексту* (як сприйняття літературного твору змінюється через його взаємодію з іншими медіаформами); *спільність образів та символів* (як образи та символи переходять з одного виду мистецтва в інший і як це впливає на їх інтерпретацію).

Отже, у сучасному освітньому середовищі важливе місце займає розвиток критичного мислення, аналізу та розуміння мистецтва через призму різних медіа. Один із ключових інструментів для досягнення цієї мети – інтермедіальний аналіз. Вивчення літературних творів, які співвідносяться з музикою, живописом, кіно або візуальним мистецтвом, надає можливість краще розуміти та апредікувати творчу різноманітність та культурну спадщину. Здатність розглядати твір з різних перспектив та аналізувати взаємозв'язки між його елементами сприяє глибшому розумінню його сенсу, а вміння порівнювати та усвідомлювати текст через різні медіаформи сприяє формуванню уяви та творчого підходу до розуміння мистецтва. Використання інтермедіального аналізу художніх творів на уроках української літератури відкриває нові горизонти для розуміння мистецької творчості. Цей вид аналізу допомагає зрозуміти як літературні тексти перетворюються на інші медіаформи, як використання візуальних аспектів впливає на сприйняття та розуміння текстів, як збагатити наше розуміння мистецтва через сприйняття його варіативності та різноманіття в контексті різних медіаформ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтермедіальний аналіз стає ключовим інструментом для розуміння взаємодії різних видів мистецтва та глибокого аналізу культурних явищ через їх висвітлення у різних медіаформах. Аналізуючи твори за допомогою інтермедіального підходу, можна розкрити багатогранність та унікальність мистецтва, яке вміло поєднує різноманітні форми та культурні аспекти в єдиному просторі сприйняття, де використовуються візуальні, аудіальні та текстові складові.

Інтермедіальний аналіз у літературній освіті необхідний для підготовки молодого покоління до складних викликів сучасного світу, а його використання на уроках літератури дозволить учням бачити її як багатовимірне явище, а не просто слова на сторінках. Інтермедіальний аналіз сприятиме поглибленому розумінню літературних творів через їх взаємозв'язки з іншими медіа, стимулюватиме розвиток критичного мислення, творчих здібностей та аналітичних навичок учнів, відкриє перед ними можливості творчого сприйняття світу та власного місця у ньому.

Перспективою дослідження вбачаємо створення ефективних методів упровадження засобів інтермедіального аналізу на уроках української літератури в школі.

Список використаних джерел

1. Адорно Т. Теорія естетики / пер. з нім. П. Тарашук. Київ : Основи, 2002. 518 с.
2. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття: слово, знак, дискурс / за ред. М. Зубрицької. 2-ге вид. Львів : Літопис, 2001. 832 с.
3. Вагнер Р. Твір мистецтва майбутнього. URL: <https://maysterni.com/publication.php?id=98944>.
4. Демченко І. Індивідуальний стиль письменника як результат конвергенції мов: (на матеріалі малої прози О. Кобилянської). Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. статей. Філологічні науки. 2005. № 1. С. 42-46.
5. Ключек Г. Методологія системного аналізу художнього твору. Філологічні семінари. 2004. Вип. 7. С. 8-16.

6. Маценка С. *Метамистецтво: словник досвіду термінотворення на межі літератури й музики*. Львів : Априорі, 2017. 120 с.
7. Наливайко Д. *Література в системі мистецтв як галузь порівняльного літературознавства*. Слово і Час. 2003. № 6. С. 7-19.
8. Приходько О. *Драматична поема Лесі Українки «На полі крові» як об'єкт сценічної інтерпретації*. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 42, т. 2. 2021. С. 116-120. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-2-19>.
9. Просалова В. *Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури* : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2014. 154 с. URL: <https://docplayer.net/72044630-V-a-prosalova-intermedialni-aspekti-novitnoyi-ukrayinskoyi-literaturi.html>.
10. Просалова В. *Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу*. Філологічні семінари. 2013. Вип. 16. С. 46-53.
11. Рисак О. *Найперше – музика у Слові: проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця XIX – початку XX ст.* Луцьк : Вежа, 1999. 402 с.
12. *Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи* : антологія / за ред. Д. Наливайка. Київ : Києво-Могилянська академія, 2009. 487 с.
13. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* : наук. зб. / за ред. В. Виткалова. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 24. 302 с.
14. Фесенко Є. *Інтермедіальні аспекти в літературі*. URL: <https://nimfilmdpu.mozello.com/vseukranska-nternet-konferencja/porvnljalne-literaturoznavstvo/params/post/1336728>.
15. Broch H. *Gedanken zum Problem der Erkenntnis in der Musik*. Der Anbruch. 1934. Jg. 16, Nr. 7. S. 49-60.
16. Brown C. *Music and literature. A comparison of the arts*. Athens : University of Georgia Press, 1948. 287 p.
17. Chukantsova V. *Intermediality in the system of approaches to the study of literary texts: advantages and disadvantages*. URL: <https://intermedialnyy-analiz-v-sisteme-issledovaniya-hudozhestvennyh-tekstov-preimuschestva-i-nedostatki>.
18. *Handbuch Literaturwissenschaft. Bd. 1: Gegenstände und Grundbegriffe* / Hrsg. von T. Anz. Weimar : Verlag J. B. Metzler, 2007. 379 s.
19. *Literatur und Musik: ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes* / Hrsg. von S. Scher. Berlin : E. Schmidt Verlag, 1984. 431 s.
20. Rajewsky I. *Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality*. *Intermedialities*. 2005. № 6. P. 43-64. <https://doi.org/10.7202/1005505ar>.
21. Schröter J. *Intermedialität, Facetten und Probleme eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs*. Marburg : Schüren, 1998. 147 s.
22. *The semantics of the musico-literary genres: method and analysis* / ed. by W. Bernhart. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1994. 549 p.
23. Walzel O. *Leitmotive in Dichtungen. Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters*. *Handbuch der Literaturwissenschaft*. Berlin : Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1923. S. 358-364.
24. Walzel O. *Wechselseitige Erhellung der Künste*. Berlin : Reuther und Reichard, 1920. 120 s.

References

1. Adorno T. *Teoriia estetyky* / per. z nim. P. Tarashchuk. Kyiv : Osnovy, 2002. 518 s.
2. *Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX stolittia: slovo, znak, dyskurs* / za red. M. Zubrytskoi. 2-he vyd. Lviv : Litopys, 2001. 832 s.
3. Vahner R. *Tvir mystetstva maibutnoho*. URL: <https://maysterni.com/publication.php?id=98944>.
4. Demchenko I. *Indyvidualnyi styl pysmennyka yak rezultat konverhentsii mov: (na materialy maloi prozy O. Kobylianskoi)*. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: zb. nauk. statei. Filolohichni nauky*. 2005. № 1. S. 42-46.
5. Klochek H. *Metodolohiia systemnoho analizu khudozhnoho tvoru*. *Filolohichni seminary*. 2004. Vyp. 7. S. 8-16.
6. Matsenka S. *Metamystetstvo: slovnyk dosvidu terminotvorennia na mezhi literatury y muzyky*. Lviv : Apriori, 2017. 120 s.
7. Nalyvaiko D. *Literatura v systemi mystetstv yak haluz porivnialnoho literaturoznavstva*. *Slovo i Chas*. 2003. № 6. S. 7-19.
8. Prykhodko O. *Dramatychna poema Lesi Ukrainky «Na poli krovi» yak ob'iekt stsenichnoi interpretatsii*. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 42, t. 2. 2021. S. 116-120. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-2-19>.
9. Prosalova V. *Intermedialni aspekty novitnoi ukrainskoi literatury* : monohrafiia. Donetsk : DonNU, 2014. 154 s. URL: <https://docplayer.net/72044630-V-a-prosalova-intermedialni-aspekti-novitnoyi-ukrayinskoyi-literaturi.html>.
10. Prosalova V. *Intermedialnist yak yavyshe mystetstva i metod analizu*. *Filolohichni seminary*. 2013. Vyp. 16. S. 46-53.
11. Rysak O. *Naipershe – muzyka u Slovi: problemy syntezy mystetstv v ukrainskii literaturi kintsia XIX – pochatku XX st.* Lutsk : Vezha, 1999. 402 s.
12. *Suchasna literaturna komparatyvistyka: stratehii i metody* : antolohiia / za red. D. Nalyvaika. Kyiv : Kyievo-Mohylianska akademiia, 2009. 487 s.
13. *Ukrainska kultura : mynule, suchasne, shliakhy rozvytku* : nauk. zb. / za red. V. Vytkałova. Rivne : RDHU, 2017. Vyp. 24. 302 s.
14. Fesenko Ye. *Intermedialni aspekty v literaturi*. URL: <https://nimfilmdpu.mozello.com/vseukranska-nternet-konferencja/porvnljalne-literaturoznavstvo/params/post/1336728>.
15. Broch H. *Gedanken zum Problem der Erkenntnis in der Musik*. Der Anbruch. 1934. Jg. 16, Nr. 7. S. 49-60.
16. Brown C. *Music and literature. A comparison of the arts*. Athens : University of Georgia Press, 1948. 287 p.
17. Chukantsova V. *Intermediality in the system of approaches to the study of literary texts: advantages and disadvantages*. URL: <https://intermedialnyy-analiz-v-sisteme-issledovaniya-hudozhestvennyh-tekstov-preimuschestva-i-nedostatki>.

18. Handbuch Literaturwissenschaft. Bd. 1: Gegenstände und Grundbegriffe / Hrsg. von T. Anz. Weimar : Verlag J. B. Metzler, 2007. 379 s.
19. Literatur und Musik: ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes / Hrsg. von S. Scher. Berlin : E. Schmidt Verlag, 1984. 431 s.
20. Rajewsky I. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialities*. 2005. № 6. P. 43-64. <https://doi.org/10.7202/1005505ar>.
21. Schröter J. Intermedialität, Facetten und Probleme eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs. Marburg : Schüren, 1998. 147 s.
22. The semantics of the musico-literary genres: method and analysis / ed. by W. Bernhart. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1994. 549 p.
23. Walzel O. Leitmotive in Dichtungen. Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters. Handbuch der Literaturwissenschaft. Berlin : Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1923. S. 358-364.
24. Walzel O. Wechselseitige Erhellung der Künste. Berlin : Reuther und Reichard, 1920. 120 s.

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

БЕНЦАК Л.....	59	НАСОНКІНА О.....	23
ГОРЛОВА Л.....	59	НЕЧЕРДА В.....	17
ГРЕБІНЬ С.....	7	ПЕТРЕНКО Ю.....	23
ГРИЦАК Н.....	64	ПЯТИСОЦЬКА С.....	23
ГРОМОЗДОВА Л.....	12	РОДІКОВ В.....	29
ЄФРЕМЕНКО А.....	23	ТОННЕ О.....	34
КАШИНА Г.....	12	ХАРКІВСЬКА А.....	48
КОСЯК І.....	12	ЧИСТЯКОВА І.....	53
КРИВОРУЧКО І.....	59	ЧУАНЬЦЕ Т.....	42
ЛЯШКО Є.....	23	ШУКАТКА О.....	59
МУДРА В.....	59	ЯГНИЧ М.....	64

Наукове видання

Освіта. Інноватика. Практика

Науковий журнал

Key title: Education. Innovation. Practice

Abbreviated key title: Ed.Innov.Pr.

**Том 12, № 4
2024**

Ідентифікатор медіа:
R30-02976

Друкується в авторській редакції
Матеріали подані мовою оригіналу

**Відповідальний за випуск
*О. В. Семеніхіна***

oip-journal.org

Кафедра інформатики
СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87
м. Суми, 40002
тел. (0542) 68 59 72