

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



АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 3

Частина 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Бойчук Петро Микитович, кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна;

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Беспарточна Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, керівник навчально-методичного центру нормативно-правового забезпечення навчального процесу, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського;

Бичук Олександр Іванович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри теорії спорту та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Денисенко Наталія Григорівна, кандидат педагогічних наук, декан факультету початкової освіти та фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Друшляк Марина Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

Замелюк Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Калитка Світлана Володимирівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Крутії Катерина Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Мартинюк Алла Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет;

Мартинюк Тетяна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Марченко Оксана Юріївна, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор, Національний університет фізичного виховання і спорту України;

Семеног Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри – професор кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

Фаст Ольга Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna), prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща.

*Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).*

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
22 вересня 2021 р., протокол № 2

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Педагогіка»
zareєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 24745-14685P від 05.03.2021)

Офіційний сайт видання: www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-4758 (Print)
ISSN 2786-4766 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2021

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.3:37

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.1>

О. А. БІДА

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
м. Берегове, Закарпатська область, Україна
Електронна пошта: tetyanna@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0448-0852>*

Т. С. ЗОРОЧКІНА

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна
Електронна пошта: zvezdochcina@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-6321-0852>*

І. І. ОРОС

*доктор філософії, доцент, президент,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
м. Берегове, Закарпатська область, Україна
Електронна пошта: ildiko@kmf.uz.ua
<http://orcid.org/0000-0001-7300-9362>*

О. В. КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна
Електронна пошта: kuchay@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9468-0486>*

А. П. ЧИЧУК

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
м. Берегове, Закарпатська область, Україна
Електронна пошта: Toniabida@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9982-3634>*

Т. П. КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології і педагогіки,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
м. Берегове, Закарпатська область, Україна
Електронна пошта: tetyanna@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-3518-2767>*

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ

Розкрито основи формування екологічної культури у молоді. Вчені дедалі частіше говорять не просто про навчання молодого покоління, а про екологічну освіту як індивідуальний процес розвитку особистості.

Культура є комплексом суб'єктивних і об'єктивних, які обов'язково мають засвоюватися у процесі кроскультурної освіти та використовуватися у повсякденній орієнтації. Найважливіша функція культури – це те, що вона є способом, за допомогою якого суспільства вирішують проблеми.

У статті доведено, що культура складається із чотирьох основних елементів, таких як поняття (концепти), відносини, цінності, правила та норми. Кожна із цих складових частин виконує надзвичайно важливу роль у створенні культурного іміджу й екологічної освіти фахівців.

Окреслено державні програми, державні документи, спрямовані на пропаганду здорового способу життя молоді, що одним із головних завдань освіти визначають виховання свідомого ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Доведено, що робота зі здоров'язбережувальної діяльності студентів має об'єднувати два взаємопов'язані складники: 1) прийняття ними цінностей здорового способу життя (пропагандувальна складова частина); 2) здобуття ними знань і набуття умінь і навичок, необхідних для самостійного виконання вимог і передачі знань студентам у майбутній професійній діяльності (змістовно-інформаційна і практична площини).

Вивчення стану проблеми у сучасних наукових дослідженнях дозволило сформулювати, конкретизувати та науково обґрунтувати педагогічні умови ефективної здоров'язбережувальної діяльності студентів у освітньому процесі ЗВО.

Ключові слова: культура, екологічна культура, студенти, основні елементи культури, педагогічні умови, збереження та зміцнення здоров'я.

Постановка проблеми. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки, культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.) визначає головну мету діяльності ЗВО, яка полягає у створенні умов для підготовки професіонала [Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.): 2–4].

Особливістю сучасної соціально-економічної та соціокультурної ситуації у державі є зміна якісних вимог до фахівця будь-якого профілю, що забезпечують його затребуваність на ринку праці, успішну та кваліфіковану професійну діяльність, просування по службі, соціальну захищеність і плідну життєдіяльність загалом.

Проблеми, які стосуються здоров'язбережувальної діяльності молоді, не відірвані від економічних і політичних явищ, у них яскраво відображаються суперечності нашого суспільства. Забезпечити майбутнє фахівця, у тому числі і за рахунок ціннісного ставлення до здоров'я й оволодіння ним основ здорового способу життя стосовно вимог до професійної діяльності, – одне з найважливіших завдань педагогічної науки. Для задоволення сучасних вимог до спеціаліста необхідний новий підхід до проблем виховання особистості нової форми, здорового, мобільного, конкурентоспроможного, морально зрілого, професійно-культурного, готового до активної життєдіяльності

за сучасних соціокультурних реалій, які складаються ще у процесі навчання.

Мета статті – розкрити основи формування екологічної культури в учнів початкової школи.

Методи: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичні основи екологічної культури сформували погляди науковців різних епох – Платона, Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Вернадського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського О. Захаренка та ін.

У працях сучасних учених (В. Бондаря, Я. Габева, А. Галєєвої, С. Гончаренка, С. Дерябо, І. Зверєва, О. Захлебного, Л. Лук'янової, Н. Менчинської, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, І. Суравегіної, Л. Хомич та ін.) приділено велику увагу екологічному вихованню.

Формуванню відповідального ставлення школярів до природи присвячені роботи І. Білявського, В. Бродвія, Л. Німець, Н. Пустовіт, Г. Пустовіта, Д. Трайтака та ін.

Виклад основного матеріалу. Культура складається із чотирьох основних елементів, таких як:

– *Поняття* (концепти). Вони містяться головним чином у мові, завдяки їм можливо упорядкувати досвід людей.

– *Відносини*. Не тільки виділяють ті чи інші частини світу за допомогою понять, але також виявляють, як ці складові частини пов'язані між собою: у просторі та часі, за значенням, на основі причинної зумовленості.

– *Цінності*. Це загальноприйняті переконання щодо цілей, до яких людина повинна

прагнути. Вони становлять основу моральних принципів. Різні культури можуть віддавати перевагу різним цінностям, і кожен суспільний лад визначає, що є цінністю, а що ні.

– *Правила та норми.* Ці елементи регулюють поведінку людей відповідно до цінностей певної культури [Теорія та історія світової і вітчизняної культури : 178].

Кожна із цих складових частин відіграє надзвичайно важливу роль у створенні культурного іміджу й екологічної освіти учнів. Культура, як і будь-який інший соціальний феномен, виконує певні функції у суспільному житті [Головлева : 226].

Як відомо, культура є комплексом суб'єктивних і об'єктивних, які обов'язково мають засвоюватися у процесі кроскультурної освіти та використовуються у повсякденній орієнтації. Найважливіша функція культури – це те, що вона є способом, за допомогою якого суспільства вирішують проблеми.

Враховуючи сучасні світові тенденції, в Україні набувають особливого значення основні сучасні проблеми освіти й охорони природи, тому і підготовка майбутніх фахівців до екологічного виховання є актуальною проблемою діяльності закладів вищої освіти та потребує нових підходів до її оптимального розв'язання. Екологічна освіта майбутніх фахівців може сприяти повороту людства від споживацького способу життя до бережливо-відновлювального [Akseonova, Varetska, Klopov, Vida : 1–18].

Актуальність екологічної проблеми підсилюється виходом України на європейський і світовий рівень, що значно розширює функції фахівця. Від нього вимагається оволодіння новими технологіями навчання, вміння перебудувати освітній простір у дієву педагогічну систему на основі заміни репродуктивного стилю педагогічної діяльності на творчий.

Дуже важливо якомога більше наблизити екологічне виховання до повсякденного життя – сприяти усвідомленню людством, що своєю буденною діяльністю воно впливає на екологічний стан найближчого довкілля, а також формувати у таке мислення, яке допомогло би за будь-якої ситуації оцінювати власну діяльність із позиції екологічної доцільності.

Важливим компонентом екологічного світогляду фахівця є валеологічний компонент, який передбачає збереження і зміцнення здоров'я

людини, що певною мірою залежить від екологічного стану довкілля.

Здоров'я завжди було головним чинником безпеки нації, воно має бути одним із результатів освіти, однією з головних засад сучасного суспільства. Сьогодні існує необхідність створення такої освітньої інноваційної системи, яка би не лише виховувала освічену культурну людину, але й зберігала її здоров'я.

В Україні діє більше десяти державних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя молоді. Державні документи одним із головних завдань освіти визначають виховання свідомого ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я підрастаючого покоління.

На жаль, статистика стану здоров'я молоді сьогодні є досить невтішною. За даними Міністерства охорони здоров'я України, близько 89% дітей мають захворювання серцево-судинної системи, верхніх дихальних шляхів, опорно-рухової системи, зору, неврози; прогресуючий туберкульоз; 50% мають незадовільну фізичну підготовку.

Пропаганда здорового способу життя у молоді є основним чинником формування, зміцнення та збереження здоров'я українського народу. Це педагогічно керована діяльність, спрямована на забезпечення права кожної людини народитися і розвиватися здоровою, виживати та мати умови для всебічного розвитку, бути надійно психологічно і соціально захищеною.

Актуальність проблеми збереження і розвитку духовного й фізичного здоров'я молодого покоління української нації постійно зростає. Зумовлено це такими чинниками, як радикальна соціально-політична трансформація суспільства, політичні й економічні проблеми країни, глобальна екологічна криза, зростання рівня захворюваності громадян, зниження їх працездатності. Особливо виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку і працездатності серед студентської молоді.

Причини зростання захворюваності молоді також пов'язують із недоліками у системі освіти, з тими чинниками навчальної діяль-

ності, які призводять до перенавантаження нервової системи та заважають створенню належних умов для задоволення потреб у самопізнанні, самовдосконаленні та самореалізації. Недосконалість навчально-виховної діяльності та відповідних пропагандувальних і популяризаторських заходів у системі освіти; недосконалість профілактичної роботи у системі охорони здоров'я; нестача знань та інформації, що повинні надаватися з інших державних і суспільних структур – засобів масової інформації, молодіжних осередків, соціальних служб для молоді, громадських організацій; обмежені матеріальні можливості призводять до небажання молоді зміцнювати та розвивати своє здоров'я.

Головні завдання такого підходу в організації освітнього процесу: зробити досягненням кожної людини базові знання загального і науково-практичного характеру зі здоров'язбережувальної діяльності; забезпечити раціональне формування індивідуального фонду знань, умінь і навичок у сфері здоров'я потрібних у житті, довести їх до необхідного рівня досконалості [Зысманов : 94–98].

Робота зі здоров'язбережувальної діяльності студентів має об'єднувати два взаємопов'язані складники: 1) прийняття ними цінностей здорового способу життя (пропагандувальну складову частину); 2) здобуття ними знань і набуття умінь і навичок, необхідних для самостійного виконання вимог і передачі знань студентам у майбутній професійній діяльності (змістовно-інформаційну і практичну площину).

Вивчення стану проблеми у сучасних наукових дослідженнях дозволяє сформулювати, конкретизувати і науково обґрунтувати педагогічні умови ефективної здоров'язбережувальної діяльності студентів у освітньому процесі ЗВО, а саме: ціннісне ставлення до збереження і зміцнення здоров'я; оволодіння цінностями здоров'я, необхідними у соціально-особистісному, психічному і фізичному плані для підвищення ефективності професійної освіти та здійснення надалі ефективної професійної діяльності; здійснення системного вирішення проблеми збереження і зміцнення здоров'я у навчально-інформаційному і поведінковому плані; диференційований та індивідуальний підбір змісту, форм і методів збереження і зміцнення здоров'я з урахуванням особливостей

контингенту студентів; розробку системи програмно-методичного забезпечення із проблеми забезпечення і зміцнення здоров'я студентів, освоєння комплексу методико-організаційних заходів щодо реалізації цієї проблеми; врахування та реалізацію рекреативних і реабілітаційних перспектив і можливостей організму [Игнатова : 105–113].

Здійснення комплексного, науково і методологічно обґрунтованого підходу до вирішення зазначеної проблеми, на нашу думку, дозволить значно підвищити ефективність збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді. Звертаючись до проблеми загального плану – до ціннісних орієнтацій студентів – можна констатувати, що здоров'язбережувальна діяльність займає місце, не адекватне його реальному потенціалу. Аналізуючи цю проблему, ми виявили особливо слабкі місця в освітньому процесі вищої школи щодо здоров'язбережувальної діяльності студентів: по-перше, з позицій інформаційної забезпеченості студентів із питань зміцнення та збереження здоров'я; по-друге, з позицій їх психічної та фізичної активності; по-третє, з погляду уміння зберігати та зміцнювати здоров'я; по-четверте, в аспекті соціально-позитивних установок у сфері його розвитку. Програмно-методичне забезпечення із проблеми здоров'язбережувальної діяльності студентської молоді в освітньому процесі ЗВО залежить насамперед від таких чинників, як: 1) матеріальне забезпечення освітнього процесу; 2) контингент, який бере участь у навчальному процесі; 3) реалізація конкретних умов програми (огляд змісту навчального матеріалу, використання різних форм організації навчальної діяльності, вибір адекватних змісту та формі навчання методів, врахування індивідуальних особливостей студентів в організації навчальних занять).

Ці чинники можуть варіюватися у різних регіонах з урахуванням умов, однак самі принципи побудови освітнього процесу, його установки залишаються практично незмінними. Такими є: з освітніх позицій – навчання студентів здоров'язбережувальної діяльності, здоров'язберігаючих принципів, методичних особливостей і практичних навичок організації самостійних занять рекреаційної та оздоровчої спрямованості, розвиток активності та самостій-

ності під час виконання програм самовиховання і самовдосконалення; з мотиваційно-настановних і поведінкових позицій – організація педагогічного процесу з орієнтацією на зміну особистісних прагнень з індивідуального вдосконалення на соціально важливі – вміння використовувати потенціал здоров'язберігаючої поведінки для успішного оволодіння професійно значущими здібностями: прикладними вміннями та навичками, підвищення стійкості організму до несприятливих впливів зовнішнього середовища, розумової та фізичної активності, що і визначає надалі досягнення майстерності у своїй професії та кар'єрне зростання фахівця [Красноперова : 32–38].

Збереження і зміцнення здоров'я студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти та їх здоров'язбережувальна діяльність, вміння у практичній діяльності передати ці вміння учням є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості студента, його способу життя і життєвої позиції. Ретроспективний аналіз літератури та власні спостереження показують, що найбільш важливою причиною низької ефективності освітнього процесу є недостатня розробленість варіативного компоненту навчальних програм, покликано враховувати професійний профіль закладу вищої освіти, місцеві, регіональні та національні умови та традиції розвитку. Цільова ж орієнтація, програмно-методичне та практичне забезпечення академічних занять, регламентованих базовим змістовним компонентом освіти, спрямовані переважно на вирішення поточних задач оптимізації статусу студента, що не створює умов

для ефективного реалізації потенціалу засобів для здоров'язбережувальної діяльності молоді людини, її потреби до регулярних занять оздоровчої та рекреаційної спрямованості, розвитку професійно значущих кондицій і збереження рівня здоров'я. Це зумовлює необхідність вдосконалення педагогічної майстерності викладачів паралельно з установою у практику роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу [Сало : 217–222].

Здоров'язбережувальна діяльність є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості студента, його способу життя і життєвої позиції. Це зумовлює необхідність вдосконалення педагогічної майстерності викладачів паралельно з уведенням у практику роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу.

Висновки. Із зазначеного вище можна зробити висновок, що вчені дедалі частіше говорять не просто про навчання молодого покоління, а про екологічну освіту як індивідуальний процес розвитку особистості.

Культура складається із чотирьох основних елементів, таких як поняття (концепти), відносини, цінності, правила та норми. Кожна із цих складових частин відіграє надзвичайно важливу роль у створенні культурного іміджу й екологічної освіти фахівців.

Виокремлено найважливішу функцію культури – це те, що вона є способом, за допомогою якого суспільство вирішує проблеми. Враховуючи сучасні світові тенденції, в Україні набуває особливого значення формування у молоді екологічної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.): Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002 р. № 347. *Освіта*. 2002. № 26. С. 2–4.
2. Теорія та історія світової і вітчизняної культури : підручник / Н. Я Горбач, С. Д. Гелей, З. П. Російська та ін. Львів : Каменяр, 2019. 178 с.
3. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации. Ростов-на-Дону : Феникс, 2018. 226 с.
4. Akseonova, E., Varetska, O., Klopot, R., & Vida, O. (2020). Efficiency of Social and Educational Experimental Training “New Physical Culture for the New Ukrainian School” (Ефективність соціальної та освітньої експериментальної підготовки «Нова фізична культура для нової української школи»). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Vol. 12. № 1 Sup 1. С. 1–18. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/trm/article/view/2537>
5. Зысманов Б. М. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи как доступного и эффективного средства противодействия неблагоприятным воздействиям окружающей среды. *Проблемы региональной экологии*. 2006. № 4. С. 94–98.
6. Игнатова В. В. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2004. № 1. С. 105–113.

7. Красноперова Н. А. Педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни. *Научно-теоретический журнал*. 2005. № 6. С. 32–38.

8. Сало В. М. Роль навчальних закладів у формуванні здорового способу життя молоді. *Проблеми освіти*. 2006. № 45. С. 217–222.

REFERENCES

1. *Natsional'na doktryna rozvytku osvity (Ukrayina u XXI st.)* [National doctrine of education development (Ukraine in the XXI century)]: Zatv. Ukazom. Prezydenta Ukrayiny 17 kvitnya 2002 r. № 347. *Osvita*. 2002. № 26. pp. 2–4. (in Ukrainian)

2. *Teoriya ta istoriya svitovoyi i vitchyznyanoyi kul'tury* [Theory and history of world and domestic culture] (2019): pidruchnyk / N. YA Horbach, S. D. Heley, Z. P. Rosiys'ka ta in. L'viv : Kamenyar. (in Ukrainian)

3. Holovleva E. L. (2018) *Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsyy* [Fundamentals of intercultural communication]. Rostov-na-Donu : Fenyiks. (in Russian)

4. Akseonova, E., Varetska, O., Klopov, R., & Bida, O. (2020). Efficiency of Social and Educational Experimental Training “New Physical Culture for the New Ukrainian School” (Efektyvnist' sotsial'noyi ta osvith'oyi eksperymental'noyi pidhotovky “Nova fizychna kul'tura dlya novoyi ukrayins'koyi shkoly”). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala* Volume 12, No 1 Supl. pp. 1–18. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2537>

5. Zysmanov B. M. (2006) Formyrovanye zdorovoho obraza zhyzny studencheskoy molodezhy kak dostupnogo y éffektivnogo sredstva protyvodeystviya neblahopryyatnym vozdeystviyam okruzhayushchey sredy [Formation of a healthy lifestyle of student youth as an affordable and effective means of counteracting the adverse effects of the environment]. *Problemy rehyonal'noy ékologyy*. 4. pp. 94–98. (in Russian)

6. Yhnatova V. V. (2004) Pedagogicheskiye strately v kontekste professyonal'no-kul'turnoho stanovlenyya lychnosti studenta vuza [Pedagogical strategies in the context of professional and cultural development of the university student's personality]. *Sybyrskyy pedagogichesky zhurnal*. 1. 105–113. (in Russian)

7. Krasnoperova N. A. (2005) Pedagogicheskoe obezpechenye formyrovaniya zdorovoho obraza zhyzny [Pedagogical support of formation of a healthy way of life]. *Nauchno-teoretichesky zhurnal*. 6. pp. 32–38. (in Russian)

8. Salo V. M. (2006) Rol' navchal'nykh zakladiv u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttya molodi [The role of educational institutions in the formation of a healthy lifestyle of young people]. *Problemy osvity*. 45. pp. 217–222. (in Ukrainian)

O. A. BIDA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove, Zakarpattia region, Ukraine
E-mail: tetyanna@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0448-0852>*

T. S. ZOROCHKINA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
Cherkasy, Ukraine
E-mail: zvezdochcina@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-6321-0852>*

I. I. OROS

*Doctor of Philosophy, Associate Professor, President,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove, Zakarpattia region, Ukraine
E-mail: ildiko@kmf.uz.ua
<http://orcid.org/0000-0001-7300-9362>*

O. V. KUCHAI

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
E-mail: kuchay@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9468-0486>*

A. P. CHYCHUK

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove, Zakarpattia region, Ukraine
E-mail: Toniabida@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9982-3634>*

T. P. KUCHAI

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove, Zakarpattia region, Ukraine
E-mail: tetyanna@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-3518-2767>*

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PROFESSIONALS

The article lights up the basics of formation of ecological culture in youth. Scientists are increasingly talking not just about the education of the younger generation, but about environmental education as an individual process of personal development.

Culture is a complex of subjectivations and objectifications that must be assimilated in the process of cross-cultural education and used in everyday orientation. The most important function of culture is that it is the way in which societies solve problems.

The article proves that culture consists of four main elements: concepts, attitudes, values, rules and norms. Each of these components has an extremely important role in creating the cultural image and environmental education of professionals.

The most important function of culture is that it is the way in which society solves problems. Taking into account modern world tendencies, formation of ecological culture in youth acquires special value in Ukraine.

State programs, state documents aimed at promoting a healthy lifestyle of young people are outlined, which one of the main tasks of education is to cultivate a conscious attitude to one's own health and the health of others, to form hygienic skills and principles of a healthy lifestyle, to preserve and promote health.

It is proved that work on health-preserving activity of students should unite two interconnected components: 1) acceptance by them of values of a healthy way of life (propaganda component); 2) their acquisition of knowledge and acquisition of skills and abilities necessary for independent fulfillment of requirements and transfer of knowledge to students in future professional activities (content-informational and practical level).

The study of the state of the problem in modern scientific research has allowed to formulate, specify and scientifically substantiate the pedagogical conditions of effective health activities of students in the educational process of free economic education.

Key words: culture, ecological culture, students, basic elements of culture, pedagogical conditions, preservation and strengthening of health.

УДК 316.6:37.015.3+159.922.7(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.2>

П. М. БОЙЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України,
ректор,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: pbojchuk@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0003-486-980X>

М. А. КОЗИГОРА

викладач кафедри педагогіки та психології,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: mkozihora@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0001-9597-952X>

А. М. РОМАНЮК

викладач циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки та психології,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: aromanjuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-9661-8731>

БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті розкрито сутність поняття «булінг» як соціального та психолого-педагогічного феномену. Булінг розглянуто як соціально-психологічне явище, яке виникає одноразово або довготривало у шкільному колективі. Вивчено такі змістові характеристики булінгу, як цькування, фізичне насильство, психологічне приниження. З'ясовано, що у ситуаціях булінгу дитина рідко звертається за порадою та допомогою до дорослих, а це значно ускладнює виявлення таких випадків.

На основі аналізу наукової літератури нами визначено відмінні ознаки булінгу від конфлікту чи сварки: систематичність дій; умисне заподіяння фізичної або психологічної шкоди; різницю між булером і потерпілим (за фізичним станом, соціальним статусом, станом здоров'я тощо); не визнання своєї провини.

У ході дослідження з'ясовано низку причин, які спонукають до вчинення цькування, знущання у класі або школі: зовнішній вигляд, успішність або неуспішність, фізичні вади, матеріальний стан тощо.

У процесі професійно-практичної підготовки студентів до роботи з дитячим колективом важливо навчити їх розпізнавати ситуації булінгу та визначати усіх учасників цього процесу. Дослідження засвідчило, що майбутні учителі мають не тільки володіти теоретичним матеріалом, а й бути готовим практично діяти у ситуаціях булінгу. Розглянуто основні компоненти сформованості готовності студентів до роботи із ситуаціями булінгу в освітньому процесі: когнітивний (знання структури булінгу, методів і технік впливу на учасників, профілактику), мотиваційно-оцінний (ставлення до своєї роботи, оцінку своїх можливостей), операційний (аналіз ситуацій, володіння стилями педагогічного спілкування), емоційний (стресостійкість, врівноваженість, розуміння невербальної комунікації учасників), особистісний (прогнозування поведінки учнів, саморозвиток, самовдосконалення).

Ключові слова: булінг, освітній процес, булер, компоненти готовності, дитячий колектив.

Постановка проблеми. Необхідність вивчення явища булінгу зумовлена збільшенням випадків його прояву в освітніх закладах. Аналіз педагогічної та психологічної літератури засвідчує, що у закладах освіти значно

зростають випадки свідомого жорстокого ставлення з боку сильніших чи старших учнів і вчителів до слабших членів колективу.

Випадки булінгу часто замовчують, не обговорюють, дбаючи про власну репутацію та вва-

жаючи, що це явище саме зникне, але в таких ситуаціях все відбувається навпаки – булінг набирає обертів і стає жорстокішим. Ця проблема є актуальною не тільки в теоретичному, а й у практичному аспекті. Важливим завданням сучасних закладів освіти є визнання існування проблеми булінгу та створення безпечного освітнього середовища для профілактики та боротьби з негативними соціальними та педагогічними наслідками цього явища.

Аналіз попередніх досліджень. Перші наукові розвідки проблеми булінгу належать скандинавським і британським вченим, серед яких: Д. Лейн, Е. Мунте, А. Пікас, Е. Роланд, П. Хайнеманн. На початку 90-х рр. XX ст. теоретичні засади булінгу почали вивчатися у США. Розроблена Д. Ольвеусом модель булінгу в освітньому середовищі стала науковим підґрунтям для подальшого вивчення цього явища.

Психологічні аспекти насильства щодо дітей серед українських науковців широко представлені у працях О. Асмолова, О. Барліта, І. Бердишева, С. Болтівця, А. Бочавера, Б. Братуся, О. Глазмана, Т. Драгунової, О. Дроздова, Н. Левітова, С. Максименка, Н. Максимової, Н. Михайлової, В. Петросянця, О. Синюкова, В. Собкіна, Н. Солдатенко, А. Чернякова та ін. Умови впровадження інноваційних технологій профілактики агресивної поведінки за умов школи вивчали Р. Безпальча, І. Гайдамашко, М. Жданова, Н. Заверико, Л. Лушпай, О. Романова, Д. Соловйова, А. Чернякова та ін. [Кулешова, Міхеева 2019 : 154–158.]

У дослідженнях О. Корміло, О. Кулешової, Л. Міхеевої, Н. Прибіткової здійснено аналіз явища булінгу та шляхів його подолання в освітньому просторі. У наукових розвідках Л. Лушпай шкільний булінг розглядається як

різновид суспільної агресії. А. Корнійченко та Є. Соболев визначають детермінанти та форми булінгу в освітньому середовищі. У публікаціях А. Короля розглядаються причини та наслідки булінгу у правовій площині.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел визначити сутність булінгу як соціального, психологічного та педагогічного феномену в освітньому процесі й окреслити компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи у ситуаціях булінгу.

Виклад основного матеріалу. Назва «булінг» походить від англійського слова «bully», що означає «хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою фізичну силу або психологічний тиск для того, щоб заподіяти шкоду слабшим за себе». «Булінг» (цькування) – це агресивна свідомо або несвідомо поведінка однієї дитини, групи дітей, молоді або будь-якого з дорослих щодо іншої дитини або дітей, що виражається у фізичному та / або психологічному жорстокому ставленні та поводженні [Про булінг 2020 : 6].

Ми здійснили дефенітивний аналіз поняття «булінг» у психолого-педагогічній літературі (табл. 1) і з'ясували його сутнісні ознаки: жорстоку поведінку, потерпання одної людини від іншої, фізичне або психічне насилля, стан безпорадності та почуття виключення з колективу.

У Законі України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» поняття булінгу трактується як «діяння учасників освітнього процесу, що полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, які вчиняються стосовно малолітньої чи

Таблиця 1

Дефініції поняття «булінг»

Визначення (зміст поняття)	Автор	Джерело
Довгостроковий процес, коли жорстока поведінка психічного чи фізичного характеру є усвідомленою і відбувається з боку однієї людини щодо іншої, яка не здатна себе захистити в такій ситуації	Д. Лейн та Е. Міллер,	[Лейн 2001 : 240–274].
Соціальна взаємодія, через яку одна людина майже щоденно потерпає від іншої. Це відбувається впродовж значного періоду і викликає у жертви стан безпорадності та почуття виключення з колективу чи групи	Т. Федорченко	[Федорченко 2003 : 128].
Взаємопов'язаність педагогічних, психологічних і соціальних проблем, які охоплюють тривале насилля (фізичне чи психологічне) однією людиною або групою стосовно іншої, котра не може себе захистити у цій ситуації	Л. Лушпай	[Лушпай 2013 : 85–88].

неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [Про внесення : 2018].

Закон визначає булінг як насильницькі дії, що відбуваються у школі, проте це може відбуватися не тільки там. У закладі освіти найчастіше це явище відбувається в місцях, де відсутній контроль і нагляд дорослих. Це може бути у коридорах, вбиральнях, їдальні, сходах, шкільному дворі тощо. Поза територією закладу освіти діти та підлітки можуть піддаватися булінгу у дворі дому, вдома, по дорозі додому. Навіть здавалося б, у найбезпечнішому місці – вдома – також може відбуватися цькування, яке переходить у форму кібербулінгу через повідомлення телефоном, соціальні мережі, месенджери тощо.

Сварка чи конфлікт має відмінні ознаки від булінгу (цькування), які потрібно вміти розрізняти для своєчасного виявлення таких випадків:

– повторюваність дій (вчинення фізичного, психологічного, економічного, в тому числі й у соціальних мережах насилля, що відбувається два або більше разів стосовно однієї особи);

– цькування завжди має злі наміри (метою булера є спеціальне вчинення психічної або фізичної шкоди, приниження, провокування виникнення страху, тривоги, він завжди хоче, щоб потерпілий підпорядковувався, а у разі відмови спричиняє його соціальну ізоляцію);

– у ситуаціях булінгу помітна нерівність сил між булером і потерпілим (фізична різниця, рівень соціальної та психологічної адаптованості, соціальний статус, стан здоров'я, ментальний розвиток тощо);

– кривдник не розкаюється у вчиненому.

Важливо також знати, що булінг (цькування) сам по собі не може припинитися, завжди потрібне втручання сторонніх осіб, котрі нададуть допомогу і захист усім учасникам цього процесу [Протидія : 2019].

Виділяють таких учасників булінгу:

1) булер (кривдник) – той, хто цькує, переслідує, завдає шкоду на фізичному або психологічному рівнях;

2) жертва – дитина, яку переслідують і якій постійно завдають шкоди;

3) спостерігачі, вони можуть бути активні (ті, хто підтримують булера та допомагають йому вчиняти шкідливі дії) та пасивні (не втручаються у процес цькування, а відсторонено спостерігають).

Уважається, що кривдники у початковій школі більш популярні та є лідерами до третього класу. Пізніше таку поведінку підтримують дедалі менше учнів, і впливовішими стають ті, котрі не займаються булінгом. Також вчені наголошують на тому, що агресори свою поведінку спрямовують на декілька учнів, і після того, як вони дізнаються реакції своїх однолітків, ця кількість зростає і вибір стає постійним [Поляничко 2013 : 48–53].

Серед усіх учасників булінгу найбільш негативних наслідків зазнає жертва. Дитина, з якої постійно знущуються, втрачає відчуття безпеки, постійно перебуває у стані страху та стресу, втрачає інтерес до навчання та повагу до себе. Булінг впливає як фізично, так і психологічно: з'являються депресивні розлади, тривожність, може виникати булімія або анорексія, виникають суїцидальні думки. Жертви та свідки булінгу часто стають екстерналами – людьми, котрі залежать від думки інших, неспроможні позиціонувати свої інтереси та завжди займають позицію підкорення [Соболь, Корнійченко 2020 : 4–9].

Виділяють кілька типів жертв залежно від реакції на булінг. Перше – це пасивна жертва: реагує на цькування чи знущення плачем, хвилюється, почувається незахищеною, відступає, стає «тихою», що найбільше радує кривдника і провокує на нові знущення. Переважна більшість жертв належить до цього типу. Другий тип – жертва, яка провокує булера: починає спеціально дратувати, привертати увагу однолітків, у тому числі і кривдника, може реагувати як агресивно, так і стурбовано, схвилювано; певною мірою контролює ситуацію і більш схильна до протистояння булінгу, тоді як жертва першого типу уникає або погоджується із булерами. Цим двом типам жертв властива менша контрольованість власних емоцій, що показує кривднику те, що над ними можна вчиняти знущення. Третій тип – хронічні жертви булінгу. Над ними знущуються у середньому по кілька разів на тиждень. Особливістю цього типу є те, що вони схильні повертатися до булера, а це провокує на нові

цикли насилля. Навіть якщо жертви змінюють місце навчання, проживання, ситуація може не змінитися. Це може призвести до самогубства, оскільки вони не бачать іншого виходу із ситуації, яка склалася [Король 2009 : 84–93].

Спостерігачі, навіть якщо вони пасивні, фактично беруть участь у процесі булінгу та піддаються впливу. Підтримуючи та підбадьорюючи булера, спостерігачі викликають у жертви ще більші страждання та почуття приниження, вони зацікавлюють кривдника, заохочують на продовження знущань. Така поведінка може спровокувати втрату чутливості до жорстоких дій і зробити їх самих кривдниками.

Виділяють такі *групи спостерігачів залежно від ступеня прихильності до булера*:

1) найбільш наближені до кривдника, його послідовники. Вони беруть активну участь у булінгу, але ніколи його не починають. Прихильники підтримують, але не беруть активної участі. Пасивні прихильники люблять спостерігати за знущаннями, але не показують підтримки;

2) задіяні спостерігачі, які не залучаються до жодної сторони, не проявляють підтримку чи схвалення;

3) потенційні захисники. Їм не подобаються такі ситуації, вони вважають, що цього не можна допускати, але нічого не роблять;

4) захисники жертви. Вони обурюються, що такі ситуації є і всіляко допомагають або намагаються допомогти жертві [Coloroso 2002 : 218].

Ю. Савельєв і Т. Салата, аналізуючи дослідження А. Моор і Б. Хіллері, визначили такі *характерні особливості шкільного булінгу*:

– явище шкільного булінгу з'являється у старшому дошкільному віці;

– частота фізичного булінгу збільшується у початковій школі й у 3–6 класах досягає піку, а потім знижується;

– ініціаторами булінгу часто виступають вчителі; у старших класах учні частіше, ніж у молодших, повідомляють про ситуації систематичного приниження з боку вчителів;

– хлопчики-агресори більше схильні до фізичного насильства, дівчатка – до психологічного і вербального, до створення ситуацій виключення для жертв булінгу;

– жертвами булінгу однаковою мірою можуть бути і дівчата, і хлопці;

– частота вербального булінгу і соціального виключення з віком не знижується і набуває певної регулярності у підлітковому віці;

– причиною булінгу може бути та чи інша відмінність дитини – її невідповідність будь-яким прийнятим у певній групі стандартам;

– від 1 до 2% дітей є постійними жертвами шкільного булінгу;

– з віком однолітки дедалі менше співчують жертві [Кормило 2015 : 174–187].

Знаючи основні групи учасників і вплив на формування особистості кожної групи, можемо визначити *основні підстави вчинення булінгу*: зовнішній вигляд (занадто високий або низький ріст; вага тіла; національність; фізичні вади чи розумові можливості тощо); успішність або неуспішність у навчанні, фізичні можливості, здібності; матеріальний стан; особливості характеру (сором'язливість, скромність тощо).

Н. Прібиткова визначає основні риси, наявні в усіх жертв булінгу: боязливість, вразливість, замкнутість у собі, сором'язливість; часту тривожність, невпевненість у собі з низькою самооцінкою; схильність до депресивних станів і можливих думок про самогубство; якщо це хлопчики, то вони можуть бути фізично слабкішими за своїх ровесників. Ці риси виступають одночасно і причиною, і наслідком булінгу [Прібиткова 2017 : 58–61].

Насильство у закладі освіти може проявлятися як одноразово, так і систематично. З огляду на специфіку цього явища, на особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи визначимо ключові компоненти сформованості готовності до роботи із ситуаціями булінгу в освітньому процесі (інтерпретуючи думки Л. Опанасенко та В. Саковської) (табл. 2).

Зазначається, що булінг школі чи класі може виявлятися не тільки у ставленні учнів один до одного, але й у діях вчителів щодо учнів чи навпаки. Вчителі, взаємодіючи з учнями, можуть проявляти таку поведінку, яка створює дискомфорт для учнів і завдає їм психологічного болю, обмежуючи їх право на збереження гідності. Виявляти таку поведінку, що є булінгом, складно. Вчитель під час спілкування з учнями може застосовувати авторитарний стиль, який діти сприймають як обмеження їхніх прав, але це не є булінгом за визначенням [Кормило 2015 : 174–187].

**Ключові компоненти сформованості готовності до роботи із ситуаціями булінгу
в освітньому процесі**

Компонент	Змістова характеристика
Когнітивний	Знання про булінг як соціально-психологічний феномен; структура булінгу та прояви ролей булера, жертви, спостерігачів, послідовників, захисників; вплив на булера, жертву, спостерігачів; технологія корекційної роботи, ефективні методи та техніки
Мотиваційно-оцінний компонент	Позитивне ставлення до роботи в освітньому закладі; інтерес до роботи з дітьми шкільного віку; високий рівень мотивації до безпосередньої роботи з учасниками булінгу; проведення профілактичних заходів; адекватна оцінка своїх можливостей щодо роботи із ситуаціями булінгу в освітньому середовищі; високий рівень рефлексивності
Операційний компонент	Аналізування складних ситуацій міжособистісної взаємодії учнів; володіння методами та техніками психолого-педагогічного впливу на учня або на учнівський колектив; знаходження оптимального стилю педагогічного спілкування відповідно до ситуації; володіння інструментарієм щодо роботи із проблемою булінгу
Емоційний компонент	Розуміння невербальної комунікації учасників цього процесу; вміння інтерпретувати мовну експресію у спілкуванні учнів між собою; спроможність аналізувати емоційні стани дитини; стресостійкість, врівноваженість
Особистісний компонент	Здатність до саморозвитку, самовдосконалення; розуміння логіки взаємодії учнів; прогнозування поведінки учнів; розпізнавання структури міжособистісних ситуацій і їх аналізування

Означена нами проблема потребує розробки системи профілактичних заходів із попередження та подолання булінгу як негативного соціального та психолого-педагогічного явища у процесі підготовки майбутніх учителів і є складником формування конфліктологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Більшість програм профілактики шкільного булінгу вказують на необхідність швидкого реагування на випадки цькування у школі, скоординованої роботи педагогів і родини щодо запобігання йому.

Висновки. Отже, ситуації булінгу є складним соціально-психологічним явищем і розглядаються як нестандартна ситуація, що виникає в учнівському колективі. Це тривале, повторюване фізичне або психологічне насильство стосовно одного учня з певною особистою метою.

У структурі булінгу виділяються три основні ролі учасників: булери (агресори), учасники та спостерігачі.

Оскільки цькування негативно впливає не тільки на фізичний, а й на психічний розвиток школярів, що відображається на різних видах соціальних контактів, емоційній сфері, діяльності, успішності, то гостро постає питання підготовки майбутніх учителів із певними теоретичними знаннями, спеціальними вміннями, практичними навиками для виявлення, попередження та подолання цього явища. Перспектива подальших наукових розвідок означеної проблеми – формування соціально-психологічної готовності у майбутніх учителів початкової школи щодо роботи із ситуаціями булінгу в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*, 2015 № 37. С. 174–187.
2. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*, 2009. № 1–2 (13). С. 84–93.
3. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 1. С. 154–158.
4. Лейн Д. Школьная травля (буллинг). *Детская и подростковая психотерапия* / под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. Санкт-Петербург: Питер. 2001. С. 240–274.
5. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна, 2013. Вип. 33. С. 85–88.
6. Опанасенко Л. А., Саковська В. В. Формування психологічної готовності педагогів і психологів до роботи з проблемою булінгу: тренінгова програма «Знаю, хочу, вмію, відчуваю, дію!». 2019. 106 с.
7. Поляничко А. Насильство в загальноосвітніх навчальних закладах: сутність, причини поширення, наслідки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 35. С. 48–53.
8. Прібиткова Н. Булінг у закладах освіти: поняття, структура, причини та шляхи подолання. *Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави*. Харків, 2017. С. 58–61.

9. Про булінг (цькування) та як його подолати. Дітям, молоді та дорослим про важливе. Київ : ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2020. 40 с.
10. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу: Закон України № 2657-VIII від 18 грудня 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення: 20.07.2021).
11. Протидія та попередження булінгу (цькуванню) в закладах освіти. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/coursev1:MON+AB101+2019_-T2/about (дата звернення: 22.07.2021).
12. Соболев Є. Ю., Корнійченко А. О. Булінг в освітньому середовищі – детермінанти та форми. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Право*, 2020. № 8. С. 4–9.
13. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей. Київ : ТОВ «ХІК», 2003. 128 с.
14. Coloroso Barbara. The bully, the bullied, and the bystander: from pre-school to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence. Canada, 2002. P. 218.

REFERENCES

1. Kormylo O. (2015). Yavvyshche bulinhu v osvithomu prostori [The phenomenon of bullying in the educational space]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriya: Psykholohiia – Problems of the humanities. Series: Psychology*, 37, 174–187 [in Ukrainian].
2. Korol A. (2009). Prychyny ta naslidky yavvyshcha bulinhu [Causes and consequences of bullying]. *Vidnovne pravosuddia v Ukraini – Restorative justice in Ukraine*, 1–2 (13), 84–93 [in Ukrainian].
3. Kuleshova O. V., Mikheieva L. V. (2019). Bulinh v osvithomu seredovyschchi: analiz, shliakhy podolannia [Bullying in the educational environment: analysis, ways to overcome]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*, 1, 154–158 [in Ukrainian].
4. Lein D (2001). Shkolnaya travlya (bullying). Detskaya i podrostkovaya psihoterapiya [School bullying. Child and adolescent psychotherapy]. D. Lane and E. Miller (Ed.). Sankt-Peterburg : Peter, 240–274 [in Russian].
5. Lushpai L. I. (2013). Shkilnyi bulinh yak riznovyd suspilnoi ahresii [School bullying as a kind of social aggression]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”. Seriya: Filolohichna – Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Series: Philological*, 33, 85–88 [in Ukrainian].
6. Opanasenko L. A., Sakovska V. V. (2019). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti pedahohiv i psykholohiv do roboty z problemoiu bulinhu: treninhova prohrama “Znaiu, khochu, vmiiu, vidchuvaiu, diiu!” [Formation of psychological readiness of teachers and psychologists to work with the problem of bullying: training program “I know, I want, I can, I feel, action!”], 106 [in Ukrainian].
7. Polianychko A. (2013). Nasylstvo v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: sutnist, prychny poshyrennia, naslidky [Violence in secondary schools: essence, causes of spread, consequences]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 35, 48–53 [in Ukrainian].
8. Pribytkova N. (2017). Bulinh u zakladakh osvity: poniattia, struktura, prychny ta shliakhy podolannia [Bullying in educational institutions: the concept, structure, causes and ways to overcome]. *Suchasni problemy pravovoho, ekonomichnoho ta sotsialnoho rozvytku derzhavy – Modern problems of legal, economic and social development of the state*, 58–61 [in Ukrainian].
9. Pro bulinh (tskuvannia) ta yak yoho podolaty. Ditiyam, molodi ta doroslym pro vazhlyve (2020). [About bullying and how to overcome it. For children, young people and adults about the important]. Kyiv: State Institution “State Institute of Family and Youth Policy”, 40 [in Ukrainian].
10. Law of Ukraine On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying № 2657-VIII (2018, December 18). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> [in Ukrainian].
11. Protydiia ta poperedzhennia bulinhu (tskuvanniu) v zakladakh osvity (2019). [Counteraction and prevention of bullying in educational institutions]. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/coursev1:MON+AB101+2019_-T2/about [in Ukrainian].
12. Sobol Ye. Yu., Korniiichenko A. O. (2020). Bulinh v osvithomu seredovyschchi – deterynanty ta formy [Bullying in the educational environment – determinants and forms]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Pravo – Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Right*, 8, 4–9 [in Ukrainian].
13. Fedorchenko T. Ye. (2003). Early prevention of negative manifestations in children’s behavior. Kyiv, 128 [in Ukrainian].
14. Coloroso Barbara. The bully, the bullied, and the bystander: from pre-school to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence. Canada, 2002. P. 218.

P. M. BOYCHUK

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Honored Worker of Education, Rector,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: pbojchuk@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0003-486-980X>

M. A. KOZIHORA

Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: mkozihora@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0001-9597-952X>

A. M. ROMANIUK

Lecturer at the Cycle Commission of School, Preschool Pedagogy and Psychology of The Municipal Higher Educational Institution,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: aromanyuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-9661-8731>

BULLYING AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON IN THE MODERN EDUCATIONAL AREA

The article reveals the essence of the concept of “bullying” through the prism of social and psychological-pedagogical phenomenon. Bullying is considered as a socio-psychological phenomenon that occurs once or for a long time in the school community. Such semantic characteristics of bullying as harassment, physical violence, psychological humiliation have been investigated. It has been found that in bullying situations, the child rarely seeks advice and help from adults, which makes it much more difficult to detect such cases.

Based on the study and analysis of the scientific literature, we have identified the distinctive features of bullying from conflict or quarrel: systematic action; intentional infliction of physical or psychological harm; the difference between the bully and the victim (physical, social status, health status, etc.); not admitting his guilt.

The study identified a number of reasons that lead to bullying in the classroom or school: appearance, success or failure, physical defects, financial status, and so on.

In the process of professional and practical preparation of students to the work with children’s group, it is important to teach them to recognize bullying situations and identify all participants in this process. The investigation showed that future teachers should not only have theoretical material, but also be ready to act practically in bullying situations. The main components of students’ readiness to work with bullying situations in the educational process are considered: cognitive (knowledge of bullying structure, methods and techniques of influencing participants, prevention), motivational-evaluation (attitude to their work, assessment of their capabilities), operational (situation analysis, mastery of styles of pedagogical communication), emotional (stress resistance, balance, understanding of non-verbal communication of participants), personal (predicting student behavior, self-development).

Key words: bullying, educational process, buller, readiness components, children’s group, self improvement.

УДК 37.017

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.3>

М. І. ГАГАРІН

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Черкаська область, Україна

Електронна пошта: mikolagagarin0@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4773-3303>

ПРОГРАМА ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз сучасної виховної ситуації у закладах загальної середньої освіти. Метою статті є визначення й обґрунтування програми оцінювання ефективності виховної системи закладу загальної середньої освіти. Висвітлено сутність поняття «виховна система», «гуманістична виховна система».

Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначено як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (таких як виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагогічні працівники, батьки), виховне середовище), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію та самореалізацію особистості, її життєздійснення у соціальній, фізичній, психічній і духовній сферах. Визначено чинники, які впливають на функціонування виховної системи конкретного закладу освіти (систему цінностей, структуру та життєдіяльність закладу освіти; соціально-психологічний клімат, організаційну культуру, кадровий потенціал, особливості контингенту учнів; забезпеченість ресурсами; вплив зовнішнього середовища та ін.).

Робиться висновок, що феномен виховної системи є складним і багатомірним явищем, а створення сучасних виховних систем у закладах загальної середньої освіти – потреба часу. Наголошується на необхідності створення гуманістичних виховних систем, які спрямовані на розвиток особистості учня та базуються на індивідуальному особистісно зорієнтованому підході. Програма оцінювання виховної системи закладу загальної середньої освіти базується на таких критеріях, як самодостатність, цілісність, універсальність, стійкість, результативність.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі оцінювання виховного процесу у сучасних закладах загальної середньої освіти. Подальших досліджень потребує вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо цієї проблематики.

Ключові слова: виховна система закладу загальної середньої освіти, програма оцінювання ефективності виховних систем, стійкість, самодостатність, цілісність, універсальність, результативність.

Поставлення проблеми До дієвих шляхів розв'язання проблем виховання особистості належить створення та функціонування виховних систем у закладах освіти. Як справедливо зазначає В. Оржехівська, сучасний заклад освіти «згинається» під тягарем дидактики. На виховну діяльність, роботу з батьками часу не залишається [Оржехівська : 21]. Саме тому виховний процес у сучасній школі здійснюється переважно узагальнено та стихійно, не є достатньо регульованим. Організація та здійснення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти ускладнюється низкою карантинних обмежень, зумовлених пандемією Covid-19.

Автори програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей наголошують, що потребує вирішення проблема забезпечення сис-

темності та цілісності в організації виховання учнів у закладах освіти [Програма].

З огляду на різноманіття закладів освіти, побудови виховних систем, специфіку організації виховної діяльності необхідно здійснити дослідження проблеми аналізу й оцінювання ефективності виховних систем.

Аналіз попередніх досліджень. Наукові засади становлення, розвитку виховних систем закладів освіти обґрунтовано у працях В. Кабуша, В. Караковського, Л. Новикової, Г. Сороки та ін.

Особливості освітньої діяльності педагогів за сучасних умов стали предметом дослідження О. Кравченко, М. Міщенко, О. Сафіна та ін. Аналіз ефективності функціонування виховних систем здійснили О. Гречаник, І. Єрмаков, В. Караковський, Л. Новикова та ін. Однак

потребує дослідження проблема створення програми оцінювання виховної системи, що може бути використана у різноманітних закладах освіти.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні програми оцінювання ефективності виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначаємо як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (таких як виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагогічні працівники, батьки), виховне середовище), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у соціальній, фізичній, психічній і духовній сферах.

Найбільш ефективними є гуманістичні виховні системи, які характеризуються ставленням до особистості як до найвищої цінності на емоційно-афективному, раціональному рівнях і водночас передбачають індивідуальний особистісно орієнтований підхід до учня.

До чинників, що визначають особливості функціонування виховної системи конкретного закладу освіти, належать система цінностей закладу загальної середньої освіти, його структура та життєдіяльність; соціально-психологічний клімат, організаційна культура, кадровий потенціал, особливості контингенту учнів; забезпеченість ресурсами; вплив зовнішнього середовища та ін.

Оцінювання ефективності виховних систем закладів освіти може здійснюватися на основі програми аналізу стану виховної системи за визначеними нами критеріями (стійкістю, самодостатністю, цілісністю, універсальністю, результативністю) відповідно до таких позицій, як:

I. Узагальнені дані про заклад загальної середньої освіти:

- офіційна назва закладу освіти, статус (опорний заклад, філія та ін.), тип (школа, гімназія, ліцей, коледж, спеціальна школа, навчально-реабілітаційний центр, школа-інтернат, авторська школа, школа-комплекс, експериментальний майданчик, ліцей (спортивний мистецький, військовий та ін.); організаційно-

- правова форма (державний, комунальний, приватний, корпоративний); територіальна належність (найменування адміністративно-територіальної одиниці за місцезнаходженням закладу освіти); наявність профільних класів, внутрішніх структурних підрозділів: дошкільний (у складі початкової школи або гімназії); позашкільний; пансіон (у складі ліцеїв, закладів спеціальної освіти та закладів інтернатного типу); інші внутрішні структурні підрозділи; наявність філії (філій), класів (груп) із навчанням мовою корінного народу або національної меншини);

- мікрорайон закладу загальної середньої освіти, його найближче оточення: соціальний і етнічний склад сімей, які переважають професії та заняття батьків, джерела позитивного і негативного впливу, молодіжне середовище, статус закладу серед населення;

- кількісні характеристики (кількість учнів, класів, груп продовженого дня, факультативів, гуртків, спортивних секцій; кадрове забезпечення закладу освіти);

- прізвище, ім'я, по батькові директора, заступників, інших представників адміністрації; поштова адреса закладу освіти, номер телефону, факс, електронна пошта.

II. Цілісність виховної системи:

- концепція виховної системи (сукупність ідей, що лежать в основі виховної системи);

- гуманістичні цілі виховної системи, особливості процесу цілепокладання; участь у цьому процесі вчителів, учнів, батьків, представників громадськості;

- наявність системоутворюючої діяльності, яка реалізує цільову установку системи, інші пріоритетні види діяльності, найбільш часто використовувані форми їх організації;

- створення та функціонування виховного середовища;

- відносини між суб'єктами виховної системи (учні та педагоги, педагоги та батьки, педагоги й адміністрація);

- наявність почуття шкільної спільноти та форми його прояву;

- наявність різних об'єднань, організацій, рухів (постійних і тимчасових) учнів, вчителів, батьків; зміст і форми їх взаємодії;

- управління виховною системою (органи, методи, форми управління);

– самоврядування (органи самоврядування, діяльність учнів, педагогів, батьків, представників громадськості).

III. Самодостатність виховної системи:

– своєрідність і специфіка, унікальність, єдність загального й особливого, притаманного системі (умови, інновації, традиції, рівень вихованості учнів, склад і потенціал педагогічного колективу, середовище та ін.);

– створення та функціонування виховної системи з урахуванням особливостей середовища (природного, предметного, соціокультурного та ін.), регіональних, національних, демографічних особливостей тощо;

– ознаки гуманістичної спрямованості виховної системи та її особливості;

– цінності, що об'єднують суб'єктів виховної системи (учні, педагоги, батьки);

– культура виховної системи (традиції, інновації, ритуали, норми шкільного життя, їх знання і виконання; символи, сленг та ін.).

IV. Стійкість виховної системи:

– позиція педагога як вихователя щодо учнів, інших учасників виховної системи;

– можливості власного саморозвитку;

– взаєморозуміння та підтримка педагогічного колективу;

– подолання негативних впливів середовища, що оточує виховну систему школи;

– використання виховних можливостей середовища, участь учнів, батьків у його перетворенні, вдосконаленні;

– взаємодія з іншими школами, з дошкільними, позашкільними, культурно-освітніми закладами, їх колективами та ін., зміст і форми взаємодії;

– перевірка часом (міцність зв'язку поколінь, традиції, колективні звички).

– інтеграційні процеси (створення різноманітних форм інтеграції: «ключових справ», виховних центрів, комплексів, клубів та ін.; взаємопроникнення навчання і виховання; зв'язки між ровесниками й учасниками виховної системи різного віку);

V. Універсальність виховної системи:

– психолого-педагогічне забезпечення діяльності виховної системи.

– здійснення фізично-оздоровчої, оцінювально-орієнтаційної, предметно-перетворювальної, соціально-комунікативної, навчально-

пізнавальної та ін. діяльності за умов виховної системи.

Процес розвитку виховної системи:

– суперечності у розвитку виховної системи;

– невикористані резерви розвитку виховної системи;

– перспективи розвитку виховної системи;

– найбільш оригінальні знахідки у житті закладу освіти.

Науково-дослідницька діяльність у межах виховної системи:

– дослідницька проблема, над якою працює педагогічний колектив закладу освіти;

– участь педагогічного колективу (окремих вчителів) у дослідженні проблематики виховання особистості, моделювання, проектування та розвитку виховних систем.

VI. Результативність виховної системи.

Якісні показники ефективності функціонування виховної системи ЗЗСО:

– образ закладу освіти у свідомості педагогів, учнів, представників громадськості, батьків;

– образ випускника як ідеальний результат функціонування виховної системи;

– психологічний клімат. Самопочуття учнів, педагогів у школі;

– ставлення до внутрішньошкільних конфліктів;

– характер відносин між різними суб'єктами системи;

– співбуття як характеристика діяльності;

– авторитет школи (ставлення до школи працівників органів управління освітою, батьків, учнів, жителів).

Опрацювання результатів передбачає оцінювання у балах зазначених показників одночасно або поетапно:

– «0» балів виставляється тоді, коли показник не виявляється взагалі;

– «1» бал виставляється, якщо показник виявляється епізодично або частково;

– «2» бали виставляється, якщо показник виявляється досить часто та чітко;

– «3» бали виставляється, якщо показник виявляється постійно та чітко.

Коефіцієнт ефективності функціонування виховної системи вимірюється за формулою «фактична кількість балів поділена на максимально можливу кількість балів». Оптимальним є рівень коефіцієнту від «0,8» і вище.

Зазначимо, що використання програми оцінювання виховної системи ЗЗСО сприятиме отриманню достовірної інформації, вибору шляхів подальшого розвитку виховної системи.

Висновки. Отже, з'ясовано особливості оцінювання виховної системи закладу загальної середньої освіти й обґрунтовано програму аналізу стану виховної системи, яка базується на

виокремлених критеріях ефективності виховної системи закладу загальної середньої освіти, таких як самодостатність, цілісність, універсальність, стійкість, результативність.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів належить, зокрема, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо удосконалення виховної діяльності у закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виховна система загальноосвітнього навчального закладу: контури розвитку : посібник / за ред. В. М. Оржеховська. Тернопіль : Терно-граф, 2013. 304 с.
2. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / уклад. О. Є. Гречаник. Харків : Основа, 2014. 224 с.
3. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск : Академия последипломного образования, 2001. 332 с.
4. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
5. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
6. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : посібник. Харків, 2002. 128 с.
7. Safin O., Kravchenko O., Mishchenko M., Potapchuk Y. Peculiarities of Psychologists' and Social Pedagogues' Work in Terms of Quarantine. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2021. V. 267. P. 149–157.

REFERENCES

1. Vykhovna systema zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: kontury rozvytku [The educational system of a secondary school: the contours of development]. V. M. Orzhekhovska. (Ed.) (2013). Ternopil: Terno-hraf, 304 p. [in Ukrainian].
2. Vykhovni systemy navchalnykh zakladiv: teoriia ta praktyka [Educational systems of educational institutions: theory and practice]. O. Ye. Hrechanyk (Ed.) (2014). Kharkiv: Osнова. 224 p. [in Ukrainian].
3. Kabush, V. T. (2001). Gumanisticheskaja vospitatelnaja sistema: teoriya i praktika [The humanistic educational system: theory and practice]. Minsk: Academy of Postgraduate Education. 332 p. [in Russian].
4. Novikova, L. I. (2000). Vospitanie kak pedagogicheskaja kategorija [Education as a pedagogical category]. *Pedagogy*. issue 6, p. 32–33 [in Russian].
5. Prohrama "Nova ukrainska shkola" u postupi do tsinnostei [The New Ukrainian School program is in the process of moving towards values] (2018). Kyiv. 40 p. [in Ukrainian].
6. Soroka, H. I. (2002). Suchasni vykhovni systemy ta tekhnolohii: posibnyk [Modern educational systems and technologies: a guide]. Xarkiv, 128 p. [in Ukrainian].
7. Safin, O., Kravchenko, O., Mishchenko, M., Potapchuk, Y. (2021) Peculiarities of Psychologists' and Social Pedagogues' Work in Terms of Quarantine. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2021. V. 267. P. 149–157.

M. I. GAGARIN

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman, Cherkasy region, Ukraine
E-mail: mikolagagarin0@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4773-3303>*

PROGRAM FOR EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article analyzes the current educational situation in general secondary education. The purpose of the article is to define and substantiate the program of evaluating the effectiveness of the educational system of general secondary education. The article covers the essence of the concept of "educational system", "humanistic educational system".

The educational system of a general secondary education institution is defined as a complex of interrelated and interdependent basic components (educational goal, concept, tasks, subjects (pupils, teachers, parents), living space (system-forming activity, communication, relations, management, self-government, interaction), which is a complete socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life realization in the physical, mental, social and spiritual spheres. Factors influencing the functioning of the educational system of a particular educational institution (value system, structure and life of the educational institution; socio-psychological climate, organizational culture, human resources, features of the student body; provision of resources; environmental impact, etc.) are identified.

It is concluded that the phenomenon of the educational system is a complex and multidimensional phenomenon and the creation of modern educational systems in general secondary education is a matter of time. Emphasis is placed on the need to create humanistic educational systems aimed at developing the student's personality and based on an individual personality-oriented approach. The program of evaluation of the educational system of general secondary education is based on the following criteria: self-sufficiency, integrity, universality, stability, effectiveness.

Research materials can be used in the process of evaluating the educational process in modern institutions of general secondary education. Further studies require a study of domestic and foreign experience in this area.

Key words: educational system of general secondary education institution, program for evaluating the effectiveness of educational systems, stability, self-sufficiency, integrity, universality, effectiveness.

УДК 373.2.091.121.3: 792

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.4>

О. П. ДЕМЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
Електронна пошта: d_elena_pr@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-5975-4470>*

М. О. ДАВИДОВА

*доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
Електронна пошта: soneta_06@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0194-7103>*

І. О. ЛАРІНА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
Електронна пошта: ikarisekaj1916@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0117-147X>*

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПРОЯВАМИ ОБДАРОВАНОСТІ В УМОВАХ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті окреслено сучасні напрями досліджень обдарованості як складного психологічного феномена, вивчення шляхів розвитку здібностей і творчості талановитих дітей. Зроблено акцент на науковому підході, що розробляється у зарубіжній педагогіці, згідно з яким обдарованих дітей вважають особистостями з особливими освітніми потребами. Показано важливість раннього виявлення потенційно обдарованих дітей і розвитку їх здібностей на етапі дошкільного дитинства. Обґрунтовано необхідність створення у закладі дошкільної освіти сприятливих умов для творчої самореалізації талановитих дітей. Показано, що роботу з розвитку здібностей необхідно поєднувати з вихованням впевненої та оптимістичної особистості. З'ясовано сутність поняття «успіх» у психології, «ситуації успіху» – в педагогіці. Успішність дитини закладена у самій природі феномена обдарованості, бажання досягти успіху є однією з екзистенційних потреб талановитої особистості. Доведено розвивально-виховний ресурс створення ситуації успіху у вихованні обдарованих дітей. Переживання обдарованою дитиною радості успіху позитивно впливає на її особистісне зростання і творчу самореалізацію. Необхідно забезпечувати можливості досягнення успіху в художньо-естетичній діяльності, зокрема театральній. Залучення дітей до різних видів театралізацій створює їм можливість проявити себе, продемонструвати свої досягнення, набути комунікативного досвіду. Проаналізовано програми дошкільної освіти і показано, що у їх змісті закладено можливості для організації театралізованої діяльності дошкільнят. Однією з умов ефективного створення ситуації успіху для кожної здібної дитини є підготовленість вихователів до використання театралізацій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: обдарованість, успіх, ситуація успіху, театр, театральна діяльність, гра-театралізація, гра-драматизація.

1. Поставлення проблеми

В умовах реформування освіти України спостерігається перегляд концептуальних підходів, відбувається перехід від авторитарної до дитиноцентрованої педагогіки, гуманізація всіх

аспектів освітнього процесу. У контексті таких парадигмальних змін визнається цінність, унікальність і неповторність кожної дитини, ставиться мета – виховання компетентних, впевнених у собі, конкурентоздатних, успішних

особистостей. Особливої уваги потребують обдаровані діти, для розвитку здібностей і творчої самореалізації яких потрібно створювати сприятливі, психологічно комфортні та розвивальні умови. Таким особистостям слід забезпечувати спеціальний психолого-педагогічний супровід, створювати індивідуальну освітню траєкторію, відкривати творчі перспективи, розробляти і впроваджувати спеціальні творчорозвивальні програми.

Проте робота з пошуку та розвитку талантів в Україні ще не набула системного характеру, простежуються деякі суперечності. За переконанням С.Терепищого, з одного боку «здобутки обдарованих молодих людей вкрай необхідні Україні», але з іншого боку «здібна молодь не має можливості реалізувати свої таланти», часто стає «проблемою для суспільства», тому спостерігається «суттєва втрата талантів» [Терепищій та інші : 145]. У свою чергу, Ю. Єременко констатує, що в нашій країні допоки не досить уваги приділено створенню умов для розвитку потенціалу обдарованої молоді, яку дослідниця відносить «до групи соціальної ексклюзії» [Єременко : 6].

Мета роботи – обґрунтування важливості створення ситуації для розгортання потенціалів і творчої самореалізації дітей дошкільного віку з проявами обдарованості.

2. Аналіз попередніх досліджень. В останні десятиліття розробка проблеми обдарованості суттєво активізувалася та розглядається на якісно новому рівні. Інтерес становлять дослідження, в яких розкривається співвідношення когнітивних і некогнітивних чинників у досягненні успіху і творчій самореалізації обдарованої особистості (Г. Айзенк, Д. Гоулман, Р. Пономарева-Семенова, Є. Худобіна та інші); вивчаються соціально-психологічні проблеми (Ю. Бабаєва, Ю. Гільбух, О. Лосієвська, О. Савенков, Е. Уїтмор, О. Фокіна, Л. Холлінгзуорт, В. Чудновський, О. Щєбланова та інші), труднощі соціалізації обдарованих дітей (Н. Завгородня, О. Марінушкіна, А. Мудрик, А. Петровський, Л. Токарева, Л. Туріщева, Г. Френсіс та інші).

Інтелект, талант розглядаються як важливий соціальний та економічний ресурс (К. Текес), для успішного використання якого необхідно забезпечувати управління. У працях зарубіж-

них науковців Е. Грема, П. Друкера, А. Робертсона, Д. Уоткінса та інших започатковано новий напрям досліджень – «талант-менеджмент», який уже знайшов відображення і в українській науці (Р. Винничук, Г. Захарчин, Н. Кузнецова, В. Пікалов, О. Продіус та інші).

Опубліковані наукові дослідження М. Адлера, С. Ньюша, С. Розена та інших спрямовані на вивчення феномену «зірок», аналіз яких дозволив Т. Несторенко [Несторенко : 13] резюмувати, що суперзірки виникають не тільки серед виконавців, але й серед фірм, секторів і міст. Лідуючі позиції, ефективність, економічна і фінансова потужність організації досягається завдяки здібним та обдарованим особистостям. Зірковий статус може бути і у закладу освіти, який забезпечують талановиті науковці, викладачі, студенти.

Одним із сучасних, проте ще не досить розроблених наукових напрямів є психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей як особистостей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. Досвід низки розвинених країн, де вже налагоджена система роботи з пошуку та підтримки талантів, представлений у компаративних дослідженнях. У контексті інклюзивного підходу І. Нінков [Ninkov 2020] аналізує роботу з обдарованими дітьми, стверджуючи, що саме інклюзія як альтернативна основа є потенційно найкращою системою освіти для обдарованих учнів. У своїх працях О. Ковальова представила результати вивчення й узагальнення позитивних тенденцій розвитку обдарованості учнів у країні Об'єднані Арабські Емірати. У цій країні визнаються особливі потреби талановитих особистостей, створюються додаткові розвивальні умови, зокрема розробляються спеціальні програми з «урахуванням характеристик та повної реалізації потенціалу обдарованих дітей» [Ковальова : 89].

3. Виклад основного матеріалу.

Одним із найскладніших актуальних питань психолого-педагогічної науки та освітньої практики ми вважаємо пошук ефективних шляхів для творчої самореалізації потенційно обдарованих особистостей (М. Воронко, О. Лукашевич, В. Моляко, О. Музика, М. Тадеєва, О. Шевчишена та інші). Розроблення цього наукового аспекту зумовлено необхідністю мінімізації

частки неуспішних і нереалізованих обдарованих особистостей, так званих «заблокованих системою шкільного навчання талантів». Ще у 60-их роках ХХ століття, за результатами досліджень П. Торренса, обдаровані учні становили близько 30% серед відрахованих зі шкіл за неуспішність або асоціальну поведінку [Концепція креативності Дж. Гілфорда і Е. П. Торенса]. Прикладом нереалізованості є доля В. Сідіса, найвідомішого вундеркінда початку ХХ століття, IQ якого був і залишається найвищим у світі. Проте його називали «дивним невдахою», «божевільним», «невдалим експериментом батьків», «згорілим генієм» тощо.

За результатами опитування батьків та експертів Ю. Єременко виділяє такі причини нереалізованості обдарованих дітей: скромність, невпевненість у власних здібностях, небажання розвивати свою обдарованість [Єременко : 142-143].

Роботу з пошуку талантів, ідентифікації потенційно обдарованих дітей і створення умов для розкриття їх творчого потенціалу важливо починати вже у ранньому віці, оскільки:

– на етапі дошкільного дитинства у діяльності малюків уже проявляються загальні та спеціальні здібності на рівні вище середнього, що є одним із критеріїв припущення про потенційну обдарованість дитини (О. Кульчицька, С. Сузукі, В. Юркевич та інші);

– дошкільний вік вважають початковим для успішного розвитку творчості як важливої характеристики обдарованої особистості (В. Дружинін, Н. Лейтес та інші).

Серед цінностей дитинства визначено «розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей» [Базовий компонент дошкільної освіти 2021]. Проте таку роботу не можна зводити лише до пошуку потенційно обдарованих дітей і розвитку їх здібностей. Виховання талановитої дитини потрібно здійснювати комплексно, в контексті її загального розвитку, розв'язання актуальних завдань, обумовлених специфікою дошкільного дитинства. Варто враховувати, що обдарований дошкільник передусім є дитиною, яка знаходиться на важливому етапі онтогенезу, коли закладаються основи становлення особистості. Цей період є початком розвитку довільних процесів, виховання духовно-моральних і вольових якостей, соціалізації та ідентифікації, формування «Я-концепції», адекватної

самооцінки, оптимістичного сприйняття. Пріоритетом вважаємо збереження самоцінності дитинства, яким не можна «жертвувати» заради пришвидшеного розумового розвитку, ранніх успіхів, створення образу «вундеркінда», нерідко – задоволення батьківських амбіцій. Через те інтерес становить позиція О. Цибулько щодо орієнтованості сучасної освіти не лише на інтелектуалізацію, але й на духовні координати, властиві розвитку людини загалом і тому необхідні для її цілісного виховання. Дослідниця відзначає, що «освітній політиці необхідно визнати духовний вимір навчання у сучасному світі, що зможе допомогти відновити добробут, активізувати більш глибокий потенціал молодих поколінь» [Цибулько 2019 : 292].

Із метою виховання обдарованої дитини як впевненої та оптимістичної особистості, в якій сформована адекватна самооцінка та переважає позитивний емоційний фон, важливо забезпечити їй умови для досягнення успіхів у різних видах діяльності. На успішності особистості, з одного боку, робиться акцент уже у трактуванні обдарованості. Пояснюючи таке явище, дослідники вказують на позитивний результат діяльності, суттєві досягнення дитини як одну з ознак її обдарованості. За визначенням В. Моляка, обдарована дитина «вирізняється з-поміж своїх однолітків яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує її певні умовні середні показники» [Моляко : 4]. У свою чергу, О. Буров і В. Камишин зазначають, що «обдарованість проявляється в тій чи іншій сфері діяльності або в декількох із них у вигляді успішності, тобто досягненні певних результатів, які можна зазвичай виміряти якісно чи кількісно» [Буров; Камишин : 9].

З іншого боку, створення ситуації успіху зумовлено необхідністю задоволення талановитими дітьми екзистенційних потреб у самоствердженні, відчутті самоцінності та самореалізації. На думку О. Музики, «для творчо обдарованої особистості характерними є три групи потреб, серед яких провідною соціальною є потреба у визнанні» [Музика 2015 : 69]. Ступінь задоволення таких потреб викликає у дитини палітру позитивних чи негативних почуттів, емоцій, орієнтує її на нові досягнення або блокує активність. Саме позитивний резуль-

тат у різних видах діяльності є домінантним джерелом внутрішніх сил дитини, що стимулює мотивацію подолання труднощів, бажання рухатися далі, вдосконалюватися.

У довідниковій літературі слово «успіх» розглядається у двох аспектах: 1) позитивний наслідок роботи, справи (значні досягнення, удача, талант); 2) громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийось досягнень, позитивних якостей [Великий тлумачний словник сучасної української мови 2001 : 1304].

У психології досліджуються два протилежні мотиви: досягнення успіху чи уникнення невдачі. Успіх / неуспіх у такому контексті вважають інтегральною індивідуальною оцінкою власного результату, яка спричинює особливий нервово-психічний стан і зумовлена тим, наскільки відповідає досягнутий результат поставленій особистій меті, очікуванням. Саме позитивний результат у різних видах діяльності є домінантним джерелом внутрішніх сил дитини, що стимулює потребу подолання труднощів, бажання рухатися далі, вдосконалюватися. Аналіз наукового дискурсу (І. Бех, А. Белкін та інші) показує, що у більшості випадків правильно організована ситуація успіху переважно позитивно впливає на становлення впевненої, самодостатньої особистості, зокрема обдарованої. Переживання дитиною радості успіху є важливим на всіх вікових етапах, починаючи з дошкільного дитинства, оскільки забезпечує такі її стани, як психологічне благополуччя дошкільника, коригування емоційного стану в позитивний бік; підвищення самооцінки вихованця, розвиток впевненості у собі, власних силах; виховання морально-вольових якостей (сміливості, рішучості, підвищення активності, ініціативності тощо); гармонізацію стосунків дитини з однолітками, підвищення соціометричного статусу в колективі з відкриттям нових резервів для спілкування; мотивування та активізацію участі у наступних видах діяльності [Демченко 2002].

У педагогіці такий феномен розглядається у контексті створення ситуації успіху, яка є одним із різновидів особистісно зорієнтованих методів виховання. Про успіх говорять тоді, коли відмічають певні досягнення дитини в соціально значимій діяльності та їх визнання з боку інших учасників освітнього про-

цесу (педагогів, батьків, друзів, однолітків). На думку А. Белкіна, автора відповідної технології, ситуація успіху – це «спеціально змодельовані, створені та організовані педагогічні умови з урахуванням індивідуальних особливостей дитини та її самооцінки, дотримання яких народжує для неї перспективи і можливості досягнення позитивного результату діяльності. Вона є наслідком продуманої, підготовленої стратегії, тактики вчителя, сім'ї» [Белкін : 31].

Створення ситуації успіху передбачає дотримання низки психолого-педагогічних умов, таких як організація різнобічної діяльності, в якій бере участь дитина, що забезпечить їй більше можливостей стати успішною; спеціальне створення педагогами якомога більшої кількості позитивно і діяльнісно забарвлених ситуацій успіху для розширення можливостей щодо самореалізації [Белкін : 31].

На нашу думку, створення ситуації успіху обдарованим дітям можливе в умовах творчої художньо-естетичної діяльності, зокрема театральної. За визначенням О. Олійника, така діяльність «пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів. У ній втілюються потреби дитини у самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів». З одного боку, дослідниця вважає таку діяльність одним із ефективних засобів педагогічної роботи з розвитку особистості дитини, а з іншого – вона є специфічним видом дитячої активності, одним із улюблених видів творчості [Олійник : 10]. На думку дослідниці, театральна діяльність цілком органічно «вплітається у контекст дитинства». Саме до 5-ти років діти вже здатні до повного перевтілення, свідомого пошуку сценічних засобів виразності для передачі настрою, характеру, стану персонажа. Вони вміють знаходити зв'язки між словом і дією, жестом та інтонацією, самостійно додумують роль і входять у неї, додають їй індивідуальних рис; у них виникає бажання керувати виставою, бути режисером [Олійник : 14].

Виділяють три напрями творчості дітей у театральній-ігровій діяльності, які можуть об'єднуватися: *продуктивний* (створення власних сюжетів або творча інтерпретація заданого сюжету); *виконавський*, спрямований на розвиток акторських здібностей; *оформлювальний*,

що передбачає створення декорацій, костюмів тощо [Олійник :10].

Виходячи з того, що театральна діяльність передбачає різновекторне спілкування, виділимо ще *соціально-комунікативний напрям* у її організації. Ми поділяємо позицію С. Соболевської [Соболевська], яка зазначає, що більшість митців (художник, скульптор, композитор) фіксують свої думки за допомогою «неживого» матеріалу. Натомість у театрі актор стає суб'єктом комунікації, створює сценічний образ «наживо» і проявляє його прямо під час вербального і невербального спілкування через голос, міміку, тіло, емоції, здатність мислити і відчувати.

Комунікація дітей під час постановки театралізованого дійства створює їм можливості проявити себе, самовиразитися, продемонструвати свої досягнення, набуті комунікативного досвіду. Водночас відбувається емоційно-почуттєва взаємодія, налагодження нових дружніх стосунків, знімається нервово напруження, зникає сором'язливість і невпевненість, долаються сумніви щодо себе; внаслідок цього формується позитивна «Я – концепція», оптимістичне світосприйняття, підвищується самооцінка.

У дошкільній освіті організація дитячої творчості є домінантою напрямом «Дитина у світі мистецтва», інтегрованим результатом якого має стати формування в дітей мистецько-творчої компетентності [Базовий компонент дошкільної освіти 2021 : 21-22]. Вона пояснюється як «здатність дитини практично реалізувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності», зокрема театральної. Компонентами такої компетентності є:

– *емоційно-ціннісне ставлення*: «інтерес і позитивна реакція на пропозиції залучення до різних видів мистецько-творчої діяльності» («театралізація малих літературних творів, розігрування спектаклю»);

– *сформованість знань*: «елементарних уявлень про види мистецтва», зокрема театральне; «розуміння призначення театральних реквізитів, атрибутів для театралізованої діяльності; знання змісту і колективного характеру театральної вистави, різних видів театру»;

– *навички*: «розрізняти вистави різних театрів; акторські здібності»; «запам'ятовувати

сюжетну послідовність спектаклю, своєчасно залучатися до театралізованих дій; ідентифікувати почуття і вчинки персонажів із власними; використовувати побутові речі як атрибути театралізованої діяльності» тощо [Базовий компонент дошкільної освіти 2021 : 22-23].

Аналіз програм дошкільної освіти свідчить, що в їх змісті визначено можливості для організації театральної діяльності дошкільнят і формування в них мистецько-творчої компетентності. Зокрема, програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» містить окремий напрям «Художньо-естетичний розвиток. Театралізована діяльність», одним із завдань якого визначено «розвиток бажання брати участь у театралізованих іграх і постановках, розвивати здібності до творчого перевтілення у сценічний образ, залучення дітей до театралізації творів і самостійно придуманих казок за допомогою різних видів театру: настільного, пальчикового, тіньового, лялькового, театру іграшки тощо» [Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» 2013 : 61]. У парціальній програмі «Радість творчості» зазначено серед інших завдань «виховання впевненості у своїх силах, стимулювання прагнення до самореалізації та самоствердження» [Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» 2013]. Для кожної вікової групи розроблено розділ «Малятам про театр, цирк і кіно».

Задля забезпечення талановитим дітям ситуації успіху у театральній діяльності вихователям слід використовувати ігри-театралізації під час організації усіх режимних моментів і вільної життєдіяльності, занять за всіма освітніми напрямами Базового компоненту дошкільної освіти, а також проводити театралізовані ранки і свята, вводити театралізовані завдання у програми творчих конкурсів, квестів, у проєктну діяльність тощо.

Найбільші можливості забезпечення умов для творчої самореалізації обдарованих дітей закладені у роботі дитячого театального гуртка, який має працювати на засадах «театрального цеху». За такого підходу постановка спектаклю стає тривалим колективним творчо-комунікативним процесом, який містить: спільний вибір п'єси чи її написання, розподіл

і розучування ролей, роботу над постановкою театрального дійства, репетиції; виготовлення ляльок, костюмів, декорацій і запрошень, підготовка приміщення; показ театральної постанови; обговорення спектаклю.

Сучасна постановка театралізованого дійства часто потребує створення віртуального естетичного простору, роботу на персональних пристроях у режимі online. Цікавою є ідея дослідників зі створення дизайну дитячого сценічного костюма з використанням біонічних предметів, ураховуючи такі принципи: «імітація біоформи в окремих елементах костюма, аналогічність силуетних рішень природним біоформам, біонічна дизайнерська проекція із визначення функціональності, образної та асоціативної виразності костюма» [Yezhova et al].

У театралізовану діяльність слід залучати фактично всіх дітей, із різними здібностями, а не лише з акторськими. Саме такий підхід створює умови дітям із проявами всіх видів обдарованості (інтелектуальної, художньої, лідерської, соціальної, технічної, спортивної та інших) втілювати потреби у самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе і світу через відтворення різних образів і ситуацій. Ми виходимо з ідеї, що кожна особистість є талановитою, не можна сегрегувати дітей під час організації театральної діяльності залежно від їх акторських, музичних чи інших здібностей. На різних етапах роботи над театральною постановою, крім вихователів і дітей, у ній можуть брати участь і студенти-практиканти, батьки, дідусі й бабусі, старші брати і сестри, місцеві поети, актори, музиканти, художники, інші творчі особистості.

Ефективність залучення дошкільників до театральної діяльності, створення ситуації успіху для кожної здібної дитини під час її організації залежить від сформованості в педагогів необхідних умінь і навичок. Для цього у ЗВО потрібно здійснювати теоретико-методичну підготовку в декількох напрямках, зокрема «введення в освітні програми підготовки майбутніх педагогів спеціальних навчальних дисциплін із театральної педагогіки, основ режисури, сценічної майстерності» [Demchenko et al 2021].

Підготовка майбутніх педагогів до використання театральної діяльності у роботі з дошкільниками проводиться у Харківському національному педагогічному університеті ім.

Г. С. Сковороди. Зокрема, для студентів бакалавріату спеціальності 012 Дошкільна освіта викладається дисципліна «Театральна діяльність у закладах дошкільної освіти». Зміст програми передбачає ознайомлення майбутніх вихователів з історією і теорією театру, з основами режисури, сценічної та акторської майстерності; розкриття соціально-виховного потенціалу театральної діяльності, методичних особливостей використання ігор-театралізації під час роботи з дошкільнятами; ознайомлення з алгоритмом створення театрального гуртка, законами роботи над постановкою п'єси тощо. Вивчення дисципліни забезпечить студентам можливість опанувати режисерською та акторською майстерністю, дозволить стати організаторами дитячих театральних і лялькових вистав у закладах дошкільної освіти. У майбутній професійній діяльності студенти зможуть планувати, організовувати й результативно здійснювати освітню роботу з дошкільниками, варіативно використовуючи різні види театрів.

У Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського у контексті підготовки студентів до використання театру в роботі з дітьми пропонуються для вибору такі дисципліни: «Театральна педагогіка», «Соціоігрової практикум», «Розвиток творчих здібностей дітей у театралізованій діяльності», «Навчання і виховання обдарованої дитини» та інші. Відповідна робота здійснюється також під час реалізації проекту Erasmus + Module Jean Monnet 620252-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE620252-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO, викладання курсу «Підготовка майбутніх педагогів до впровадження європейського досвіду формування soft skills дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами театральної діяльності». Метою дисципліни є теоретико-методична підготовка студентів до використання театру як засобу розвитку soft skills у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема талановитих, у контексті вивчення й адаптації західноєвропейських педагогічних концепцій. Під час вивчення дисципліни здобувачі вищої освіти знайомляться з різними видами театрів Західної Європи, основами театральної педагогіки; вивчають освітні, розвивальні, виховні можливості організації театральної діяльності дітей.

Результати і висновки.

В Україні поступово формується державна політика щодо підтримки обдарувань і талантів, раннього виявлення потенційно обдарованих особистостей, розвитку їх здібностей. Проте донині більшість положень залишається декларативною. Відповідно до цього на різних рівнях потрібно створити систему роботи з пошуку потенційно обдарованих дітей, розвитку їх здібностей, досягнення успіху в різних видах діяльності. Виходячи із сутності феномена обдарованості та екзистенційних потреб талановитої дитини, забезпечення можливості переживання радості від досягнень і позитивних результатів позитивно змінює її психоемо-

ційний стан і забезпечує формування важливих якостей. Навіть одноразовий успіх може суттєво вплинути на різні аспекти життя й особистісного зростання дитини, розвитку впевненості у собі та у власних силах; підвищення ініціативності, мотивування та активізацію участі у наступних видах діяльності. В умовах закладу дошкільної освіти створювати ситуацію успіху для обдарованих дітей варто системно, під час організації роботи театральних гуртків, різних видів занять, режимних заходів і вільної життєдіяльності дітей. Залучення дошкільників до театральної діяльності створює можливості проявити себе, продемонструвати свої досягнення, набути комунікативного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція. Затверджено наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyyu%20komponent%20doshkilliya.pdf> (дата звернення 15.06.2021).
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения). Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 176 с.
3. Буров О. Ю., Камишин В. В. Оцінювання обдарованості: проблеми кількісної міри. *Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика* : [збірник наукових праць]. Київ : Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. Вип. 2. 279 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 440 с.
5. Демченко О. П. Підготовка майбутніх учителів до створення ситуації успіху молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 6. Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. С. 114-122.
6. Єременко Ю. В. Самореалізація обдарованих учнів у сучасній Україні: основні чинники та ризики: дис... канд. соціологічних наук : 22.00.04. Харків, 2018. 279 с.
7. Ковальова О. А. Аналіз досвіду Об'єднаних Арабських Еміратів з освіти обдарованих учнів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 1 (76). С. 88-94. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1\(76\)-88-94](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1(76)-88-94). URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/1/14.pdf> (дата звернення 23.07.2021).
8. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса. URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm> (дата обращения: 17.8.2021).
9. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості. *Обдарована дитина*. 1998. № 2. С. 3-6.
10. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості*. Випуск 10. Житомир, 2015. С. 63-77.
11. Несторенко Т. П. «Економіка суперзірок»: можливості та загрози для сфери освіти. *Український журнал прикладної економіки*. 2020. Том 7, № 2. 8-15. URL: <http://ujae.org.ua/ekonomika-superzirok-mozhlyvosti-ta-zagrozy-dlya-sfery-osvity/> (дата звернення 20.07.2021).
12. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Волощук В. О., 2017. 163 с.
13. Андриєтті О.О., Голубович О.П., Долинна О.П., Дяченко Т.В., Ільченко Т.С. та ін. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.
14. Борщ Р.М., Самойлик Д.В. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.
15. Соболевська С. О. Культуротворча функція українського аматорського театру (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис... канд. культурології : 26.00.01. Київ, 2021. 225 с.
16. Терепищій С. О., Антонова О. С., Науменко Р. А. та ін. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України. Київ : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. 156 с.
17. Цибулько О. С. Духовні виміри сучасної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Северодонецьк, 2019. Вип. 6 (93). С. 290-300. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-93-6-290-300> URL: <http://domtpsnu.snu.edu.ua/index.php/Domtp/article/view/103/96>. (дата звернення 06.07.2021).

18. Demchenko O, Stakhova I, Davydova M., Larina I, Lymar Y., Strilets S. Preparation of future teachers for the development of giftedness of preschool and primary school children by means of dramatization. Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. Volume 2, May 28th-29th. 2021. P. 165-177. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6301> URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6301> (дата звернення 19.06.2021).
19. Ninkov I. Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*. 2020. Vol. 5. P. 80-89. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1> URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs41134-020-00133-1>. (дата звернення 14.06.2021).
20. Yezhova, O., Abramova, O., Pashkevich, K., Vasylieva, O. Designing of children's stage costume using bionic objects. *Fashion, Style Popular Culture*. 2020. Vol. 10, No 1. DOI: https://doi.org/10.1386/fspc_00053_1 URL: https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/fspc/pre-prints/content-intellect_fspc_00053;jsessionid=5dr79hjje15d2.x-ic-live-03 (дата звернення 11.08.2021).

REFERENCES

1. *Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity: nova redaktsiya* (2021). Zatverdzheno nakazom MON Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf> (data zvernennya 15.06.2021) (in Ukrainian).
2. Belkin A. S. (1991) *Situatsiya uspekha. Kak ee sozdat'. (Masterstvo uchitelya: idei, sovety, predlozheniya)*. Kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie. 76 s. (in Russian).
3. Burov, O. Yu., Kamyshyn, V. V. (2009) Otsynuyannya obdarovanosti: problemy kil'kisnoyi miry. *Navchannya i vykhovannya obdarovanoi dytyny : teoriya ta praktyka : [zbirnyk naukovykh prats']*. K. : Instytut obdarovanoi dytyny APN Ukrainy. Vyp. 2. 279 s. (in Ukrainian).
4. *Velykyi tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy* (2001) [uklad. i hol. red. V.T.Busel]. K.; Irpin': VTF "Perun". 440 s. (in Ukrainian).
5. Demchenko, O. P. (2002) Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do stvorennya situatsiyi uspikhu molodshykh shkolyariv. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika i psykholohiya*. Vypusk 6. Vinnytsya: RVV DP «Derzhavna kartohrafichna fabryka». S. 114-122 (in Ukrainian).
6. Yeremenko, Yu. V. (2018) *Samorealizatsiya obdarovanykh uchniv u suchasniy Ukraini: osnovni chynnyky ta ryzyky* [dys... kandydata sotsiolohichnykh nauk : 22.00.04. Kharkiv. 279 s. (in Ukrainian).
7. Koval'ova, O.A. (2020) Analiz dosvidu Ob"yednanykh Arabs'kykh Emirativ z osvity obdarovanykh uchniv. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. # 1 (76). S. 88-94. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1\(76\)-88-94](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1(76)-88-94). Retrieved from: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/1/14.pdf>. (in Ukrainian).
8. *Kontseptsiya kreativnosti Dzh. Gilforda i E. P. Torrensa*. Retrieved from: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm> (in Russian).
9. Molyako, V.O. (1998) Aktual'ni sotsial'no-psykholohichni aspekty problemy obdarovanosti. *Obdarovana dytyna*. #2. S. 3-6 (in Ukrainian).
10. Muzyka, O.L. (2015) Ekzysyentsyjni potreby i rozvytok obdarovanoi osobystosti. *Aktual'ni problemy psykholohiyi: zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy*. T.VI. Psykholohiya obdarovanosti. Vypusk 10. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 63-77 (in Ukrainian).
11. Nestorenko, T. P. (2020) «Ekonomika superzirok»: mozhlyvosti ta zahrozy dlya sfery osvity. *Ukrayins'kyi zhurnal prykladnoyi ekonomiky*. Tom 7. # 2. 8-15. Retrieved from: <http://ujae.org.ua/ekonomika-superzirok-mozhlyvosti-ta-zagrozy-dlya-sfery-osvity/> (data zvernennya 20.07.2021) (in Ukrainian).
12. Oliynyk, O. M. (2017) *Teatral'no-ihrova diyal'nist' v umovakh doshkil'noho navchal'noho zakladu* [navch.-metod. posib.]. Kam"yanets'-Podil's'kyi : Voloshchuk V. O. 163 s. (in Ukrainian).
13. *Prohrama rozvytku ditey starshoho doshkil'noho viku «Vpevneny start»* (2013) [O. O. Andriyetti, O. P. Holubovych, O. P. Dolynna, T. V. Dyachenko, T. S. Il'chenko, H. Ye. Ivanova, H. M. Lysenko, T. V. Panasyuk, H. V. Petrova, T. O. Pirozhenko, N. M. Romanko, N. A. Sluchyn's'ka, N. I. Trykoz]. Ternopil': Mandrivets'. 104 s. (in Ukrainian).
14. *Prohrama khudozhn'o-estetychnoho rozvytku ditey rann'oho ta doshkil'noho viku «Radist' tvorchosti»* (2013) [R. M. Borshch, D. V. Samoylyk]. Ternopil': Mandrivets'. 72 s. (in Ukrainian).
15. Sobolyev's'ka, S. O. (2021) *Kul'turovorcha funktsiya ukrayins'koho amators'koho teatru kinets' KhKh – pochatok KhKhI stolittya*: dysertatsiya kandydata kul'turolohiyi : 26.00.01. Kyviv. 225 s. (in Ukrainian).
16. Terepyshchyy, S.O., Antonova, O.Ye., Naumenko, R.A. ta in. (2008) *Obdarovana molod' Ukrainy: otsinka suchasnoho stanu ta poshyren nya perspektyvnoho dosvidu roboty z obdarovanoyu moloddyu v rehionakh Ukrainy*. Kyviv: VMHO «Soyuz obdarovanoi molodi». 156 s. (in Ukrainian).
17. Tsybul'ko, O.S. (2019) Dukhovni vymiry suchasnoyi osvity. *Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka*. Severodonets'k. Vyp. 6 (93). S. 290-300. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-93-6-290-300> Retrieved from: <http://domtpnsu.snu.edu.ua/index.php/Domtp/article/view/103/96> (in Ukrainian).
18. Demchenko, O, Stakhova, I., Davydova, M., Larina, I., Lymar, Y., Strilets, S. (2021) Preparation of future teachers for the development of giftedness of preschool and primary school children by means of dramatization. Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. Volume 2, May 28th-29th. P. 165-177. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6301>. Retrieved from: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6301> (in English).
19. Ninkov, I. (2020) Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*. 2020 Volume 5. P. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1> URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs41134-020-00133-1> (in English).

20. Yezhova, O., Abramova, O., Pashkevich, K., Vasylieva, O. (2020) Designing of children's stage costume using bionic objects. *Fashion, Style & Popular Culture*. 10/1. DOI: https://doi.org/10.1386/fspc_00053_1 Retrieved from: https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/fspc/pre-prints/content-intellect_fspc_00053;jsessionid=5dr79hije15d2.x-ic-live-03 (in English).

O. P. DEMCHENKO

*Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Primary Education,
Vinnitsa Mykhaylo Kotsiubynsky State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine
E-mail: d_elena_pr@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-5975-4470>*

M. O. DAVYDOVA

*Associate Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education
and Arts Disciplines,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: soneta_06@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0194-7103>*

I. O. LARINA

*Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education
and Arts Disciplines,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: ikarisekaj1916@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0117-147X>*

**CREATING A SITUATION OF SUCCESS FOR CHILDREN WITH MANIFESTATIONS
OF GIFTEDNESS IN THE CONTEXT OF THEATRICAL ACTIVITY**

The article outlines current research directions on the problem of giftedness as a complex psychological phenomenon, developing ways to develop the abilities and creative potential of talented children. Emphasis is placed on the scientific approach developed in foreign pedagogy, according to which gifted children are considered individuals with special educational needs. The importance of early identification of potentially gifted children and the development of their abilities at the stage of preschool childhood is shown. The necessity of creating favorable conditions for creative self-realization of talented children in preschool education institutions is substantiated. It is shown that the work on the development of abilities should be combined with the education of a confident and optimistic personality. The essence of the concept of «success» in psychology, «success situations» – in pedagogy is clarified. Success lies in the very nature of the phenomenon of giftedness and is one of the existential needs of a talented person. The development and educational resource of creating a situation of success in the upbringing of gifted children is proved. A gifted child's experience of a situation of success has a positive effect on his personal growth and creative self-realization. It is necessary to ensure that the gifted child experiences the joy of success in various types of artistic and aesthetic activities, in particular, theatrical. The inclusion of children in theatrical activities creates opportunities for them to express themselves, demonstrate their achievements, gain communication experience, and so on. Theoretical and methodological features of creating a situation of success for gifted children in various types of theatricalization are revealed. Pre-school education programs are analyzed and it is shown that their content provides opportunities for organizing theatrical activities of preschool children. One of the conditions for effectively creating a situation of success for each capable child in the course of organizing theatrical activities is the readiness of teachers for this area of professional activity.

Key words: giftedness, success, success situation, theater, theatrical activity, game-theatricalization, game-dramatization.

УДК 373.2.091.33-053.4:37.011.3-051(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.5>

М. І. ЗАМЕЛЮК

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради

м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: mzamelyuk@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0001-6352-7908>

ВІД ГРИ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті проаналізовано творчий розвиток дитини дошкільного віку у процесі ігрової діяльності. Визначений багатовекторний характер впливу гри на дитину дошкільного віку. Визначено роль дорослого у творчій грі (у забезпеченні потрібного оточення дитини необхідними реквізитами; спостереженні за прогресивними змінами та приєднанні до веселощів за дозволом дитини). З використанням методів аналізу, узагальнення та систематизації наукових досліджень аналізовано складову частину розвитку власного «Я» дитина у процесі ігрової діяльності. Окреслено переваги ігрової діяльності дітей. Уточнено, що пізнавальна діяльність (поєднання елементів гри з безпосередньою освітньою діяльністю) підвищує розумову активність дитини та формує вербальне та невербальне спілкування. Стаття обґрунтовує важливість гри для соціального розвитку дитини, оскільки така діяльність розвиває розуміння соціальних очікувань і правил. Розглядається значення гри для розвитку особистості через іграшки, спілкування, самовідкриття. Серед переваг творчого розвитку дитини у грі виділяються самостійність, емоційна залученість і спонтанність дій. Дослідження показує, що участь у творчій грі може розвивати у дитини особисті риси, творче поведіння, творчу продуктивність. Особлива увага приділяється дорослому, який у процесі такої діяльності може визначити належність дитини до співпраці. Обґрунтовані аспекти ігрової терапії дітей з різними проблемами. Ними можуть виступати набори іграшок, різне моделювання життєвих ситуацій, які вказують на безпеку. Наголошено, що ігрова діяльність має базуватися на свободі вибору дитини, на тих сприятливих чинниках, які допомагають дитині пізнати навколишню дійсність та участь себе як особистості в ній. Творча ігрова діяльність дозволяє брати участь у кооперативному та спільному процесі, де взаємодія можливого мислення, імпровізації та прийняття ризику призводить до появи нових можливостей і шляхів.

Ключові слова: діти дошкільного віку, ігрова діяльність, ігрове середовище, творчість, творча ігрова діяльність.

Постановка проблеми. Гра виступає важливим елементом у житті дитини, допомагає досягти майстерності у певних навичках; контролювати своє оточення; підтримувати один одного; бути креативними; толерантними, самостійними. Гра може виконувати кілька важливих функцій як засіб мінімізації (наслідки своїх дій та навчання); можливість спробувати комбінації своєї поведінки; ризикувати, не боятись невдач; досліджувати й експериментувати; можливість для творчих результатів; зона проксимального розвитку.

Творчі навички, культивовані через ігрову діяльність, трансформуються до мінливого ландшафту роботи, навколишнього середовища, соціальних зв'язків і спілкування. Дійсно, розвиток творчості через гру залежить від проектування середовища, яке сприяє творчій грі та творчій поведінці, включає створення

безпечної, довірчої та демократичної спів діяльності з дорослим для прийняття ризиків, зміцнення довіри та сприяння свого творчого самовираження.

Гра залишається під контролем дітей, зніциюється і проводиться ними, є тривалим заходом і розвивається дітьми відповідно до її мети. Ця форма розваги відкрита та характеризується великою творчістю. Коли керують дорослі, досягти цього нелегко, оскільки це вимагає відповідного часу й умов. Роль дорослого полягає головним чином у тому, щоб забезпечити потрібне оточення необхідними реквізитами, спостерігати за прогресивними змінами та приєднуватися до веселощів, але лише в тому разі, якщо дорослий запрошується до гри або коли втручання має терапевтичний або підтримуючий характер. Тут можна говорити про різні прояви ігрової позиції педагога: партнер

(Н. Михайленко), режисер (Т. Чепель), координатор, консультант, 3-гравець (О. Солнцева) [Піроженко 2016].

Гра виступає найвищим рівнем розвитку дитини: це свобода, активне розкриття дитини зсередини; духовний продукт і водночас модель і наслідування всього людського життя, внутрішнього, прихованого життя природи у людині та в усіх творіннях; радість, свобода та задоволення; спокій усередині та зовні, мир зі світом. Дитина, котра уміє гратися сміливо, спонтанно, спокійно й наполегливо аж до фізичної втоми, неодмінно переросте у сміливу, спокійну, наполегливу особистість, працюючи завзято й віддано на благо власного «Я» та інших [Стаєнна 2018].

Мета статті – теоретичне обґрунтування ролі ігрової діяльності у творчому розвитку дитини дітей дошкільного віку.

Аналіз попередніх досліджень. Розглядаючи вплив ігрової діяльності на дитину, хочемо зазначити, що у наукових колах (Н. Анікеєва, Л. Виготський, П. Гальперін, Т. Гіневська, О. Запорожець, Д. Ельконін, К. Крутій, С. Логачевська, А. Макаренко, В. Мухіна, Н. Огаркова, С. Рубінштейн, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Сергєєва, М. Сухолуцька, А. Сікорський, К. Ушинський, Я. Чепіга та ін.) її розглядають як універсальний засіб життєдіяльності та розвитку особистості.

С. Рубінштейн зазначав, що поняття «ігрова діяльність» уживається як практична, предметна діяльність і на психологічному рівні отожднюється, по суті, з активністю.

За Л. Виготським, гра зумовлює зміну потреб і свідомості (уявну, ілюзорну реалізацію нереалізованих бажань у світі дорослих) [Виготський 1966].

Заслуговує уваги думка Д. Ельконіна, що у грі реалізуються потреби дитини співвідносити себе з дорослим (моделювання людських взаємовідносин) [Ельконін 1978].

Цілісна концепція впливу на особистість гри, запропонована К. Ушинським [Ушинський 1990], у контексті досліджуваної проблеми передбачає, що гра формувалася людством і відображає справжні потреби людської природи.

Т. Піроженко зазначає, що під час ігрової діяльності у дитини активізуються потенційні сили та реальні можливості творчих перевті-

лень, оскільки гра має творчий характер і розвивається за внутрішніми законами особистісного характеру особистості (логікою сюжету, диктатом ігрових правил). Результатом є почуття задоволеності від програвання сюжету [Піроженко 2016].

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень дозволяють відзначити багатогорний характер впливу гри на дитину дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти вихователі організовують заходи, що сприяють розвитку дитини. Для цього вони використовують кожну ситуацію та момент перебування дитини в закладі дошкільної освіти, тобто спрямовану та не керовану діяльність.

Нам імпонує твердження науковців (Л. Виготського, Дж. Дьюї, М. Дебессе, М. Монтессорі, Дж. Дж. Русо, Ф. Фребеля та ін.), що гра виступає вродженою потребою індивіда, імперативом розвитку / виховання, даром природи, оскільки природа забезпечила людину такими першими інструментами та способами розвитку / розвитку та пізнання себе, а також навколишнього середовища.

Якщо припустити, що головна мета виховання – підтримка дітей у розвитку, «не заважаючи, цінуючи, провокуючи, спілкуючись», то в цьому сенсі дорослий не керує, не втручається у дитячу гру, тому що сама дитина є керівником. Діяльність, у якій дитина отримує насолоду самим ходом діяльності, незалежно від того, чи є ця дія, відповідно, певною свідомою чи несвідомою метою та визначається такими властивостями, як чіткість, піднесеність, краса, правдивість, справжність, сила, урочистість і серйозність, уява, рух та емоції.

Гра виступає найважливішим аспектом життя дитини. Чому? За допомогою віртуозного випікання котлетки чи грання у сім'ю діти вчаться творчо мислити, соціально взаємодіяти, фізично розвиваються і виявляють безліч емоційних навичок, вчаться пізнавати світ (рис. 1).

Гра виконує провідну роль у вихованні дошкільника. Основні принципи розвиваючих ігор: поєднання елементів гри з безпосередньою освітньою діяльністю, перехід від ігор забав через ігри завдання до пізнавальної діяльності; поступове ускладнення навчаль-

них завдань і умов гри; підвищення розумової активності дитини, формування вербального та невербального спілкування в ігровій діяльності; єдність навчальних і виховних впливів [Артемова 2001].

Сучасні умови життя такі, що часто діти можуть гратися тільки у закладі дошкільної освіти, оскільки на гру не залишається часу, тому, що батьки намагаються дати дітям якомога більше знань, допомогти отримати гідну освіту. Спробувати перенести ігрову діяльність у сім'ю, організувати єдиний ігровий простір – важливе завдання педагога. Дитина хоче гратися з іншими дітьми та радіти цьому. Їй важливо, щоб із нею гралися, дали можливість погратися з товаришами, допомогли у грі знайти нових друзів і випробувати дуже важливе почуття – почуття колективізму. Важливим моментом, що визначає успішність «втягування» дітей у світ гри, є поведінка дорослого під час гри. Вихователь найчастіше виступає у ролі «вчителя» – вимагає, задає, оцінює. У спільній грі позиція змінюється на «ігрового партнера», з яким дитина почувається на рівних, не буде тиску з боку педагога. Можна зробити висновок, що вихователь повинен гратися з дітьми для того, щоб вони оволоділи ігровими вміннями. Комфортне життя дитини залежить ще й від того, чи зуміє вона розгорнути спільну гру з однолітками. Діти повинні обговорювати свої дії, момент прийняття тієї чи іншої ролі, події. У грі діти вчаться допомагати один одному, вчаться гідно програвати. Спілкування з однолітками займає чільне місце у розвитку інтелектуальних, мовних, емоційних і моральних задатків. Зокрема, ігри сприяють реалізації творчих сил, духовних потреб, емоційному розкріпаченню дитини та підвищенню її самооцінки.

Для того, щоб діти стали співпрацювати у грі потрібно починаючи з раннього віку при



Рис. 1. Переваги ігрової діяльності дітей

формуванні ігрових дій одночасно орієнтувати дитину як на здійснення ігрової дії, так і на пояснення її сенсу. У ранні, дошкільні роки життя дитини гра є тим видом діяльності, де формується її особистість. Увійшовши в гру, раз по раз закріплюються відповідні дії: граючись, дитина дедалі краще оволодіває ними, тому гра набуває статусу своєрідної школи життя.

Чому гра та спілкування з дітьми важливі? Переживання на ранніх роках у дитини формують її майбутнє здоров'я, щастя, спосіб мислення, міркування, вирішення проблем, розв'язання почуттів, вирішення конфліктів і навчальних досягнень у школі, в сім'ї та громаді й у житті загалом.

Дитина повинна розвивати свій розум і тіло, оскільки її розвиток залежить від того, скільки любові та заохочення вона отримує від людей, які її оточують (рис. 2).

Діти граються, бо це весело. Гра є ключовою для їх навчання та розвитку. Гра, як структурована, так і неструктурована, закладає основу для розвитку дитиною майбутніх навчальних і життєвих навичок (рис. 3).

Гра сприяє руховому розвитку, заохочуючи рух і розуміння просторових відносин, сприяючи навичкам рухового планування та підтримуючи рівновагу та спритність. Вона також підтримує грубі рухові навички, такі як енергія, витривалість, гнучкість і свідомість тіла.

Прикладами фізичної гри є біг, стрибки, плавання, конструювання з кубиків, танці, їзда на велосипедах і лазіння по деревах.

Зазначимо, що гра також важлива для соціального розвитку, оскільки допомагає дітям навчитися взаємодіяти з іншими. Діти розвивають розуміння соціальних очікувань і правил, а гра надає можливість ділитися думками та ідеями, слухати та йти на компроміси.

Щодо емоційного розвитку, то коли дитина програє гру, вона вчиться переосмислювати смуток, гнів і горе. Гра також сприяє зміцненню впевненості та заохочує розвиток їхньої особистості та самооцінки.

Ідеї для гри різняться залежно від віку дітей і їхніх інтересів. Зокрема, гра з маленькими дітьми може здатися важкою (немовлята не

можуть сидіти, повзати, ходити, говорити або стояти). Немовлята обожають такі ігри, як випікання. Це допомагає їм усвідомити, що об'єкти можуть бути сталими. Дошкільнята люблять контрастні кольори та фактури, гратися брязкальця та шматочки крихкого паперу, шуміти, експериментувати, б'ючи по різних предметах, щоб побачити, які звуки вони видають, однак потрібно вести бесіди з дітьми, щоб розвивати їхні мовні навички.

У міру зростання дитини можливості її гри збільшуються. Малюки люблять яскраві кольорові предмети, такі як кулі, машини та кубики, що відповідають їхньому віку. Хочемо зазначити, що гра на притворювання прекрасна для цих дітей, тому дорослі повинні заохочувати малюків брати участь у притворних іграх за

допомогою ляльок, кубиків, звичайних побутових предметів. Регулярне читання дитини та заохочування її розфарбовувати або малювати, допоможуть розвинути розуміння, пізнання та дрібну моторику.

Діти дошкільного віку стійко незалежні. Вони розуміють світ і своє місце в ньому, і тому більша частина їхньої гри в цьому віці є власною і не структурованою. Діти прагнуть до незалежності у всьому, що роблять. Батьки часто помічають, що вони наполягають не лише на виборі свого одягу, але і в своїй участі у побуті.

Тим не менш, важливо зазначити, що дошкільнята потребують соціалізації, що виступає ключовим етапом їх розвитку. Дослідження (В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, І. Зверева, Л. Коваль, К. Крутій, А. Мудрик та ін.) показують, що коли діти не мають можливості гратися на природі, у них підвищений ризик проблем із увагою та поведінкою. Без гри діти не мають можливості розтягнути свою увагу та набути навичок,



Рис. 2. Шляхи залучення дітей до спілкування в іграх

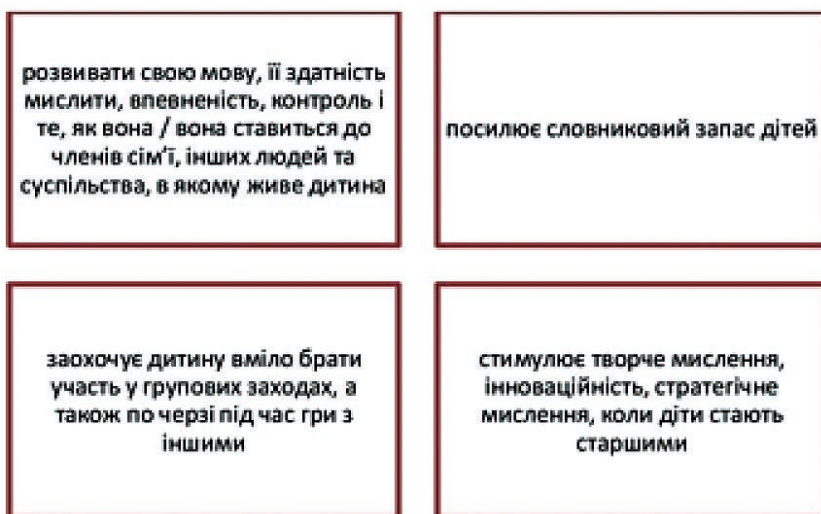


Рис. 3. Переваги спілкування та ігор з дітьми

необхідних для досягнення успіху в середовищі та у своєму житті. Відсутність гри також може затримати соціальний та емоційний розвиток людини. Коли у житті дитини не вистачає ігор і безпечних, стабільних, виховних стосунків, токсичний стрес може порушити її розвиток.

Насправді переваги гри не можна перебільшити. Розглянемо детально види ігор: корпоративна, на відчуття, глядача, асоціативна.

Кооперативна гра передбачає, що діти граються та працюють з іншими для досягнення спільної мети чи мети. Можливість брати участь у спільній грі надзвичайно важлива. Це означає, що дитина має навички, які їй знадобляться згодом для співпраці у школі та в інших типових соціальних умовах, таких як спорт.

Гра на відчуття допомагає дітям рухатися своїм тілом і взаємодіяти із предметами просто тому, що це цікаво або вони почуваються добре. На цьому етапі вона насолоджується речами з цікавими фактурами та візерунками або предметами, які вона може торкнутися або побачити.

Після гри на відчуття діти переходять на самостійну або неструктуровану гру. На цьому етапі дитина буде грати самостійно, майже не враховуючи того, що роблять інші дорослі або діти навколо них. На цьому етапі ваша дитина може складати та перебирати кубики, вибудовувати чи переміщати предмети, гортати книжку або насолоджуватися струшуванням шумової іграшки або іншої подібної іграшки.

Гра глядача. Мотивовані напруженою цікавістю, діти можуть довго сидіти та спостерігати за іншими, не намагаючись погратися. На цьому етапі ваша дитина спостерігає, як гра «працює», і засвоює навички, які їм знадобляться, коли вони будуть готувати погратися.

Опанувавши гру глядача, дитина буде готова перейти до паралельної гри. Під час паралельної гри діти гратимуть поруч і поблизу інших дітей, фактично не граючись із ними. Діти часто насолоджуються шумом, пов'язаним із

перебуванням поруч з іншими дітьми, але вони ще не знають, як вступати в чужі ігри чи просити інших дітей вступати в їхні ігри.

Заключним етапом до спільної гри є *асоціативна гра*. Під час асоціативної гри діти гратимуться між собою, але не організовуватимуть свою гру задля спільної мети. Діти можуть говорити, сміятися та гратися разом, але мають абсолютно різні уявлення про результат гри, у яку вони граються.

Наприклад, дитина та її друзі граються у гру, яка передбачає приготування їжі, але хтось може бути шеф-кухарем, хтось може бути татом, котрий готує вечерю, а хтось може готувати закуску для свого динозавра.

На відкритому повітрі діти можуть спільно згрібати листя, будувати снігову бабу. Діти також можуть співпрацювати, використовуючи обладнання для дитячих майданчиків або зовнішні іграшки таким чином, щоб кожна отримала можливість погратися.

Діти люблять будувати будівлі та міста з ящиків або підручних матеріалів або використовувати фігурки та ляльки, щоб розігрувати спільні історії. Діти також можуть відтворити сценарії, які вони бачать у своєму повсякденному житті, наприклад, погратися у продуктовий магазин, кабінет лікаря або ветеринара.

На цьому етапі діти також можуть почати насолоджуватися більш організованими настільними іграми, які дозволяють їм працювати над досягненням спільної мети (рис. 4).

Деякі науковці (Н.Богущ, Г.Беленька, Н.Гавриш, О.Кононко, К.Крутий, Т.Поніманська, Г.Рогінська та ін.) вважають, що гра виступає як засіб встановлення взаємозв'язку, розкриття того, що турбує часто дитину, та досягнення її

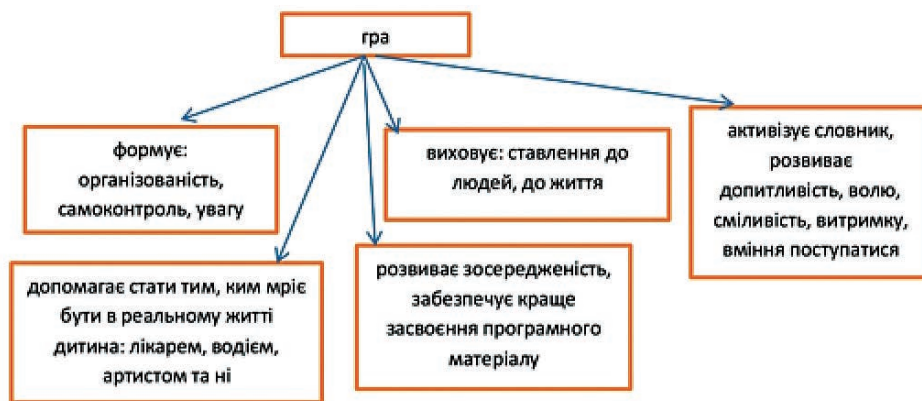


Рис. 4. Значення гри для розвитку особистості

успіху; відкриття свого «Я» дитини для налагодження зв'язків із Всесвітом. Через іграшки дитина вчиться спілкуватися, навчається, само відкривається, ділиться досвідом і формує довірчі стосунки з навколишнім світом.

Гра може перетворити діяльність дитини від вигадливої до заспокійливої або сенсорної, наприклад, діти малюють або кладуть руки у воду або пісок. Поки вони досліджують і граються, дорослий може запитати: «Цікаво, чому ця іграшка робить так?» або «Я помічаю, що ти не запрошуєш мене гратися. Ти запрошуєш своїх друзів погратися?».

У творчих і рольових іграх дорослий може запитати: «Що могло статися по іншому?». Їхні відповіді, а також розвиток гри, яку вони зіграли раніше, можуть дати підказки щодо проблем, що турбують цих дітей. Наприклад, неодноразове розташування іграшкових фігур із «поганим хлопцем» у грі може свідчити про те, що дитина бореться із травмами чи насильством зі свого минулого.

Дорослий може запропонувати дітям говорити все, що завгодно, та робити майже все, що завгодно. Оскільки у грі діти отримують можливість вчитися на власних умовах, по-своєму й у свій час; ця свобода є тим, що відрізняє гру від інших видів діяльності [Horizon et al 2015]]. Гра дозволяє дітям проявляти ініціативу, перевіряти свої фізичні та психічні обмеження, досліджувати позиції сили та переосмислювати питання про добро та зло. У грі діти використовують слова та символи, щоб перетворити навколишній світ, створюючи світи, де вони можуть діяти «як би», а не «як є». Гра – це приємний і надзвичайно спонукаючий контекст, у якому діти можуть досліджувати можливості

та вирішувати проблеми, які не під силу їм у звичайному житті (рис. 5).

Науковці сьогодення (Kafai, Horizon, Robertson, Howells, та ін.) стверджують, що ігрова діяльність має потужну спрямованість на творчість, яка забезпечує мотивацію, залученість та ентузіазм. Основна ідея її полягає в конструктивізмі переживань, які включають в себе активне створення, того, що творча ігрова діяльність сприяє створенню середовища, в якій окремі особи чи команди можуть будувати цілу низку моделей поведінки, пов'язаних із творчим процесом [Kafai & Burke et al 2015], що є унікальним проявом творчої гри в педагогічних культурах і взаємодією між особистостями, процесами та місцем розгортання самої діяльності.

Таким чином, імпровізаційна гра є багатобічним підсилювачем організації творчості дитини, узгоджується з ідентифікацією імпровізації, співпраці як ключових особливостей групового творчого процесу.

Висновки. Отже, дитина дошкільного віку у процесі гри залучається до інноваційної продуктивної роботи та формує нові типи творчого самовираження, що кидають виклик традиційним типологіям та оцінкам творчості особистості.

Узагальнення вищезазначеного дозволяє стверджувати, що ігрова діяльність у творчому розвитку дитини дітей дошкільного віку визначається як внутрішньо мотивований, автономний та інтерактивний процес, який сприяє демократичній участі та співпраці, імпровізації, сприйняттю, ризику, множинності ідентичності, творчого й індивідуального мислення, що може бути легко відтворений у різних культурах, різних вікових групах, а також за високих і низьких ресурсів навколишнього середовища.



Рис. 5. Види гри

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. Розвиток теорії та практики дитячої гри. Сторінки історії. *Дошкільне виховання*. 2001. № 7. С. 18–19.
2. Выготский Л. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–76.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва, 1978. 304 с.
4. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Київ : Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.
5. Піроженко Т. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік. Київ : Генеза, 2016. 88 с.
6. Стаєнна О. Ігрова діяльність дошкільників: сучасний формат. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 10. С. 38–42.
7. Ушинский К. Педагогические сочинения : в 6 т. Москва : Педагогика, 1990. Т. 6. 528 с.
8. Kafai, Y., Burke, Q. Constructionist gaming: Understanding the benefits of making games for learning. *Educational Psychologist*. 2015. № 50 (4). 313334. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1124022>.
9. Horizon, M. (October 5, 2015) Media study reveals Americans prioritize STEM subjects over the arts; science is “cool”, coding is new literacy. PR Newswire. URL: <http://www.prnewswire.com/news-releases/horizon-mediastudy-reveals-americans-prioritize-stem-subjects-over-the-arts-science-is-cool-coding-is-new-literacy-300154137.html>.

REFERENCES

1. Artemova, L. (2001). *Rozvytok teorii ta praktyky dytyachoi hry. Storinky istorii [Development of the theory and practice of children's play. History pages]. Doshkilne vykhovannia, no. 7, pp. 18–19 [in Ukrainian]*.
2. Vygotsky L. (1966). *Play and its role in the mental development of the child. Questions of psychology. № 6. S. 62–76*.
3. Elkonin D. (1978). *Game psychology. 304 s. [in Moscow]*.
4. Krutiy, K. (2009). *Osvitniy prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu: monografiia: u 2 ch. Kyiv: Education, 1, 302 [in Ukrainian]*.
5. Pirozhenko, T. (2016). *Ihrova diialnist doshkilnyka: molodshyi doshkilnyi vik [Playing activity of a preschooler: junior preschool age]. Kyiv : Heneza [in Ukrainian]*.
6. Staienna, O. (2018). *Ihrova diialnist doshkilnykiv: suchasnyi format [Playing activities of preschoolers: a modern format]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, no. 10, pp. 38–42 [in Ukrainian]*.
7. Ushinsky K. (1990). *Pedagogical works: In 6 vols. Pedagogy, T. 6. 528 p. [in Moscow]*.
8. Kafai, Y., Burke, Q. (2015). Constructionist gaming: Understanding the benefits of making games for learning. *Educational Psychologist, 50(4), 313334*. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1124022>.
9. Horizon, M. (October 5, 2015). Media study reveals Americans prioritize STEM subjects over the arts; science is “cool,” coding is new literacy. PRNewswire. Retrieved from <http://www.prnewswire.com/news-releases/horizon-mediastudy-reveals-americans-prioritize-stem-subjects-over-the-arts-science-is-cool-coding-is-new-literacy-300154137.html>.

M. I. ZAMELIUK

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council
Lutsk, Ukraine*

E-mail: mzamelyuk@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0001-6352-7908>

FROM GAME TO CHILD'S CREATIVE DEVELOPMENT

The article analyzes the creative development of a preschool child in the process of play activities. The multi-vector nature of the influence of play on a preschool child is determined. The role of the adult in the creative game is determined (in providing the necessary environment for the child with the necessary props; to observe the progressive changes and join in the fun with the permission of the child). Using methods of analysis, generalization and systematization of scientific research, the component of development of own “I” child in the course of game activity is analyzed. The advantages of children’s play activities are outlined. It is specified that cognitive activity (combination of elements of play with direct educational activity) increases the child’s mental activity and forms verbal and nonverbal communication. The article substantiates the importance of play for the social development of the child. Because such activities develop an understanding of social expectations and rules. The importance of the game for the development of personality through toys, communication, learning, self-discovery is considered. Among the advantages of the child’s creative

development in the game are independence, emotional involvement and spontaneity of the child's actions. Research shows that participation in creative play can develop in a child: personal traits, creative behavior, creative productivity. Particular attention is paid to the adult, who in the process of such activities can determine the child's belonging to the joint cooperation. Substantiated aspects of play therapy for children with various problems. They can be sets of toys, various simulations of life situations that indicate safety. It is emphasized that play activities should be based on the child's freedom of choice. On those favorable factors that help the child learn about the surrounding reality and participation as a person in it. Participation in creative play activities allows you to participate in a cooperative and joint process, where the interaction of possible thinking, improvisation and risk-taking leads to the emergence of new opportunities and ways.

Key words: preschool children, play activity, play environment, creativity, creative play activity.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.6>**ЛІ ЯНЬ***аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки,**Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,**м. Харків, Україна**Електронна пошта: 1451154604@qq.com**<http://orcid.org/0000-0001-8820-0266>***КИТАЙСЬКИЙ ОЛІЙНИЙ ЖИВОПИС ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

У статті наведено поняття «творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» як цілепрямований процес розкриття професійних і педагогічних здібностей особистості в освітньому процесі з метою досягнення високих результатів у художній і педагогічній діяльності. Визначено, що зміст творчої самореалізації майбутнього вчителя визначається напрямом художнього мистецтва. Доведено, що написання картин у процесі освоєння олійним живописом має посилатися на індивідуальні особливості художника, його творчу уяву і креативне мислення. Наведено результати аналізу наукових праць китайських дослідників (Ван Цін, Нін Тін, Лі Сінхань, Пан Вей, Сунь Ке, Чень Сяофей, Чинь Сяофей). Виявлено тенденцію оновлення змісту викладання китайського олійного живопису, запозичення нових технік у європейських художників. Зазначено, що завдяки оцінці китайських і зарубіжних творів класичного олійного живопису майбутні художники навчаються створювати правильні естетичні концепції, покращувати особистісні характеристики, оволодівати художнім стилем. Проте майбутні художники, захоплюючись творами іноземних художників, недостатньо усвідомлюють значущість і переваги традиційної китайської культури, погано відчують «дух» китайського олійного живопису, що відбивається на полотнах картин. Автором виокремлено постать відомого художника і педагога Лю Хайсу, який став фундатором Шанхайської академії образотворчих мистецтв. Творча самореалізація Лю Хайсу стала прикладом для його послідовників. Визначено причини, що заважають творчій самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Уточнено педагогічні методи, що використовуються в професійній підготовці майбутніх учителів цієї галузі. Запропоновано вибіркову дисципліну «Творча самореалізація майбутніх педагогів-художників засобами китайського олійного живопису» для майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: самореалізація особистості, творчість, учитель, образотворче мистецтво, китайський олійний живопис, оцінювання художніх творів, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Творча самореалізація учителя образотворчого мистецтва є багатовимірною якістю особистості, до того ж змістовою, яка виявляється під впливом засобів мистецтва. Одним із таких засобів є китайський олійний живопис. Дотичними до теми дослідження є наукові праці китайських учених (Ван Цін, Нін Тін, Лі Сінхань, Пан Вей, Сунь Ке, Чень Сяофей, Чинь Сяофей), завдяки яким стало можливим розв'язання проблеми створення умов для творчої самореалізації майбутнього вчителя засобами китайського олійного живопису, розкриття зв'язку творчої самореалізації майбутнього вчителя та змістом його підготовки, зокрема його захопленням мистецтвом олійного живопису. Науково корисними є праці китайського дослідника [Цін Сяофен : 37–50], котрий досліджував проблему міжкультурної комунікації в художньо-творчій діяльності китайських художників реалістичної школи

кінця ХХ – початку ХХ ст. На думку вченого, китайське реалістичне мистецтво не лише синтезує елементи національного живопису, але й експериментує з новими тенденціями, породжує особливий народний стиль, який характеризує таку діяльність.

Аналіз попередніх досліджень свідчить про те, що вчені й практики постійно відшукують нові засоби творчої самореалізації майбутніх учителів, викладачів, використовують засоби ІКТ, спираючись на специфіку підготовки вчителя [Жозе да Коста : 194–201; Рибалко 2018 : 194–201; Рибалко 2019 : 258 –263]. Учені [Гриньова : 146–150; Паньок : 146–150], обґрунтовують ідею поєднання автентичного змісту народних традицій українського мистецтва з цифровими прийомами, як-от: анімація, 3D, графічний дизайн, оформлення сайтів і комп'ютерних ігор, реклами. На думку вчених, реалізація такої ідеї спонукає здобувачів

вищої школи до етнологічного самопізнання і побудови траєкторії особистих зрушень.

Метою статті є дослідження китайського олійного живопису як засобу творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У нашому розумінні поняття «творча самореалізація вчителя образотворчого мистецтва» означає цілеспрямований процес розкриття професійних і педагогічних здібностей особистості в освітньому процесі з метою досягнення високих результатів у художній і педагогічній діяльності. У дослідженні О. Сови [Сова : 5–19] розкрито суть художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва як здатність особистості виконувати комплексні дії на основі опанованих художньо-педагогічних знань, набутого досвіду й емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії та мистецтва, що забезпечують ефективне здійснення нею самостійної образотворчої діяльності, художнього навчання та виховання учнів. Досліджувана категорія вченою тлумачиться як невіддільна інтегральна характеристика професійної компетентності зазначеного вчителя, побудована на взаємодії та єдності психолого-педагогічних і художніх здатностей, як провідна ознака його готовності до професійної діяльності, як мета і результат підготовки цього напрямку. Авторка виокремлює компоненти художньо-педагогічних здатностей, а саме: гностичний (застосування здобувачами вищої освіти психолого-педагогічних знань і вмінь для розв'язання педагогічних ситуацій, освоєння й вживання образотворчого тезаурусу в творчій роботі з учнями), проєктувальний (цілепокладання, планування, проєктування педагогічної діяльності, навчання учнів сприймати натуру цілісно в тривимірному просторі, зображати її на двовимірній площині паперу, дотримуватися форм предметів, тону, кольору, що наближують до натурального сприйняття картини), конструктивний (добір оптимальних методів і форм навчання учнів компонувати зображення, пропорційні зв'язки між предметами, застосовувати колірні й тональні співвідношення, засоби художньої виразності), комунікативний (мотивування учнів до пошуку нових засобів вираження творчого задуму),

організаційний (стимулювання школярів до самоорганізації в процесі дотримання послідовності зображення).

Як зазначає О. Салах [Салах : 10–24], заняття олійним живописом вимагають відповідних знань і вмінь з техніки написання картин. Олійний живопис виконують у декілька шарів, які мають просохнути декілька днів. Уважається, що ляне полотно найбільш підходить для професійного виконання олійного живопису. Наприклад, для малювання портрету з детальним промальованням елементів малюнку краще використовувати дрібнозернисте полотно. Крупнозернисте полотно використовують для живопису з вираженою фактурою (зображення дерева, каменю, скла), пастозного живопису та живопису мастихіном. Нині в олійному живописі використовують техніку пастозних мазків.

Творча самореалізація художників-педагогів Китаю формувалася під впливом європейських мистецьких трансформацій, як зазначено в наукових працях Сунь Ке [Сунь Ке : 3–12]. Китайський олійний живопис, водночас і розвиток митців-художників, пройшли етапи становлення, як-от: ранні етапи (до кінця XIX століття), початок масового поширення в КНР (кінець XIX століття – 1949), період впливу соціалістичного реалізму (1949–1978), від реформ відкритості до сучасності (1979 – до теперішнього часу). Художники повільно відкривали для себе нове в професійній діяльності, самовизначалися з напрямками в образотворчому мистецтві, були рішучими й самостійними в поглядах, володіли інноваційним мисленням (Лі Фенмяня, Лю Хайсу, Сюй Бейхуна). Засобом, що сприяв новим тенденціям творчої самореалізації художників Китаю, безумовно був олійний живопис.

Учені М. Ковальова, Цю Цхуанюй [Ковальова : 55–65; Цю Цхуанюй : 55–65] акцентують на тому, що китайський олійний живопис набув розвитку в першій половині XX ст. завдяки імпресіонізму як універсальної всесвітньої тенденції. Першим відомим художником китайського олійного живопису став Лі Шутон, активний учасник виставкової творчої діяльності групи «Білий кінь». Автори згадують й про творчі внески в китайський олійний живопис інших художників, як-от: Ван Юечжі, Ван Яхен, Вей Тяньлінь, Гуан Зілан, Гуан Лян,

Чень Ченгбо. Проведений нами аналіз опублікованої дослідниками статті дав змогу виокремити постать відомого китайського художника олійного живопису Лю Хайсу, знайти зв'язок між творчою самореалізацією вчителя образотворчого мистецтва і засобами, котрі до цього стимулюють художника-педагога, зокрема китайський олійний живопис. Творчість Лю Хайсу є прикладом повноцінної самореалізації особистості. Викликають інтерес і захоплення ілюстрації його картин «Церква у Парижі», «Будинок Парламенту. Лондон», пронизані грою світла, насичених кольорів, гармонійністю, чіткими формами, що дозволяє сприймати зображене на картині в натуральному вигляді. Коли говоримо про творчу самореалізацію особистості, то межі її недосяжні й безкінечні. Так, Лю Хайсу не лише малював, але й став фундатором Шанхайської академії образотворчих мистецтв, у якій приділялася увага олійному живопису, малюванню, скульптурі, рисунку оголених моделей. У цій академії було організовано спеціальний випуск збірника «Образотворче мистецтво», у якому друкували статті Лу Ченг, Цін Чжун та інші. Художник досліджував тему «Явища та тенденції розвитку сучасного мистецтва», що свідчить про його дослідницькі здібності. Широкомасштабна захопленість художника виявлялася в тому, що він був головним редактором альбому «Всесвітні відомі картини», написав статтю «Західний живописний сад». Цінним є те, що відомий китайський художник реалізував себе в педагогічній діяльності, передавав власний творчий досвід молодому поколінню. Безумовно, мистецтво, зокрема олійний живопис, відіграє стимулювальну функцію творчої самореалізації особистості, дозволяє їй розкрити талант і обдарування в багатьох напрямках.

Як зауважують дослідники Нін Тін і Ван Цін [Нін Тін : 163–166; і Ван Цін : 163–166], у КНР у викладанні олійного живопису переважає орієнтування на оцінку західних класичних картин, теоретичні професійні знання, разом з тим недостатньо заохочуються здобувачі вищої освіти до постійного самовдосконалювання, досягнення нових вершин у художній творчості. У такий спосіб ігнорується культурна цінність й інклюзивність олійного живопису. Запозичення європейського досвіду мало

позитивні й негативні наслідки, як вважають цитовані вчені. До позитивних сторін віднесено те, що завдяки оцінці китайських і зарубіжних творів класичного олійного живопису майбутні художники навчаються створювати правильні естетичні концепції, покращувати особистісні характеристики, оволодівати художнім стилем. Негативним явищем є те, що майбутні художники, захоплюючись творами іноземних художників, недостатньо усвідомлюють значущість і переваги традиційної китайської культури, погано відчують «дух» китайського олійного живопису, що відбивається на полотнах картин.

У вищеназваній науковій праці вчених Нін Тін і Ван Цін акцентовано на виробленні шляхів досягнення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва результатів творчої самореалізації засобами китайського олійного живопису. На думку вчених, викладання навчального курсу олійного живопису має розпочинатися з інтуїтивного сприйняття і визнання талантів здобувачів, донесення цілей навчання до їх свідомості й мислення, переконання в тому, що продуктивний результат вимагає не лише розкриття творчих здатностей, але й сили волі, терпіння, міцності духу й упевненості. Важливо, на думку китайських учених, уміти оцінювати роботи художників – картини олійного живопису. У процесі художнього оцінювання майстри мають розвивати філософське мислення, розуміти естетичну цінність подібних творів, знати культуру і виявляти, навіть, турботу до національних цінностей. Духовний складник національного мистецтва є поєднанням культури, емоційного й раціонального, традицій китайського народу, відбиття яких знаходимо в творах відомих художників олійного живопису.

Китайське мистецтво олійного живопису поєднує в собі знання філософії (у китайській філософії є висловлювання «сполучення неба і людини», «їнь та ян доповнюють один одного, рух і взаємні корні»), естетики (орієнтування на написання богів, образів у ландшафті, зовнішнє та його ритм і мелодійність), кольорології (використання світла у формі кольору, щоб збалансувати енергетичне поле людини на емоційному, духовному, фізичному рівнях через вплив кольору на самопочуття й фізіологію особистості), музики (відбиття тону, швидкості, сили звуку музики, її мелодійності).

Відомий викладач мистецтва Інь Шаочжень зазначав про те, що методи навчання, котрі є цікавими для здобувачів і приносять їм задоволення, стимулюють і заохочують значну кількість бажаючих випробувати свої здібності в художньому мистецтві. Водночас у процесі навчання емоції, ставлення, мислення і поведінка здобувачів мають змінюватися на краще.

Авторка рубрики, присвяченій молодим талантам китайського живопису, Чень Сяофей, магістр міжнародного мистецтва Далянського університету іноземних мов, відмічає потенційні можливості для творчої самореалізації художників [Чень Сяофей : 40]. Роботи талановитих молодих художників стають відомими і визнаними в культурно-мистецькому середовищі завдяки професійним об'єднанням, як-от: Асоціація шаньдунських карикатуристів Даджі Далі, Міжнародна асоціація дизайнерів Хуая, Пекінський інститут зарубіжного й китайського образотворчого мистецтва, Китайський науково-дослідний інститут зарубіжного мистецтва і зарубіжний інститут дизайну і досліджень, 8-а Китайська школа художньої виставки тощо.

Учені Пан Вей, Лі Сінхань [Пан Вей, Лі Сінхань : 117–118] зазначають, що мистецтво олійного живопису вимагає образного мислення та інноваційної свідомості, висуває високі вимоги до техніки написання картин, сприйняття кольору і формування зображення, а головне – в процесі малювання має виявлятися творче мислення. Нам імпонує така думка, оскільки творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва формується на основі творчого, нестандартного мислення та уяви художника, педагога. Згадані вчені турботливо ставляться до проблеми формування творчого мислення художника в ЗВО Китаю. Вони зазначають, що недостатньо приділяється увага креативному мисленню в процесі освоєння здобувачами досвіду написання картин олійним живописом, порівнюють і роблять висновок, що викладанню іноземних мов значно більше виділено часу. Дослідники називають причини, з яких, на їхню думку, недостатньо формується творче чи креативне мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва. До таких причин віднесені такі:

– концепція освіти і викладання застаріла, нерідко викладачі акцентують увагу на

засвоєнні здобувачами теоретичних знань, а на розвиток здатностей прикладних талантів не вистачає часу. Здобувачі не впевнені в тому, чи стане у пригоді те, що їм викладають, у майбутньому, чи зможуть адаптуватися в нових реальних умовах, чи будуть вони затребувані в суспільстві, в духовному становленні народу;

– викладання олійного живопису, попри постійне запозичення європейського досвіду, також вимагає оновлення. Не можуть викладачі лише викладати за трибуною, їм потрібно постійно вдосконалювати власний творчий потенціал, передавати досвід малювання картин здобувачам, співпрацювати з колегами, набувати і передавати нове своїм учням. Викладач має оволодіти інноваційними методами і формами навчання здобувачів, організувати їх і формувати творче мислення як основу художньої діяльності;

– не всі здобувачі мають високий рівень сформованості творчого мислення на початку навчання олійному живопису. Нерідко вони копіюють вже створені талановитими художниками, не виявляють самостійність мислення, не ризикують випробувати нові підходи до написання творів олійного живопису.

Нам імпонує думка вищеназваних учених про те, що формування креативного мислення є важливою умовою навчання здобувачів олійного живопису, їхнього індивідуального стилю, що й загалом позитивно впливає на якість художньої освіти. Картина олією – це творче мистецтво. Креативні думки, творча уява спонукають до інсайту, разом з тим інновації є джерелом самовираження і натхнення художника, позитивних емоцій.

Цитовані дослідники [Пан Вей, Лі Сінхань : 117–118] знайомлять нас з досвідом формування творчого мислення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Художні твори олійного живопису, особливо пейзажні картини, характеризуються кольоровою гамою, наближеною до природних відтінків палітри кольорів, і невеликим контрастом між світлом і темрявою, глибина порівнюється з чистими та яскравими відтінками. Здобувачі мають навчитися уявляти предмети, долати традиції (наприклад, зображення реального образу селянина з великою головою стало класикою в китайському олійному живопису), сміливо

змінювати кольори, використовуючи червоний, зелений, фіолетовий та інші. Цінним є те, що вчені використовують педагогічні методи навчання (словесні, наочні, практичні) здобувачів творчому мисленню, що й покращує ефективність їхньої професійної підготовки.

У межах дослідження заслуговують увагу методи навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме: розв'язання творчих завдань, вправи, композиційний пошук, робота з моделями, з натури, з пам'яті, за уявленням і уявою, взаємооцінювання творчих продуктів образотворчого мистецтва, форми – майстер-клас, пленер, творча майстерня, виставки художніх творів, конкурси, проекти.

Висновки. Уточнено поняття «творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» як цілеспрямований процес розкриття професійних і педагогічних здібностей особистості в освітньому процесі з метою досягнення високих результатів у художній і педагогічній діяльності. Визначено, що зміст творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначається напрямом художнього мистецтва.

Доведено, що написання картин у процесі освоєння олійним живописом має посилатися на індивідуальні особливості художника, його творчу уяву і креативне мислення. Виявлено тенденцію оновлення змісту викладання китайського олійного живопису, запозичення нових технік у європейських художників.

Автором виокремлено постать відомого художника і педагога Лю Хайсу, який став фундатором Шанхайської академії образотворчих

мистецтв. Працював головним редактором альбому «Всесвітні відомі картини». Написав статтю «Західний живописний сад». Творча самореалізація Лю Хайсу стала прикладом для його послідовників.

Визначено причини, що заважають творчій самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Уточнено педагогічні методи, що використовуються в професійній підготовці майбутніх учителів цієї галузі.

На підставі аналізу переліченої наукової вітчизняної і китайської літератури, практичного досвіду було розроблено вибірккову дисципліну для майбутніх учителів образотворчого мистецтва «Творча самореалізація майбутніх педагогів-художників засобами китайського олійного живопису», метою якої є розширення уяви здобувачів вищої освіти про власні потенційні можливості й засвоєння культурних цінностей інших народів. Така дисципліна розроблена нами на основі акмеологічного підходу, його суттєвих положень акме як найвищої точки саморозвитку людини, багатомірність і досягнення нових акме в процесі професійної підготовки. Зміст викладено в двох розділах – теоретичному «Питання творчої самореалізації вчителя образотворчого мистецтва в науковій літературі»; практичному «Китайський олійний живопис як засіб творчої самореалізації вчителя образотворчого мистецтва». Практична значущість полягає в тому, що зміст вибіркової дисципліни «Творча самореалізація майбутніх педагогів-художників засобами китайського олійного живопису» є цікавим і корисним як для вітчизняних, так і китайських здобувачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова В. М., Паньок Т. В. Етнодизайн та модерна траєкторія професійної підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін в умовах діджиталізації суспільства. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя. 2021. Т. 2, № 74. С. 146–150.
2. Ковальова М. М., Цю Цжуанюй. Імпресіоністські тенденції в китайському олійному живопису першої половини ХХ століття. *Art and Design. Мистецтвознавство. Технічні науки*. № 3. 2020. С. 55 – 65.
3. 宁婷·王青·传播中国精神, 艺术家的认知——传统艺术中的中国文化精神·文化的整合. 2018. С. 163–166. Нін Тін; Ван Цін. Пропагування духу Китаю, підвищення художньої грамотності. Дослідження практики духу традиційного китайського мистецтва в коледжі. *Культурна інтеграція*. 2018. № 3. С. 163–166.
4. 潘伟, 李新涵·创意设计思维·艺术教育. 2019. С. 117–118. Пан Вей, Лі Сінхьань. Мислення творчого дизайну. *Мистецька освіта*. 2019. № 2. С. 117 – 118.
5. Рибалко Л. С., Троцько А. В., Кіріченко О. Г., Труш Г.О. Професійне самовдосконалення викладачів в умовах упровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т. 72, № 4. С. 258–268.
6. Rybalko L., Jose da Costa G. CREATIVE SELF-REALIZATION OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMATION IN UKRAINE /Educational Studios: Theory and Practice : monograph / edit. by S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Prague-Vienna-Kharkiv: Premier Publishing, 2018. pp. 194 – 201.

7. Салах О. В. Засоби виразності нетрадиційних технік та їх використання у процесі виконання творчої роботи. Кваліфікаційна робота (проект). ХДУ. Херсон. 2021. 24 с. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/14347/Salah2021%20%28%20%D0%BA%D0%BC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Сова О. С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутнього учителя образотворчого мистецтва в процесі плернерної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 325 с.
9. Сунь Ке. Традиції європейського реалістичного мистецтва у китайському живописі ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.05 «Образотворче мистецтво». Київ, 2019. 24 с.
10. Цинь Сяофэн. Жанрово-стилевая специфика произведений китайских художников. *Искусство и образование*. 2019. № 4. С. 37–50. https://er.knuid.edu.ua/bitstream/123456789/16280/1/artdes_2020_N3_P055-065.pdf
11. 陈晓飞.艺术观点.油画月刊. 2017. С. 40. Чень Сяофей. Художня точка зору. *Картина маслом щомісяця*. 2017. С. 40.

REFERENCES

1. Hrynova V. M., Panok T. V. (2021). Etnodyzain ta moderna traiektoriia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia mystetskykh dystsyplin v umovakh didzhitalizatsii suspilstva [Ethnodesign and modern trajectory of professional training of future teachers of art disciplines in the conditions of digitalization of society]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchyykh i zahalnoosvitnikh shkolakh*, t. 2, no 74, pp. 146–150.
2. Kovalova M. M., Tsiu Tszhuaniui (2020). Impresionystski tendentsii v kytaiskomu oliinomu zhyvopysu pershoi polovyny XX stolittia [Impressionist tendencies in Chinese oil painting of the first half of the twentieth century]. *Art and Design. Mystetstvoznavstvo. Tekhnichni nauky*, no 3, pp. 55–65.
3. Nin Tin; Van Tsui (2018). Propahuvannia dukhu Kytaiu, pidvyshchennia khudozhnoi hramotnosti. Doslidzhennia praktyky dukhu tradytsiinoho kytaiskoho mystetstva v koledzhi [Promoting the spirit of China, improving artistic literacy. Research the practice of the spirit of traditional Chinese art in college]. *Kulturna intehratsiia*, no 3, pp. 163–166.
4. Pan Vei, Li Sinkhan (2019). Myslennia tvorchoho dyzainu [Creative design thinking]. *Mystetska osvita*, no 2, pp. 117–118.
5. Rybalko L. S., Trotsko A. V., Kirichenko O. H., Trush H.O. (2019). Profesiine samovdoskonalennia vykladachiv v umovakh uprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Professional self-improvement of teachers in the conditions of introduction of distance learning in higher education institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, t. 72, no 4, pp. 258–268.
6. Rybalko L., Jose da Costa G. (2018). CREATIVE SELF-REALIZATION OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMATION IN UKRAINE [CREATIVE SELF-REALIZATION OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMATION IN UKRAINE] / Educational Studios: Theory and Practice : monograph [Educational Studios: Theory and Practice : monograph]. Prague-Vienna-Kharkiv: Premier Publishing, pp. 194–201. (in Ukrainian)
7. Salakh O. V. (2021). Zasoby vyraznosti netradytsiinykh tekhnik ta yikh vykorystannia u protsesi vykonannia tvorchoi roboty [Means of expression of non-traditional techniques and their use in the process of performing creative work]. Kvalifikatsiina robota (proiekt), Kherson : KhDU, 24 p.
8. Sovo O. S. (2018). Formuvannia khudozhno-pedahohichnykh umin maibutnoho uchytelia obrazotvorchoho mystetstva v protsesi plenernoï praktyky [Formation of artistic and pedagogical skills of the future teacher of fine arts in the process of plein air practice] (Ph Thesis). Kyiv, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova.
9. Sun Ke (2019). Tradytsii yevropeiskoho realistychnoho mystetstva u kytaiskomu zhyvopysi XX – pochatku XX stolittia [Traditions of European realistic art in Chinese painting of the XX – early XXI century: author's ref. dis. for science. degree of Cand. art history] (Ph Thesis). Kyiv, National Academy of Fine Arts and Architecture.
10. Tsyn Siaoфэн (2019). Zhanrovo-stylevaia spetsyfyka proyzvedenyi kytaiskykh khudozhnykov [Genre and style specifics of works by Chinese artists]. *Yskusstvo y obrazovanye*, no 4. pp. 37–50.
11. Chen Siaoфei (2017). Khudozhnia tochka zoru [Artistic point of view]. *Kartyna maslom shchomisiatsia*, p. 40.

LI YAN

Postgraduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: 1451154604@qq.com
<http://orcid.org/0000-0001-8820-0266>

CHINESE OIL PAINTING AS A MEANS OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

The article presents the concept of “creative self-realization of the future teacher of fine arts” as a purposeful process of revealing professional and pedagogical abilities of the individual in the educational process in order to achieve high

results in artistic and pedagogical activities. It is determined that the content of creative self-realization of the future teacher is determined by the direction of art. It is proved that painting in the process of mastering oil painting should refer to the individual characteristics of the artist, his creative imagination and creative thinking.

The results of the analysis of scientific works of Chinese researchers (Wang Qing, Ning Ting, Li Xinhuan, Pan Wei, Sun Ke, Chen Xiaofei, Qin Xiaofei) are given. There is a tendency to update the content of teaching Chinese oil painting, borrowing new techniques from European artists. It is noted that thanks to the evaluation of Chinese and foreign works of classical oil painting, future artists learn to create the right aesthetic concepts, improve personal characteristics, master the artistic style.

However, future artists, admiring the works of foreign artists, are not sufficiently aware of the significance and benefits of traditional Chinese culture, do not feel the “spirit” of Chinese oil painting, which is reflected in the paintings. The author singles out the figure of the famous artist and teacher Liu Haisu, who became the founder of the Shanghai Academy of Fine Arts. Liu Haisu’s creative self-realization became an example for his followers.

The reasons that hinder the creative self-realization of future teachers of fine arts are identified. The pedagogical methods used in the professional training of future teachers in this field are specified. The elective course “Creative self-realization of future teachers-artists by means of Chinese oil painting” for future teachers of fine arts is offered.

Key words: self-realization of personality, creativity, teachers, fine arts, Chinese oil painting, evaluation of works of art, professional training.

УДК 378.14:78:7

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.7>

Л. Л. ОРДІНА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Білоцерківський національний аграрний університет,
м. Біла Церква, Київська область, Україна
Електронна пошта: Larisaordina@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-4127-6225>*

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У наш час, коли національні чинники зумовлюють розвиток освітянської справи, не викликає сумніву необхідність ґрунтовного опрацювання надбань українського мистецтва у вищій школі. У статті розглянуто змістовні характеристики розвитку естетичної культури студентів у закладах вищої освіти, що зумовлюють гармонізацію національного і міжкультурного підходу до опанування українського мистецтва. Окреслено художні переваги творів українських авторів, що впливають на активізацію естетичного сприймання, оцінку, творчу інтерпретацію у навчально-виховному процесі. У статті проаналізовано способи впливу українського мистецтва на розвиток естетичної культури студентів у закладах вищої освіти: творче опанування надбань національної художньої культури, що передбачає застосування художньо-порівняльних підходів як шлях отримання теоретичних відомостей про твори українських митців; пізнання стильових засад українського мистецтва в системі усвідомлення студентами образного мислення українських авторів; національно-вартісна орієнтація естетичного самовизначення студентів, що дозволяє оцінювати світову культуру через призму національного бачення, зберігати і розповсюджувати цінності українського мистецтва. Зазначено, що фундаментальною проблемою педагогічного забезпечення процесу пізнання творів національного мистецтва є визначення естетичних орієнтирів відбору художнього матеріалу, в процесі опрацювання і засвоєння якого має відбуватись естетичний розвиток особистості. Моделювання діяльності викладача передбачає різноманітні пошукові завдання в галузі інтерпретації, що опосередковуються його естетичними орієнтирами, спонукання студентів до якомога ширшого осягнення художніх надбань українського мистецтва та подолання нейтрального до них ставлення. У статті визначено сутність історико-стильового підходу, який дозволив проаналізувати художні стилі на історичній основі. Фольклорна семантика, образні засади виразової героїчної тематики, що визначають своєрідність українського мистецтва, створюють умови для виникнення ефекту співпереживання змісту художніх творів.

Ключові слова: естетико-виховний потенціал, національна ідентичність, стильові засади, історико-стильовий підхід.

Постановка проблеми. Сьогодні національні чинники відіграють все більшу роль у художньому житті країни, цілком очевидно постає необхідність якомога ширшого ознайомлення студентів із здобутками українського мистецтва в закладах вищої освіти. В контексті нашого дослідження набуває актуальності питання про значення національних особливостей мистецтва, зокрема у визначенні педагогічних засобів впливу на розвиток естетичної культури особистості.

У Законі України «Про вищу освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII щодо формування і реалізації державної політики у сфері вищої освіти наголошено, що гармонійна взаємодія національних систем освіти, науки, мистецтва, бізнесу та держави забезпечує стійкий соціально-

економічний розвиток держави [Закон України «Про вищу освіту». У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України від 29.07.2019 р. № 1038 обґрунтовано принципи національної спрямованості, полікультурності, історичної і соціальної пам'яті, що передбачають формування національної самосвідомості, здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися належністю до українського народу, спроможності сприймати українську культуру як невіддільний складник культури загальнолюдської [Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України].

Аналіз попередніх досліджень. В українській естетиці підходи до осмислення мистецтва як художнього виміру людського буття,

зокрема в національних його вимірах, досліджували вчені В. Іванов, В. Мазепа, Л. Шеремет, Н. Яранцева та інші. Окремі аспекти розвитку естетичної культури студентської молоді в процесі професійної освіти проаналізовано у працях Л. Левчук, В. Дряпкі, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Шевнюк, де ґрунтовного опрацювання дістали проблеми формування духовного потенціалу студентів, формування їх естетичного сприймання та естетичних ідеалів і смаків. Концептуальні ідеї, що сприяють вирішенню проблем розбудови національної вищої школи, розвитку навчання і виховання, містяться в роботах психологів Н. Ануфрієвої, І. Беха, Г. Костюка, Т. Яценко та інших. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини засобами мистецтва глибоко опрацьовано в роботах І. Зязюна, Н. Крилової, В. Кудіна, А. Щерба та інших. Однак і сьогодні лишається багато невизначених аспектів проблеми естетичного розвитку особистості в контексті національної культури. Відсутні дослідження, спрямовані на виявлення механізмів впливу національного мистецтва на естетичні погляди, орієнтири естетичної оцінки студентської молоді, мало уваги приділяється вивченню принципів шляхів та різноманітних форм і методів пізнання студентами творів українських авторів.

Мета статті – проаналізувати естетико-виховний потенціал українського мистецтва, розкрити особливості його впливу на розвиток естетичної культури студентів закладів вищої освіти, визначити сутність історико-стильового підходу до пізнання національного мистецтва як особистісної світоглядної позиції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить про багатомірність підходів до визначення естетичної культури. У дослідженнях вчених естетична культура особистості виступає як зорієнтованість її естетичної діяльності не на предмети і явища самі по собі, а на те, як зображуються їх внутрішні якості у їх зовнішній формі [Лутаєнко : 112]. Необхідного спрямування набуває естетична культура, коли вона постає як здатність правильно відчувати і розуміти прояви естетичного в навколишній дійсності, різноманітній діяльності людини, зокрема в мистецтві, а також як прагнення до прекрасного, до естетичного

самовдосконалення, до творчості за законами краси Ільїн: 83–99]. Педагогічні аспекти підкреслено у визначенні, де естетична культура розглядається як результат свідомо-організованого впливу на внутрішній світ людини з метою розвитку у неї почуття прекрасного, вміння бачити і насолоджуватись красою природи, творів літератури і мистецтва, давати вірну естетичну оцінку мистецьким творам, вчинкам людей, предметам побуту та інші, відрізнити прекрасне від не естетичного [Побережна].

Ряд авторів естетичну культуру трактує як похідну від усвідомлення мистецтва. Так, Г. Нестеренко пропонує визначити естетичну культуру як «сукупність емоційних і творчих здібностей, сформованих засобами мистецтва і спрямованих на активне перетворення дійсності [Нестеренко : 64]». З позицій ставлення до мистецтва розкриваються поняття особистісної художньої культури як рівня спроможності розуміти мистецтво, відчувати його, насолоджуватись досконалістю художнього відображення та прагнення до участі в художній творчості, прилученні до художньо-творчої діяльності. Л. Побережна трактує естетичну культуру як інтегровану якість особистості, що є основою здатності її до сприймання і оцінки прекрасного, потворного, високого і низького, трагічного і комічного в дійсності, а також до її перетворення «за законами краси» [Побережна : 9].

Основою розвитку естетичної культури студентів засобами українського мистецтва виступає впровадження у навчально-виховний процес пізнання стильових засад національного мистецтва, що дозволяє студентам сприйняти українське мистецтво як складник світової художньої культури, а також глибоко проникнути у національну своєрідність індивідуального творчого почерку українських митців.

Естетичні виміри мистецтва зумовлюються не тільки художнім багатством образного змісту, а і стилістичними закономірностями форми, що органічно зливається з ним. Єдність змісту і форми художньо-образного відтворення дійсності – закономірність, притаманна справжньому, високому мистецтву. Національний характер образного строю не може бути повноцінно розглянутий без осмислення національних характеристик художніх закономірностей форми.

Цінності українського мистецтва значною мірою визначаються різноманітністю художньо-образного відтворення світу. Духовно-гуманістична спрямованість кращих здобутків національного мистецтва знайшла відображення в перебігу широкої гами різнобарвних почуттів, найтонших їх нюансів. Загалом українське мистецтво вписало яскраву змістовну сторінку в історію світової художньої культури.

Історико-стильовий підхід виступає як дійовий чинник пізнання українського мистецтва і надає можливість послідовної кристалізації в свідомості студентів характерних ознак творів українських митців, систематизації знань студентів, визначення ролі і місця творчої спадщини автора в загальному розвитку мистецтва. Застосування історико-стильового підходу дозволяє студентам усвідомлювати цілісний рух розвитку стильових ознак українського мистецтва. Виявлення окремих рис у творчості українських митців набуває упорядкованого характеру.

У контексті нашого дослідження заслуговують увагу специфічні способи впливу українського мистецтва на естетичний розвиток студентів у вищих закладах освіти: творче опанування надбань національної художньої культури, пізнання стильових засад українського мистецтва, національно-вартісна орієнтація естетичного самовизначення студентів. Розглянемо їх послідовно.

Творче опанування надбань національної художньої культури. Систематизація дослідницького пошуку відбувалася шляхом співвіднесення завдань естетичного розвитку студентів з художніми характеристиками творів українського мистецтва на основі визначення специфічних особливостей і аналізу мистецько-виражальних засобів. Національному художньо-образному мисленню українських митців притаманний ліризм, поетизація світобачення, найтонші нюанси внутрішнього буття людини, вираження різноманітності почуттів. Гуманістично-змістовні пласти українського мистецтва великою мірою визначено саме підвищеною увагою до людських емоцій, глибинною проникністю до світу внутрішніх її переживань. Розглядаючи психофізіологічні та соціальні особливості українського народу, які мають специфічний зміст і форму, Л. Шеремет серед чинників естетичного світобачення українців

висуває екофільність, схильність до підкресленого емоційно-естетичного сприйняття природи, своєрідного злиття з нею в естетичних вимірах життя [Шеремет : 154].

До типових характеристик українського мистецтва слід віднести образно-узагальнене відбиття найрізноманітніших людських переживань, психологічно рельєфне окреслення широкої палітри емоційних станів від бурхливо-бентежних до філософсько-заглиблених образів, від героїчно-піднесених до меланхолійно-елегійних. Експресивну відкритість образного змісту творів українських митців втілено в розмаїтому колі жанрових підходів. Серед естетичних переваг національно-стильових факторів слід назвати такі, як врівноваженість застосування музично-виражальних засобів і їх відповідність образному змісту твору. В сучасній естетиці і мистецтвознавстві намітилась лінія аналізу, що розглядає змістовне наповнення мистецтва залежно від усвідомлення узагальнених рис, соціально-психологічних ознак народного характеру, від національної ментальності. Наголошується, що умови життєдіяльності певного народу мають вплив на вироблення національних особливостей художньої культури цього народу і водночас сприяють виробленню у нього певних смаків, уявлень і критеріїв оцінки творів мистецтва [Шеремет : 75]. Важливим надбанням національного мистецтва є також образи, сповнені героїчно-піднесеного драматичного настрою. З естетичними ідеалами романтизованої боротьби пов'язано безліч творів, які можуть стати неоціненним матеріалом для розвитку естетичної культури студентів у закладах вищої освіти.

Пізнання стильових засад українського мистецтва. Дослідження стильових засад опрацювання студентами творів українського мистецтва має відбуватись у межах сучасної філософської мистецької освіти і передбачати створення відкритої системи взаємодії між художнім змістом мистецького збагачення студентів на подальшу розбудову національної культури. Означена проблема ґрунтувалась на таких положеннях:

– визначення стилю як системи художньої виразності, засобів і прийомів, що зумовлено єдністю естетичного та суспільно-історичного змісту;

– визнання існування різних рівнів прояву функцій стилю: стиль епохи, стиль напряму, стиль авторський, стиль національний;

– діалектика взаємодії спільного і окремого, узагальненого і особливого у становленні стилю і стильових традицій національних мистецьких шкіл.

До опрацювання стильових засад українського мистецтва у навчально-виховному процесі віднесено: систематизацію мистецьких творів за історичними ознаками, спонукання студентів до емоційного співпереживання творів українського мистецтва; обґрунтування стильових ознак творів шляхом порівняльних підходів; визначення авторського стилю в різних видах мистецтва.

Широке ознайомлення студентів з творами українського мистецтва має поєднуватись із певним класифікаційним підходом. М. Каган справедливо підкреслює, що художня освіченість – це не просто ерудованість, не формальне знання історії мистецтва, а передусім знання багаточисленних видових і стильових систем художньо-образних знаків, що дозволяють легко і вільно розуміти виражену з їх допомогою поетичну інформацію [Каган :334].

Національно-вартісна орієнтація естетичного самовизначення студентів. Національно-вартісна орієнтація навчально-виховного процесу трактується в нашому дослідженні як важливий чинник розвитку естетичної культури студентів. Високий рівень їх професійної підготовки передбачає схильне, шанобливе ставлення до вітчизняної культури, оцінювання світової культури через призму національного бачення, прагнення до вивчення, збереження і розповсюдження цінностей українського мистецтва. Національно-вартісна орієнтація навчально-виховного процесу досягається на основі різнобічних знань студентів у галузі українського мистецтва. Це важлива, необхідна, але не достатня умова, коли йдеться про внутрішнє, особистісне спрямування ціннісних установок студентів на українське мистецтво. Якщо надбання національного мистецтва не входять у систему особистісних цінностей студента, годі вважати успішним вирішення естетико-виховних завдань навчання.

Важливою умовою впровадження мистецько-творчих завдань є урахування індивідуальних можливостей студентів. Експериментальне дослідження виявило широкий діапазон

індивідуальних відмінностей як за рівнем творчого потенціалу, так і за якісно змістовними характеристиками студентів. Цілий ряд студентів відчував ускладнення в зв'язку з відсутністю творчого досвіду. В кожному разі підтримка творчих спроб, тактовний аналіз і зауваження – неодмінні супутники педагогічного стимулювання студентів до творчості.

Педагогічне забезпечення національно-вартісної орієнтації включає послідовне розширення спонукальних чинників, оцінювальних дій студентів і передбачає індивідуально-естетичні уподобання студентів та об'єктивізацію оцінювальної позиції студентів щодо національного мистецтва.

Підкреслюючи необхідність формування у студентів національних орієнтирів естетичної оцінки, зауважимо, що вибірково спрямовану діяльність естетичної свідомості, підпорядковану завданням національного самовизначення, важливо узгоджувати із виявленням місця українського мистецтва в системі розвитку світової художньої культури. Замикання в національній культурі не тільки обмежує мистецький кругозір, а й спричиняє серйозні перекося в естетичних поглядах майбутніх вчителів музики. Інтегративні процеси в розвитку світової і національної художніх культур очевидні і об'єктивні. Прагнення до визначення національно-естетичної специфіки вітчизняного мистецтва не суперечить діалогу між різними культурами. Отже, національно-вартісна орієнтація навчально-виховного процесу не тільки не заперечує, а і передбачає ознайомлення студентів із здобутками світової художньої культури.

Висновки. Художньо-педагогічний аналіз і розгляд українського мистецтва як естетико-узагальнюючого явища дозволив визначити непересічні художні цінності національного мистецтва, що становлять невіддільну частину світової художньої культури. Характеристики естетичної культури в наведеному ракурсі із виокремленням пріоритетно-типових напрямів у розмаїтій палітрі художньо-образних надбань українського мистецтва дають можливість стверджувати, що мистецтво українського народу, застосоване в педагогічній практиці, може особливим чином вплинути на спрямування естетичного ставлення студентів до життя і майбутньої професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 05. 09. 2017 р. № 2145-VIII
2. Ільїн В. В. Культура і творчість. *Деякі аспекти формування національної культури студентської молоді*: зб. наук. пр. Київ, 1997. С. 83–99.
3. Каган М. С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. *Искусство*. 1972. № 1-3. 440 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України від 29.07.2019 р. № 1038
5. Лутаєнко В. С. Естетика мистецтва як фактор формування творчого мислення. *Либідь*, 1992. 132 с.
6. Нестеренко Г. П. Формирование музыкально-эстетической культуры студентов. *Совершенствование подготовки учителя нач. классов с доп. спец.* Минск. 1984. С. 63–65.
7. Побережна Л. Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 21 с.
8. Шеремет Л. П. Особистість і культура в аспекті нового мислення. Біла Церква. 1998. 230 с.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 05. 09. 2017 r. № 2145-VIII
2. Ilin V. V. (1997) Kultura i tvorchist. [Culture and creativity]. *Some aspects of the formation of the national culture of student youth* P. 197–206 [in Ukrainian]
3. Kagan M. S. (1972) Morfologiya iskusstva. Istoriko-teoreticheskoe issledovanie vnutrennego stroeniya mira iskusstv. [Morphology of art. Historical and theoretical study of the inner structure of the art world]. *Art*. no. 1-3. [In Russian]
4. Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy vid 29.07.2019 r. № 1038
5. Lutaenko V. S. (1992) Estetyka mystetstva yak faktor formuvannia tvorchoho myslennia. [Aesthetics of art as a factor in the formation of creative thinking]. *Lybid*. [in Ukrainian]
6. Nesterenko H. P. (1984) Formyrovanye muzykalno-estetycheskoi kultury studentov. [Formation of musical and aesthetic culture of students] *Improving teacher training classes with extra special*. Minsk. Pp. 63–65 [in Belarus]
7. Poberezhna L.L. (2001) Rozvytok estetychnoi kultury studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv zasobamy ukraïnskoi muzyky [Development of aesthetic culture of students of music and pedagogical faculties by means of Ukrainian music]: author's ref. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.02. Kyiv. 21 p. [in Ukrainian]
8. Sheremet L.P. (1998) Osobystist i kultura v aspekti novoho myslennia. [Specialty and culture in the aspect of the new mission] Bila Tserkva. 230 p. [in Ukrainian]

L. L. ORDINA

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Humanitarian Disciplines,
Bila Tserkva National Agrarian University,
Bila Tserkva, Kiev region, Ukraine
E-mail: Larisaordina@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-4127-6225>*

THE INFLUENCE OF UKRAINIAN ART ON THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Nowadays, when national factors determine the development of education, there is no doubt about the need for thorough study of the achievements of Ukrainian art in higher education. The article considers the substantive characteristics of the development of aesthetic culture of students in higher education institutions, which determine the harmonization of national and intercultural approach to mastering Ukrainian art. The artistic advantages of the works of Ukrainian authors that influence the activation of aesthetic perception, evaluation, creative interpretation in the educational process are outlined. The article analyzes the ways of influence of Ukrainian art on the development of aesthetic culture of students in higher education: creative mastery of national art culture, which involves the use of artistic and comparative approaches as a way to obtain theoretical information about the works of Ukrainian artists; knowledge of the stylistic principles of Ukrainian art in the system of students' awareness of figurative thinking of Ukrainian authors; national-value orientation of aesthetic self-determination of students, which allows to evaluate world culture through the prism of the national vision, to preserve and disseminate the values of Ukrainian art. It is noted that the fundamental problem of pedagogical support of the process of cognition of works of national art is the definition of aesthetic guidelines for the selection of artistic material, in the process of elaboration and assimilation of which the aesthetic development of personality should take place. Modeling the teacher's activity involves a variety of search tasks in the field of interpretation, mediated by his aesthetic guidelines, encouraging students to the widest possible understanding of the artistic heritage of Ukrainian art and overcoming a neutral attitude towards them. The article defines the essence of the historical-stylistic approach, which allowed to analyze artistic styles on a historical basis. Folklore semantics, figurative principles of expressive heroic themes, which determine the originality of Ukrainian art, create conditions for the emergence of the effect of empathy for the content of works of art.

Key words: aesthetic and educational potential, national identity, stylistic principles, historical and stylistic approach.

UDC 37.032.5:004

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.8>

O. B. POLEVIKOVA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education,
Kherson State University,
Kherson, Ukraine
E-mail: polevikov@list.ru
<http://orcid.org/0000-0002-8144-1806>*

T. A. SHVETS

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education,
Kherson State University,
Kherson, Ukraine
E-mail: tattishvets@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1234-0710>*

LEGO-CLASSES WITH PRESCHOOLERS AS A FIRST STEP OF ROBOTICS

The article considers the use of Lego design and robotics in classes with preschool children. The authors in their study proved that the development of design abilities activates the mental processes of the child, stimulates interest in creative problem solving, ingenuity and independence, initiative, self-realization, desire to find new and original, and therefore promotes giftedness.

The purpose of this study is to highlight new aspects in Lego preschool education through a variety of activities. The article analyzes the ways, methods and stages of Lego education with preschoolers.

Lego classes are aimed at the development of all educational areas of the child (intellectual, speech, creative, etc.). Speech development of a preschooler in Lego classes is aimed at the ability to analyze tasks and discuss the results of practical activities (description of product design, materials, story about the course of action and construction plan, construction of logically consistent statements in reasoning, justification, formulation of conclusions). They are also aimed at oral communication using special terminology; use interviews to obtain information and draw up a story; application of multimedia technologies for generating and presenting ideas.

The content of education is aimed at the development of the child's personality based on the values of social culture, providing mastery of behaviors, creative and active reproduction of communicative experience.

Organizational forms of social and personal development of preschool children in terms of organizing joint activities with adults and other children and independent free activity in accordance with the problem of the study: story-role play; creative games; pedagogical situations; conversation; storytelling; discussion of the situation; discussion of actions; common activity; collective work; exercises.

The content of psychological and pedagogical work is aimed at forming the physical culture of preschool children, health culture, primary values of health and healthy lifestyle in accordance with a holistic approach to human health as a unity of its physical, psychological and social well-being. The child is given the opportunity to hold and change position at will, to reach, take, hold and manipulate objects, move in space.

Key words: education, Lego design, preschoolers, robotics.

Introduction

Modern children live in an era of active informatization, computerization and robot building.

Technical achievements are increasingly penetrating into all spheres of human life and of course, they are interesting for kids. At the same time, the teacher should search for interesting and at the same time, simple ways to develop such children's qualities as curiosity, activity, autonomy, responsibility and parenting.

It is difficult to involve children to use abstract concepts, and the more impossible it is to force them to study material, if the purpose of this study is not understandable to them. Teachers tend to use a variety of methods, realizing that firstly they themselves need to learn modern technologies, because our students live in the world of computers, the Internet, electronics and automation. They want to see this in educational activities and to study, use, understand this. One of such modern

methods is the joint (preschoolers, teachers and parents) integration activities – Lego-design. Lego is a unique designer: it can be constructed from its parts as a tower, the height of which will be noted in the Guinness Book of Records, also as a robot that can measure ambient light and temperature, or sort items in the respective baskets.

One of the main issues in our knowledge of preschool learning that if the child's activity is creative, it makes her think and become attractive. This activity is associated with the creation of a new, the discovery of new knowledge, the discovery of new opportunities, and this is a strong and effective incentive to engage in the construction of Lego, the implementation of the necessary efforts to overcome the difficulties.

Lego are specially developed and designed in such way that the child in the process of an interesting game is able to get the most information about modern science and technology and master it. Some sets contain the simplest mechanisms for studying in practice the laws of physics, mathematics, computer science.

The theoretical backgrounds

The Lego Company has become the world's largest toy company [Davidson 2014] and it produced more than 60 billion bricks in 2014 alone. Lego products are sold in more than 140 countries, making it one of the most widely available toys in the world [Bartneck Min Ser Moltchanova Smithies 2016].

Genevieve Smith [Smith] has investigated that for children Legos means to build whole universes to their idiosyncratic specifications. For parents, Legos seem like the vegetable your kid actually requests and then eats in heaping mounds — a toy that's also a building block for future creativity, a mechanics lesson that doesn't feel like schoolwork, a wholesome embodiment of Scandinavian craftsmanship, something tactile in a world that is increasingly pixelated.

The extraordinary popularity of Lego is explained simply - this fun is suitable for people of all ages, the mind, inclining, temperament and interests. For those who like accuracy and calculation, there are detailed instructions, for creative people – unlimited possibilities for the creation (two simplest bricks Lego can be made in 24 different ways). For curious – the educational project Lego, for collectives – the possibility of joint construction [Borg 2014].

The way of development and improvement of each person is unique. The task of education in this case is to create an environment that facilitates the child's ability to reveal its own potential, will allow it to act freely, discovering this environment. The role of the teacher is to organize and equip the appropriate educational environment and encourage the child to become aware of the activities.

The course of studying the basics of robotics in a kindergarten is aimed at: assistance to children in individual development; motivation for knowledge and creativity; stimulation of creative activity; development of self-education abilities; attachment to universal values; organization of children in joint activities with a teacher [Casey Pezaris Bassi 2012].

Methods

The requirements for the Lego – design in our work was simple enough. We taught children to create structures based on the instructions. But even this allowed not only to develop the children's skills of designing, but also to solve other educational tasks. Using Lego, we asked children to realize simple, clear and attractive tasks for them, deciding which they learned and developed thoroughly [Clements Sarama 2012].

Purpose of the study: simulation of logical relations and objects of the real world for all age groups of preschool age.

Learning Objectives:

1. Cognitive task: development of cognitive interest of children of preschool age in robotics.
2. Educational task: the formation of skills and design skills, the acquisition of the first experience of solving design problems, familiarity with new types of constructors Lego WeDO 2.0, Lego Duplo.
3. Developmental task: development of creative activity, autonomy in making optimal solutions in different situations, development of attention, operational memory, imagination, thinking (logical, combinatorial, creative).
4. Educational task: education of responsibility, high culture, discipline, communicative abilities.

Expected results: formation of a stable interest in robotics and educational lines of the comprehensive program of kindergarten: cognitive, speech, artistic and aesthetic; social development; formation of the ability to work according to the proposed instructions; formation of the ability to creatively approach the solution of the problem; formation

of the ability to bring the solution to the readiness of the model; formation of the ability to express thoughts in a clear logical sequence, defend their point of view, analyze the situation and independently find answers to questions by logical reasoning; formation of ability to work on a project in a team, effectively assign responsibilities.

Forms of summing up the implementation of training: competition of kids structures based on kindergarten; joint project activity of children and parents; joint project activity of children and educators.

Technology. Designing.

Creation of active models. Reproduction of illustrations and models. Understanding that animals use different parts of their bodies. Demonstration of the ability to work with the schemes and different types of Lego.

Technology. Realization of the project.

Collection and research of models. Modify the model by modifying its design. Organization of brainstorming to find new solutions. Learning principles of working together and sharing ideas.

Math

Measurement of time, orientation in space. Evaluate and measure distances. Mastering the concept of an accidental event. Use of numbers and a numeric row to specify the duration of work. The use of numbers in measurements and in the evaluation of qualitative parameters.

The development of speech

Use of special terms in oral speech. Preparation and implementation of the demonstration (presentation) of the model. Use the interview to get information and make a story. Writing a script with dialogs. Description of the logical sequence of events, creating a statement with the main characters and its design with visual and sound effects. The use of multimedia technologies for generating and presenting ideas. Participation in group work as a “wise man”, to which all the questions are addressed.

Stages of development by children of robotic activities

The first and second stages were preparatory.

1 stage of work on the study of the basics of robotics.

Age category: from 3 to 4 years old.

Different types of design are included in the rules of educational work of kindergarten.

Along with the traditional wooden designer, the children performed buildings from the plastic designer, and also with enthusiasm engaged in the construction of paper of the origami type. In common activities with the educator, the kids mastered the standards of color, form, size, and developed fine motor skills.

At the age from 4 to 5 years, the children established skills for working with different types of designers. In this age, the prevailing form of work is the design by the plan. Kindergarten teachers created a subject-development environment in groups where children freely experimented with building material. Invented scenes, used models from the designer in the game.

2nd stage in the study of the basics of robotics.

Age category: from 5 to 6 years old.

“Designing using information and communication technologies”.

In the educational activities of designing implemented exercises on the development of the robotics. Children not only fixed the acquired skills of designing bulky models, but also got acquainted with the unique possibilities of modeling buildings in this program.

Stage 3 on learning the basics of robotics.

Age category: from 6 to 7 years old.

“Design using robotics”

At this stage, cognitive and research activity of preschoolers prevailed.

Classes in designing, programming, research, as well as communication during the work contributed to the versatile development of pupils. The preschool children’s development of robotic designing took place in 4 stages:

1. At the first stage of work, there was an acquaintance with the designer and instructions on the assembly, study of the technology of connection of parts.

2. At the second stage, the children learned to collect simple designs according to the models.

3. In the third stage, we were faced with the task of introducing children to the programming language and pictograms, as well as the rules of programming in the computer environment.

4. Stage of improvement of models proposed by developers, creation and programming of models with more complex behavior. Young designers explored how the model had an impact on the model’s behavior: they replaced parts, tested, evaluated

its capabilities, created reports, held presentations, invented scenes, scripts and played performances, using their own models.

The development of the designer and its use was a managed process, not spontaneous. For these purposes, the obligatory element of educational activity was the presence of a clear strategy for using the designer in the educational process of the preschool educational institution [Clements Sarama 2012].

For an effective organization of classes with Lego design, we arranged an environment where classes were held with children. After the first lesson, educator understood the way of best work with Lego details - in a box or placement. The child moved freely and was not limited by the table's borders. In order to continue using Lego in class, it had to hold elements in its hands, try the variants of their fastening, get used to the brightness of these magic bricks, just play with them and start to freely navigate in the elements lying in the box.

In defining the forms and methods of organizing various types of children's activities, we took into account the features and interconnection of the game and the design. The training developed in the preschoolers the independence of thought, initiative, wit and ingenuity in solving constructive tasks that were formed through the needs of the game [Garner 2001].

Lego classes used the main types of design: by example, by model, by conditions, by the simplest drawing and schematic diagrams, by design, on the topic.

Basic forms and methods of Lego design: design, programming, creative research, presentation of their models, competitions between groups; verbal (conversation, story, briefing, explanation); visual (show, video review, work according to the instruction); practical (programming, modeling); reproductive method (perception and assimilation of the finished information); partial search (execution of variation tasks); research method; a method of stimulating and motivating activities (playing emotional situations, praise, encouragement).

Results and discussion

In our research, we invited 84 preschool teachers who were teaching kids with a use of Lego plays. At the beginning of the research, we made the analysis of the successfulness of using Lego plays for development of preschoolers' creativity. The results displayed in Table 1.

Table 1

The results of analyzing the successfulness of using Lego plays for development of preschoolers' creativity at the beginning of the research (in rates)

Lego plays	Early age	Younger age	Senior age
Constructing by model	12	23	41
Constructing under condition	21	52	65
Constructing on the simplest drawing and visual diagrams	4	12	41
Constructing by design	6	32	43
Constructing by topic	11	32	47

We asked preschool teachers to give answers for some questions about their work about the influence of Lego play on preschoolers' creativity. The results is displayed in Table 2.

Table 2

The results of teachers work with groups of preschoolers (in rates)

Have Lego plays the influence on the overall level of children' development?		
completely	partly	not at all
65	29	6
How often did your pupils look for their original way of realizing the purpose of design lessons?		
often	sometimes	never
64	32	4
Did Lego plays affect overall speech development?		
completely	partly	not at all
52	37	11
Have Lego plays contributed to the creative level of speech in children?		
completely	partly	not at all
68	24	8
How often did children achieve a creative solution to their tasks and tasks?		
often	sometimes	never
51	33	16

Of course, a very significant impact on the effectiveness of the individuality of the teacher working with preschoolers.

The obtained data confirm the positive dynamics in the development of creativity of preschoolers with the use of Lego plays in their activities. However, such a positive dynamic is associated with

the use of various ways of constructing activity with Lego that are purposefully aimed at the development of preschoolers.

Lego is attractive because it can be picked up depending on the needs of the child at a certain age, and all the details are compatible with each other, which allows them to find application in new, non-standard models. Designers of this type are quite diverse, but, based on common features, they can be classified.

Innovative and multifunctional technology Lego not only provides the implementation of the main activities of children of preschool age – play and constructive, but also is a means of development of constructive activity of children.

The organization of the study of children involves the use of common actions by children in the development of different concepts. For this purpose, children are arranged in micro groups for 3–4 persons. Such organization stimulates active linguistic communication of children with peers.

Lessons with Lego mainly in speech development are aimed at the ability to analyze tasks and discuss the results of practical activities (description of the design of the product, materials, a story about the course of action and the construction of a plan of activity, the construction of logically consistent statements in reasoning, justification, formulation of conclusions) [Cook 2011]. They are also aimed at oral communication with the use of special terminology; use interviews to get information and draw up a storytelling scheme; the application of multimedia technologies for generating and presenting ideas.

The content of psychological and pedagogical work is aimed at the formation of physical culture of preschool children, health culture, primary values of health and healthy lifestyles in accordance with a holistic approach to human health as a unity of its physical, psychological and social well-being. The child is provided with an opportunity to hold and change at his own desire a position, reach, take, hold and manipulate objects, move in space.

Conclusions and prospects for further research

The child is a natural designer, inventor and researcher. These tasks laid down by nature are especially realized and perfected in design, because the child has an unlimited opportunity to invent and create its own designs, curiosity, wit and creativity.

The child learns from the experience the design properties of the details, the possibility of their fastening, combining, design. At the same time, it works as a designer, knowing the laws of harmony and beauty.

Children, who are fascinated by design, are distinguished by rich fantasy and imagination, active desire for creative activity, the desire to experiment, invent. They have developed spatial, logical, mathematical, associative thinking, memory, namely, this is the basis of intellectual development and an indicator of the child's readiness for school.

Using the Lego manuals is a new type of learning with extremely effective methods for influencing the child's personality.

REFERENCES

1. Davidson J. Lego Is Now The Largest Toy Company In The World. *Time Inc.* 2014. [Online]. Available: <http://time.com/money/3268065/lego-largest-toy-company-mattel/> (in English).
2. Bartneck C., Min Ser Q., Moltchanova E., Smithies J., Harrington E., Have LEGO Products Become More Violent? – 2016. [Online]. Available: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155401> (in English).
3. Smith G., Lego Is the Perfect Toy even if no one can really agree on what kind of toy it is anymore. 2016, December 1. [Online]. Available: <https://www.thecut.com/2016/12/lego-is-the-perfect-toy.html>(in English).
4. Borg, S., Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*. 36. pp. 81-109. 2003. (in English).
5. Casey, B. M., Pezaris, E. E., & Bassi, J., Adolescent boys' and girls' block constructions differ in structural balance: A block-building characteristic related to math achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(1), pp. 25–36. 2012. (in English).
6. Clements, D. H., & Sarama, J., Mathematics learning, assessment and curriculum. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education*. pp. 217–239. New York, NY: Guilford Press.2012. (in English).
7. Garner, B., *Legal writing in plain English exercises*. 2001. [Online]. Available: <http://press-pubs.uchicago.edu/garner/>. (in English).
8. Cook, C., Goodman, N. D., & Schultz, L. E., Where science starts: Spontaneous experiments in preschoolers' exploratory play. *Cognition*, 120, pp. 341–349. 2011. (in English).

О. Б. ПОЛЄВІКОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна
Електронна пошта: polevikov@list.ru
<http://orcid.org/0000-0002-8144-1806>*

Т. А. ШВЕЦЬ

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна
Електронна пошта: tattishvets@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1234-0710>*

LEGO-ОСВІТА ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРОПЕДЕВТИКА РОБОТОТЕХНІКИ

У статті здійснено аналіз проблем використання lego-конструювання та робототехніки на заняттях з дітьми дошкільного віку. Автори доводять, що розвиток здібностей до конструювання активізує психічні процеси дитини, спонукає інтерес до творчого вирішення поставлених завдань, винахідливість та самостійність, ініціативність, самореалізацію, бажання втілити нові й оригінальні ідеї, а отже, сприяє розвитку обдарованості здобувача дошкільної освіти.

Метою цього дослідження є висвітлення нових аспектів Lego-освіти дошкільників у різних видах діяльності. У статті здійснено аналіз етапів, методів, прийомів Lego-освіти дітей дошкільного віку в контексті пропедевтичної роботи з робототехніки.

Заняття з Lego спрямовані на розвиток усіх освітніх сфер дитини (інтелектуальна, мовленнєва, творча тощо). Мовленнєвий розвиток дошкільника на lego-заняттях формує здатність аналізувати завдання та обговорювати результати практичної діяльності (опис дизайну виробу, матеріалів, розповідь про хід дії та побудову плану діяльності, побудова логічних послідовних висловлювань у міркуваннях, обґрунтуванні, формулюванні висновків). Вони також спрямовані на усне спілкування із застосуванням спеціальної термінології; використання інтерв'ю для отримання інформації та складання схеми розповіді; застосування мультимедійних технологій для генерування та презентації ідей.

Зміст психолого-педагогічної роботи сприяє розвитку особистості дитини на основі цінностей соціальної культури, що забезпечують оволодіння способами поведінки, творчим та активним відтворенням комунікативного досвіду.

Організаційні форми соціального та особистісного розвитку дітей дошкільного віку в умовах організації спільної діяльності з дорослими та іншими дітьми та самостійної вільної діяльності обрано відповідно до проблеми дослідження: сюжетно-рольова гра; творчі ігри; педагогічні ситуації; бесіда; розповідання історій; обговорення ситуації; обговорення дій; спільна діяльність; колективна робота; вправи.

Методи, прийоми роботи з Lego також сприяють формуванню фізичної культури дітей дошкільного віку, культури здоров'я, первинних цінностей здоров'я та здорового способу життя відповідно до цілісного підходу до здоров'я людини як єдності її фізичного, психологічного та соціального благополуччя.

Ключові слова: освіта, Lego-конструювання, дошкільники, робототехніка.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 351.862(091)(477)«1970/1980»

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.9>

Є. П. БОГДАНОВ

аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти,

Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»

Херсонської обласної ради,

м. Херсон, Україна

Електронна пошта: a7591761@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4559-3052>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ НЕВОЄНІЗОВАНИХ ФОРМУВАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ ОБОРОНИ (70–80-ті роки ХХ СТОЛІТТЯ)

Організація навчання керівного та особового складу об'єктових формувань цивільного захисту має важливе значення в контексті створення загальної спроможності суб'єктів господарювання до проведення заходів з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. До складу формувань включаються працівники суб'єктів господарювання на непрофесійній основі, які не мають сформованих компетенцій щодо виконання спеціальних рятувальних та відновлювальних робіт, що створює необхідність забезпечення високого рівня їх підготовки до виконання завдань у сфері цивільного захисту, вироблення єдиних підходів до організації навчання такої категорії працівників з питань цивільного захисту. У статті здійснена спроба ретрансляції досвіду підготовки невоєнізованих формувань цивільної оборони у 70–80-ті роки ХХ століття, оскільки країна мала значні напрацювання з окреслених питань.

Мета роботи – проаналізувати нормативно-правове забезпечення з питань функціонування та підготовки невоєнізованих формувань цивільної оборони у 70–80-х роках ХХ століття у системі цивільної оборони.

Методологія – принципи єдності історичного і логічного, послідовності, наступності, зв'язку теорії з практикою.

Наукова новизна полягає в актуалізації продуктивних підходів до здійснення підготовки невоєнізованих формувань цивільного захисту у 70–80-ті роки ХХ століття на сучасну практику навчання формувань цивільного захисту.

З огляду на дослідження окресленого питання, зроблено такі висновки:

Важливе значення при організації навчання працівників, які входять до складу формувань цивільного захисту, належить якісному плануванню спеціальної підготовки, розробці необхідного супроводжуючого програмного забезпечення. При розробці програм спеціальної підготовки керівникам суб'єктів господарювання доцільно дотримуватись модульного підходу з визначенням загальних та спеціальних тем для формувань різного призначення. Широке застосування нормативів цивільного захисту слугуватиме виробленню загальних підходів до оцінювання дій особового складу.

Тематика наступних досліджень полягатиме у окресленні окремих тем загальної та спеціальної складової спеціальної програми підготовки працівників, що входять до складу спеціалізованих служб і формувань цивільного захисту.

Ключові слова: невоєнізовані формування, цивільна оборона, цивільний захист, підготовка до дій в умовах надзвичайних ситуацій.

Актуальність проблеми. При виникненні надзвичайної ситуації на суб'єкті господарювання основні роботи пов'язані з ліквідацією наслідків та відновленням його діяльності проводяться силами цивільного захисту об'єкту, де виникла така ситуація. До складу сил цивільного захисту суб'єкта господарювання входять об'єктові формування цивільного захисту, які являють собою позаштатні підрозділи (команди, групи, ланки) створені на непрофесійній основі. Базою створення об'єктових формувань цивільного захисту є суб'єкти господарювання, які

володіють спеціальною технікою, майном, мають понад 50 працівників та відповідають певним критерієм. Зокрема, належать до певної категорії з цивільного захисту, мають стратегічне значення для економіки держави, експлуатують об'єкти підвищеної небезпеки або потенційно небезпечні об'єкти тощо. Об'єктові формування цивільного захисту, розташовані на певній території (області, районі, місті районного значення), об'єднуються у територіальні формування цивільного захисту. В умовах реформування територіального устрою та децентралізації

влади в Україні, що передбачає розмежування повноважень і ресурсів між районами та громадами, окремої уваги потребує встановлення порядку підпорядкування територіальних формувань цивільного захисту та організації підготовки об'єктових формувань під час їх участі у командно-штабних навчаннях з питань цивільного захисту. Враховуючи, що до складу формувань включаються працівники суб'єктів господарювання на непрофесійній основі, які не мають сформованих компетенцій щодо виконання спеціальних рятувальних та відновлювальних робіт, актуальним залишається підвищення рівня їх підготовки до виконання завдань у сфері цивільного захисту, вироблення єдиних підходів до організації навчання такої категорії працівників з питань цивільного захисту.

Практика створення невоєнізованих формувань цивільної оборони зі складу працівників, службовців та іншого працездатного населення для ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій започаткована ще за радянських часів. Для забезпечення їхнього ефективного функціонування та якісної підготовки особового складу, штабом цивільної оборони країни розроблялися та вводилися в дію відповідні положення, настанови по застосуванню, програми підготовки, збірки нормативів, настанови з проведення навчань. Історична практика залучення невоєнізованих формувань до відновлювальних робіт довела доцільність їх створення та використання. Отож актуалізація досвіду організації діяльності та підготовки невоєнізованих формувань цивільного оборони радянського періоду, ретрансляція продуктивних ідей у сучасну практику надасть можливість підвищити ефективність сучасних навчальних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах І. Кільченко, Н. Кособуцької, В. Троянського, присвячених питанням утворення формувань цивільного захисту та організації їх діяльності, узагальнено основні вимоги нормативно-правових актів до організації діяльності формувань та надані роз'яснення щодо навчання особового складу формувань. У роботах Т. Александрової, Л. Жилиної запропоновано варіанти проведення спеціального об'єктового тренування, розроблені на основі досвіду проведення таких тренувань на окремих підприємствах. Разом з тим встановлено

відсутність типової програми спеціальної підготовки працівників, які входять до складу формувань цивільного захисту, затвердженої на державному рівні, яка б виступала у ролі стандарту. Наявні варіанти програми спеціальної підготовки, затверджені обласними державними адміністраціями, мають різну структуру та тривалість навчання.

Мета дослідження. Проаналізувати нормативно-правове забезпечення з питань функціонування та підготовки невоєнізованих формувань цивільної оборони у 70–80-х роках ХХ століття у системі цивільної оборони.

Виклад основного матеріалу.

70–80-ті роки ХХ століття через розширення кола завдань, що належали до компетенції системи цивільної оборони, зокрема включення завдань щодо підвищення стійкості об'єктів у галузі, завдань з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, відзначились виданням Міністерством оборони СРСР значної кількості нормативних актів та рекомендацій щодо використання, навчання та управління діями невоєнізованих формувань цивільної оборони (далі – невоєнізованих формувань). Здійснено контент-аналіз окремих документів, які варто адаптувати до проблем та викликів сучасності.

Визначимо, що невоєнізоване формування – це група людей, які не входили до складу збройних сил СРСР, сформована згідно з штатом, оснащена спеціальною технікою та майном та призначена для виконання певних заходів цивільної оборони [Наставление, 1979]. Такі формування створювалися за територіально-виробничим принципом у республіках, областях, районах, містах, селищах та об'єктах народного господарства. У мирний час формування могли використовуватися для боротьби з масовими лісовими пожежами, ліквідації стихійних лих, великих аварій та катастроф, проведення рятувальних та невідкладних робіт у зонах катастрофічного затоплення тощо. Невоєнізовані формування комплектувалися з працівників, службовців, колгоспників, студентів, учнів та іншого працездатного населення. За підпорядкованістю невоєнізовані формування поділялися на територіальні та об'єктові, які склалися з формувань загального призначення та формувань служб цивільної оборони. До невоєнізованих форму-

вань належали формування розвідки, зв'язку, медичні, протипожежні, інженерні, аварійно-технічні, протирадіаційного та протихімічного захисту, матеріального забезпечення, автомобільні, охорони громадського порядку тощо.

Окремо зазначимо, що крім загальних рекомендацій щодо виду та кількості невоєнізованих формувань на промислових об'єктах народного господарства, пропонувалося створювати формування за певними напрямками з урахуванням специфіки галузі та об'єкту. Типовим було додаткове створення на вугільних та інших шахтах для вирішення завдань цивільної оборони під землею допоміжних гірничорятувальних загонів; у морських та річкових пароплавствах та портах, суднобудівних заводах створення морських (річкових) аварійно-рятувальних загонів, призначених для проведення робіт на водних шляхах, портах, прибережних об'єктах; у колгоспах та радгоспах – команд захисту тварин та рослин; при житлово-експлуатаційних конторах міст та районів – ланки з обслуговування захисних споруд. Формування, які створювалися у навчальних закладах, рекомендувалося використовувати для виконання завдань за планами закладу.

Підкреслимо, що постійна готовність невоєнізованих формувань досягалась їхньою завчасною підготовкою до виконання завдань, високим моральним станом особового складу, укомплектованістю особовим складом та технікою, засобами індивідуального захисту та іншим майном, високим рівнем підготовки командирів формувань, знанням ними особливостей ділянки (об'єктів) робіт, безперервним та чітким керівництвом, наявністю необхідних матеріальних запасів та своєчасним їх поповненням. Зауважимо, що дотримання цих принципів при організації роботи сучасних формувань цивільного захисту і сьогодні є запорукою їх успішного функціонування.

Окремі вимоги висувались до командирів невоєнізованих формувань, які особисто відповідали за підготовку членів формувань, підтримання формування у готовності, матеріальне забезпечення, управління діями формування та прийняття рішень при проведенні робіт. Це вимагало високого рівня підготовленості та організаторської роботи, міцних знань факторів ураження ядерної, хімічної бактеріологіч-

ної зброї, основ організації та проведення рятувальних та невідкладних аварійно-рятувальних робіт, вміння швидко та правильно оцінювати обстановку, приймати рішення та визначати заходи, що забезпечують успішне виконання завдань, ставити завдання підлеглим та своєчасно організовувати їх взаємодію.

Важливе місце відводилося підготовці командирів невоєнізованих формувань. Наголосимо, що навчання цієї категорії керівників проводилося як на курсах цивільної оборони, так і безпосередньо на виробництві. Організаторами навчання на об'єктах народного господарства для командирів невоєнізованих формувань загального призначення виступали начальники штабів цивільної оборони, для формувань служб – відповідні начальники служб [Програма спеціальної підготовки, 1985].

Навчання відбувалося за програмою спеціальної підготовки, яка розроблялася з врахуванням кола обов'язків, які виконувалися командирами в мирний час, в період нападу противника, після нападу противника тощо. Програма навчання командирів невоєнізованих формувань розраховувалась на три роки. Тематичний план програми складався з двох розділів: загальної тематики підготовки для командирів невоєнізованих формувань всіх напрямків, та спеціальної тематики для підготовки командирів за специфікою діяльності невоєнізованого формування. Тривалість навчання складала 45 годин на три роки, з них щорічно на вивчення загальних тем відводилося 10 годин, на вивчення спеціальних тем – 5 годин. Для занять з командирами за загальною тематикою створювалися групи не більше 30 осіб з командирів різних невоєнізованих формувань. Спеціальні теми вивчалися у складі груп, які комплектувалися з однойменних формувань або ж зі споріднених спеціальностей.

Основними видами проведення занять з командирами за загальною тематикою були бесіди, класно-групові заняття, практичні заняття. Вивчення спеціальних тем відбувалося у формі групових вправ, практичних занять, бесід, класно-групових занять.

Результатом навчання командирів невоєнізованих формувань ставало:

– отримання знань щодо своїх функціональних обов'язків з виконання завдань цивільної

оборони: уявлення про структуру, таблиць оснащення, завдання та можливості невоєнізованого формування в осередках ураження, порядок приведення його у готовність та організацію управління при виконанні завдань, порядок підготовки особового складу;

– розвиток умінь щодо визначення заходів захисту особового складу від засобів ураження противника, дотримання порядку, прийомів та способів ведення рятувальних та інших невідкладних робіт, виконання дій при загрозі та після нападу противника;

– відпрацювання навичок приведення невоєнізованого формування у готовність, керування його діями та організації взаємодії всередині нього та з іншими формуваннями; застосування техніки, механізмів та іншого майна для продуктивного проведення рятувальних робіт в зонах ураження, великих аварій та катастроф; користування приладами радіаційної та хімічної розвідки, дозиметричного контролю, засобами зв'язку та оповіщення, організації дозиметричного та хімічного контролю в невоєнізованому формуванні, проведення тренувань особового складу з виконання нормативів цивільної оборони.

Доречно наголосити, що сьогодні програми підготовки осіб, які очолюють формування цивільного захисту також повинні бути орієнтованими на формування управлінських компетенцій, спеціальних компетенцій, пов'язаних із виконанням робіт за призначенням та педагогічних компетенцій, що стосуються підготовки особового складу.

Навчання особового складу невоєнізованих формувань на об'єктах народного господарства організовувалось з врахуванням трирічного циклу, проводилось щорічно та складалось з загальної, спеціальної підготовки та тактико-спеціальних навчань [Програма спеціальної підготовки, 1985]. Загальна підготовка здійснювалась у неробочий час за Програмою підготовки працівників, службовців та колгоспників з цивільної оборони та організовувалась у цехах, виробництвах, відділах тощо, розраховувалась на 20 годин. Спеціальна підготовка та тактико-спеціальні навчання проводилися у робочий час. На вивчення тематики спеціальної підготовки відводилося 15 годин. Тактико-спеціальні навчання тривали 8 годин. Таким чином, загальна тривалість підготовки особового складу складала 43 години на рік.

Вивчення тем з загальної та спеціальної підготовки іноді проводилося паралельно.

Програма спеціальної підготовки особового складу невоєнізованих формувань також складалась з загальних та спеціальних тем. Загальні теми вивчалися учасниками всіх формувань, для чого відводилося 10 навчальних годин. Спеціальні теми вивчалися у складі невоєнізованих формувань певного спрямування, для опанування яких виділялося 5 годин. Основними видами проведення занять були бесіди, класно-групові заняття, практичні заняття, тактико-спеціальні заняття. Спеціальна підготовка особового складу за всіма темами проводилась командирами їх невоєнізованих формувань.

Зазначимо, що в результаті підготовки особовий склад невоєнізованих формувань отримував знання стосовно:

– способів захисту від сучасних засобів ураження противника;

– призначення, характеристики, порядок застосування техніки та приладів при проведенні рятувальних робіт;

– раціональних прийомів та способів прокладання проїздів та проходів в завалах, розчищення завалених укриттів, ліквідації аварій на комунально-енергетичних мережах об'єктів;

– порядку ведення розвідки на маршрутах руху та в осередках ураження;

– найбільш ефективних прийомів та способів локалізації та ліквідації пожеж;

– порядку проведення часткової та повної санітарної обробки, способів знезараження споруд, техніки, одягу тощо;

– фізико-хімічних та токсичних властивостей небезпечних хімічних речовин, які використовувалися на об'єкті.

У ході підготовки формувалися вміння:

– застосування штатної техніки, механізмів, табельного майна для ефективного проведення рятувальних робіт;

– проведення рятувальних робіт у взаємодії з особовим складом інших формувань;

– дотримання встановлених режимів радіаційного захисту в різних умовах радіаційної обстановки;

– проведення часткової та повної санітарної обробки техніки та майна.

Сьогодні актуальним залишається укладання відповідної типової програми спеціальної підготовки. Актуалізація наявного досвіду розробки відповідного програмного забезпе-

чення може слугувати орієнтиром для керівників суб'єктів господарювання та керівників формувань при організації навчання такої категорії працівників.

Підготовка особового складу завершалася проведенням тактико-спеціальних навчань, тематика яких визначалася відповідними керівниками штабів цивільної оборони області, району, міста. Для участі у навчаннях невоєнізовані формування виводилися повністю укомплектованими особовим складом, технікою, приладами, інструментом, засобами індивідуального захисту та іншим майном.

Для підготовки особового складу на навчаннях створювалася складна, наближена до реального розвитку подій навчальна обстановка, яка вимагала високої організованості, демонстрації отриманих знань та вмінь з проведення рятувальних робіт та робіт за призначенням формування.

Заняття за спеціальною підготовкою та тактико-спеціальні навчання проводилися на навчальному майданчику або відповідно облаштованому навчальному місці на власному об'єкті або закріплених за об'єктом навчальній базі.

Під час занять та навчань з невоєнізованими формуваннями відпрацьовувались нормативи цивільної оборони. Для встановлення єдиних вимог до підготовки невоєнізованих формувань та організації робіт, штабом цивільного оборони країни було затверджено Збірку нормативів зі спеціальної підготовки особового складу невоєнізованих формувань [Збірка, 1985]. Зазначалося, що нормативи зі спеціальної підготовки – це тимчасові, кількісні та якісні показники виконання певних завдань, прийомів та дій окремими учасниками невоєнізованих формувань або у складі їхніх ланок. Вони були направлені на закріплення отриманих знань, удосконалення практичних навичок особового складу при виконанні заходів цивільної оборони. Відпрацювання нормативів давало змогу підвищити якість підготовки особового складу до виконання завдань, сприяло скорішому опануванню техніки, приладів та засобів захисту. Збіркою встановлювався перелік загальних для всіх формувань нормативів, порядок їх виконання та оцінювання. Виділимо запровадження таких загальних нормативів як: збір особового складу невоєнізованого формування, надягання респіратора, надягання фільтруючого протигазу

на потерпілого, часткова спеціальна обробка. Спеціальних нормативів: перевірка ізолюючого протигазу та підготовка його до роботи, підготовка до роботи приладів радіаційної розвідки та дозиметричного контролю, одягання спецодягу та спорядження, прокладання рукавної лінії на два рукави до автоцистерни, розбір завалу, відкопування оголовку аварійного виходу, буріння отвору та подача повітря до укриття, накладання пов'язок на різні ділянки тіла при кровотечі, іммобілізація переламів кісток, транспортування потерпілих, розгортання санітарно-обмивального пункту, спеціальна обробка техніки, перевірка укриття на герметичність, відключення аварійної ділянки газопроводу тощо.

Загостримо увагу на доцільності запровадження виконання нормативів у сучасну практику проведення спеціальних об'єктових тренувань з формуваннями цивільного захисту з метою вироблення загальних підходів до оцінювання дій особового складу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підготовка керівного та особового складу формувань цивільного захисту має важливе значення в контексті формування загальної спроможності суб'єктів господарювання до проведення заходів з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. Вагоме місце при цьому належить якісному плануванню проведення такого навчання, розробці необхідного супроводжуючого програмного забезпечення. Актуалізація досвіду підготовки невоєнізованих формувань цивільного оборони радянського періоду на сучасну практику підготовки дає змогу визначити ефективні способи та методи підготовки такої навчальної категорії. Під час розробки програм спеціальної підготовки керівникам суб'єктів господарювання доцільно дотримуватись модульного підходу з визначенням загальних та спеціальних тем для формувань різного призначення. Широке застосування нормативів цивільного захисту слугуватиме виробленню загальних підходів до оцінювання дій особового складу. Перспективами подальших досліджень визначаємо окреслення окремих тем загальної та спеціальної складової спеціальної програми підготовки працівників, що входять до складу спеціалізованих служб і формувань цивільного захисту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наставление по применению и действиям невоенизированных формирований гражданской обороны. Москва : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1979. 149 с.
2. Программа специальной подготовки невоенизированных формирований гражданской обороны на объектах народного хозяйства. Москва : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1985. 97 с.
3. Наставление по организации и проведению тактико-специальных учений с невоенизированными формированиями гражданской обороны. Москва : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1975. 45 с.
4. Сборник нормативов по специальной подготовке личного состава невоенизированных формирований гражданской обороны. Москва : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1985. 59 с.
5. Обязанности начальников ГО, начальников служб ГО, начальников штабов и командиров невоенизированных формирований гражданской обороны : методическая разработка. Одесса : Управление по делам издательств, полиграфии и книжной торговли Одесского облисполкома, 1977. 37 с.
6. Рекомендации по подготовке невоенизированных разведывательных формирований гражданской обороны. Москва : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1974. 51 с.
7. Наставление по организации и ведению гражданской обороны в городском районе (городе) и на промышленном объекте народного хозяйства. Москва : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1976. 183 с.
8. Наставление по организации и ведению гражданской обороны в районе (сельском) и на сельскохозяйственном объекте народного хозяйства. Москва : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1976. 191 с.
9. Про затвердження Порядку здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 червня 2013 року. № 444. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/444-2013>.
10. Кодекс цивільного захисту України *Відомості Верховної Ради* (БВР), 2013, № 34–35, ст. 458.

REFERENCES

1. Ministerstvo obrony SSSR. (1979). *Nastavleniye po primeneniyu i deystviyam nevoenizirovannykh formirovaniy grazhdanskoj obrony* [Manual on the use and actions of non-military civil defense units]. Moscow : Voennoye izdatel'stvo Ministerstva obrony SSSR [in Russian].
2. Ministerstvo obrony SSSR. (1985). *Programma spetsial'noy podgotovki nevoenizirovannykh formirovaniy grazhdanskoj obrony na ob'yektakh narodnogo khozyaystva* [The program of special training of non-military civil defense units at the facilities of the national economy]. Moscow: Voennoye izdatel'stvo Ministerstva obrony SSSR [in Russian].
3. Ministerstvo obrony SSSR. (1975). *Nastavleniye po organizatsii i provedeniyu taktiko-spetsial'nykh ucheniy s nevoenizirovannyimi formirovaniyami grazhdanskoj obrony* [Manual on the organization and conduct of special tactical exercises with non-military civil defense units]. Moscow: Voennoye izdatel'stvo Ministerstva obrony SSSR [in Russian].
4. Ministerstvo obrony SSSR. (1985). *Sbornik normativov po spetsial'noy podgotovke lichnogo sostava nevoenizirovannykh formirovaniy grazhdanskoj obrony* [Collection of standards for special training of personnel of non-military civil defense units]. Moscow: Voennoye izdatel'stvo Ministerstva obrony SSSR [in Russian].
5. Upravleniye po delam izdatel'stv, poligrafii i knizhnoy trgovli Odesskogo oblispolkoma. (1977). *Obyazannosti nachal'nikov GO, nachal'nikov sluzhb GO, nachal'nikov shtabov i komandirov nevoenizirovannykh formirovaniy grazhdanskoj obrony : metodicheskaya razrabotka* [Duties of chiefs of civil defense, chiefs of civil defense services, chiefs of staff and commanders of non-military civil defense formations]. Odessa : Upravleniye po delam izdatel'stv, poligrafii i knizhnoy trgovli Odesskogo oblispolkoma [in Russian].
6. Ministerstvo obrony SSSR. (1974). *Rekomendatsii po podgotovke nevoenizirovannykh razvedyvatel'nykh formirovaniy grazhdanskoj obrony* [Recommendations for the training of non-militarized civil defense intelligence units]. Moscow: Voennoye izdatel'stvo Ministerstva obrony SSSR [in Russian].
7. Ministerstvo obrony SSSR. (1976). *Nastavleniye po organizatsii i vedeniyu grazhdanskoj obrony v gorodskom rayone (gorode) i na promyshlennom ob'yekte narodnogo khozyaystva* [Manual on the organization and conduct of civil defense in an urban area (city) and at an industrial facility of the national economy]. Moscow: Voennoye izdatel'stvo Ministerstva obrony SSSR [in Russian].
8. Ministerstvo obrony SSSR. (1976). *Nastavleniye po organizatsii i vedeniyu grazhdanskoj obrony v rayone (sel'skom) i na sel'skokhozyaystvennom ob'yekte narodnogo khozyaystva*. [Manual on the organization and conduct of civil defense in a region (rural) and at an agricultural facility of the national economy]. Moscow: Voennoye izdatel'stvo Ministerstva obrony SSSR [in Russian].
9. *Poryadok zdiysnennya navchannya naseleण्या diyam u nadzvychnykh sytuatsiyakh* [The procedure for training the population to act in emergency situations]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 26.06.2013 № 444. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/444-2013-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
10. Kodeks tsyvil'noho zakhystu Ukrayiny. (2013). [Code of Civil Protection of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady*. [in Ukrainian].

Ye. P. BOHDANOV

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Education Management,
Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council,*

Kherson, Ukraine

E-mail: a7591761@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4559-3052>

ORGANIZATION OF TRAINING OF NON-MILITARY CIVIL DEFENSE FORMATIONS (70–80s OF THE XXth CENTURY)

The organization of training of management and personnel of the object formations of civil defense is important in the context of creating the general capacity of business entities to take measures to eliminate the consequences of emergencies. The formations include employees of business entities on a non-professional basis, who do not have formed competencies to perform special rescue and recovery work. This creates a need to ensure a high level of their preparation for tasks in the field of civil protection, development of common approaches to training this category.

An attempt is made at retransmitting the experience of training non-military civil defense formations in the 70–80s of the twentieth century, as the country has had significant work on the outlined issues.

The purpose of the work is to analyze the regulatory and legal support for the functioning and training of non-military formations of civil defense in the 70–80s of the twentieth century in the civil defense system.

Methodology – the principles of unity of historical and logical, sequence, continuity, connection of theory with practice.

The scientific novelty lies in the actualization of productive approaches to the training of non-military formations of civil defense in the 70–80s of the twentieth century on the modern practice of training civil defense formations.

Conclusions. It is important in the organization of training of employees who are part of the formations of civil defense, to have a quality planning of special training, development of the necessary supporting software. When developing special training programs for business leaders, it is advisable to follow a modular approach with the definition of general and special topics for the formation of different purposes. Wide application of civil protection standards will serve to develop general approaches to the evaluation of personnel actions.

The subject of further research will be to outline the individual topics of the general and special components of the special training program for employees who are the part of specialized services and formations of civil defense.

Key words: non-military formations, civil defense, preparation for actions in emergency situations.

УДК 378.091.2:005.5(477)«19/20»

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.10>

Я. В. ДУДКО

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,

м. Мелітополь, Запорізька область, Україна

Електронна пошта: jaroslava.zav@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6452-1348>

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УМОВ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XIX СТ.)

У статті подано результати історико-педагогічного дослідження генези інформаційного забезпечення умов управління вихованням майбутніх учителів у вищій школі (друга половина XX – початок XXI ст.). Актуальність зазначеної проблеми зумовлена необхідністю подолання суперечності між потребою у реформуванні процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України та відсутністю розробок щодо змісту інформаційного забезпечення його умов. Вважаємо, що для вирішення вищезазначеної проблеми необхідно звернутися до позитивного управлінського досвіду минулого, а саме до здобутків вітчизняної педагогічної науки другої половини XX – початку XXI ст. та поєднати їх із інноваційними розробками сьогодення.

З метою визначення пріоритетних напрямів інформаційного забезпечення умов управління виховною роботою у сучасних закладах вищої педагогічної освіти у 2014–2021 рр. було проведено педагогічний експеримент. Констатувальний етап експерименту проводився на базі закладів вищої педагогічної освіти Черкаської, Запорізької та Кропивницької областей. В експерименті взяли участь 610 суб'єктів управління виховною роботою.

Результати дослідження генези інформаційного забезпечення умов управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України другої половини XX та початку XXI ст. і констатувального етапу експерименту дали можливість з'ясувати напрями інформаційного забезпечення вищезазначених умов у сучасних закладах вищої педагогічної освіти: створення єдиного інформаційного внутрішньовишівського простору; створення високотехнологічних лабораторій педагогічних інновацій щодо виховної роботи у закладах вищої педагогічної освіти; систематичний і прозорий моніторинг суб'єктів управління виховної роботи процесу виховання студентської молоді; інформаційну відкритість управлінського процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці факторно-критеріальної моделі оцінювання інформаційного забезпечення процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: виховання, виховна робота, інформаційне забезпечення, умови, управління.

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище визначається своєю інформатизованістю, адже науково-технічний прогрес, зміна умов існування освітніх організацій, формування ринкових відносин, розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій, збільшення інформаційного навантаження на суб'єктів навчально-виховного процесу сприяли активному впровадженню в усі сфери діяльності закладу освіти інформаційних технологій. Не є винятком і процес управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти. Ми погоджуємося з думкою В. Береки, що «найважливішими умовами достовірності й точності прогнозів є наявність системи інформаційного забезпечення, яка поєднує у собі кількісні та якісні показники й опис компонен-

тів, що досліджуються, удосконалення традиційних форм обліку розвитку освіти» [Берека 2008 : 138]. Українські учені Т. Сівашенко, Л. Скібіцька, Ю. Чичкан-Хліповка та В. Щелкунов дійшли висновку, що «інформаційне забезпечення управління – це організація цілеспрямованих масивів інформації й інформаційних потоків, яка включає збирання, зберігання, опрацювання і передавання інформації з метою аналізу одержаних результатів для підготовки, обґрунтування і прийняття управлінських рішень органами управління» [Скібіцька 2016 : 113]. Під інформатизацією процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти розуміємо цілеспрямовану діяльність взаємодіючих суб'єктів управління вихованням студентської молоді, що здійснюється з метою

інтенсифікації підготовки особистості педагога до виробничої, суспільної та культурної діяльності за допомогою використання інформаційних технологій.

Аналіз попередніх досліджень. Про актуальність дослідження проблеми інформаційного забезпечення процесу управління вихованням майбутніх педагогів у вищій школі України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) свідчить відсутність наукових робіт, предметом дослідження яких виступало б вищезазначене питання, адже аналіз останніх публікацій дав можливість встановити, що окремі аспекти інформатизації процесу управління закладом освіти у своїх наукових працях обґрунтували В. Берека, Н. Василенко, Т. Сівашенко, Л. Скібіцька, А. Ржевська, А. Федоров, Є. Хриков, Ю. Чичкан-Хліповка, В. Щелкунов та ін., але в історико-педагогічній науці немає цілісного дослідження генези інформаційного забезпечення процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України починаючи із другої половини ХХ та на початку ХХІ ст.

Мета статті полягає у дослідженні генези інформаційного забезпечення умов управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України починаючи із другої половини ХХ та на початку ХХІ ст., з'ясуванні пріоритетних напрямів інформаційного забезпечення вищезазначених умов у сучасних закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. У попередніх роботах нами було визначено етапи розвитку управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти починаючи із другої половини ХХ та на початку ХХІ ст.: I етап (1958–1990) – становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991–2013) – реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України; III етап (із 2014 р. по сьогодні) – стабілізація процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України й «організаційно-педагогічні умови управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України» [Dudko 2017 : 33]

Значимо, що одним із завдань нашого наукового дослідження є з'ясування особливостей інформаційного забезпечення умов управління

виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України на кожному вищезазначеному етапі. Аналіз наукової літератури й архівних матеріалів дав можливість встановити, що на кожному етапі розвитку процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України проблемними питаннями інформаційного забезпечення вищезазначеного процесу були: інформаційна необізнаність суб'єктів управління; недостатня оснащеність вищої школи інформаційно-комп'ютерними технологіями; відсутність системи інформаційного забезпечення управління закладом вищої освіти.

I етап (1958–1990 рр.) – становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України знаменувалося електронізацією та комп'ютеризацією не тільки навчально-виховного процесу, а й процесу управління виховною роботою у вищій школі. Підкреслимо, що інформаційна оснащеність системи управління виховною роботою з кінця 50-х до середини 70-х рр. ХХ ст. у закладі вищої педагогічної освіти УРСР здійснювалася у «паперовому» вигляді (стенди, стіннівки, листівки та плакати з гаслами «Хай буде мир. Братерство. Рівність усіх народів!», «Єдина країна – єдина нація!», «Народи всіх країн, об'єднуйтеся!» супроводжували студентську молодь усюди) та за допомогою теле-, радіо-опрограм. Так як у ст. 66 Закону СРСР від 19 липня 1973 р. № 4536 VIII «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» акцентується на тому, що «органы и учреждения народного образования совместно с органами и учреждениями науки и культуры, педагогическими обществами, другими общественными организациями при содействии средств массовой информации обеспечивают распространение педагогических знаний среди населения, оказывают педагогическую помощь в воспитании детей родителям и лицам, их заменяющим» [Закон 1973].

Інформування громадськості щодо результатів процесу управління вихованням студентської молоді здійснювалося за допомогою внутрішньовишівських газет («Київський університет», «Харківський університет» та ін.), місцевих газет, радіо та телебачення. Повідомлення про результати управління вихованням

студентської молоді здійснювалися за «формулою всієї радянської преси “агітатор, пропагандист, організатор”» [Фендріков 2015 : 87] і мали чітко виражений політичний, пропагандистсько-ідеологічний підтекст. У Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965–1966 н.р. зазначено: «В основу всієї політико-виховної і культурно-масової роботи серед студентів педагогічних інститутів були покладені рішення комуністичної партії, зокрема історичні рішення XXIII з'їзду КПРС та XXIII з'їзду КП України. Вся діяльність педагогічних інститутів (навчальна, вихована, методична і наукова) була підпорядкована завданням підготовки висококваліфікованих учителів, формування у них марксистсько-ленінського світогляду, вироблення високих моральних якостей будівництва комуністичного суспільства. Широко використовувалися радіо, телебачення, преса» [Річний звіт : 81].

Уже починаючи з середини 70-х і до кінця 90-х рр. XX ст. комп'ютерна техніка поступово почала впроваджуватися у навчально-виховний процес як засіб навчання, а у процесі управління виховною роботою у вищій школі використовувалася для збору, обробки, систематизації та збереження інформації про виховання студентської молоді.

II етап (1991–2013 рр.) – реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України знаменувалося поступовою повною інформатизацією освітнього простору, розквітом новітніх інформаційних технологій, активним впровадженням і використанням комп'ютерної техніки, появою Інтернету.

Після здобуття Україною незалежності (1991 р.) відбувся період прискореної інтеграції держави до світового інформаційного простору. Поступова модернізація застарілого комп'ютерного обладнання та підключення закладів вищої педагогічної освіти України до всесвітньої мережі Інтернет слугувало створенню системи інформаційного забезпечення процесу управління виховною роботою у вищій школі та середовища обізнаності суб'єктів управління вихованням студентської молоді за допомогою функціонування структурних підрозділів або відповідних інформаційних служб про нові наукові розробки виховання студен-

тів, внутрішньовишівських консалтингових служб, створення банків педагогічних інновацій у вищій школі.

У Державній програмі «Інноваційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 рр. йдеться про «підвищення ефективності управління за рахунок впровадження і масового поширення інформаційних та комунікаційних технологій» [Державна програма]. Зазначимо, що у 1991–2013 рр. використання інформаційних технологій уможливило проведення організаційно-виховних заходів будь-якої спрямованості на високому рівні як в онлайн, так і в офлайн режимах, а процес управління виховною роботою – зробити швидким і прозорим.

Систематичне повідомлення громадськості про досягнення студентів засобами масової інформації на етапі реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України здійснювалося за допомогою офіційних інтернет-сайтів закладів вищої освіти, соціальних мереж, внутрішньовишівських газет, внутрішньовишівського телебачення та ін.

Слід підкреслити, що у 1991–2013 рр. майже у кожному закладі вищої педагогічної освіти з'явилося видавництво, котре слугувало друкуванню внутрішньовишівських газет, таких як газета «Інтелект» (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького), газета «Педагог» (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського), газета «Педагогічні вісті» (Уманський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка), газета «Університетський час» (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), газета «Освітнянські обрії» (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка), газета «Університетське слово» (Бердянський державний педагогічний університет) тощо. Підкреслимо, що з розвитком студентського самоуправління у вищій школі змістовим наповненням випусків вищезазначених газет займаються представники студентського самоврядування.

III етап (з 2014 р. по сьогодні) – стабілізація процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України розпочалася із затвердженням у 2014 р. Закону

України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [Закон 2014], відповідно до якого основними напрямками реформування процесу управління закладом вищої освіти узагалі та процесом управління виховною роботою у вищій школі зокрема є: повна децентралізація управлінського процесу у вищій школі; розвиток автономії та самоврядування; створення відповідних організаційно-педагогічних умов для розквіту студентського самоврядування; створення «прозорого» механізму управління вихованням студентів у закладі вищої освіти. Встановлено, що вищезазначені завдання неможливо розв'язати без використання інформаційного оснащення процесу управління у вищій школі.

З метою визначення пріоритетних напрямів інформаційного забезпечення умов управління виховною роботою у сучасних закладах вищої педагогічної освіти нами було проведено у 2014–2021 рр. педагогічний експеримент. Констатувальний етап експерименту проводився на базі закладів вищої педагогічної освіти Черкаської, Запорізької та Кропивницької областей. У експерименті взяли участь 610 суб'єктів управління виховною роботою. Для респондентів було розроблено анкету «Інформаційне забезпечення умов управління виховною роботою у сучасних закладах вищої педагогічної освіти», що включала питання щодо особливостей: інформаційної оснащеності системи управління виховною роботою; створення середовища інформаційної обізнаності суб'єктів управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти; інформування громадськості щодо результатів процесу управління вихованням студентської молоді тощо. Анкетування було відкритим, суцільним та очним/заочним.

Результати дослідження генези інформаційного забезпечення умов управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної

освіти України починаючи із другої половини ХХ та на початку ХХІ ст. та констатувального етапу експерименту дали можливість з'ясувати напрями інформаційного забезпечення вищезазначених умов у сучасних закладах вищої педагогічної освіти: створення єдиного інформаційного внутрішньовишівського простору; створення високотехнологічних лабораторій педагогічних інновацій щодо виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі; систематичний і прозорий моніторинг суб'єктів управління виховної роботи процесу виховання студентської молоді; інформаційна відкритість управлінського процесу.

Висновки. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема дослідження генези інформаційного забезпечення умов управління вихованням майбутніх учителів у вищій школі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) не стала предметом окремої наукової розвідки. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена необхідністю подолання суперечності між потребою у реформуванні процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України та відсутністю розробок щодо інформаційного забезпечення його умов.

Результати дослідження генези інформаційного забезпечення умов управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України починаючи із другої половини ХХ та на початку ХХІ ст. дозволили визначити накопичений освітянський досвід на кожному етапі розвитку внутрішньовишівського управління. З'ясовано пріоритетні напрями інформаційного забезпечення вищезазначених умов у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці факторно-критеріальної моделі оцінювання інформаційного забезпечення процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 482 с.
2. Державна програма «Інноваційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки : Постанова МОН України від 7 грудня 2005 р. № 1153. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF> (дата звернення: 27.08.2021).
3. Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании : Закон СССР от 19 июля 1973 г. № 4536 VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення: 11.08.2021).
4. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.08.2021).

5. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965–1966 н.р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15 Спр. 5071. Арк. 81.
6. Скібіцька Л. І., Щелкунов В. І., Сівашенко Т. В., Чичкан-Хліповка Ю. М. *Офісний менеджмент*. Київ : Центр навчальної літератури, 2016. 360 с.
7. Фендріков К. М. Питання вузівської преси в історико-педагогічному вимірі. *Засоби навчання та науково-дослідної роботи*. 2015. № 45. С. 81–93.
8. Dudko Ya. Organisational and pedagogical conditions for educational work management at teacher training universities of Ukraine. *Наука і освіта*. 2017. № 6. С. 31–37.

REFERENCES

1. Bereka, V. Ye. (2017). Fakhova pidhotovka mahistriv z menedzhmentu osvity: teoriia i metodyka [Professional training of masters in education management : theory and methodology]. Khmelnytskyj : HGPA [in Ukrainian].
2. Derzhavna prohrama “Innovatsiini ta komunikatsiini tekhnolohii v osviti i nautsi” na 2006–2010 roky (2005). [State program “Innovative and communication technologies in education and science” for 2006–2010]. Postanova MON Ukrainy vid 7.12.2005 r. № 1153. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Ob utverzhdenii osnov zakonodatelstva Soyuza SSR i soyuznyih respublik o narodnom obrazovanii : Zakon SSSR ot 19.07.1973 g. № 4536 VIII. [On the approval of the foundations of the legislation of the USSR and the union republics on public education: USSR Law of 19.07.1973, № 4536 VIII.]. Zakon SSSR ot 19.07.1973 g. № 4536 VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> [in Russian].
4. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 1.07.2014 r. № 1556–VII. [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556–VII.]. Zakon Ukrainy vid 1.07.2014 r. № 1556–VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
5. Richnyi zvit Ministerstva osvity URSR pro robotu pedahohichnykh instytutiv URSR za 1965–1966 n.r. [Annual report of the Ministry of Education of the USSR on the work of pedagogical institutes of the USSR for 1965–1966 academic year]. CDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 15. Spr. 5071. Ark. 81 [in Ukrainian].
6. Skibiczka, L. I., & Shhelkunov, V. I., & Sivashenko, T. V., & Chychkan-Hlipovka, Yu. M. (2016). *Ofisnyi menedzhment*. [Office management]. Kyiv : Centr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].
7. Fendrikov, K. M (2015). Pytannia vuzivskoi presy v istoryko-pedahohichnomu vymiri [Issues of university press in the historical and pedagogical dimension]. *Zasoby navchannya ta naukovo-doslidnoyi roboty – Teaching aids*, 45, 81–93 [in Ukrainian].
8. Dudko, Ya. (2017). Organisational and pedagogical conditions for educational work management at teacher training universities of Ukraine. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 31–37

Ya. V. DUDKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills,
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky,
Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
E-mail: jaroslava.zav@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6452-1348>*

PECULIARITIES OF INFORMATION SUPPORT OF CONDITIONS OF MANAGEMENT OF UPBRINGING WORK IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

The article presents the results of historical and pedagogical research on the genesis of information support of conditions of management of upbringing work of future teachers in higher education (the second half of XX – beginning of XXI century). The urgency of this problem is due to the need to overcome the contradiction between the need to reform the management of upbringing work in institutions of higher pedagogical education in Ukraine and the lack of development on the content of information support of its conditions. In our opinion to solve the above problem it is necessary to turn to the positive management experience of the past, namely the achievements of domestic pedagogical science of the second half of XX – early XXI century, and combine them with innovative developments of today.

In order to determine the priority ways of information support of conditions of management of upbringing work in modern institutions of higher pedagogical education in 2014–2021, the pedagogical experiment was conducted. The ascertaining

stage of the experiment was carried out on the basis of institutions of higher pedagogical education of Cherkasy, Zaporizhia and Kropyvnytskyi regions. The experiment involved 610 subjects of management of upbringing work.

The results of the study of the genesis of information support of conditions of management of upbringing work in higher pedagogical education institutions of Ukraine, starting from the second half of the XX century and the beginning of the XXI century, and the ascertaining stage of the experiment made it possible to find out directions of information support of the above-stated conditions in modern of higher pedagogical education: creation of a single information intra-university space; creation of high-tech laboratories of pedagogical innovations on upbringing work in institutions of higher pedagogical education; systematic and transparent monitoring by the subjects of management of upbringing work of the process of upbringing of student youth; information openness of the management process.

We see prospects for further research in the development of a factor-criterion model for evaluating the information support of the process of management of upbringing work in institutions of higher pedagogical education.

Key words: upbringing, upbringing work, information support, conditions, management.

УДК 373.2 (091) (477)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.11>

Я. А. КВАСЕЦЬКА

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна

Електронна пошта: y.kvasetska@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-4270-878X>

К. С. КУЗНЕЦОВА

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна

Електронна пошта: k.kuznetsova@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9744-0840>

ГРАФІНЯ СУЗАННА ОЖАРОВСЬКА У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЛЯ В ГАЛИЧИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено питанням зародження перших дошкільних закладів у Західній Україні наприкінці 30-х – на початку 40-х років ХІХ століття, місця і ролі у цьому процесі графині Сузанни Ожаровської (уродженої Стрембош, у першому заміжжі – Фреснель). Досліджено життєвий шлях галицької шляхтянки, що народилася біля Золочева, обставини зацікавлення ідеями дошкільного виховання під час перебування у Відні й умови заснування першого дошкільного закладу (охоронки) у селі Сороки (нині Сороки-Львівські, що під Львовом). На основі аналізу газетних публікацій установлено, що заклад був відкритий восени 1839 року, спростовано версію про його заснування в 1840 році. Відзначено важливу роль старшого військового комісара Львова Себастьяна-Віллібальда Шісслера як організатора навчально-виховного процесу у першій галицькій охоронці в селі Сороки під впливом графині Ожаровської – засновника першого дошкільного закладу у Львові в 1840 році. Встановлено, що графиня Ожаровська мала пряме відношення до організації першого громадського товариства із підтримки дошкільних закладів у Львові (1841), активно популяризувала і підтримувала дошкільні інституції як одна з керівників жіночого «Товариства добродійності у Львові».

Наприкінці 30-х років ХІХ століття дошкільні заклади, організовані за системою Фрідріха-Вільгельма Фребеля, призначалися насамперед для виховання дітей із заможних сімей. Хлопчики і дівчатка відвідували заклад по кілька вранішніх і післяобідніх годин. Натомість галицький заклад був філантропічною інституцією, в якому діти перебували протягом усього дня, поки батьки були зайняті роботою. Водночас можна впевнено стверджувати, що у закладі був запроваджений фребелівський принцип «ігрової шкільки», коли виховні заняття проводилися у формі ігрової діяльності.

Ключові слова: дошкільний заклад, охоронка, добродійність, дошкільне товариство, навчально-виховний процес.

1. Постановлення проблеми

Тривале перебування західноукраїнських земель (Галичини, Буковини і Закарпаття) у складі Австрійської (Австро-Угорської) імперії відбилося на різних соціально-освітніх і культурних процесах, зокрема на зародженні та розвитку сфери дошкільного виховання (освіти). За радянських часів здебільшого замовчувався та ігнорувався внесок у цей процес представників так званих вищих верств населення, водночас випадали з поля зору дослідників питання

організації навчально-виховного процесу, методичні підходи до розв'язання важливих педагогічних завдань, приклади благородної громадянської ініціативи і служіння суспільним інтересам, які не втратили своєї актуальності і виховного потенціалу в умовах реформування вітчизняної системи освіти.

2. Аналіз попередніх досліджень

Питання становлення та особливостей розвитку дошкільної освіти на західноукраїнських землях в ХІХ – на початку ХХ століття стали

об'єктом дослідження багатьох науковців, зокрема З. Нагачевської, Н. Лисенка, М. Олійника, Г. Реґо, С. Іваха. Історичні аспекти теорії і практики дошкільної освіти, формування та еволюції методики фізичного, морального, естетичного і трудового виховання дітей розглядали О. Бондар, М. Мельничук, Н. Кирста, Т. Садова, Т. Панюк, І. Адамек, Т. Філіонова, О. Донченко.

Мета дослідження – висвітлення історико-культурних і педагогічних умов зародження суспільного дошкільного виховання (освіти) у Західній Україні середини ХІХ століття, пов'язаних із ім'ям галицької шляхтянки та активної учасниці жіночого руху графині Сузанни Ожаровської. Авторка ставила собі за мету з'ясувати її життєвий шлях, обставини зацікавлення ідеями дошкільного суспільного виховання, умови заснування у Галичині першого дошкільного закладу і його вплив на становлення вітчизняного дошкільця.

3. Результати і дискусії

Графиня Сузанна (Сусанна, Зузанна) Ожаровська (пол. *Zuzanna Ożarowska*, нім. *Zuzanna Ozarowska*) народилася 1803 року у Галичині біля Золочева у сім'ї шляхтича Томаша Стрембоша. Як свідчить неодноразово вживане повне прізвище її діда – Ян з Дамайовіце Стрембош, шляхетський рід майбутньої графині походив із села *Damałowice*, нині поселення *Zameczek (Zameczek)* Опочинського повіту Лодзького воєводства сучасної Польщі [*Inländische 18116 : 754*].

Наприкінці ХVІІІ століття, після входження галицьких земель до складу Австрійської імперії, Ян Стрембош, полковник польських коронних військ, набув земельні володіння у Золочівському повіті Галичини. У фондах Центрального державного історичного архіву України (м. Львів) збереглася межова карта маєтків власності Йоанна (Яна) де Стрембоша, складена 1794 року внаслідок рішення Львівського шляхетського суду про розмежування маєтків Новосілки та Митулин. У цьому документі Ян Стрембош згадується як кавалер ордену Білого орла – найвищої відзнаки Польського королівства [*Кристалович*]. Окрім Новосілок, Яну Стрембошу належали також села Вільшаниця, Ляцьке (нині – Червоне), Ясенівці, деякі інші. Спочатку центром маєткового ключа Стрембошів були Ясенівці, а згодом вони почали розбудовувати під свою резиденцію село Ляцьке.

У 1803 році у сім'ї Томаша Стрембоша – сина Яна Стембоша – народилася дочка Сузанна. За деякими свідченнями, Сузанна була у сім'ї наймолодшою, четвертою дитиною (її старші брати – Леон та Ян, сестра – Гонората) [*Łosiowa 1927 : 13-14*].

У віці чотирнадцять років Сузанна змушена була покинути батьківський дім і шукати приюту в одному із львівських монастирів. Причиною стали нестерпні умови, що запанували у сім'ї після повернення її батька – Томаша Стрембоша – з відомого в історії походу військ імператора Наполеона на Москву в 1812 році. У свій маєток у селі Ляцькому Томаш Стрембош повернувся без перемоги, однак із «трофеєм» – ще однією дружиною, далекою родичкою Анною Боною, з якою Томаш Стрембош зблизився, коли лікувався в її садибі від поранення, одержаного у військовому поході [*Łosiowa 1927 : 13-14*].

Першою не витримала психологічного напруження рідна мати Сузанни, яка втекла з дому до монастиря. Розлючений вчинком дружини, Томаш заборонив дітям і прислужі навіть згадувати її ім'я. Незабаром, зайшовши до кімнати, коли старший син Леон писав ніжного листа матері, батько накинувся на нього з кулаками. Поки Томаша зупинила прислуга, син зазнав настільки важких побоїв, що невдовзі помер.

Услід за братом Леоном відійшла в інший світ і дочка Гонората, яку Томаш Стрембош також запідозрив у надмірній любові до рідної матері. Томаш Стрембош так сіпнув дочку за косу, що вона померла чи від здивування, чи від нервового шоку.

Третьою не витримала норовливого характеру батька дочка Сузанна і втекла з дому. За переказами, вона пішки добралася з Ляцького до Львова, де завдяки клопотанню рідної матері також опинилась у монастирі.

Найдовше з батьком прожив молодший син Томаша Стрембоша на ймення Ян. Але його доля виявилася ще трагічнішою. Хлопець закохався у свою мачуху Анну Бону і між ними зав'язалися палкі стосунки. Коли про них довідався Томаш Стрембош, то не зміг пробачити провини синові, як і не зміг перенести своєї ганьби. За одним із переказів, який побутовув серед мешканців Ляцького ще на початку

XX століття, Томаш Стрембош влаштував мисливське полювання, під час якого однією кулею застрелив сина, а другою – вкоротив життя собі [Z pola 1903 : 2].

На відміну від трагічних обставин братів і сестри Гонорати доля Сусанни виявилася щасливішою, її життя зазнало крутих, несподіваних змін, немов у середньовічному лицарському романі.

Восени 1823 року до Львова прибув австрійський імператор Франц II і під час відвідин одного з благодійних чернечих закладів звернув увагу на молоду вродливу дівчину, яка там порядкувала. Сузанна з гідністю трималася перед численною імператорською свитою і сміливо вступила у запропоновану імператором розмову. Дівчина розповіла про себе і своїх рідних, а присутніх уразила непоказною красою, вишуканою мовою і шляхетними манерами [Wasylewski 1917 : 165].

Імператора Франца II супроводжував заступник командуючого військами королівства Галичини і Лодомерії граф Фердинанд де Фреснель – француз, представник імператорського роду Бурбонів, бойовий генерал, відзначений високими австрійськими, французькими, німецькими і російськими орденами. Генерал умів із успіхом виходити зі складних бойових і дипломатичних ситуацій, однак цього разу потрапив у полон до галицької шляхтянки. Через кілька місяців генерал Фреснель запропонував Сузанні Стрембош одружитися, дівчина відповіла згодою [Wasylewski 1917 : 166].

Ставши графинею Фреснель, Сузанна Стрембош потрапила в коло найповажніших і впливових людей тодішнього Львова та галицького краю загалом. Однак її не приваблювало життя у затінку слави свого чоловіка. Вона почала проявляти активність у громадському житті та невдовзі стала однією з чільних представниць громадського жіночого руху.

26 квітня 1824 року газета «Lemberger Zeitung» («Львівська газета») повідомила про успішну добродійну акцію представників місцевого жіноцтва, яка напередодні католицького Великодня зібрала майже 2 300 флоринів, призначених для лікарні Сестер милосердя і притулку для бідних [Uemtlische 1824 : 217].

Газета відзначила, що важлива громадська справа досягла успіху завдяки зусиллям графині

Фреснель і княгині Понінської. Вони не тільки зробили значний особистий фінансовий внесок, але й організували активне збирання пожертв серед заможних верств львівської громади.

Імовірно, що лікарня Сестер милосердя і притулок для бідних у Львові – це саме ті заклади під опікою черниць, де Сузанна Стрембош працювала у період свого перебування в монастирі. В якості графині Фреснель і людини щирої душі Сузанна намагалася проявити вдячність до чернечої обителі, що дала їй притулок у важкий період життя.

У 1824 році читачі «Львівської газети» ще мало знали про графиню Фреснель, тому газета уточнила, що вона є «дружиною тимчасового командуючого військами в Галичині пана генерала кавалерії».

Слід відзначити, що традиції добродійності не були новизною ані для молодої графині, ані для її чоловіка, зокрема дід Сузанни (Ян Стрембош) заснував для мешканців шпиталь у селі Новосілки, перебудувавши для нього старовинний замок. Статутний капітал лікарні оцінювався у 4250 дукатів. Статутні документи благодійного закладу особисто затвердив у 1811 році австрійський імператор, який спеціальним декретом висловив подяку засновнику і доручив державним органам широко популяризувати цей «благородний і гуманний вчинок» [Inländische 1811b : 754].

На ниві добродійності відзначився і генерал кавалерії граф Фреснель, який заснував і за власні кошти профінансував будівництво у Львові на Пелчинському ставу першого у місті плавального басейну. Заклад був відкритий у травні 1820 року і переданий засновником у користування Львівському військовому гарнізону. Згодом басейн став школою плавання не тільки для військових, але й для цивільних мешканців Львова. А впорядкована територія навколо Пельчинського ставу перетворилася на улюблене місце відпочинку львів'ян.

На одній із стін будівлі басейну була встановлена пам'ятна стела, виготовлена зі штучного каменю. Дві жіночі постаті, що уособлювали славу і вічність, тримали лавровий вінець над викарбуваними німецькою мовою словами подяки генералові Фреснелю: «Засновнику цього закладу Й[оганну] К[арлу] графу Генекену фон Фреснелю та Курелю від Львів-

ського гарнізону присвячено, 1820» [Inländische 1820a : 449].

Деякі автори газетних публікацій, пишучи про мотиви одруження генерала Фреснеля зі Сузанною Стрембош, молодшою від нього майже на 40 років, недвозначно натякали, що причиною одруження могло стати привабливе придане, яке обіцяв своїй дочці Томаш Стрембош, а це начебто 16 сіл у Золочівському повіті, в інших місцях Галичини [Яворські 2004: 145]. Однак добродійні справи генерала Фреснеля служать підставами для спростовування подібних інсинуацій, тим більше, що генерал дбав не стільки про визиск, скільки про економічний розвиток отриманих після одруження маєтків. Наприкінці 20-х років XIX століття він організував у селі Вільшанці, що стало резиденцією подружжя Фреснелів, одну з перших у Галичині цукроварень. Генерал закупив передове технічне обладнання, виготовлене за французькими технологіями, і вперше у краї налагодив виробництво цукру-рафінаду – продукції найвищої якості [Die Zuckerfabriken 1839 : 130-131].

У 1829 році генерал Фреснель був переведений на службу до Відня, де став командиром надвірної гвардії, яка здійснювала охорону імператорського двору, несла почесну варту і забезпечувала проведення різних офіційних заходів за участю перших осіб держави. Натомість його дружина отримала доступ до кола наближених осіб імператриці Кароліни Августи Баварської.

Імператриця трималася подалі від політики, її цікавила насамперед соціальна благодійність, що принесло їй прізвисько «мати бідних» [Kellner 2009 : 100]. Однією із заслуг Кароліни Августи Баварської стала підтримка нової соціальної ініціативи – «закладів догляду за маленькими дітьми» («Kleinkinderbewahranstalten»), названими згодом українською мовою «охоронками», або ж «захоронками».

У 1828 році завдяки старанням графині Терезії Брунсвік і за підтримки її зусиль імператрицею Кароліною Августою був заснований перший дитячий дошкільний заклад у місті Пешті (сучасний Будапешт). Згодом такі заклади поширились і в інших містах імперії – Відні, Празі, Банській Бистриці. З метою утвердження і розвитку важливого починання у 1831 році була створена Центральна спілка дитячих охоронних закладів Австрії [Квасецька 2017 : 421].

За її дорученням Леопольд Хімані, активний популяризатор ідеї дошкільного виховання, взявся за написання першого австрійського начальничо-методичного посібника для організаторів, керівників і працівників цих закладів.

Віденський період був доволі коротким у житті Сузанни Фреснел, оскільки вже у 1831 році помер її чоловік, і вона змушена була повернутися до Галичини. Останки генерала Фреснеля були поховані у родовому гробівці Стрембошів – у селі Ляцькому [Z rola 1903 : 2].

Вдруге Сузанна вийшла заміж за далекого родича графа Костянтина Ожаровського. Новий шлюб не змінив зацікавлення графині, тепер уже Ожаровської, соціальною благодійністю. На той час участь у добродійних акціях була престижною і становила поширену форму суспільного визнання [Левицька].

Ідея суспільного дошкільного виховання, котрою графиня Фреснель-Ожаровська захопилася ще у Відні, через певний час перетворилася у намір заснувати дошкільний заклад в одному зі своїх маєтків поблизу Львова. Нова справа виявилася складнішою, ніж вона сподівалася, однак графиня не відступила перед труднощами. Із цього приводу віденський громадський і літературно-мистецький часопис «Der Adler» («Орел») у вересні 1839 року опублікував інформацію під назвою «Перший охоронний заклад для малих дітей у Галичині». У публікації зазначалося: «Графиня Ожаровська, колишня графиня Фреснель, вирішила заснувати охоронний заклад для малих дітей в одному зі своїх маєтків біля Львова – або в Ляшках, або в Сороках. Із цієї причини вона звернулася до старшого військового комісара С.-В. Шіслера, який легко захоплюється всілякими добрими та корисними справами, і попросила його про допомогу. Після того, як минув тривалий період безрезультатних закликів про співучасть, кілька благородних благодійників виявили зацікавлення у створенні цих корисних закладів; справа рухається швидко, і ми сподіваємося, що принаймні перепон більше не буде» [Die erste 1839a : 831]

Себастьян-Віллібальд Шіслер служив у військовому комісаріаті м. Львова і був відомий не тільки як військовий службовець, але й як письменник і громадський діяч, організатор

доброчинних акцій. На попередньому місці служби у Чехії він відзначився активною доброчинною діяльністю. Знаковою подією його філантропічних старань стало заснування у 1835 році в м. Пльзень (Богемія) дошкільного виховного закладу, а також організація опікунського громадського товариства, яке об'єднало широке коло меценатів і забезпечило необхідними матеріальними умовами успішне існування громадської інституції [Квасецька 2017 : 421].

Часопис «Der Adler» не помилився: після залучення до організації дошкільного закладу С.-В. Шіслера справа нової соціальної інституції справді рухалася швидко, всі перепони були успішно подолані.

Тривалий час побутувала версія, що перший дошкільний заклад у Галичині був відкритий у 1840 році; її джерелом стала стаття про село Сороки в багатотомному «Словнику географічному Королівства польського та інших країн слов'янських» [Słownik 1890б : 166-167]. Автор статті посилався на публікацію «Перший охоронний заклад для малих дітей у Галичині» («Die erste Kleinkinderbewahl-Anstalt in Galizien») у німецькомовній газеті «Galizia» («Галичина») від 20 жовтня 1840 р. [Aufruf 1840 : 18-19]. Однак висновок про дату заснування закладу виявився помилковим.

Публікація в газеті «Galizia» справді побачила світ у жовтні 1840 року, проте вона однозначно вказує на заснування закладу у 1839 році. Це впливає з газетних слів, що від дня заснування першого охоронкового закладу для маленьких дітей у Сороках минув «уже майже рік» («schon seit fast einem Jahre») [Aufruf 1840 : 18-19].

На жовтень-листопад 1839 року орієнтує і матеріал у загально-австрійському виданні «Jugend's Mährischer Wanderer», присвячений розвитку закладів дошкільної освіти в Австрійській імперії. У ньому зазначалося, що перша охоронка для малих дітей у Галичині в селі Сороки була заснована графинею Ожаровською «роком раніше» від аналогічного закладу у Львові, організованому С.-В. Шіслером, який розпочав свою діяльність у вересні 1840 року (офіційне відкриття відбулося 1 жовтня) [Kleinkinder 1841 : 386].

Отже, різні газетні публікації указують на те, що датою відкриття дошкільного закладу в селі Сороки можна з впевненістю вважати жовтень-листопад 1839 року.

Вже наступного 1840 року в дитячому дошкільному закладі, заснованому й утримуваному графинею Сузанною Ожаровською, виховувалося 50 хлопчиків і дівчаток віком від 3 до 6 років. Це були переважно діти мешканців села Сороки, яке за етнічним складом населення мало яскраво виражений український характер.

Перший дитячий дошкільний заклад Галичини був розміщений у зручному просторому приміщенні, облаштованому відповідно до свого нового призначення. Діти збиралися у просторій навчальній залі, на стінах якої були розвішані численні картини різноманітної тематики, а на спеціальних підставках і стелажах розкладені навчальні речі, що зацікавлювали дітей: опудала тварин, статуетки, ремісничі інструменти, господарські знаряддя і макети машин, навіть дитячі ігрові інструменти [Квасецька 2017 : 422].

Заняття розпочиналися з короткої молитви і дитячої пісеньки після того, як хлопчики і дівчатка скоштували ранковий суп. Сніданок, обід і вечеря подавалися дітям за рахунок засновниці закладу графині Ожаровської.

Існувала версія, що перший дошкільний заклад Галичини був організований за фребелівською системою [Słownik 1890б : 167], однак таке твердження не зовсім точне. Наприкінці 30-х років XIX століття дошкільні заклади, організовані за системою Фрідріха-Вільгельма Фребеля, призначалися насамперед для виховання дітей із заможних сімей [Kellner 2009 : 110]. Хлопчики і дівчатка відвідували заклад по кілька вранішніх і післяобідніх годин. Натомість галицький заклад був філантропічною інституцією, де діти перебували протягом усього дня, поки батьки були зайняті роботою. Водночас можна впевнено стверджувати, що в ньому був запроваджений фребелівський принцип «ігрової шкільки», коли виховні заняття проводились у формі ігрової діяльності.

Розробленням форм і методів виховної роботи дошкільного закладу, як і професійною підготовкою відповідного педагогічного персоналу, переймався С.-В. Шіслер. Очевидно, він урахував досвід функціонування різних дошкільних закладів, особливо заснованого ним закладу Пльзені, а також теоретичні розробки Ф.-В. Фребеля, Я.-В. Свободи, Л. Хімані [Квасецька 2017 : 422].

Перший період діяльності дошкільного закладу в селі Сороки був доволі успішним; такий висновок можна зробити на основі активного відвідування дітей, зацікавленості батьків і громадськості. Нова інституція стала поштовхом для організації аналогічного закладу у столиці Галичини. Цього разу він був заснований військовим надкомісаром С.-В. Шісслером та урочисто відкритий 1 жовтня 1840 року у будинку «На кручених стовпах». Графиня Сузанна Ожаровська підтримала С.-В. Шіслера і під час організації громадського товариства, покликаного опікуватися новоорганізованою охоронкою у Львові. Перші збори товариства відбулися у квітні 1841 року. Крім самого військового надкомісара Шіслера і графині Ожаровської, членами товариства стали дружина президента Галицького намісництва барона Ф. Кріга, львівський бургомістр Й. Гомс і його дружина Тереза, польський письменник О. Фредро, ректор греко-католицької семінарії Г. Яхимович, директор зразкової головної школи А. Скибінський та інші [Miscellen 1842 : 28].

Активна підтримка нової громадської ініціативи сприяла тому, що у квітні 1842 року товариство відкрило у Львові ще один дошкільний заклад у будинку з п'яти кімнат на вул. Анни, 200. Якщо на перших порах тут виховувалося близько 50 хлопчиків і дівчаток, то незабаром кількість вихованців збільшилась утричі.

З огляду на суспільний резонанс нових закладів президент Галичини і Лодомерії барон фон Крік вирішив взяти на себе обов'язки протектора благодійної організації, а покровителька дошкільних закладів в Австрійській монархії імператриця-мати Кароліна Августи Баварська відгукнулася знаковою пожертвою у розмірі 200 золотих ринських [Über 1841 : 173].

Після того, як 1843 року у Львові була створена перша єврейська охоронка, товариство опіки над львівськими інститутами охорони малих дітей задля підкреслення християнського характеру своїх закладів було перейменоване на «Товариство християнських охорон у Львові». Опікунське товариство діяло майже сто років. У 20-х роках ХХ століття воно утримувало у Львові 5 дошкільних закладів, які тривалий час були зразком для інших аналогічних інституцій [Miejskie 1927 : 16].

Середина ХІХ століття стала найактивнішим періодом громадської діяльності графині Сузанні Ожаровської, яка проявляла ініціативу в різних громадських справах.

У квітні 1840 року розпочало свою діяльність жіноче «Товариство добродійності у Львові», відоме також під назвою «Добродійне товариство під опікою дам». Ініціаторами його створення були княгиня Гелена Понінська, графині Сузанна Ожаровська, Софія Фредро, Ангела Лось. Саме вони були обрані до першого складу комітету – керівного виконавчого органу товариства [Aufruf 1840 : 18-19; Verfassung 1840 : 19].

Товариство добродійності влаштувало різноманітні заходи, пов'язані зі збором пожертв для нужденних, зокрема для допомоги львівським дошкільним закладам. Воно, зокрема, влаштувало забави у Єзуїтському парку Львова з музикою і вогняним шоу, влаштувало концерти, художні виставки і театральні вистави. Частина доходів товариства спрямовувалася на підтримку дошкільних закладів [Левицька; Nachricht 1842 : 1].

У січні 1842 року великий резонанс викликав у Львові неординарний благодійний захід, організований гуртком любителів театру. Театрالی підготували дві постановки – одну виставу французькою та одну виставу польською мовами, на які були запрошені поважні гості – австрійські ерцгерцоги (принци) та видатні люди міста. Провідні ролі виконували графині Ожаровська, Феодорівна і Красічка, а також графи Стадницький і Фредро. Натомість граф Симінський взяв на себе функції суфлера.

Як відзначала одна з австрійських газет, «загальне задоволення глядачів, а також значний дохід, призначений для бідних людей, увінчали похвальний намір і талант цих чудових друзів театру» [Miscellen. 1842 : 28].

Про особу графині С. Ожаровської цікаве уявлення дає її портрет, створений львівським художником Каролем Швайкартом у 1842 році (зберігається в Національному музеї у Вроцлаві) [Porträt]. Ожаровська представлена у вигляді селянки під час жнив – із серпом у руці та зі стійком зібраного хліба. Цей образ відображає романтизоване намагання наблизитися до природи, до народу. Численні благодійні справи Ожаровської свідчать, що вона справді щиро

вболівала за своїх земляків, зокрема за наймолодших.

Графиня Ожаровська відійшла у вічність на початку 1892 року.

Газета «Kurjer Lwowski» в номері від 5 лютого 1892 року повідомляла: «Сузанна з Стрембошів, у першому заміжжі – графиня Фреснельова, у другому заміжжі – графиня Ожаровська, уроджена 1803 р., власниця дібр (маєтків) у повіті Золочівським, невіста, яка дуже прислуговувала селянам, померла цими днями у своєму маєтку Вільшаниця» [Zmarli 1892: 4].

Привертає увагу те, що автор невеликої замітки порівняв графиню Ожаровську з «невістою» – тобто Христовою нареченою, обручницею або ж черницею, яка присвятила свою життя утвердженню божих заповідей через служіння своїм підданам-селянам. Образ надзвичайно яскравий і ємкий, який заступає не одну велику газетну публікацію.

Свої маєтки графиня заповіла чернечому згромадженню римо-католицьких Сестер милосердя.

Добру пам'ять про графиню Ожаровську зберігають у селі Вільшаниця Золочівського району Львівської області. Коли у 1864 році тут була заснована школа з українською мовою навчання, то розмістилася вона у приміщенні, подарованому графинею Ожаровською. Раніше це було адміністративне приміщення місцевого фільварку [Słownik 1886a : 499-500].

У місцевій церкві збереглася мармурова таблиця, виготовлена і встановлена у 1881 році на честь Сузанни Ожаровської [Пахолко 2012 : 12-13]. Графиня згадується як «патронка» (покровителька, захисниця), «фун-

даторка» (засновниця) і «колаторка» (будівниця) храму, освяченого на честь Богоявлення Господнього (нині церква Святої Трійці). Водночас перші рядки пам'ятної таблиці, взяті зі святих писань, указують на те, що місцеві мешканці вважали графиню Сузанну Ожаровську гідною посісти місце серед праведників, яким належить вічна пам'ять і відповідне пошанування («похвала»):

«Память праведного во вѣки
Правым подобаетъ похвала.
Церковь сію создала Высокородна
СУЗАННА графиня ОЖАРОВСКА
Высокодостойнаіа патронка,
фундаторка и колаторка.
1881».

Висновки

В умовах відродження національних надбань культури, педагогічної теорії і практики виняткового значення набуває розвиток «персоналістського» напряму в наукових дослідженнях, що дозволяє повернути в історію української освіти значні та цікаві постаті. До таких постатей має вагомі підстави належати і графиня Сузанна Ожаровська – активна учасниця жіночого руху в Галичині середини XIX століття, засновниця першого дошкільного закладу в Галичині (1839 рік, село Сороки, що під Львовом) і співзасновниця першого громадського товариства з опіки над дошкільними закладами (охоронками) у Львові (1841 р.). Заслуговує на подальше дослідження та популяризацію її діяльність як благодійниці і фундаторки інших культурно-освітніх та релігійних інституцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н., Шеремет Т. Загальносвітовий контекст Фребелівського педагогічного руху. *Історико-педагогічні студії : наук. часопис. НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2007. Вип. 1. С. 70-79.
2. Квасецька Я. А. Себастьян-Віллібальд Шісслер в контексті історії дошкільної освіти на західноукраїнських землях. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2017. Ч. 3. № 1 (41) січень. С. 420-425. URL: <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2017/1/100.pdf> (дата звернення: 13.08.2021).
3. Левицька М. Мистецтво і благодійність: розвиток нових соціальних практик у Львові на межі XVIII-XIX ст. URL: <http://uamoderna.com/md/levytska-art-and-charity> (дата звернення: 13.09.2021).
4. Пахолко С., Мартин О. Історичні пам'ятки села Велика Вільшаниця на Львівщині. *Пам'ятки України: історія та культура*. 2012. № 11(181). С. 12–15.
5. Кришталович У. Рукописні карти XVI–XIX століть: з фондів Центрального державного історичного архіву, м. Львів. Київ, 2011. 216 с. URL: <https://u.to/faieGw> (дата звернення: 13.08.2021).
6. Яворскі Ф. Навколо ставу Пелчинського. *Культурологічний часопис «І»*: Львів. 2004. С. 142–151.
7. Aufruf von dem Wohlthätigkeits-Vereine in Lemberg. *Galizia*. 1840. № 5. S. 18-19.
8. Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. *Der Adler*. 1839. № 228.
9. Die Zuckerfabriken in Galizien. *Der Adler*. 1839. № 31. S. 130–131.

10. Inländische Nachrichten. *Lemberger Zeitung*. 1820. № 99. S. 449.
11. Inländische Nachrichten. *Oesterreichischer Beobachter*. 1811. № 183. S. 754.
12. Kellner M. W. Aus-und Weiterbildungösterreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive : dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz 2009. – 308 S. URL: <https://u.to/EKmeGw> (дата звернення: 20.08.2021).
13. Kleinkinder-Bewahranstalten. Zweiter Artikel. *Jurende's Mährischer Wanderer*. Brünn, 1841. S. 377–386.
14. Łosiowa Z. Zuzanna ze Strzembosów Ożarowska. *Bluszcz*. 1927. № 6. S. 12–14.
15. Miejskie Ochronki Chrześcijańskie we Lwowie. *Sprawozdanie z działalności Towarzystwa za rok 1926*. Lwów 1927. 28 s. URL: https://u.to/_aieGw (дата звернення: 13.09.2021).
16. Miscellen. *Gemeinnützige Blätter zur Belehrung und Unterhaltung*. 1842. № 7. S. 28.
17. Nachricht über den Stand des Wohlthätigkeits–Damen–Vereines in Lemberg. Lemberg 1842.
18. Porträt der Zuzanna Ozarowska in Tracht, Karl Gottlieb Schweikart. 1842. URL: <https://u.to/6qieGw> (дата звернення: 13.08.2021).
19. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. T. 7: [Netrebka – Perepiat] / Red.: Chlebowski Bronisław, Sulimierski Filip, Walewski Władysław. Warszawa, 1886. 960 s. URL: <https://u.to/waieGw> (дата звернення: 13.08.2021).
20. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. T. 11: [Sochaczew – Szlubowska Wola] / Red.: Chlebowski Bronisław, Sulimierski Filip, Walewski Władysław. Warszawa, 1890. 960 s. URL: <https://u.to/waieGw> (дата звернення: 13.08.2021).
21. Uemtliche Nachrichten. *Lemberger Zeitung*. 1824. № 50. S. 217.
22. Über Kleinkinder-Bewahranstalten. *Croatia*. 1841. № 44. S. 173–175.
23. Verfassung des Wohlthätigkeits-Vereines in Lemberg. *Galizien*. 1840. № 5. S. 19–20.
24. Wasylewski S. U księżnej pani. Lwów 1917. 200 s.
25. Zmarli. *Kurjer Lwowski*. 1892. № 36. S. 4.
26. Z pola manewrów. *Kurjer Lwowski*. 1903. № 254. S. 2.

REFERENCES

1. Demianenko, N., Sheremet, T. (2007). Zahalnosvitovyi kontekst Frebelivskoho pedahohichnoho rukhu. [The global context of the Froebel pedagogical movement]. *Istoryko-pedahohichni studii: nauk. Chasopys. NPU imeni M. P. Drahomanova – Historical and pedagogical studies: scientific journal. NPU named after MP Drahomanov*. Kyiv, Vol. 1, 70-79 [in Ukrainian].
2. Kvasetska, Ya. A. (2017). Sebastian-Villibald Shissler v konteksti istorii doshkilnoi osvity na zakhidnoukrainskykh zemliakh. [Sebastian-Willibald Schissler in the context of the history of preschool education in Western Ukraine]. *Naukovyi zhurnal «Molodyi vchenyi» – Scientific journal "Young Scientist"*. Vol. 3 (41), 420-425. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/1/100.pdf> (Last accessed: 13.08.2021) [in Ukrainian].
3. Levytska, M. Mystetstvo i blahodiinist: rozvytok novykh sotsialnykh praktyk u Lvovi na mezhi XVIII-XIX st. [Art and charity: the development of new social practices in Lviv at the turn of the eighteenth and nineteenth centuries]. URL: <http://uamoderna.com/md/levytska-art-and-charity> (Last accessed: 13.08.2021) [in Ukrainian].
4. Pakholko S., Martyn, O. (2012). Istorychni pamiatky sela Velyka Vilshanytsia na Lvivshchyni. [Historical monuments of the village of Velyka Vilshanytsia in the Lviv region]. *Pamiatky Ukrainy: istoriia ta kultura – Sights of Ukraine: history and culture*. Vol. 11(181), 12–15 [in Ukrainian].
5. Kryshalovych, U. (2011). Rukopysni karty XVI–XIX stolit: z fondiv Tsentralnogo derzhavnogo istorychnoho arkhivu mista Lviv. [Manuscript maps of the XVI – XIX centuries: from the funds of the Central State Historical Archive of the city of Lviv]. Kyiv, 216 p. URL: <https://u.to/faieGw> (Last accessed: 20.08.2021) [in Ukrainian].
6. Yavorski, F. (2004). Navkolo stavu Pelchynskoho. [Around Pelczynski's pond]. *Kulturolohichni chasopys «Yi» – Cultural Journal "Yi"*, Lviv. S.142-151.
7. Aufruf von dem Wohlthätigkeits-Vereine in Lemberg. *Galizia*. 1840. № 5. S. 18-19.
8. Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. *Der Adler*. 1839. № 228.
9. Die Zuckerfabriken in Galizien. *Der Adler*. 1839. № 31. S. 130–131.
10. Inländische Nachrichten. *Lemberger Zeitung*. 1820. № 99. S.449.
11. Inländische Nachrichten. *Oesterreichischer Beobachter*. 1811. № 183. S.754.
12. Kellner M. W. Aus-und Weiterbildungösterreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive : dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz 2009. – 308 S. URL: <https://u.to/EKmeGw> (дата звернення: 13.08.2021).
13. Kleinkinder-Bewahranstalten. Zweiter Artikel. *Jurende's Mährischer Wanderer*. Brünn 1841. S. 377–386.
14. Łosiowa Z. Zuzanna ze Strzembosów Ożarowska. *Bluszcz*. 1927. № 6. S. 12–14.
15. Miejskie Ochronki Chrześcijańskie we Lwowie. *Sprawozdanie z działalności Towarzystwa za rok 1926*. Lwów 1927. 28 s. URL: https://u.to/_aieGw (дата звернення: 13.08.2021).

16. Miscellen. *Gemeinnützige Blätter zur Belehrung und Unterhaltung*. 1842. № 7. S. 28.
17. Nachricht über den Stand des Wohlthätigkeits–Damen–Vereines in Lemberg. Lemberg 1842.
18. Porträt der Zuzanna Ozarowska in Tracht, Karl Gottlieb Schweikart. 1842. URL: <https://u.to/6qieGw> (дата звернення: 13.08.2021).
19. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. T. 7: [Netrebka – Perepiat] / Red.: Chlebowski Bronisław, Sulimierski Filip, Walewski Władysław. Warszawa, 1886. 960 s. URL: <https://u.to/waieGw> (дата звернення: 13.08.2021).
20. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. T. 11: [Sochaczew – Szlubowska Wola] / Red.: Chlebowski Bronisław, Sulimierski Filip, Walewski Władysław. Warszawa, 1890. 960 s. URL: <https://u.to/waieGw> (дата звернення: 13.08.2021).
21. Uemtlliche Nachrichten. *Lembergcr Zeitung*. 1824. № 50. S.217.
22. Über Kleinkinder-Bewahranftalten. *Croatia*. 1841. № 44. S.173–175.
23. Verfassung des Wohlthätigkeits-Vereins in Lemberg. *Galizien*. 1840. № 5. S. 19–20.
24. Wasylewski S. U księżnej pani. Lwów, 1917. 200 s.
25. Zmarli. *Kurjer Lwowski*. 1892. № 36. S. 4.
26. Z pola manewrów. *Kurjer Lwowski*. 1903. № 254. S. 2.

Ya. A. KVASETSKA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,

Chernivtsi, Ukraine

E-mail: y.kvasetska@chmu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-4270-878X>

K. S. KUZNIETSOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,

Chernivtsi, Ukraine

E-mail: k.kuznetsova@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9744-0840>

SUZANA COUNTESS OZHAROVSKA IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF PRESCHOOL IN GALICINA OF THE XIX CENTURY

The article is devoted to the origin of the first preschool institutions in Western Ukraine in the late 30's – early 40's of the XIX century, the place and role of Suzanne Countess Ozharovskaya (born Strembosh, in her first marriage – Fresnel). The life of a Galician noblewoman born near Zolochev, the circumstances of interest in the ideas of preschool education during her stay in Vienna and the conditions of founding the first preschool institution (security guard) in the village of Soroky (now Soroky-Lvivsky, near Lviv) are studied. Based on the analysis of newspaper publications, it was established that the institution was opened in the fall of 1839 and the version of its foundation in 1840 was refuted. The important role of Lviv Senior Military Commissioner Sebastian-Willibald Schissler as the organizer of the educational process in the first Galician guard in the village of Soroka and under the influence of Countess Ozharovska – the founder of the first preschool in Lviv in 1840. It was established that Countess Ozharovska was directly involved in the organization of the first public society to support preschools in Lviv (1841), actively promoted and supported preschool institutions as one of the leaders of the women's "Charity Society in Lviv".

In the late 30s of the XIX century, preschools, organized according to the system of Friedrich-Wilhelm Froebel, were intended primarily for the education of children from wealthy families. Boys and girls visited the institution for several mornings and afternoons. Instead, the Galician institution was a philanthropic institution where children stayed all day while their parents were busy. At the same time, it is safe to say that it introduced the Froebel principle of "game school", when educational classes were held in the form of play activities.

Key words: preschool institution; security; charity; preschool society; educational process.

УДК 37.91.03: [008:32]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.12>**Л. В. КРУГЛЕНКО***кандидат педагогічних наук,**старший викладач кафедри іноземних мов,**Криворізький національний університет,**м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна**Електронна пошта: kruhlenko@knu.edu.ua**<https://orcid.org/0000-0002-0596-6926>***ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (к. ХХ – п. ХХІ ст.)**

Автором визначено, що серед пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної системи освіти сучасна педагогічна наука визнає полікультурний вектор як такий, що забезпечує виконання двох завдань: входження України до європейського освітнього простору та розв'язання питань внутрішнього існування полікультурного суспільства. Означена проблема, як констатує автор, в історико-педагогічному дискурсі розглядається передусім у компаративному аспекті, натомість вітчизняний досвід «полікультурності» опинився на узбіччі наукового пошуку. Утім автор вважає, що таке дослідження дозволяє з'ясувати динаміку розвитку ідей полікультурної освіти у вітчизняній педагогічній думці кінця ХХ – початку ХХІ ст., встановити головні тенденції цього процесу та визначити проблеми, які необхідно вирішувати саме сьогодні. Спираючись на думки вітчизняних вчених щодо важливості застосування методу періодизації в історико-педагогічному дослідженні, автором представлено власну періодизацію розвитку ідей полікультурності у вітчизняному педагогічному дискурсі. На основі визначених чинників (особливості політико-економічного та соціокультурного життя України у визначених хронологічних межах та актуалізація проблеми в освітніх регуляторних документах; наявність / відсутність наукових публікацій із визначеної теми в тогочасному педагогічному дискурсі; напрями, тенденції розвитку проблеми та практичний доробок вітчизняних вчених і педагогів-практиків тощо) розроблено таку періодизацію розвитку ідей полікультурної освіти у вітчизняній педагогічній думці: I-й період – теоретико-накопичувальний (кінець 80-х рр. ХХ ст. – перше десятиліття ХХІ ст.); II-й період – практико-зорієнтований (друге десятиліття ХХІ ст. – триває нині); визначеним хронологічним періодам передували підготовчий етап (60–70-ті рр. ХХ ст.), на якому (в межах концепції інтернаціонального виховання) формувалися зародки ідей полікультурності. Утім у межах концепції пролетарського / соціалістичного інтернаціоналізму зародки ідей полікультурності (солідарність, рівність, братерство) були суттєво обмежені класовим принципом.

Доведено, що українські вчені мають створити таку модель полікультурної освіти, яка б відображала особливості державного розвитку України, її багатонаціонального складу, проте відображала б загальні тенденції європейського співтовариства у їхньому прагненні до соціокультурного діалогу. Такий підхід буде продуктивним лише за умови врахування власного позитивного педагогічного минулого.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, історико-педагогічне дослідження, періодизація, вітчизняна освіта.

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної системи освіти сучасна педагогічна наука визначає полікультурний вектор як такий, що забезпечує виконання двох завдань: входження України до європейського освітнього простору та розв'язання питань внутрішнього існування полікультурного суспільства. Визначальне місце полікультурності в освітньому просторі затверджено низкою міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів, серед яких: «Загальна декларація ЮНЕСКО про культурну різноманітність» (2001 р.), «Конвенція ЮНЕСКО про охорону нематеріальної культурної спадщини» (2003 р.), «Конвенція ЮНЕСКО

про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2005 р.), Конституція України (1996 р.), Декларація прав національностей України (1991 р.); Закони України «Про громадянство», «Про освіту» (1991 р.; 2016 р.), «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); укази президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2012 р.), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018 р.) тощо. Значна кількість документів, на нашу думку, є переконли-

вим свідченням важливості проблеми полікультурності для світової та вітчизняної освітньої спільноти.

Водночас маємо зазначити, що означена проблема в історико-педагогічному дискурсі розглядається передусім у компаративному аспекті. Натомість вітчизняний досвід «полікультурності», на жаль, опинився на узбіччі наукового пошуку. Утім таке дослідження дозволяє з'ясувати динаміку розвитку ідей полікультурної освіти у вітчизняній педагогічній думці кінця ХХ – початку ХХІ ст., встановити головні тенденції цього процесу та визначити проблеми, які необхідно вирішувати саме сьогодні.

Аналіз попередніх досліджень. Зарубіжні надбання щодо особливостей розв'язання проблеми полікультурності у тій чи тій країні на нормативно-правовому, теоретико-науковому та практичному рівнях висвітлюють у своїх працях О. Байбакова, І. Бахов, Ю. Безух, І. Білецька, І. Гаганова, І. Гулецька, Т. Кристопчук, С. Лук'янчук, О. Мілютіна, О. Огієнко, О. Свиридюк, С. Сисоєва, Л. Сідун, Н. Шульга та інші. Проаналізований науковцями досвід доводить складність та неоднозначність сприйняття, розуміння та вирішення питання в освітньому просторі, дозволяє з'ясувати здобутки та прорахунки інших країн, обґрунтувати доцільність і визначити перспективні напрями впровадження ідей полікультурності у практику вітчизняної освіти.

Проблему полікультурної освіти у теоретичному та практичному ракурсах широко розглянуто у науковому доробку вітчизняних вчених. Зокрема, прикладні аспекти полікультурності в освіті, а саме формування полікультурної компетентності у студентів та учнів, вчителів та викладачів різних закладів освіти, фахівців різної кваліфікації (Л. Волик, Н. Ткачова, Чжань Ювень, Т. Чаркіна, А. Чирва, А. Щербакіна, О. Цокур). У своїх дослідженнях науковці визначають методичний інструментарій щодо полікультурної освіти та з'ясовують педагогічні умови формування полікультурної компетентності всіх учасників освітнього процесу.

Тому **метою публікації** є визначення та обґрунтування конкретних етапів розвитку ідей полікультурної освіти у вітчизняній педагогічній думці, що дає можливість встановити особливості сьогодення та осмислити набутий досвід.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що практично всі історико-педагогічні дослідження, які висвітлюють розгортання певного педагогічного явища / процесу, мають часову визначеність, яка позначається як «хронологічні межі дослідження», що можуть мати більшу / меншу довготу, утім, дозволяють відстежити особливості становлення та буття, які переважно відображають суспільні запити на освіту. Утім, у своїй роботі ми спираємося на думку О. Сухомлинської [Сухомлинська], яку наводить Р. Чубук, про те, що «динаміка формування педагогічних ідей не завжди збігається з напрямом розвитку освіти. Вчена доповнює: «Як правило, вона випереджає освіту, але інколи не реагує на виклики часу. Бувають періоди, коли їхні шляхи взагалі розходяться, бо педагогічна думка – це втілення історії думки та духу, ідеалізована і романтизована рефлексія педагогічного процесу; це «педагогічний романтизм», за якого навчально-виховні ідеї втілюються, реалізуються з тією або іншою мірою вірогідності» [Чубук 2014 : 77].

Очевидно, що аналогічний процес відбувся з ідеєю полікультурності і в її освітньому розумінні. Вивчення джерельної бази дослідження зумовило логіку наукового пошуку відповідно до системи чинників, які, на нашу думку, впливали на розуміння сутності ідеї полікультурності як концептуальної основи здійснення полікультурної освіти (зміст та особливості організації). До таких чинників було віднесено:

- особливості політико-економічного та соціокультурного життя України у визначених хронологічних межах та актуалізацію проблеми в освітніх регуляторних документах;
- наявність / відсутність наукових публікацій із визначеної теми в тогочасному педагогічному дискурсі;
- тенденції розвитку проблеми та практичний доробок вітчизняних учених і педагогів-практиків тощо.

Сьогодні артикуляція проблеми в освітньому науково-практичному дискурсі була підготовлена низкою об'єктивних передумов політико-економічного та соціокультурного розвитку країн світу (зокрема України), серед яких: утворення світових міждержавних об'єднань (наприклад, ЄС), нівелювання культурних та інформаційних кордонів, інтенсив-

ний розвиток міжкультурної комунікації, формування та поширення концепту «всі різні, але всі рівні» на всі сфери людського буття (зокрема й на освіту), прагнення України до вступу до європейського освітнього співтовариства тощо. Утім, окремі її прояви дослідники простежують ще задовго до появи власне поняття «полікультурності». Частково її торкаються практично всі науковці, коли визначають коло педагогів, освітян, культурних діячів, які стоять у витоків ідей полікультурності та/чи зробили значний внесок у формування та розвиток цих прогресивних педагогічних ідей у конкретних соціокультурних умовах. Так, до педагогічних концепцій, у яких було закладено ідеї, що були значно розвинені у концепціях полікультурної освіти, науковці (С. Авхутська, К. Дворнікова, С. Сисоєва, Т. Сніца, Л. Чумак, О. Яровв та ін.) відносять: Я. А. Коменського (програма універсального виховання людства «Панпедія»), П. Каптерева (ідеї взаємозв'язку в педагогіці національного та загальнолюдського), С. Гессена (єдність процесів виховання: загальнолюдського та національного) та ін. О. Ярова, зокрема, зазначає, що Я. Коменський «у трактаті «Лабіринт світу та рай серця» (*Labyrinthe světa a ráj srdce 1623*) розглядав проблеми корисності знання, самореалізації людини в житті, залучення людства до загальної мудрості (пансофії), навчання впродовж життя, мирного співіснування в багатонаціональному світі», що дослідниця вважає ознакою «зародження полікультурної освіти» [Ярова 2018 : 130]. Л. Чумак виявляє елементи поняття «полікультурного виховання» в педагогічній спадщині К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського [Чумак, 2011]. Звернення до проблеми полікультурності «видатними діячами освіти і культури України, з-поміж яких Г. Ващенко, В. Вернадський, В. Винниченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, В. Короленко, М. Пирогов, С. Русова, Д. Чижевський та інші», констатує І. Бахов [Бахов 2017 : 435].

Безумовно, історія розвитку світової та вітчизняної педагогічної думки містить чимало міркувань видатних педагогів щодо особливостей національного / етнічного виховання молоді людини в різних соціокультурних умовах. Освітні концепції минулого, за справедливим твердженням І. Бахова, «розкриваються в нерозривному зв'язку з проблемами націо-

нального визволення українства, боротьбою народу з відкритими чи прихованими формами культурної, соціальної та іншої дискримінації» [Бахов 2017 : 435]. Тому свої «пошуки» витоків ідей полікультурності проводимо з радянських часів, а саме з концепції інтернаціонального виховання.

Також додамо, що сьогодні ця «ідея» переживає певне відродження. У 70 – 80-ті рр. ХХ ст. вона була безпосередньо пов'язана з класовим підходом та визнавала повагу та дружні стосунки між тими (братніми) республіками чи країнами, що будували соціалізм, та пропагувала непримиренність до країн «буржуазного табору». Власне, в такому вигляді, на нашу думку, вона й повинна залишитися в педагогічному дискурсі, оскільки час та розвиток світової педагогічної думки ХХ ст. запропонував інший – полікультурний концепт. Проте сьогодні вітчизняна педагогічна думка демонструє певну інертність у визначеному напрямі. Так, у публікації А. Касперського та І. Бондаренко (2015 р.) читаємо: «Інтернаціональне виховання – це залучення молодих людей до економічних, політичних, соціальних, культурологічних та інших цінностей, створених народами світу, формування поваги до міжнародного суспільного досвіду, бажань і вмінь його переймати, допомагати представникам інших етносів, суспільств та держав у вирішенні питань і проблем. Однією з базових основ цього напрямку виховання є кількісне і якісне зростання обсягу знань студентів про інші етноси (народи), держави, суспільства, їх досягнення у різних сферах людської життєдіяльності. Важливо під час навчального процесу постійно підкреслювати інтернаціональний характер науки, звертати увагу на співпрацю народів і держав у вирішенні проблем глобального характеру.

Інтернаціональне виховання органічно доповнює патріотичне виховання, допомагає глибше усвідомити місце і роль України у світі, чітко визначити шляхи її інтеграції у європейське і світове співтовариство» [Касперський 2015 : 198]. Наведене судження, на нашу думку, свідчить про осучаснення поняття «інтернаціональне виховання». Ті функції, які автори приписують «інтернаціональному вихованню», має виконувати полікультурне виховання. Тож

«відновлення» інтернаціоналізму в сучасних умовах вважаємо недоречним.

Пострадянський період розвитку вітчизняної освіти позначений пошуком власних концептів, які передусім відшукували у зарубіжних теоріях полікультурної освіти, що загалом дає підстави для узагальнення стосовно причин їхнього виникнення, до яких (услід за іншими науковцями) відносимо необхідність подолання кризових суспільних явищ (расизм, дискримінація, етнічне насильство тощо). Ці явища не мали чіткого оформлення на пострадянському просторі, де десятиліттями пропагувалися ідеї пролетарського інтернаціоналізму.

Власне, ідея полікультурності в освіті мала інше спрямування, передусім вона мала сприяти інтернаціоналізації освіти, включенню України у світовий освітній простір. Більш широко (відповідно до світових стандартів) полікультурна освіта почала трактуватися як запобіжник будь-яких проявів дискримінації в освіті та соціальних розшарувань на етнічній (національній) основі лише на початку XXI століття. Саме на цей час припадає розуміння засадничого значення ідеї полікультурності для освіти – ідеї соціокультурної рівності всіх суб'єктів

Загалом у вітчизняному освітньому просторі сьогодні накопичується значна кількість робіт, що стосуються зарубіжного досвіду стосовно полікультурної освіти та дозволяють провести певну паралель із вітчизняним досвідом у визначеному напрямі, встановити можливість відтворення / створення власної моделі полікультурності, полікультурної освіти. При цьому особливу увагу звертаємо на дослідження П. Кендзьора, який стверджує, що «концепція полікультурного виховання ґрунтується на провідних теоріях світової культури: концепціях діалогу, конвергентності, інтеграції та з особливим наголосом на процесах суспільної консолідації. Отже, аналіз стійких елементів дає можливість говорити про культуру загалом, а дослідження відмінностей – про унікальність кожної зокрема. А це, відповідно, уможливило інтеграцію нових знань про ту чи іншу культуру до вже наявних і веде до моделювання поведінки індивіда» [Кендзьор 2016 : 41].

Отже, на основі визначених критеріїв та чинників (сталі та змінні) (особливості політико-економічного та соціокультурного життя

України у визначених хронологічних межах та актуалізація проблеми в освітніх регуляторних документах; наявність / відсутність наукових публікацій із визначеної теми в тогочасному педагогічному дискурсі; напрями, тенденції розвитку проблеми та практичний доробок вітчизняних вчених і педагогів-практиків тощо) нами було розроблено таку періодизацію розвитку ідей полікультурної освіти у вітчизняній педагогічній думці: I-й період – теоретико-накопичувальний (кінець 80-х рр. XX ст. – перше десятиліття XXI ст.); II-й період – практико-зорієнтований (друге десятиліття XXI ст. – триває нині). Вважаємо, що визначеним хронологічним періодам передував підготовчий етап (60–70-ті рр. XX ст.), на якому (в межах концепції інтернаціонального виховання) формувалися зародки ідей полікультурності. Утім, у межах концепції пролетарського / соціалістичного інтернаціоналізму зародки ідей полікультурності (солідарність, рівність, братерство) були суттєво обмежені класовим принципом.

I період – теоретико-накопичувальний (кінець 80-х рр. XX ст. – перше десятиліття XXI ст.) – характеризувався реформаторськими діями в освітній царині в радянську добу «перебудови» та в перше десятиліття державної незалежності України. До *негативних тенденцій* цього періоду відносимо: посилення ідеологічної боротьби між країнами соціалістичного табору та «імперіалістичними державами», що позначилося на пропагуванні ідей соціалістичного інтернаціоналізму, дружби та братерства виключно між країнами РЕВ та «непримиренності до буржуазної ідеології і моралі». Серед *позитивних тенденцій* відзначаємо: інтерес вітчизняної педагогічної науки до питань виховання учнівства в умовах культурної різноманітності; вивчення та поширення досвіду з інтернаціонального виховання; затвердження загальних положень світової спільноти щодо ідей полікультурності у вітчизняних нормативних документах, що відкрило широкі можливості для проведення теоретичних досліджень у визначеному напрямі.

2 період – практико-зорієнтований (друге десятиліття XXI ст. – триває нині). Саме у цей час відбувається зміна в домінуючих концептуальних положеннях нормативних документів

(Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2012 р.; Закони України «Про освіту», 2017 р. та «Про повну загальну середню освіту», 2020 р.), якими зміцнювалася ідея інтегрування вітчизняної системи освіти до світового освітнього простору, зокрема, шляхом інституціоналізації провідних ідей світового співтовариства (толерантність, культурний діалог, визнання рівності, самобутності та неповторності культурних надбань усіх людей та соціальних груп). На початок другого десятиріччя XXI ст. вивчення ідеї полікультурності перейшло в нову фазу, яка, на наш погляд, характеризується ствердженням в освітньому просторі думки про те, що полікультурність (полікультурна компетентність) є запорукою запобігання негативним проявам глобалізації. Можемо стверджувати, що сьогодні проблема полікультурності переважно розглядається у прикладному (як розробка педагогічних механізмів упровадження) аспекті. До *суперечливих тенденцій* цього періоду відносимо: недостатню увагу вітчизняних учених до теоретичного ракурсу проблеми на користь її практичного аспекту; зосередженість науковців переважно на вивченні механізмів здійснення полікультурного виховання, що обмежує саму проблему виховною сферою. Серед *позитивних тенденцій*: ствердження в освітньому дискурсі ідей про виховання молоді на засадах національних

та європейських цінностей, толерантного ставлення до «культури, мистецтва, вірувань інших народів», важливості створення недискримінаційного освітнього середовища тощо. Серед провідних тенденцій розвитку освіти сьогодні є прагнення до подолання освітніми засобами будь-яких проявів дискримінації різних верств населення, що, на нашу думку, також є одним із ключових компонентів полікультурності.

Висновки. Як узагальнення маємо зауважити, що світові надбання у сфері полікультурності переконують у тому, що кожна країна намагається вирішити проблему відповідно до особливостей власного розвитку та наявності певних, зокрема освітніх, ресурсів. Наявні сьогодні «моделі полікультурності» мають свою національну специфіку, тож «запропоновані» світовою спільнотою національні варіанти розв'язання проблеми не можуть бути повністю експлікованими на вітчизняний ґрунт. Переконані, що українські вчені мають створити свою модель як полікультурності, так і полікультурної освіти, яка б відображала не лише особливості державного розвитку України, її багатонаціонального складу, а й загальні тенденції європейського співтовариства у їхньому прагненні до соціокультурного діалогу. Такий підхід буде продуктивним лише за умови урахування власного позитивного педагогічного минулого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 624 с.
2. Касперський А. В., Бондаренко І. М. Національно-патріотичне виховання майбутніх учителів технологій. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна.* 2015. Вип. 21. С. 197–200.
3. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 504 с.
4. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем.* Київ : 2003. С. 47–66.
5. Чубук Р. В. Наукові ідеї превентивного виховання в історії педагогічної думки (XI–XVIII ст.). *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка.* 2014. Випуск 234. Том 246. С. 77–82.
6. Чумак Л. В. Полікультурне виховання учнів середніх (5-8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2011. 22 с.
7. Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.01. Київ, 2018. 531 с.

REFERENCES

1. Bakhov, I. (2017) Tendentsii rozvytku polikulturnoi osvity u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv Kanady i SSA (druga polovyna XX – pochatok XXI st.) [Trends in the development of polycultural education in the training of specialists in Canada and the United States (the second half of the XX - early XXI century.)]: dys. ... d-ra pedahoh. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2017. 624 s. [in Ukrainian].
2. Iarova, O. (2018) Tendentsii rozvytku pochatkovoї osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Trends in the development of primary education in the European Union]: dys. ... d-ra pedahoh. nauk : 13.00.01. Kyiv, 2018. 531 s. [in Ukrainian].

3. Kasperskyi, A., Bondarenko, I. (2015) Natsionalno-patriotychne vykhovannia maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [National and patriotic education of future teachers of technology]. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Seriiia : Pedahohichna. 2015. Vyp. 21. S. 197–200. [in Ukrainian].

4. Kendzor, P. (2017) Polikulturene vykhovannia uchniv u systemi diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Polycultural education of students in the system of activity of a general educational institution]: dys. ... d-ra pedahoh. nauk : 13.00.07. Kyiv, 2017. 504 s. [in Ukrainian].

5. Sukhomlynska, O. (2003) Periodyzatsiia pedahohichnoi dumky v Ukraini: kroky do novoho vymiru [Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps to a new dimension]. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem. Kyiv : 2003. S. 47–66. [in Ukrainian].

6. Chubuk, R. (2014) Naukovi idei preventyvnoho vykhovannia v istorii pedahohichnoi dumky (XI–XVIII st.) [Scientific ideas of preventive education in the history of pedagogical thought (XI–XVIII centuries)]. Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu “Kyievo-Mohylianska akademiia”]. Seriiia : Pedahohika. 2014. Vypusk 234. Tom 246. S. 77–82. [in Ukrainian].

7. Chumak, L. (2011) Polikulturene vykhovannia uchniv serednykh (5-8) klasiv v umovakh rodynno-shkilnoho osvithnoho prostoru [Multicultural education of middle (5-8) grade students in a family-school educational space]: avtoref. dys. ... kand. pedahoh. nauk : 13.00.07. Ternopil, 2011. 22 s. [in Ukrainian].

L. V. KRUHLENKO

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,

Kryvyi Rih National University,

Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine

E-mail: kruhlenko@knu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-0596-6926>

PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF IDEAS OF POLY CULTURAL EDUCATION IN NATIONAL PEDAGOGICAL THOUGHT (late XX – early XXI centuries)

The author determined that among the priority areas of development of the national education system, modern pedagogical science recognizes the polycultural vector as one that ensures the fulfilment of two tasks: Ukraine's entry into the European educational space and solving the internal existence of a polycultural society. This problem, the author states, in the historical and pedagogical discourse is considered primarily in a comparative aspect, but the domestic experience of “polyculturalism” has found itself on the sidelines of scientific research. However, such a study, the author believes, makes it possible to find out the dynamics of the development of the ideas of polycultural education in the national pedagogical thought of the late XX – early XXI centuries, to establish the main trends of this process and to determine the problems that need to be solved today. Based on the opinions of national scientists about the importance of applying the method of periodization in historical and pedagogical research, the author presents her own periodization of the development of ideas in the field of culture in national pedagogical discourse. Based on certain factors (features of the political, economic and socio-cultural life of Ukraine in a certain chronological framework and the actualization of the problem in educational regulatory documents, the presence/absence of scientific publications on a specific topic in the pedagogical discourse; directions, trends in the development of the problem and the practical groundwork of Ukrainian scientists and teachers practitioners, etc.), such a periodization of the development of the ideas of polycultural education in national pedagogical thought has been developed: 1st period – theoretical-cumulative (late 80s of the XX century – the first decade of the XXI century) IInd period – practice-oriented (the second decade of the XXI century – continues till the present time) certain chronological periods were preceded by a preparatory stage (60–70s of the XX century), at which (within the framework of the concept of international education) the embryos of the ideas of polyculturalism were formed. However, within the framework of the concept of proletarian / socialist internationalism, the embryos of the ideas of polyculturalism (solidarity, equality, brotherhood) were significantly limited by the class principle.

It is proved that Ukrainian scientists should create such a model of polycultural education that would reflect the peculiarities of the state development of Ukraine, its multinational composition, but would reflect the general tendencies of the European community in their desire for sociocultural dialogue. This approach will be productive only if you take into account your own positive pedagogical past.

Key words: polyculturalism, polycultural education, historical and pedagogical research, periodization, national education.

УДК 37.018.43:373.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.13>

Л. В. ПАСІЧНИК

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради,

м. Дніпро, Україна

Електронна пошта: 1983.pasechnik@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0105-7944>

Т. О. ДОРОНІНА

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки,

Криворізький державний педагогічний університет,

м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

Електронна пошта: t.o.doronina@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3990-7959>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті констатовано, що напередодні відзначення 30-річчя незалежності України зміцнення європейського вектору її політико-економічного та соціально-культурного розвитку визначило напрями реформування вітчизняної системи освіти за зразками країн – освітніх лідерів. Утім, як наголошують автори, визначального значення має набути вивчення накопиченого вітчизняного освітнього досвіду, звернення до якого дозволяє виявити як тенденції, що суголосні європейським традиціям, так і тенденції, що становлять національну своєрідність та неповторність власного історичного поступу, зокрема у сфері підготовки вчителів, які викладають українську мову та літературу. Автори доводять, що узагальнене системне дослідження означеної проблеми потребує конкретизації його теоретико-методологічної основи шляхом визначення сукупності наукових принципів, методологічних підходів та методів. На підставі вивчення масштабного науково-педагогічного матеріалу та з опорою на наявні історико-педагогічні дослідження, суголосні темі статті, автори визначають методологію дослідження підготовки вчителів української мови і літератури в системі вищої педагогічної освіти як систему принципів (науковості, об'єктивності, історичного детермінізму, відтворюваності, руху від опису, через пояснення до прогнозування), методологічних підходів (системний, структурний, хронологічний, історіографічний, історичний, цілісний, аспектний, соціокультурний, культурно-історичний, аксіологічний, парадигмально-педагогічний) та конкретно-наукових методів (пошуково-бібліографічний, термінологічного аналізу, історико-структурний, проблемно-хронологічний, історико-генетичний, періодизації). Зроблено висновок, що послідовне дотримання вказаних принципів / методів / методів сприятиме цілісності дослідження, утім сама методологія як система може та має варіюватися відповідно до проблеми дослідження та завдань, які ставить перед собою науковець. Теоретико-методологічні засади у своїй сукупності створюють наукове підґрунтя дослідження, яке не є остаточно закріпленим та являє собою комплекс гнучких наукових інструментів.

Ключові слова: підготовка вчителів української мови та літератури, історико-педагогічне дослідження, принципи дослідження, методологічні підходи, методи дослідження.

Постановка проблеми. Напередодні відзначення 30-річчя незалежності України констатуємо зміцнення європейського вектору її політико-економічного та соціально-культурного розвитку, що визначило напрями реформування вітчизняної системи освіти за зразками країн – освітніх лідерів. У таких умовах суттєве зна-

чення має вивчення позитивного досвіду інших країн, яке, на нашу думку, має бути адаптовано до українських реалій. Утім, визначального значення має набути вивчення накопиченого вітчизняного освітнього досвіду, звернення до якого дозволяє виявити як тенденції, що суголосні європейським традиціям, так і тенденції,

що становлять національну своєрідність та неповторність власного історичного поступу, зокрема у сфері підготовки вчителів, які викладають українську мову та літературу.

Узагальнене системне дослідження означеної проблеми потребує конкретизації його теоретико-методологічної основи шляхом визначення сукупності наукових принципів, методологічних підходів та методів. Системне висвітлення проблеми дозволяє представити її цілісно в контексті соціокультурних змін та наукових пошуків.

Аналіз попередніх досліджень. Загалом варто відзначити, що сьогодні питання підготовки вчителів української мови та літератури достатньо широко представлене у науковому дискурсі (В. Бабенко, Л. Базиль, Н. Баранник, І. Варнавська, І. Гайдай, І. Гамрецький, Т. Гнаткович, О. Демська та Е. Мальцев, С. Караман, О. Куцевол, М. Пентилук, О. Семенов тощо) та передусім торкається питань, пов'язаних із практичним аспектом питання. Науковці подають багатоаспектне бачення питання, яке актуалізовано у зв'язку із посиленням ролі української мови в нашій державі. Утім, ґрунтовне та цілісне проведення історико-педагогічного дослідження, на нашу думку, зумовлює обов'язкове встановлення його теоретико-методологічних засад, у визначенні яких варто спиратися на праці таких вітчизняних учених, як О. Адаменко, Л. Базиль, В. Безлюдна, О. Сухомлинська, А. Федорович та ін.

Тому **метою публікації** є конкретизація теоретико-методологічних засад, на які варто спиратися у дослідженні історії підготовки вчителів української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання наукових праць, дотичних до проблеми дослідження, переконує в масштабності наукового тезаурусу та дефініцій щодо методології наукового (зокрема педагогічного) дослідження. Найбільш поширеною в педагогічних джерелах є посилання на «Український педагогічний словник» С. Гончаренка, де зазначається, що методологія педагогічного дослідження – це «загальна система теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження» [Гончаренко : 70]. На думку В. Ковальчук та Л. Моїсєєва, «методологію» можна розгля-

дати в широкому та вузькому розумінні; у першому випадку це «вчення про структуру, логічну організацію, засоби і методи діяльності»; у другому – «сукупність теоретичних положень про принципи побудови, форми і засоби науково-пізнавальної діяльності» та «сукупність конкретних концепцій, теорій, методів» тощо [Ковальчук : 30–33]. Власне, перший підхід нам здається найбільш продуктивним, оскільки дозволяє обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження на трьох рівнях: загальнофілософському, загальнонауковому та конкретно-науковому (технологічному).

Схожі визначення загальнотеоретичного змісту містять і інші словниково-довідкові та навчально-методичні видання, тому доцільним для нашого пошуку є твердження Л. Базиль, яке дослідниця зробила після представлення у своїй дисертації різноманітних поглядів учених щодо сутності поняття «методологія»: «В наукових розвідках останнього десятиліття методологію розглядають як вчення про науковий метод пізнання, систему наукових принципів, що слугує підґрунтям для проведення дослідження і вибору сукупності засобів, методів, прийомів пізнання; вчення про логічну організацію, структуру, засоби і методи діяльності» [Базиль : 33].

Отже, логіка історико-педагогічного висвітлення проблеми зумовлює системне застосування вказаних вище наукових інструментів: принципи наукового дослідження (загальнофілософський рівень) – методологічні підходи (загальнонауковий рівень) – методи дослідження (конкретно-науковий / технологічний рівень). Виокремлені складники відображають рух від загальнонаукового (теоретичного) до конкретно-наукового рівня дослідження.

Важливими для розуміння сутності методологічних засад дослідження вважаємо наукові висновки О. Адаменко, яка стверджує, що «методологічні засади – це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета» [Адаменко : 8]. Розуміючи «принцип» як вихідні вимоги і до організації дослідницької діяльності, у визначенні системи принципів звертаємо увагу на позицію О. Адаменко, яка окреслює головні принципи, якими варто користуватися під час історико-педагогічного дослідження: прин-

цип об'єктивності, принцип можливості відтворення результатів дослідження, принцип поєднання цілісного та аспектного підходів, руху від опису до пояснення, від пояснення до прогнозування, етичності [Адаменко : 13]. До визначених вище принципів В. Безлюдна додає принципи науковості, сутнісного аналізу, історико-педагогічної об'єктивності, цілісності, історико-часової корекції, ретроспективно-прогностичної спрямованості, парадигмального співвідношення історико-педагогічного матеріалу та конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки [Безлюдна : 78].

Зіставлення низки перелічених вище принципів дозволяє зробити певне узагальнення. По-перше, дотримання сукупності наукових принципів стає стрижневою умовою проведення дослідження на відповідному рівні, забезпечує валідність його висновків. По-друге, на нашу думку, виокремлені науковцями принципи в ракурсі історико-педагогічного дослідження можна вважати умовно тотожними, оскільки принцип науковості й передбачає об'єктивність, відтворюваність результатів та цілісність аналізу; принцип ретроспективно-прогностичної спрямованості, по суті, збігається з принципом «руху» від опису, пояснення до прогнозування. Тому обґрунтуємо ті принципи, які вважаємо базовими для вивчення питання підготовки вчителів української мови та літератури.

Принцип *науковості* є ключовим для будь-якого історико-педагогічного дослідження. На цьому наголошує О. Сухомлинська, коли підкреслює, що цей принцип передбачає доказовість та логічність педагогічного знання, що спирається на наукову картину світу та вибудовує адекватні практичні дії [Сухомлинська : 6]. Щодо проблеми дослідження варто наголосити, що вказаний принцип зумовлює використання науково обґрунтованої, достовірної інформації. Та, як справедливо зауважили Л. Базиль, сприяє «об'єктивності оцінювання педагогічних, психологічних, методичних ... публікацій» [Базиль : 78]. Отже, дотримання цього принципу забезпечується також наступними принципами: об'єктивності, відтворюваності, поєднання цілісного та аспектного підходів.

Застосування принципу об'єктивності у вивченні питання підготовки вчителів україн-

ської мови та літератури відбувається завдяки добору різноманітного історико-педагогічного матеріалу (тогочасні документи та архівні матеріали), який представляє аналізоване явище з різних боків. Цей принцип, як точно вказує А. Федорович, передбачає «неупередженість під час вивчення та висвітлення основних процесів у вищій педагогічній школі» [Федорович : 4]. Привабливою вважаємо думку О. Попової про те, що цей принцип є засадничим у педагогічному дослідженні, оскільки він передбачає «врахування чинників, що зумовлюють те чи те явище, умов, за яких вони актуалізуються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що вможливають одержання справжніх знань про об'єкт та виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в доборі й оцінці фактів» [Попова : 138]. Саме цей принцип, на нашу думку, частково збігається із принципом історико-педагогічної об'єктивності та історико-часової корекції (пропоновані вище), які передбачають можливість об'єктивного висвітлення зібраних матеріалів, зважаючи на ті чи ті соціокультурні події. Утім, принцип історико-часової корекції в контексті дослідження питання підготовки вчителів української мови та літератури вважаємо доцільним замінити принципом історичного детермінізму, оскільки його дотримання сприяє конкретизації чинників (політико-ідеологічних, соціально-економічних та концептуально-освітніх), що в різний спосіб та з неоднаковою силою впливали на розвиток змісту та організації підготовки вчителів української мови і літератури впродовж певного хронологічного періоду.

Виокремленню об'єктивних чинників / факторів, що впливали (та впливають) на підготовку вчителів української мови та літератури, на нашу думку, сприяє принцип відтворюваності, завдяки якому можна виявити особливості дії тих чи тих чинників у різні періоди та на різних етапах розвитку проблеми. Крім того, саме виокремлення впливових чинників / факторів дозволяє розробити періодизацію досліджуваного процесу, оскільки очевидною стає їхня дія на розвиток підготовки вчителів різної предметної кваліфікації у визначених хронологічних межах.

Принцип руху (опис – пояснення – прогнозування) також є ключовим у розробці

структури історико-педагогічного дослідження, логіка побудови якого відображає саме цей рух: опис вихідних даних (умовно, перший розділ); пояснення аналізованого явища (умовно, другий розділ) та прогнозування його подальшого розвитку (умовно, третій розділ). Цей принцип К. Трибулькевич визначає як принцип сутнісного аналізу, оскільки підкреслює необхідність наукового руху від «знайомства з відомостями, доступними для широкого загалу», через «особливі факти, відомі фахівцям у галузі даної проблеми», до наукової новизни [Трибулькевич : 86].

Водночас із визначенням провідних принципів дослідження вважаємо необхідним встановити сукупність методологічних підходів, які означають напрям наукового пошуку, та методів, що становлять практичний інструментарій дослідження.

Сукупність методологічних підходів до висвітлення проблеми підготовки вчителів української мови та літератури у певних хронологічних межах представлено у нашій публікації 2020 р. [Пасічник]. Тому лише наголосимо, що базовими методологічними підходами у визначеному напрямі, на нашу думку, мають бути: системний, структурний, хронологічний, історіографічний, історичний / історико-педагогічний, цілісний та аспектний, соціокультурний та культурно-історичний, аксіологічний та парадигмально-педагогічний підходи.

Принципи дослідження та методологічні підходи повинні бути застосовані в сукупності з низкою дослідницьких методів, на яких також варто коротко зупинитися з позицій історико-педагогічного дослідження.

Пошуково-бібліографічний метод сприяє виявленню та систематизації джерельної бази дослідження, її класифікації й узагальненому аналізу. Завдяки застосуванню цього методу можливо зробити висновок щодо ступеня вивченості означеної проблеми сучасною історико-педагогічною наукою та визначити шляхи її подальшого дослідження.

Актуалізація та уточнення сутності базових понять дослідження та встановлення їхнього системного підпорядкування можливі за умов використання методу термінологічного аналізу. Історико-структурний метод уможливує розробку структури дослідження. Проблемно-хронологічний метод має бути застосований задля

висвітлення динаміки підготовки вчителів української мови та літератури в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти. Він допомагає виділенню етапів розвитку проблеми та відтворенню на кожному з них якісно нових змін. Встановлення політико-економічних та соціокультурних чинників, що визначали напрями розвитку підготовки вчителів української мови і літератури в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти на конкретному етапі можливе за умов використання історико-генетичного методу.

Безумовно, визначальним для проведення історико-педагогічного дослідження є метод періодизації. Звернення до праць Л. Березовської, Н. Гупана, О. Сухомлинської, О. Тумак та інших учених доводить, що вивчення педагогічного процесу (явища) важливо проводити відповідно до внутрішнього (умовного) поділу на епохи, періоди, етапи. Виокремлення цих об'єднань, за твердженням О. Тумак, «дозволяє створювати цілісну модель певного історичного (зокрема історико-педагогічного) явища як концентрованого виразу його темпорально-стадіальної структури» [Тумак : 235]. Отже, вивчення процесу підготовки вчителів української мови і літератури у визначених хронологічних межах має відбуватися за певними періодами, що внутрішньо можуть бути поділені на етапи.

Висновки. Спираючись на думки вітчизняних учених, які наполягають, що методологію можна позиціонувати «як інтердисциплінарну систему загальних орієнтирів ефективного здійснення науково-пізнавальної діяльності, спрямовану на об'єктивне, всебічне і ґрунтовне вивчення сутності, структури, змісту» [Базиль : 34] феномена, який вивчається, методологію дослідження підготовки вчителів української мови і літератури в системі вищої педагогічної освіти як систему принципів (науковості, об'єктивності, історичного детермінізму, відтворюваності, руху від опису, через пояснення до прогнозування), методологічних підходів (системний, структурний, хронологічний, історіографічний, історичний, цілісний, аспектний, соціокультурний, культурно-історичний, аксіологічний, парадигмально-педагогічний) та конкретно-наукових методів (пошуково-бібліографічний, термінологічного аналізу, історико-структурний, проблемно-хронологічний, історико-генетичний, періодиза-

ції). Послідовне дотримання вказаних принципів / методів / методів, на нашу думку, сприятиме цілісності дослідження, утім, сама методологія як система може та має варіюватися відповідно до проблеми дослідження та завдань, які ста-

ють перед собою науковець. Отже, теоретико-методологічні засади у своїй сукупності створюють наукове підґрунтя дослідження, яке не є остаточно закріпленим та являє собою комплекс гнучких наукових інструментів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С.8–14.
2. Базиль Л. О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 571 с.
3. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Рівне, 2018. 514 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. В. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Київ : ВД Професіонал, 2007. 240 с.
6. Пасічник Л. В. Історико-педагогічне дослідження підготовки вчителів української мови та літератури: система методологічних підходів. *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 12-13 червня 2020 р.). Харків, 2020. С. 44–47.
7. Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленевої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2017. 484 с.
8. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
9. Трибулькевич К. Г. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917–2010 рр.): монографія. Одеса: КУПРІЄНКО СВ, 2016. 454 с.
10. Тумак О. Критерії визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови в закладах освіти Буковини (кінець ХІХ– початок ХХ століть). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. 2016. № 4. С. 233–239.
11. Федорович А. В. Підготовка вчителів праці у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.). 13.00.01. канд., автореф. Тернопіль, 2008. 23 с.

REFERENCES

1. Adamenko O. (2013) Methodological principles of researching the history of pedagogical science. *Native school*. № 1-2. P. 8–14 [in Ukrainian].
2. Basil L.O. Theoretical and methodological principles of development of literary competence of future teachers of Ukrainian language and literature. dis. ... Dr. Ped. Science : 13.00.04. Kiev, 2016. 571 p. [in Ukrainian].
3. Bezlyudna V.V. Theory and practice of professional training of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948-2016): dis. ... Dr. Ped. Science: 13.00.01, 13.00.04. Rivne, 2018. 514 p. [in Ukrainian].
4. Goncharenko S. Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid, 1997. 376 p. [in Ukrainian].
5. Kovalchuk V.V., Moiseev L.V. Fundamentals of scientific research. Kyiv: VD Professional, 2007. 240 p. [in Ukrainian].
6. Pasichnyk L.V. Historical and pedagogical study of the training of teachers of Ukrainian language and literature: a system of methodological approaches. Factors in the development of pedagogy and psychology in the XXI century: materials of the international scientific-practical conference (Kharkiv, Ukraine, June 12-13, 2020). Kharkiv, 2020. P. 44–47. [in Ukrainian].
7. Popova O.V. Theoretical and methodological principles of professional speech training of future translators of Chinese in terms of university education. dis. ... Dr. Ped. Science: 13.00.02. Odessa, 2017. 484 p. [in Ukrainian].
8. Sukhomlinska O. Methodology of research of historical and pedagogical realities of the second half of the XX century. *The path of education*. 2007. № 4. P. 6–12. [in Ukrainian].
9. Trybulkevych K.G. Development of student self-government in higher educational institutions of Ukraine (1917-2010): monograph. Odessa: KUPRIYENKO ST, 2016. 454 p. [in Ukrainian].
10. Tumak O. Criteria for determining the stages of development of methods of teaching English in educational institutions of Bukovina (late nineteenth – early twentieth centuries). *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University. Vladimir Hnatiuk*. 2016. № 4. P. 233–239. [in Ukrainian].
11. Fedorovich AV Training of labor teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (second half of XX century). 13.00.01. Cand., author's ref. Ternopil, 2008. 23 p. [in Ukrainian].

L. V. PASICHNYK

Ph.D. in Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of continuing education” of Dnipropetrovsk regional council, Dnipro, Ukraine

E-mail: 1983.pasechnik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0105-7944>

T. O. DORONINA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Pedagogy,

Kyryvi Rih State Pedagogical University,

Kyryvi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine

E-mail: t.o.doronina@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-3990-7959>

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COVERAGE OF THE QUESTION OF TRAINING OF TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article states that on the eve of the 30th anniversary of Ukraine's independence, the strengthening of the European vector of its political, economic and socio-cultural development determined the directions of reforming the domestic education system on the model of countries – educational leaders. However, the authors emphasize that the study of the accumulated domestic educational experience should be of decisive importance. Ukrainian language and literature. The authors argue that the generalized systematic study of this problem requires the specification of its theoretical and methodological basis by determining a set of scientific principles, methodological approaches and methods. Based on the study of large-scale scientific and pedagogical material and based on existing historical and pedagogical research consistent with the topic of the article, the authors define the research methodology of Ukrainian language and literature teachers in higher pedagogical education as a system of principles (scientific, objectivity, historical determinism, reproducibility), movements from description, through explanation to forecasting), methodological approaches (systemic, structural, chronological, historiographical, historical, holistic, aspectual, sociocultural, cultural-historical, axiological, paradigmatic-pedagogical) and concrete-scientific methods (search-bibliographic, terminological analysis, historical-structural, problem-chronological, historical-genetic, periodization). It is concluded that consistent adherence to these principles / methods / methods will contribute to the integrity of the study, but the methodology itself as a system can and should vary according to the research problem and the tasks set by the scientist. Theoretical and methodological principles together create a scientific basis for research, which is not definitively established and is a set of flexible scientific tools.

Key words: training of teachers of Ukrainian language and literature, historical and pedagogical research, research principles, methodological approaches, research methods.

УДК 37.016:613:373.3(438)(073)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.14>

Л. В. СЛИВКА

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки початкової освіти,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: loroczka@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ПРОЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ОСВІТА У ШКОЛІ» (1993) ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Актуальність задекларованої у назві статті проблеми зумовлена увагою сучасної української педагогіки до проблеми здоров'язбереження дітей та молоді і потреби реалізації освіти та виховання щодо плекання культури здоров'я. Зроблено висновок про недостатній рівень дослідження вітчизняними науковцями позитивного зарубіжного досвіду у цьому контексті. Анонсовано, що 1993 року Барбарою Воинарською (пол. *Barbara Woynarowska*), Марією Соколовською (пол. *Maria Sokołowska*), Марією Шиманською (пол. *Maria Szumańska*) і Марією Пулторак (пол. *Maria Półtorak*) у межах проєкту «Школа Сприяння Здоров'ю» було опрацьовано першу польську версію навчальної програми, яку назвали «Проздоров'язбережувальна освіта у школі» (пол. *Edukacja prozdrowotna w szkole*). Програма репрезентувала зміст відповідної освіти для трьох груп класів (I–III класи; IV–VI класи; VII–VIII класи) підставових шкіл і для надпідставових шкіл Республіки Польща. Публікація висвітлює змістове наповнення програми для початкових (I–III) класів, яке розміщувалося у програмі «Проздоров'язбережувальна освіта у школі» в межах 7-ми тематичних блоків, а саме: «Гігієна особиста і оточення», «Безпека», «Їжа і харчування», «Фізична активність», «Едукація для сімейного життя і психологічні та середовищні аспекти проздоров'язбережувальної освіти», «Статева освіта», «Профілактика шкідливих звичок». Зміст програми було розділено на дві умовні частини: А – «що учень повинен знати та розуміти»; Б – «що учень повинен вміти». Отже, програма прогнозувала очікувані результати навчання здобувачів освіти.

Зроблено висновок про потенційні можливості навчальної програми щодо формування в учнів дбайливого ставлення до власного здоров'я і прагнення дотримуватися здорового способу життя, щодо формування в учнів здатності до творчого самовираження і критичного мислення у відповідному вимірі.

Ключові слова: здоров'я учнів, «Школа Сприяння Здоров'ю», здоров'язбережувальна освіта, Республіка Польща, навчальні програми.

Постановка проблеми. Важливою умовою успішності освітньої політики української держави щодо розв'язання проблем здоров'язбереження дітей та молоді і формування у них мотивації до здорового способу життя є врахування позитивних елементів досвіду зарубіжних країн в означеній сфері педагогічної діяльності. У цьому контексті безперечно доцільним є вивчення теорії і практики реалізації здоров'язбережувальної освіти у загальноосвітніх школах Республіки Польща.

Аналіз попередніх досліджень. В умовах інтеграції України в європейський простір дослідження вітчизняними науковцями досвіду закордоння у ділянці здоров'язбережувальної освіти і виховання є недостатнім. Між тим, вітчизняна наука вже наповнюється спробами ґрунтовного вивчення зарубіжного (А. Беседіна,

О. Дмитрієва), зокрема і польського (Т. Єрмакова, В. Єфімова, І. Мордвінова), досвіду організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді. Відзначимо також праці, в яких використано досвід польських вчених для аналізу стану підготовки студентів педагогічних спеціальностей у вишах України до здоров'язбережувальної діяльності в школі (М. Оліяр, Л. Сливка, Р. Тягур [Oliiar]).

Мета статті – актуалізувати зміст здоров'язбережувальної освіти для початкових класів загальноосвітніх шкіл Республіки Польща, який пропонувався в 90-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Зміна політичної ситуації у Польщі та системні демократичні трансформації в усіх сферах суспільного життя, які розпочалися 1989 року, ознаменували

й зміни в системі освіти держави. Інтеграція Республіки Польща до Європейського Союзу детермінувала необхідність пристосування польської освіти до європейських освітніх стандартів [Василук : 23].

Динаміка якісного і кількісного розвитку розмаїтого діапазону діяльності, спрямованої на формування культури здоров'я учнів у системі шкільної освіти, з одного боку, корелювалася відповідно до положень виданого 7 вересня 1991 року Закону «Про систему освіти» [Ustawa]. З іншого боку, певний поштовх означеному вектору педагогічних ініціатив дало приєднання Польщі до міжнародного проєкту «Школа Сприяння Здоров'я» (пол. *Szkola Promująca Zdrowie; SzPZ*). Країна стала однією з восьми перших, які 1992 року були включені до Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю, тож впродовж 1992–1995 рр. в 14 пілотних підставових школах було розпочато реалізацією згаданого проєкту [Єрмакова : 26].

Не деталізуючи мету, сутність та результати впровадження проєкту у школах польської держави (вони описані в чисельних публікаціях і комплексних працях), зазначимо лише, що головними принципами, за якими прогнозувалася реалізація його програми, були: міжпредметність (реалізовувати програму повинні були усі вчителі); еластичність і плюралізм (зміст і методи навчання можна добирати легко, на основі інваріантного рівня знань залежно від умов, з урахуванням потреб, інтересів та нахилів здобувачів освіти); спіральність (повернення до відповідних тем на різних щаблях навчання); доступність і відкритість (відповідне навчання розпочинається на основі актуалізації опорних знань і життєвого досвіду учнів, а потім відбувається систематичне поповнення і оновлення знань) [Sokołowska : 9].

Перша освітня програма, яку опрацювали члени польської групи проєкту «Школа Сприяння Здоров'ю», з'явилася 1993 року на сторінках часопису «Лідер» (пол. *Lider*) під назвою «Проздоров'язбережувальна освіта у школі» [Woynarowska]. В основу програми її авторами – очільницею групи Барбарою Воинаровською (пол. *Barbara Woynarowska*), Марією Соколовською (пол. *Maria Sokołowska*), Марією Шиманьською (пол. *Maria Szumańska*) і Марією Пулторак (пол. *Maria Półtorak*) – було покладено

три аспекти, в контексті яких формулювався її зміст, а саме: «я і турбота про мене»; «я і мої стосунки з іншими людьми»; «я і моє середовище». Розроблений для I–III класів, IV–VI класів, VII–VIII класів підставової школи і для надпідставової школи змістовий контент розподілили у межах 7-ми тематичних блоків, як-от: «Гігієна особиста і оточення», «Безпека», «Їжа і харчування», «Фізична активність», «Едукація для сімейного життя і психологічні та середовищні аспекти проздоров'язбережувальної освіти», «Статева освіта», «Профілактика шкідливих звичок».

З метою формування воднораз теоретичних знань і практичних навичок зміст програми було розділено на дві умовні частини: А – «що учень повинен знати та розуміти»; Б – «що учень повинен вміти» [Jaworski : 40].

У нашому дослідженні репрезентуємо змістове наповнення аналізованої програми для I–III класів підставової школи згідно з аносованими вище тематичними блоками.

«Гігієна особиста і оточення»

А. Коли і для чого мити руки?

А. Коли і як чистити зуби?

А. Як чистити ніс, поводитися під час кашлю, чхання, випорожнення?

А. Хто допомагає мені зберігати чистоту вдома і у школі?

А. Чому я повинен брати участь у дотриманні чистоти вдома і у школі?

А. Хто підтримує чистоту і порядок в моїй місцевості?

А. Чому не можна смітити, нищити зелені насадження?

Б. Вичистити правильно зуби.

Б. Очистити нігті.

Б. Правильно використовувати носову хустину.

Б. Користуватися санітарними засобами у школі і у громадських місцях.

Б. Утримувати порядок в рюкзаку, у місці свого навчання вдома і у школі.

«Безпека»

А. Як я повинен поводитися безпечно на дорозі?

А. Як перейти дорогу?

А. Чому не можна купатися в недозволених місцях, послуговуватися газом, вогнем без присутності дорослих?

А. Хто піклується про мою безпеку вдома і у школі?

А. До кого можу звернутися по допомогу у випадку, коли мені хтось загрожує?

А. Хто у моїй місцевості піклується про безпеку інших людей?

Б. Правильно перейти дорогу.

Б. Пристібати паси безпеки.

Б. Відрізнати справжні і несправжні небезпеки для здоров'я.

Б. Звернутися про допомогу у разі травми.

«Їжа і харчування»

А. Що і чому я їм і п'ю?

А. Що я люблю їсти і пити?

А. Коли, де і як потрібно їсти і пити?

А. Чому я потребую регулярного харчування?

А. Хто допомагає мені вибрати хорошу для мого здоров'я їжу?

А. Хто готує страви для мене?

А. Чому батьки заохочують мене до деяких страв, а деякі забороняють їсти?

А. Хто виробляє їжу?

А. Чому існує так багато продуктів?

Б. Споживати страву гігієнічно і естетично.

Б. Приготувати з допомогою батьків другий сніданок.

Б. Помити фрукти.

Б. Допомогти вдома у приготуванні страв і у митті посуду.

Б. Вимити чашку від напою, спожитого у школі.

Б. Підготувати і прибрати місце споживання другого сніданку у школі.

«Фізична активність»

А. Чому мені подобаються забави у русі?

А. Чому мені потрібен рух і перебування на свіжому повітрі?

А. Як сидіти на стільці і під час виконання домашнього завдання вдома?

А. Чому треба носити рюкзак?

А. Чому я люблю вправлятися і бавитися із друзями?

А. Чому дорослі заохочують, щоб вчасно лягати спати і сидіти «прямо» під час виконання домашнього завдання?

Б. Прийняти правильну поставу під час сидіння.

Б. Брати участь в заняттях і рухових забавах із сім'єю та друзями.

Б. Їздити на велосипеді, ковзанах, лижах, грати в бадмінтон, рінго.

«Едукація для сімейного життя і психологічні та середовищні аспекти проздоров'язбережувальної освіти»

А. Як я змінився з часу народження?

А. Що я люблю робити, що не люблю?

А. Що я можу робити, а що не можу?

А. Які почуття переживаю у різних ситуаціях, як вони виявляються?

А. Що я люблю робити разом з іншими?

А. Що інші люблять робити разом зі мною?

А. Від чого це залежить?

А. Що я умію сам, а у чому потребую допомоги. Чиєї?

А. Чим я є подібний до інших, а чим відрізняюся?

А. Як я розпізнаю почуття інших, а як вони – мої?

Б. Розказати про те, що любить робити, а чого не любить.

Б. Назвати основні почуття і ситуації, які їх супроводжують.

Б. Розпізнати основні засоби вираження почуттів (міміка, голос).

Б. Організувати собі заняття у вільний час.

Б. Представити словами свої інтереси, те, що приносить задоволення, а що роздратування в контактах з іншими.

Б. Гратися спільно з однолітками.

«Статева освіта»

А. Звідки я взявся?

А. Як виглядає моє тіло?

А. Чим відрізняються хлопці від дівчаток?

А. Що змушує мене рости?

А. Що це означає, що кожний має право на власне тіло?

А. Які я маю обов'язки і права у сім'ї?

А. Чи я буду схожий на своїх батьків?

А. Що характеризує поведінку хлопців і дівчат?

А. З ким я вважаю за краще гратися? Чому?

А. Для чого потрібні сім'ї?

Б. Дбати про гігієну власного тіла.

Б. Виявляти почуття і розпізнавати ознаки почуттів інших.

Б. Назвати прості почуття.

Б. Володіти простими навичками дотримання особистої безпеки.

Б. Гратися і працювати разом з іншими.

«Профілактика шкідливих звичок»

А. Які речовини я приймаю до власного організму?

А. Які з них впливають на мій організм добре, а які погано?

А. Які є правила прийому ліків?

А. Хто може давати мені ліки?

А. Чи можу приймати до свого організму те, чим почасти мене мій друг?

А. Хто може мені порадити, що я можу безпечно вводити у свій організм?

А. Які є отруйні компоненти повітря, пари, рослин?

А. Як повинні зберігатися вдома отруйні субстанції і ліки?

А. Хвороби та необхідність застосування ліків впродовж тривалого часу.

Б. Назвати основні почуття і ситуації, які їх супроводжують.

Б. Розпізнати основні засоби вираження почуттів (міміка, голос).

Б. Організувати собі заняття у вільний час.

Б. Розказати про те, що любить робити, а чого не любить.

Б. Представити словами свої інтереси, те, що приносить задоволення, а що роздратування в контактах з іншими.

Б. Гратися спільно з однолітками [Jaworski : 41–44].

Висновки. Здійснений науковий пошук дає підстави для висновків про те, що зміст навчальної програми «Проздоров'язбережувальна освіта у школі» дозволяв формувати дбайливе ставлення учнів до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя, формувати в учнів уявлення і знання про фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток особистості, здатність до творчого самовираження, критичного мислення. Крім іншого, програма прогнозувала очікувані результати навчання здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.) : автореферат дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.01. Тернопіль, 2011. 40 с.
2. Єрмакова Т. С. Теорія і практика формування культури здоров'я школярів у Польщі (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук. Харків. 2017. 42 с.
3. Мордвінова І. В. Організаційно-педагогічні засади здоров'язбережувального виховання молодших школярів у сучасній Польщі : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 2015. 20 с.
4. Jaworski Z. *Koncepcje krzewienia kultury zdrowotnej w szkole polskiej (1965–2004)*. Warszawa: Oficyna wydawniczo-poligraficzna "Adam", 2005. 167 s.
5. Oliiar, M., Slyvka, L., Tyagur R. Monitoring of training of future teachers of health care activities in school. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2020. Vol.20 (2), Art 117. PP. 822–828. <https://efsupit.ro/images/stories/martie2020/Art%20117.pdf>. doi:10.7752/jpes.2020.02117.
6. Sokołowska M., Woynarowska B., Szymańska M.M. Koncepcja i przebieg prac nad programem wszechstronnej edukacji zdrowotnej w szkole. *Wychowanie zdrowotne – osiągnięcia i perspektywy wdrażania do szkół. Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Kraków, 14–15 czerwca 1996. Część II. Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie. Zeszyty Naukowe, nr 74 / Redakcja naukowa Weronika Wrona-Wolny, Bożena Makowska*. Kraków, 1998. S. 7–10.
7. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. *Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej*. 95, 1991. Poz. 425. S. 1277–1295. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf>.
8. Woynarowska B., Sokołowska M., Szymańska M., Pułtorak M. Edukacja prozdrowotna w szkole. *Lider*. 1993. nr 6. S. 3–11.

REFERENCES

1. Vasylyuk A. V. Tendencii reformuvannia shkylnoi osvity Polshchi (XX – pochatok XXI st.) [Trends in reforming school education in Poland (XX – early XXI century.): *avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk*. 13.00.01. Ternopil, 2011. 40 p. [in Ukrainian].
2. Yermakova T. S. Teoriya i praktyka formuvannia kultury zdorovya shkolyariv u Polshchi (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittya) [Theory and practice of forming a culture of schoolchildren's health in Poland (second half of the XX – beginning of the XXI century)]: *avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk*. 13.00.01. Charkiv. 2017. 42 p. [in Ukrainian].
3. Mordvinova I. V. Organizacijno-pedagogichni zasady zdorovjazberezhualnogo vychovannia molodshych shkolyariv u suchasnij Polshchi [Organizational and pedagogical principles of health education of primary school children in modern Poland]: PhD thesis: 13.00.01. Sumy, 2015. 20 p. [in Ukrainian].

4. Javorski Z. Koncepcje kszewienia kultury zdrowotnej v shkole polskiej (1965–2004) [Concepts of nurturing a culture of health in the Polish school (1965–2004)]. Warsaw: Oficyna wydawniczo-poligraficzna “Adam”, 2005. 167 p. [in Polish].

5. Oliiar, M., Slyvka, L., Tyagur R. (2020). Monitoring of training of future teachers of health care activities in school. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. Vol.20 (2), Art 117. pp. 822–828. <https://efsupit.ro/images/stories/martie2020/Art%20117.pdf>. doi:10.7752/jpes.2020.02117.

6. Sokolovska M., Voynarovska B., Shymanska M. M. Koncepcja i pshebieg prac nad programem vszechstronnej edukacji zdrowotnej v shkole [Concept and revision of works on comprehensive health education at school]. *Vychovanie zdrovotne – osiongniencia i perspektyvy vdrachania do shkul. Ogulnopolska Konferencja Naukova, Krakuv, 14–15 chervca 1996. Chenshch II. Akademia Vychovania Fizychnego im. Bronislava Checha v Krakovie. Zeshyty Naukove, nr 74 / Redakcja naukova Veronika Vrona-Volny, Bozhena Makovska*. Krakuv, 1998. pp. 7–10 [in Polish].

7. Ustava z dnia 7 vzheshnia 1991 r. o systemie osviaty [Law of 7 September 1991 on the education system]. *Dziennik Uzhendovy Zhechypospolitej*. 95, 1991. Poz. 425. pp. 1277–1295. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf> [in Polish].

8. Voynarovska B., Sokolovska M., Shymanska M., Pultorak M. Edukacja prozdrovotna v szkole [Health education at school]. *Lider*. 1993. nr 6. pp. 3–11 [in Polish].

L. V. SLYVKA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Primary Education Pedagogy,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: loroczka@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-1865-6326>*

CONTENTS OF THE CURRICULUM “HEALTH-PRESERVING EDUCATION AT SCHOOL” (1993) FOR PRIMARY SCHOOLS OF SECONDARY SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF POLAND

The urgency of the problem declared in the title of the article is due to the attention of modern Ukrainian pedagogy to the problem of health of children and youth, the implementation of education and upbringing to nurture a culture of health. It is concluded that the level of research by domestic scientists on positive foreign experience in this context is insufficient. It was announced that in 1993 Barbara Voynarovska (pol. *Barbara Woynarowska*), Mariia Sokolovska (pol. *Maria Sokolowska*), Mariia Shymanska (pol. *Maria Szymańska*) and Mariia Polturak (pol. *Maria Póltorak*) within the School of Health Promotion the first polish version of the educational curriculum was developed, which was called “Health-preserving education at school”. The program represented the content of relevant education for three groups of classes (I–III classes; IV–VI classes; VII–VIII classes) of basic schools and for super-basic secondary schools of the Republic of Poland. The publication covers the content of the program for primary (I–III) classes, which was placed in the program within 7 thematic blocks, namely: “Personal hygiene and environment”, “Safety”, “Food and nutrition”, “Physical activity”, “Education for family life and psychological and environmental aspects of health education”, “Sex education”, “Prevention of bad habits”. The content of the program was divided into two conditional parts: A – “what the student should know and understand”; B – “what a student should be able to”, therefore, the program predicted the expected learning outcomes of students.

It is concluded about the potential of the curriculum to form in students a caring attitude to their own health and the desire to follow a healthy lifestyle, to form in students the ability to express themselves creatively and critically in the appropriate dimension.

Key words: student health, “School of Health Promotion”, health education, Republic of Poland, curricula.

УДК 378.015.31:172.15

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.15>

О. В. ЮРЧЕНКО

викладач кафедри фізики,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,

м. Харків, Україна

Електронна пошта: olha.yurchenko@hnpu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-7061-8362>

ФЕНОМЕНИ НАЦІЇ І НАЦІОНАЛІЗМУ ТА ЇХНІЙ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ОСВІТОЮ І ВИХОВАННЯМ У МОДЕРНІСТСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ Е. ГЕЛНЕРА

Роботу присвячено аналізу поглядів одного з найвизначніших представників модерністського напрямку осмислення концепції нації та націоналізму Е. Гелнера, який зробив визначний внесок у становлення теоретичної думки у цій галузі. Показано, що основним принципом, який захищав науковець, був принцип збігу політичної і національної одиниць. Суверенну державу Е. Гелнер визнавав необхідною умовою розвитку націоналізму, оскільки вона уможливило існування структур, які створюють націю. Е. Гелнер акцентував увагу на вирішальному значенні соціально-економічних чинників для появи націоналізму.

З огляду на тематику цього дослідження особливу увагу приділено гелнерівському осмисленню феномену націоналізму у координатах освітньо-виховної системи та культури загалом. Показано, що Е. Гелнер, послідовно виділяючи фактори творення майбутньої нації в історичному контексті, обумовлені освітою, виокремив такі: виникнення писемності, зміни світогляду, забезпечення державою дотримання права на загальну та гарантовану владою освіту, поширення єдиної культури через школи та університети, стандартизованість освіти, забезпечення потреб системи освіти за рахунок держави. Підкреслено, що науковець надавав вирішального значення можливості держави утримувати систему освіти й підтримувати її високий рівень задля творення і розвитку політичної нації, виховання національної свідомості.

Зазначено, що Е. Гелнер виокремив чинники формування нації і розвиток націоналістичних рухів в умовах бездержавності. Серед підстав, які уможливили ці процеси, науковець виокремив такі: самовідтворюваність культури на місцевому рівні, яка дозволяє забезпечити передачу соціального досвіду; виховання традиційних норм поведінки; тяглість культури; наукове вивчення народної спадщини; масове поширення освіти; організація освітнього та наукового середовища, які стимулюють зростання національної свідомості; культурно-національне самовизначення інтелігенції; боротьба народу за національні права; розвиток місцевого самоврядування і поширення комунікації у суспільстві. Підкреслено, що через певний час головною метою зусиль національної інтелігенції і народу стає створення національної державності, або, принаймні, прагнення до неї. Підкреслено, що ці положення ілюструють український досвід національного будівництва.

У роботі обґрунтовано, що підходи Е. Гелнера до проблеми походження нації та націоналізму, формування національної свідомості через освітні інститути є актуальними й донині та підтверджують свою ефективність.

Ключові слова: нація, націоналізм, модерністська концепція націоналізму, Е. Гелнер, держава, освіта, виховання національної свідомості.

Вступ. У сучасному світі разом із процесами інтеграції і глобалізації спостерігається посилення ролі націоналістичних рухів та відтворення повноцінної національної державності. Унаслідок цього загострюється увага до теоретичного осмислення проблем нації, національної ідентифікації і формування національної свідомості.

1. Постановка проблеми. Націоналізм відіграв важливу роль і в культурному, і в інтелектуальному житті, а на політичній арені світу був головною рушійною ідеєю у війнах за незалежність та під час революційних перетворень суспільства. Як зазначив націолог К. Калхун, свідченням успіху націоналістичних проєктів

служить те, що існування і політична самостійність націй змогли стати основою поділу світу, поглядів на історію, основою національної державної політики, мистецтва, тобто «націоналізм глибоко вкоренився в наших уявленнях про світ» [Калхун : 25]. Водночас проблема формування національної свідомості є важливою педагогічною проблемою.

2. Аналіз попередніх досліджень. Аналізу понять «нація» і «національна свідомість» віддавна присвячувалася увага і в європейському, і в українському інтелектуальному середовищах. В європейському науковому просторі різні аспекти цього поняття розробляли Дж. Вико,

І. Г. Гердер, І. Кант, І. В. Гегель, І. Г. Фіхте, Е. Гелнер, К. Вердері та багато інших науковців. Серед вітчизняних гуманітаріїв їй приділяли увагу М. П. Драгоманов, О. І. Бочковський, І. П. Лисяк-Рудницький, Г. Г. Ващенко, О. О. Потебня, І. Я. Франко та інші.

Мета роботи - дослідження генезису нації і націоналізму та їх зв'язку з освітньо-виховною системою держави у контексті модерністської концепції Е. Гелнера.

3. Результати та дискусії. Для комплексного розуміння феномену нації і націоналізму зупинимося на основних підходах до них – примордіалістському і модерністському. Згідно з першим підходом нація є соціобіологічним організмом, природним утворенням, яке з'явилося у давні часи, а згідно з другим – вона є політичним інструментом, штучно створеною конструкцією, що виникла на початку Нового часу. Належність до нації у межах примордіалізму визначається як вроджена характеристика представника народу, що належить до певної культурної спільності. На противагу цій концепції виникла концепція модернізму, в якій народження нації починається з модерної епохи. За часів Великої французької революції націю почали розуміти як народ, що має політичні права, як політичний суб'єкт. Нації і націоналізм з'явилися на початку індустріальної епохи та пов'язані із розвитком капіталістичної формації, із посиленням ролі держави; з ними відбулися масштабні зміни у житті людства. Багато науковців розвинули ідеї, що базувалися на модерністському підході, серед яких найбільш відомими стали Е. Гелнер, Б. Андерсон, Е. Гобсбаум та їхні твори.

Ернест Анрі Гелнер (1925-1975 рр.) – англійський філософ і соціальний антрополог, став одним із найвідоміших представників модернізму, відмінною особливістю якого є ідея про появу націоналізму разом із епохою модерну, що почалася з настанням Нового часу. Як вважає український історик Г. В. Касьянов, теорія націоналізму Е. Гелнера стала одним із найвідоміших, найвпливовіших і найбільш дискусійних варіантів осмислення цього феномена [Касьянов]. На думку О. І. Міллера, без аналізу його робіт «неможливо відтворити загальну логіку розвитку теоретичної думки про націоналізм» [Міллер : 3]. Окрім того, для нашої країни

й української наукової думки у галузі націоналістичної гелнерівської підходи є важливими, оскільки у своїх роботах науковець приділив увагу процесам націотворення у Східній Європі.

Основні положення науковця викладені у низці робіт, серед яких є такі: «Нації та націоналізм», «Пришестя націоналізму. Міфи нації і класу», «Культура, ідентичність і політика», «Розум і культура: історична роль раціональності та націоналізму» тощо. Гелнерівське визначення поняття виглядає таким чином: «націоналізм — це політичний принцип, згідно з яким політична та національна одиниці мають збігатися»; «націоналізм - це теорія політичної легітимності, згідно з якою етнічні межі не мають перетинатися політичними кордонами» [Гелнер]. Отже, дефініція націоналізму Е. Гелнера цілком пов'язана з терміном «держава». Проте остання, будучи результатом суспільного поділу праці, на його думку, уможливило існування націоналізму, який «виникає лише в тому середовищі, в якому існування держави вже сприймається як даність». Отже, висновок, який робить науковець щодо існування нації і держави, цілком однозначний: «націоналізм стверджує, що вони існують одне для одного, що одне без одного не може існувати» [Гелнер].

Розглядаючи генезис націоналізму, Е. Гелнер зазначив, що його поява зумовлена якісно новими змінами у структурі суспільства, що супроводжують перехід від аграрного ладу до індустріального. Зокрема, досліджуючи процеси, що впливали на зародження націй, науковець виокремив ці якісно відмінні етапи розвитку людства, присвятивши їм такі розділи у своїй роботі «Нації та націоналізм», як «Культура в аграрному суспільстві» та «Індустріальне суспільство». Економічна нерівність призвела до того, що соціальна структура аграрної суспільно-економічної формації мала чітку диференціацію за становою або кастовою ознакою. В економічній системі панував традиційний примітивний уклад із ручною працею, який століттями залишався незмінним.

Ми звернемо увагу на значення, котре Е. Гелнер надав зв'язку грамотності, освітньо-виховного процесу, системи освіти, культури загалом та розвитку економічного життя суспільства з передумовами процесів націотворення. Значення, яке справила поява писемності на ці

процеси, дослідник порівнював із виникненням держави. Зокрема, науковець зазначав: «серед змін, які відбуваються в аграрну епоху, одна за своїм значенням дорівнює самому утворенню держави: йдеться про виникнення писемності й виокремлення письменних людей в особливий клас чи верству» [Гелнер]. Із плином часу утворення «досить стабільної і стандартизованої системи письма, що уможливило процеси накопичення і централізації знання та культурного доробку», охопило більшість сфер інтелектуальної зайнятості, що супроводжувалося подальшим розмежуванням «низької» народної, традиційної культури, і «високої» культури, повністю опертої на «письменних фахівців». В аграрному суспільстві у вищих класів була потреба підтримувати нерівномірний доступ до освіти, збільшуючи культурне розшарування. Зокрема, у релігійному житті підтримувалася потужна «тенденція мови богослужіння відокремлювати себе від народної мови» [Гелнер]. У суспільстві не було потреби підвищувати освітній рівень населення. Отже, висновок Е. Гелнера про стан культури в агрописемному суспільстві, що існував понад п'ять тисячоліть, полягав у тому, що у ньому не було тяжіння до формування «однорідної культури з єдиними нормами, кодифікованими у письмі»; це поєднувалося з відсутністю у владних структурах об'єднуючої ідеології. Проте вважаємо за потрібне підкреслити, що тоді розвивалися «низькі», народні культури та відбувалися етноконсолідаційні процеси.

У надрах феодального ладу визрівали вдосконалення технічних прийомів, розширення ринків, збільшувалося виробництво товарної продукції. Зміни у технічних прийомах вели до науки, а вона – до нових і все більш швидких змін у технічних прийомах, удосконалення яких зумовлювало позитивні стимули для прогресу нової науки. Процеси індустріалізації відбувалися разом із якісними змінами економічних і соціальних структур. Наслідком прогресу науки та виробництва стало народження капіталістичного ладу із наявністю постійної зацікавленості у впровадженні нових технологій, винаходів і зростанні виробництва. У поєднанні з науковим та економічним розвитком змінювався «світогляд, який власне його і зумовлював».

Звернемо увагу на гелнерівський акцент на освіті, необхідній для забезпечення потреб індустріального суспільства у кваліфікованих працівниках для всіх сфер суспільного виробництва. Науковець зазначав найвищу мету суспільства з розвинутою промисловістю: «ідеал суцільної грамотності та права на освіту є одним із найголовніших у пантеоні сучасних цінностей» [Гелнер]. Отже, на думку науковця, зміною величезної ваги стала поява виключної ролі освіти, яка стала важелем здобуття культурної однорідності населення. Грамотність, як підкреслював Е. Гелнер, в епоху модерна стала найбільш значною характеристикою соціалізованої людини.

Науковець розкрив особливості системи освіти, яка повинна містити «загальне, неспеціалізоване навчання, яке є характерною рисою високоспеціалізованого індустріального суспільства; не парадоксальною, а цілком природною та необхідною його ознакою». Науковець підкреслив, що у розвинутому суспільстві спеціалізована освіта ґрунтується «сама на спільному ґрунті неспеціалізованого і стандартизованого навчання», а додаткові вміння та перепідготовка набуваються за відносно короткий термін. Водночас існує небагато надто кваліфікованих і талановитих спеціалістів, що мають спеціальну освіту і талант. Як підкреслює дослідниця творчості націолога К. І. Лях, науковець стверджував, що «сама ідея націоналізму формується в людях під час просвіти» [Лях : 125]. У роботі «Нації та націоналізм» Гелнер наголосив вищу мету суспільства і держави – втілення у життя «принципу загальної і гарантованої владою освіти», який посідає «унікальне місце серед сучасних ідеалів» [Гелнер]. Наявність освіти і можливість працювати згідно з нею підвищує почуття соціальної захищеності, самоповаги особистості, окреслює культурні кордони, в яких люди «можуть дихати, як фахівці та соціальні істоти» [Гелнер].

Окрім необхідності існування в індустріальному суспільстві стандартизованої системи освіти, яка повинна охоплювати якомога більшу кількість людей, потрібна і стандартизована для цієї країни мова. Визнаючи функціонування мови як засобу спілкування у межах окремих спільнот протягом величезного проміжку часу, науковець підкреслив існування

нагальної потреби в єдиній мові для культурної спільноти, яка існує в індустріальному суспільстві: «уперше в історії людства зрозуміла і чітка мова спілкування стає загальнопоширеною, загальноживаною і необхідною». Отже, суспільство, на думку націолога, «повинно бути пронизано єдиною стандартизованою високою культурою» [Гелнер]. Науковець дійшов висновку, що сучасна людина віддана культурі, «саме вона визначає ідентичність». Поширення стандартів у сфері культури сприяє формуванню загальнонаціональної культури і згуртованості нації.

Гелнерівські думки про переважаюче значення стандартизованої культури, яка передається не у місцевих спільнотах, а на загальнодержавному рівні, через заклади освіти, демонструє його висловлювання: «лише культура, яка передається через школу, а не та, що передається на місці, у локальній спільноті, визначає корисність, чесноти і самоповагу сучасної людини» [Гелнер]. Він надав оцінку зміні положення вчителя у суспільстві. Констатує, що в розвиненому суспільстві у вчителя немає монополії на знання, тим не менше, «учительська верства нині стає... більш важливою - без неї уже не обійтися» [Гелнер]. Найважливішою властивістю системи освіти, яка активно впливає на створення нації, на якій наполягав Е. Гелнер, є формування культурної єдності нації. Зокрема, націолог увиразнював значення освіти: «освітня машина, яка одна-єдина здатна забезпечити широкомасштабне навчання, потрібна для створення спільного культурного середовища» [Гелнер]. Ураховуючи усвідомлення виключної ролі освіти у формуванні нації, науковець представив власну типологію націоналізму, яка ґрунтувалася на співвідношенні доступу як до освіти, так і до влади [Гелнер].

Ми звернемо увагу на виокремлення націологом умов, потрібних для створення «сучасної національної освітньої системи». Примітно, що для цього науковець передбачав необхідну підтримку політичної влади у суспільстві. Якщо політична спільнота країни нездатна утримувати освітню «піраміду», то існування нації, згідно з міркуваннями Е. Гелнера, не може справдитися. Зокрема, він докладно описав усі необхідні елементи системи освіти, яку можна

вважати загальнонаціональною. До необхідних і характерних особливостей підготовки фахівців освітньої піраміди науковець відносить «початкові школи, персонал яких навчений у середніх спеціальних навчальних закладах, де працюють викладачі з університетською освітою, яких, у свою чергу, навчали випускники аспірантур» [Гелнер]. Отже, підготовка вчителів для національної школи, як справедливо зауважував націолог, повинна здійснюватися викладачами вищого інтелектуального рівня. Науковець зазначав, що, «основа сучасного суспільного устрою - не людина меча, а викладач. Не гільйотина, а диплом про освіту є головним важелем і символом сучасної державної влади» [Гелнер]. Так само склалися умови для передачі державною владою єдиної високої культури через школи та університети.

Слід зазначити, що для того, щоб відігравати роль могутнього інструменту соціалізації індивіда, його цілісного суспільного виховання, залучення до конкретних суспільно-історичних інтересів і прагнень, потреби функціонування системи освіти повинні бути забезпечені державою. Зокрема, націолог указав на принципову спряженість освітніх потреб і можливостей держави їх задовольнити: «ця піраміда визначає мінімальний розмір життєздатної політичної одиниці. Одиниця, яка є надто малою, щоб забезпечити функціонування такої піраміди, не зможе нормально існувати. Саме цим визначаються їх мінімальні розміри» [Гелнер]. Отже, можна дійти висновку про однозначне усвідомлення Е. Гелнером важливості орієнтації економічних і соціальних можливостей держави на утримання національної системи освіти як однієї із стратегічних вимог повноцінного формування і життєздатності нації.

Аналізуючи розуміння націологом зв'язку надзвичайної важливості державної «монополії на законну освіту» та націоналізму, ми підкреслимо однозначну кореляцію цього положення: «коли це стає зрозумілим, стає зрозумілою й імперативність націоналізму, його природа, його укоріненість не у людській природі як такій, а у певному суспільному устрої, що став панівним» [Гелнер].

Зазначимо, що серед багатьох теоретиків націоналізму, які поділяють із Е. Гелнером думку про вирішальну роль культури у розвитку

вчення про націю, саме у його теорії провідне місце посідає стандартизована система освіти [Миллер : 6].

Від розгляду загальнотеоретичних побудов націолога ми перейдемо до аналізу науковцем конкретних умов, у котрих націоналістична ідеологія отримала поширення у країнах Східної Європи, до яких належить і Україна. Увагу привертає проведений науковцем аналіз факторів еволюції культури і націоналізму в їх «конкретних формах утілення». У роботі «Націоналізм» науковець пояснив становлення націй у Східній Європі. До встановлення «високої» культури «серед більшості, а часом і всього населення, панували культури низькі», культури етнічних спільнот. Відмітною особливістю народної культури, її позитивною властивістю, як справедливо відмітив націолог, була її «самовідтворюваність на локальному рівні», що свідчила про її життєздатність.

Науковець, теоретичні побудови концепції націоналізму якого були засновані на поширенні високої, єдиної для всієї нації культури, визнавав якості низької культури, яка «уможливила певний спосіб передання рис чи соціального досвіду від покоління до покоління». Якщо представники пануючої культури уярмлювали народ як соціально, так і культурно, то народ, як стверджував І. Гелнер, «мав чинити опір цьому пануванню спочатку шляхом культурного відродження і самоствердження, а згодом - війною за національне визволення» [Гелнер]. Інтелігенція наголошувала на небезпеці припинення своїх співвітчизників і відчуження від рідної культури. Науковець знову звернув увагу на місце вчителів і науковців у цьому процесі. У разі перемоги націоналізму «він відроджує або винаходить власну місцеву високу (писемну та забезпечену фахівцями) культуру, саме таку, що пов'язана із традиційними місцевими звичаями і діалектами», і «власний політичний дах». Представники інтелігенції – «будителі» відроджували нібито наявний, давній, справжній гін до високої культури та об'єднували братів племені в інтересах чистоти крові, процвітання і політичного прогресу» [Гелнер]. Зміст, який укладався у поняття «будитель», як підкреслив науковець, стосувався національного, а не особистого духовного пробудження. Ситуація, яка склалася на українських землях із повною від-

сутністю захисту культури корінного населення в державах, до яких вони входили, потребувала рішучих заходів із боку національної інтелігенції. Аналізуючи конкретні суспільно-історичні умови у східноєвропейських країнах, що склалися, Е. Гелнер підкреслив, що процеси соціально-культурної інтеграції відбувалися в умовах, коли «народні культури та малі традиції виживали лише завдяки спеціальним зусиллям і підтримці фольклорних чи філологічних товариств». Підкреслимо, що ці товариства стали місцем культурно-національного самовизначення фахівців-гуманітаріїв. Отже, завдяки орієнтації інтелігенції на етноцентризм, для якого характерна співчутлива фіксація рис власної етнічної групи, вона змогла очолити боротьбу народу за власні національні інтереси і пріоритети. Згодом однією з головних цілей національного українського руху стало створення національної державності, утвердження політичної нації.

Завершуючи аналіз теорії націоналізму Е. Гелнера, ми виокремимо його погляди на теоретичні суперечки між примордіалістами та модерністами. Під час відповіді на запитання про давність етнічного почуття, його «ототожнення з нацією і політичні вияви чимось давнім, наявним упродовж цілої історії» або, навпаки, визнання його «чимось сучасним, відмінною рисою світу, який утворився не так давно» [Гелнер], науковець із модерністських позицій визнав, що культура і влада, будучи закоріненими в часі, «у модерну епоху вступають у співвідношення та взаємодію іншого характеру, що, власне, й породжує націоналізм» [Гелнер]. Націолог підтвердив головну, на його думку, властивість націоналізму, - «політичне застосування культурної ідентифікації», результатом чого є те, що «культура(и) переходить у площину політичного принципу та визначає кордони політичних одиниць» [Гелнер]. Отже, найпростішою організацією суспільного життя під час здійснення права націй на самовизначення є принцип, згідно з яким національні інтереси титульної нації підтримуються державою.

Приймаючи твердження про те, що «позаісторичний вік націй є ілюзією», Е. Гелнер водночас у роботі «Націоналізм» визнавав, що «культура насправді є чимось, що передається крізь віки» [Гелнер]. Тому теоретик визнавав, що реальна ситуація з поліетнічністю може

створювати «етнічне протистояння», а кожна культурно-національна група не титульної нації продовжує потребувати безпечного життєвого простору. Науковець усвідомлював особливості «мотивів, які породжують націоналістичне почуття», головним із яких визнавав «надзвичайно глибоку закоріненість в обставинах життя сучасної людини» [Гелнер]. Замислюючись над проблемами реального спілкування в багатоетнічному суспільстві, науковець вважав, що міжетнічне спілкування є однією із найскладніших і суперечливих сторін суспільно-політичних і соціально-культурних відносин. Е. Гелнер наполягав на необхідності запобігати «спокусі насильницької поведінки» та підкреслював необхідність створення умов, в яких етнічні спільноти ефективно взаємодіятимуть, плідно обмінюючись духовними цінностями й досвідом. Націолог у загальному плані наводив вимоги до дій, спрямованих на запобігання і подолання етнічних конфліктів. Серед вимог і характеристик заходів, які потрібно приймати на загальнодержавному рівні, науковець виділив «стабільність, обережність і поміркованість змін, запровадження їх лише за необхідності й наявності гарантій упорядкованого переходу до наступного режиму; достаток; централізацію основних функцій утримання порядку...; культурний плюралізм» [Гелнер]. Е. Гелнер пропонував залучати представників наукової, політичної, педагогічної громадськості до формування у багатоетнічному суспільстві толерантності і взаємної поваги; здійснення комунікативного процесу обміну етнокультурною, соціальною і політичною інформацією, знаннями, почуттями учасників взаємодії, міжетнічного обміну соціальним і моральним досвідом народів, отже, сприяти процесам міжетнічної інтеграції. Виховання людей має базуватися на загальнолюдських моральних категоріях, у дусі миролюбності, слід здійснювати гуманістичний вплив на стан міжетнічних відносин.

Висновки. Отже, у роботі проаналізовано погляди одного з найвизначніших представників осмислення феномена націоналізму Е. Гелнера, який зробив визначний внесок у становлення теоретичної думки в цій галузі. Головне положення, яке обстоював науковець, полягає в тому, що політична і національна одиниці мають співпадати. Буття суверенної держави

дослідник вважав необхідною умовою розвитку націоналізму, оскільки воно забезпечує структури, які формують націю, зокрема інститут освіти. Як було акцентовано Е. Гелнером, соціально-економічні чинники мали вирішальне значення для появи націоналізму, саме з народженням капіталістичної формації визрівали умови розвитку цього явища.

З огляду на тематику нашого дослідження було проаналізовано гелнерівські положення про зв'язок розвитку нації із освітою та вихованням. Науковець розглянув цей взаємозв'язок в історичному контексті. Зокрема, в часи існування аграрного суспільства він виокремив фактор творення майбутньої нації, який за значенням впливу на її формування він порівнює із утворенням держави, — виникнення писемності. З появою індустріального суспільства найважливішою метою стало здійснення права на освіту для всього населення країни.

Особливої уваги заслуговує бачення науковцем суспільного ідеалу в галузі освіти і національного будівництва – здійснення «принципу загальної та гарантованої владою освіти». Втілення його у життя забезпечує як соціальну захищеність особистості, відчуття нею поваги до себе, так і чітко визначає культурні кордони нації. Підкреслимо, що науковець виокремив вимогу до системи освіти, яка сприяє формуванню нації, - її стандартизованість, трансляцію державною владою єдиної культури через школи та університети, що позитивно впливає на творення культурної гомогенності національної спільноти. Наголосимо, що націолог указав на принципову взаємообумовленість освітніх потреб та можливостей держави їх задовольнити. Важливим з погляду на організацію системи освіти є забезпечення її потреб за рахунок держави. Більше того, здатність держави фінансово утримувати систему освіти у власній країні та підтримувати її високий рівень принципово визначає, як підкреслив Е. Гелнер, як саме існування держави, так і повноцінне формування та життєздатність нації.

Зазначимо, що крім аналізу розгортання націоналізму у країнах Західної Європи, науковець розглянув особливості розвитку націоналістичних рухів на східноєвропейських землях, на теренах яких знаходиться Україна. Самовідтворюваність культури на місцевому рівні

дозволила в умовах тривалої бездержавності забезпечити передачу соціального досвіду від покоління до покоління та уможливити неперервність культури. Культурно-національне самовизначення інтелігенції допомогло їй очолити боротьбу народу за власні національні права. Через деякий час однією з головних цілей національного українського руху стало

створення національної державності, ствердження політичної нації.

Отже, Е. Гелнер зробив суттєвий внесок у проблему походження нації та націоналізму; його ідеї у царині осмислення цих феноменів і формування національної свідомості через освітні інститути є актуальними та підтримуються практикою сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гелнер Е. Нації та націоналізм; Націоналізм / пер. з англ. Київ : Таксон, 2003. 300 с.
2. Геллнер Э. Пришествие национализма. Мифы нации и класса. URL: <http://litopys.org.ua/gellner/puti.htm>
3. Калхун К. Национализм. Пер. А. Смирнова. Москва : Издательский дом «Территория будущего». 2006. 288 с.
4. Касьянов Г. Передмова URL: <http://litopys.org.ua/gellner/gel01.htm>
5. Лісовий В. Перший в Україні систематичний виклад теорій нації та націоналізму. URL: <http://litopys.org.ua/kasian/kas01.htm>
6. Лях К. И. Функционалистская теория национализма Эрнеста Геллнера. Тамбов: Грамота, 2014. № 11 (49): в 2-х ч. Ч. I. С. 124-128.
7. Миллер А. И. Теория национализма Эрнеста Геллнера и ее место в литературе вопроса. Национализм и формирование наций. Теории – модели – концепции. Отв. Ред. А. И. Миллер. Москва : 1994. С. 3-18.

REFERENCES

1. Gelner E. (2003) *Natsii ta natsionalizm; Natsionalizm* [Nations and nationalism; Nationalism]: Per. z anhl. Kyiv: Takson (in Ukrainian)
2. Gellner E`. Prishestvie naczionalizma. Mify` naczii i klasa.[The coming of nationalism. The myths of the nation and class.] Retrived from: <http://litopys.org.ua/gellner/puti.htm> (accessed 09.09.2021)
3. Kalkhun K. (2006) *Naczionalizm* [Nationalism] / per. A.Smirnova. Moskva: Izdatel'skij dom «Territoriya budushhego», (Seriya «Universitetskaya biblioteka Aleksandra Pogorel'skogo») (in Russian)
4. Kasianov H. Peredmova [Preface] Retrived from: <http://litopys.org.ua/gellner/gel01.htm> (accessed 09.09.2021)
5. Lisovyi V. Pershyi v Ukraini systematychnyi vyklad teorii natsii ta natsionalizmu [The first in Ukraine systematic presentation of theories of nation and nationalism] Retrived from: <http://litopys.org.ua/kasian/kas01.htm> (accessed 09.09.2021)
6. Lyakh K. I. (2014) Funkczionalistskaya teoriya naczionalizma E`mnesta Gellnera. [Ernest Gellner's functionalist theory of nationalism.] Tambov: *Gramota*, # 11 (49): v 2-kh ch. Ch. I. pp. 124-128.
7. Miller A. I. (1994) Teoriya naczionalizma E`mnesta Gellnera i ee mesto v literature voprosa.[Ernest Gellner's theory of nationalism and its place in the literature of the issue.] *Naczionalizm i formirovanie naczij. Teorii – modeli – koncepczii*. Otv. Red. A. I. Miller. Moskva: pp. 3-18.

O. V. YURCHENKO

Lecturer at the Department of Physics,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: olha.yurchenko@hnpu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-7061-8362>

NATION AND NATIONALISM PHENOMENA AND THEIR RELATIONSHIP WITH EDUCATION AND UPBRINGING IN THE MODERNIST CONCEPT OF E. GELNER

The work is devoted to the analysis of E. Gellner convictions, one the most representating of modernist direction prominent comprehensioner of nation concept and nationalism, who made a significant endowment to theoretical thought formation in this area. It is shown the main principle advocated by the scientist was the principle political and national units coincidence. E. Gellner recognized the sovereign state as a necessary condition for nationalism development, because it enables structures existence that create a nation. E. Gellner emphasized the crucial importance of socio-economic factors for nationalism emergence.

Given the subject of our study, special attention was paid to Gellner's understanding nationalism phenomenon in coordinates of educational system and culture in general. It is shown E. Gellner sorted out the following factors in the creation of the future nation by consistent allocation in the historical context due to education: writing emergence, changing worldviews, ensuring the state's right to general and government-guaranteed education, spreading single culture through schools and universities, standardizing education, supplying the demand of state education system. It was emphasized that the scientist gave a decisive importance to the state's ability to maintain the education system and maintain its high level for the creation and development of a political nation, and the upbringing of national consciousness.

It is noted E. Gellner identified the factors of nation formation and the development of nationalist movements in state absence. Among the reasons that made these processes possible, the scientist singled out the following: self-reproduction of culture at the local level, which allows the transfer of social experience, education of traditional norms of behavior, longevity of culture, scientific study of national heritage, mass education, organization of educational and scientific environment growth of national consciousness, cultural and national self-determination of the intelligentsia, the struggle of the people for national rights, the development of local self-government, the spread of communication in society. It is emphasized that after some time the main aim national intelligentsia efforts and the people becomes national statehood creation, or at least the desire for it. It is emphasized that these provisions illustrate the Ukrainian nation-building experience.

The paper substantiates E. Gellner's approaches to the problem nation and nationalism descendance, national consciousness formation through educational institutions are still relevant today and confirm their effectiveness.

Key words: nation, nationalism, modernist concept of nationalism, E. Gellner, state, education, upbringing of national consciousness.

УДК 78.078 (032) (477)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.16>

С. В. ЯБКОВСЬКА

*викладач циклової комісії народних інструментів,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: svitlanayab1973@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8456-5812>*

І. В. МАЗУРОК

*викладач циклової комісії викладачів фортепіано,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: mazyrokiruna0103@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-1089-424X>*

ПОСТАТЬ МИКОЛИ ЛИСЕНКА У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІДОМИХ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИКОЗНАВЦІВ

У статті обґрунтовано доцільність цілісного аналізу творчого портрету Миколи Віталійовича Лисенка – славетного українського композитора, піаніста, хорового диригента, збирача українського фольклору, патріота, громадського діяча, засновника вищої спеціалізованої музичної освіти України. У статті спрямовано увагу на унікальність і значну художню вартість досліджень відомих українських музикознавців про видатного українського композитора та громадського діяча, засновника української музичної класики М.В. Лисенка, який перебував у витоків українського національного мистецтва. М.В. Лисенко був художником-демократом, виразником прогресивних для свого часу ідей; творчий метод його базувався на передових художньо-естетичних принципах народності, реалізму, історичної правди у мистецтві. Визначено пізнавально-виховний потенціал творчості й діяльності композитора, розкрито багатогранність його творчої діяльності, розроблено методичні рекомендації щодо використання біографічних матеріалів із життя і творчості композитора під час вивчення предметів гуманітарного циклу. У статті проаналізовано та розглянуто мистецтвознавчі підходи до вивчення історико-мистецьких матеріалів щодо видатної постаті українського композитора Миколи Віталійовича Лисенка, розкрито його дидактичний потенціал як чинник національного і патріотичного виховання.

До методів дослідження віднесено такі: теоретичний аналіз, синтез, узагальнення праць відомих музикознавців про життя і творчість видатного українського композитора, музично-громадського діяча, засновника вищої спеціалізованої музичної освіти України М.В. Лисенка. Систематизовано здобуті факти та інший інформативний матеріал.

Ключові слова: творчість, фольклор, композитор, громадська діяльність, феномен, народнопісенні традиції, дослідження.

1. Постановлення проблеми

Маємо пам'ятати, що жодна споруда не буде міцною та довговічною без національного фундаменту. Саме М.В. Лисенко був одним із творців українського національного музичного мистецтва. У статті спрямовано увагу на унікальність і значну художню вартість досліджень відомих українських музикознавців про видатного українського композитора та громадського діяча, засновника української музичної класики М.В. Лисенка, який перебував у витоків українського національного мистецтва. М.В. Лисенко був художником-демократом, виразником прогресивних для свого часу

ідей, творчий метод якого базувався на передових художньо-естетичних принципах народності, реалізму, історичної правди у мистецтві. Проаналізовано та розглянуто мистецтвознавчі підходи до вивчення історико-мистецьких матеріалів щодо видатної постаті українського композитора Миколи Віталійовича Лисенка, розкрито його дидактичний потенціал як чинник національного і патріотичного виховання.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз, синтез, узагальнення праць відомих музикознавців про життя і творчість видатного українського композитора, музично-громадського діяча, засновника вищої спеціалізованої музичної освіти

України М.В. Лисенка. Систематизація здобутих фактів та іншого інформативного матеріалу.

Мета роботи - теоретичне обґрунтування творчого феномена українського композитора М.В. Лисенка, визначення пізнавально-виховного потенціалу його творчості та діяльності, розкриття багатогранності його творчої діяльності та розроблення методичних рекомендацій щодо використання біографічних матеріалів із життя і творчості композитора під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

На сучасному етапі розбудови нової української освіти пріоритетним напрямком є формування національного компонента змісту освіти і виховання молодого покоління. Це означає переорієнтацію системи навчання та виховання на національну основу, що, у свою чергу, є вирішальним фактором інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку та саморозвитку молодого покоління, виховання громадян-патріотів, а у стратегічному плані – фактором утвердження в Україні демократичного суспільства.

Важливим завданням досягнення цієї мети є створення сучасного навчально-методичного комплексу на основі етнічної історії української нації та культури, вивчення біографічних даних видатних українських громадсько-мистецьких діячів, педагогів, істинних патріотів своєї Батьківщини.

2. Аналіз попередніх досліджень

Творча спадщина М.В. Лисенка є дуже вагомою, багатогранною і фундаментальною, його творчий доробок не лише наповнив вітчизняну скарбницю духовних надбань, але і став відомою частиною світового музичного мистецтва. Музична спадщина М.В. Лисенка була предметом дослідження багатьох видатних вітчизняних науковців і мистецьких діячів. Грунтовний аналіз творчого генія українського народу здійснили О. Пчілка, Р. Пилипчук, М. Старицький, Ф. Колесса, М. Грінченко, В. Косенко, Т. Булат, В. Дяченко, І. Франко, М. Грушевський, В. Антонович, М. Драгоманов.

3. Результати та дискусії

Перед кожним, хто цікавиться постатями українських діячів середини ХІХ – початку ХХ століття, чи не найбільш рельєфним і «живим» постає перед нами Микола Віталійович Лисенко. Багатогранність інтересів і напрямів

діяльності, діапазон творчого обдарування, непересічний комунікативний талант зумовили широке коло спілкування митця. Наслідком цього стала наявність численних яскравих спогадів про митця, написаних не лише його родичами, друзями, сподвижниками, але й тими, хто бачив Лисенка лише один раз у житті.

Для кожної із названих праць характерно те, що більша частина життя їх авторів була неодноразово пов'язана з життям М. В. Лисенка. А відмінність їх полягає у тому, наскільки довгим був період спілкування і співпраці мемуариста з М. В. Лисенком. Про творчість композитора написано багато найрізноманітніших праць, починаючи від газетних заміток і закінчуючи великими статтями і дослідженнями. Із праць, надрукованих у дореволюційні роки, які загалом дають правильну оцінку діяльності Лисенка, потрібно передусім визначити спогади М. Старицького [Старицький: 31]. У своєму дослідженні, надрукованому у журналі «Київська старина», він навів низку цінних фактів, особливо тих, що стосуються дитячих та юнацьких років Лисенка, періоду його навчання в університеті. Старицький завжди був пов'язаний із Лисенком найтіснішою творчою дружбаю: вони разом працювали у галузі розвитку музичного театру, брали активну участь у громадському житті України. Старицький казав: «Через свою вірність українству М. Лисенко ніс жертву протягом свого всього життя [Старицький: 11], втрачаючи вигоди і зазнаючи прикростей».

Особисті враження Олени Пчілки охоплюють майже все життя М.Лисенка: від ранньої юності до останніх його днів. Нині відомо три варіанти спогадів Олени Пчілки про Миколу Лисенка: «Микола Лисенко. Спогади і думки» (1912 рік), «Микола Лисенко: Життя і праця» (спогади і думки) (1927-1929 р.) та окремі фрагменти «Автобіографії», написаної 1929 року. Усі ці варіанти найповніше представлені та широко прокоментовані у першому томі видання «Микола Лисенко», упорядкованому 2003 року академіком Р. Я. Пилипчуком, у спогадах сучасників.

Олена Пчілка писала: «Другого Миколи Лисенка ми не маємо і не матимемо. Ці мої слова не значать, що я не вірю у дальшу творчу силу України. Ні, вона дасть, уже дає теж

і в обсязі музичному інших наших творів; але такого кобзаря, як Лисенко, не буде швидко, а може й ніколи...» [Пчілка: 40].

Значну пізнавальну цінність становлять написані в різний час дослідницькі роботи Ф. Колесси про Лисенка. На їхній основі видатний український науковець уклав і видав у 1947 році свої «Спогади про М.В. Лисенка». В усіх працях Ф. Колесси з повагою і любов'ю розповідає про ту допомогу, яку надав йому Лисенко у його власній творчій праці, про його значення як збирача і дослідника української народної пісні. Низка наднових праць, статей і нарисів, у котрих висвітлені різні сторони життя і творчості М.В. Лисенка, написана такими українськими музикознавцями та композиторами, як М. Грінченко, В. Косенко, В. Дяченко, О. Лисенко, Т. Булат, А. Гозенпуд.

З них особливої уваги заслуговують дослідження М. Грінченка, першого науковця, який глибоко і всебічно дослідив багаторічну діяльність Лисенка на мистецькій і громадській ниві. Про основні факти із життя і діяльності композитора розповідає книга спогадів його сина – О. М. Лисенка.

Усе життя М. Лисенко змагався за самобутність українського мистецтва та якнайтісніше пов'язував це з боротьбою за народність.

На початку своєї творчої діяльності Микола Віталійович поринув у студювання рідного фольклору, самобутніх народних звичаїв та обрядів; захопився українською літературою; активно розвивав і збуджував національну свідомість; робив все для того, щоб збагнути історію свого народу, красу і глибину його культурно-мистецьких знань. Любов до Батьківщини та національної культури, висока ідейність, реалізм і народність – ось до чого закликав Лисенко у своїй творчості та музично-громадській роботі, ось що було його дороговказом на шляху до ідейно-художніх вершин демократичного мистецтва.

К. Станіславський про М. В. Лисенка писав: «Цього чудового і захопленого красою своєї музики композитора ми сміливо можемо назвати сонцем української музики [Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття: 139].

Микола Віталійович завжди був у практичних стосунках із такими видатними українськими

постатями, письменниками, науковцями, митцями, як М. Старицький, І. Нечуй-Левицький, І. Франко, О. Пчілка, М. Драгоманов, Л. Українка, Л. Старицька-Черняхівська, П. Житецький, В. Антонович, Т. Рильський, М. Грушевський, С. Єфремов, А. Вахнянин, Ф. Колесса, О. Сластіон і багатьма іншими.

Плідною була співпраця М. Лисенка та І. Франка. Недарма у 1910 році, за два роки до смерті Лисенка, Франко писав про нього у своєму «Нарисі історії українсько-руської літератури» як про славного композитора, якому належить місце не тільки в історії української культури другої половини ХІХ століття, але і в історії української етнографії, як про збирача і впорядника «чотиритонної збірки українських народних пісень, покладених на ноти з доданим до них фортеп'яним акомпанементом». У цих словах надано справедливую характеристику багаторічній плідній роботі М. В. Лисенка, автором яких був його великий друг – незабутній Камењар І. Франко, котрий відіграв значну роль у розвитку прогресивних ідей в Україні та пробудив до активного життя Західну Україну.

Славний митець зробив значний внесок у розвиток культури свого народу на основі всебічного розроблення стильових та ідейно-образних засад народної пісенності у кращих традиціях світової класики. Микола Віталійович узагальнив особливості національної музичної мови і сформував найважливіший жанр української музики, завдяки чому вона вийшла на широкий шлях розвитку та посіла почесне місце у світовій культурі.

М. Лисенко сформував і розвинув майже усі існуючі в українській музичній творчості жанри. У його спадщині є значна кількість опер та інших музично-драматичних творів, багато хорів, романсів, камерно-інструментальних композицій. Величезне значення в українській культурі має музика Лисенка до «Кобзаря» Шевченка. Широкий цикл охоплює понад 80 творів і складає справжню скарбницю чудових зразків різних форм і жанрів вокальної музики. Музика, безсумнівно, є дуже великим і цінним внеском у світову творчість. Глибоко проїнявшись поезією Шевченка, Лисенко написав низку композицій, які стали народними; вони живуть і побутують, ніби справжні фольклорні зразки: «Ой одна я одна», «Садок вишневий

коло хати» та інші. Для солоспівів Лисенко відбирав переважно ліричні тексти, зокрема про жіночу та дівочу долю. Зустрічаються також пісні жартівливі й танцювальні.

Національна визначеність, життєва правда, яскравість, щирість музичної мови тісно пов'язані з фольклором, почуття співзвучності музики - зі сценічною стороною сюжету. Уміння розгортати драматургічну дію і накреслити рельєфні образи, поєднання зі своєю творчою індивідуальністю становлять риси, властиві Лисенку як музичному драматургу [Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття: 139].

Микола Віталійович був прекрасним піаністом і дуже добре володів виражальними можливостями інструмента. Технічна майстерність, завжди підкорена змісту виконуваного твору; виразна, рівна, сповнена глибоких думок гра; артистичність у кращому розумінні цього слова – такі характерні риси властиві Лисенку як піаністу [Ахрімівич, Гордійчук: 53].

Своєю педагогічною діяльністю М. Лисенко заклав фундамент вищої спеціалізованої музичної освіти в Україні. У 1994 році почала функціонувати музично-драматична школа. Основним завданням нового закладу була підготовка кваліфікованих акторів і музикантів. Програми музичних дисциплін відповідали програмам консерваторій [Літературно-науковий вісник, 1994 : 92].

Діяльність Миколи Віталійовича як організатора та керівника хорових колективів тривала поряд із фольклористичною, музично-творчою і громадською роботою протягом усього життя композитора. М. Лисенко був одним із перших авторів класичних національних хорових композицій; він заснував хорове товариство, завданням якого була пропаганда народних пісень. Найближчі помічники і друзі Лисенка – Демуцький, Турбойський, Волошин - допомагали у збереженні і збільшенні постійного складу хору.

До М. Лисенка в Україні не існувало жодного професійного хорового колективу, за винятком церковних. Численні концерти, які влаштовував Микола Віталійович протягом свого життя, виконувалися самодіяльними хорами, що свідчить про обдарування композитора як хорового диригента. Лише завдяки високій диригентській майстерності Лисенка хори могли виконувати складні твори на належному мистецькому

рівні. Хор Лисенка – це школа сумісного співу, вогнище високої культури, це найдосконаліший музичний інструмент, в якому всі голоси мусять у найтіснішому поєднанні один із одним утворити художні малюнки. Саме з хору Лисенка вийшла низка першокласних митців-співаків, диригентів і композиторів, таких як П. Демуцький, К. Стеценко, Я. Яциневич. Вони перейняли від свого вчителя його любов до прекрасного, не вгасиме мистецьке і громадське горіння, запал якого спрямовувався на те, щоб показати світові найцінніші скарби народної творчості, оскільки Лисенко активно розвивав і збуджував національну свідомість для того, щоб сповна збагнути історію свого народу, краю, глибину культурно-мистецьких знань [Микола Лисенко у спогадах сучасників, 2003 : 343].

Творча спадщина Лисенка відіграла важливу роль у змаганнях за високоідейну реалістичну музику. Художньо-естетичні принципи українського класика, його досягнення у галузі перетворення образних багатств і стилєвих особливостей народнопісенної культури суттєво вплинули на становлення і розвиток творчості таких видатних українських майстрів, як К. Стеценко, О. Кошиць, М. Монтович, Я. Степовий, В. Барвінський, М. Вериківський, В. Кирейко, С. Модкевич, Г. Майборода, Л. Майборода, Л. Ревуцький та інші [Микола Лисенко – життєвий і творчий шлях : 125].

Висновки

Творчість М. В. Лисенка посіла центральне місце в історії української музичної культури і стала родоначальницею української музичної класики. Любов до Батьківщини і національної культури, висока ідейність, реалізм і народність – ось до чого закликав Лисенко у своїй творчій та музично-громадській роботі, ось що було його дороговказом на шляху до ідейно-художніх вершин демократичного мистецтва. Підсумувавши великий період історії і розвитку національної культури на ґрунті глибокого вивчення життя, народної творчості та кращих класичних уподобань, він створив українську класичну музичну школу. Нині спадщину Миколи Віталійовича видано у двадцяти великих томах, його творчість вивчається і популяризується. Ім'я композитора надано кільком музичним навчальним закладам, театрам, виконавським колективам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахрімівич Л., Гордійчук М. Микола Віталійович Лисенко. Життя і творчість. Київ, 1963. С. 31-53.
2. Старицький М. Біографія М. В. Лисенка. Київ, 1949. С. 11-39.
3. Пчілка О. Микола Лисенко. Спогади і думки. Київ, 1914. С. 12 - 63.
4. Лисенко О. М. В. Лисенко (Спогади сина). Київ, 1959. С. 73.
5. Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття. Інститут проблем сучасного мистецтва Академії мистецтв України; Редкол.: В. Сидоренко (голова) та ін. Київ : Інтертехнологія, 2006. 1054 с.
6. Микола Лисенко у спогадах сучасників. У 2 т. Київ : Муз. Україна, 2003. 343 с.
7. Микола Лисенко – життєвий і творчий шлях. Київ : Муз. Україна, 1972. 125 с.
8. Олена Пчілка. Микола Лисенко: Життя і праця (спогади і думки). С. 64-140.
9. *Літературно-науковий вісник «Річник VII»*. Т. XXVII. Кн. VIII. Львів, 1994. С. 92.

REFERENCES

1. Akhrimovych, L., Hordiichuk, M. (1963). Mykola Vitaliiiovych Lysenko. Zhyttia i tvorchist. [Mykola Vitaliyovych Lysenko. Life and work]. Kyiv. P. 31-53 [in Ukrainian].
2. Starytskyi, M. (1949). Biohrafia M. V. Lysenka. [Biography of M.V. Lysenko]. Kyiv. P. 11-39 [in Ukrainian].
3. Pchilka, O. (1914). Mykola Lysenko. Spohady i dumky. [Mykola Lysenko. Memories and thoughts]. Kyiv. P. 12-63 [in Ukrainian].
4. Lysenko, O. (1959). M. V. Lysenko (Spohady syna). [M.V. Lysenko (Memories of a son)]. Kyiv, p. 73 [in Ukrainian].
5. Narysy z istorii teatralnoho mystetstva Ukrainy XX stolittia. (2006). [Essays on the history of theatrical art of Ukraine in the twentieth century]. Instytut problem suchasnoho mystetstva Akademii mystetstv Ukrainy; Redkol.: V. Sydorenko (holova) ta in. Kyiv: Intertekhnolohiia. 1054 p. [in Ukrainian].
6. Mykola Lysenko u spohadakh suchasnykiv. (2003). [Mykola Lysenko in the memoirs of contemporaries]. U 2t. T-Kyiv: Muz. Ukraina, 343 p. [in Ukrainian].
7. Mykola Lysenko – zhyttievyi i tvorchyi shliakh. (1972). [Mykola Lysenko - life and creative path]. Kyiv: Muz. Ukraina, 125 p. [in Ukrainian].
8. Olena Pchilka. Mykola Lysenko: Zhyttia i pratsia (spohady i dumky) [Mykola Lysenko: Life and work (memories and thoughts)]. p. 64-140 [in Ukrainian].
9. *Literaturno-naukovyi visnyk «Richnyk VII»*. (1994). [Literary-scientific bulletin "Yearbook VII"]. t. XXVII. Kn. VIII. Lviv, p. 92 [in Ukrainian].

S. V. YABKOVSKA

*Lecturer at the Cycle Commission of Folk Instruments,
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: svitlanayab1973@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-8456-5812*

I. V. MAZUROK

*Lecturer at the Cycle Commission of Piano Teachers,
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: mazyrokiruna0103@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-1089-424X*

THE FIGURE OF MYKOLA LYSENKA IN THE RESEARCH OF FAMOUS UKRAINIAN MUSICIANS

The article substantiates the expediency of a holistic analysis of the creative portrait of Mykola Vitaliyovych Lysenko – a famous Ukrainian composer, pianist, choral conductor, collector of Ukrainian folklore, patriot, public figure, founder of higher specialized music education in Ukraine. The article focuses on the uniqueness and significant artistic value of the research of famous Ukrainian musicologists about the outstanding Ukrainian composer and public figure NV Lysenko, who was at the origins of Ukrainian national art and the founder of Ukrainian musical classics.

An artist-democrat, an exponent of progressive ideas for his time, whose creative method was based on the advanced artistic and aesthetic principles of nationality, realism, historical truth in art. The cognitive and educational potential of the composer's creativity and activity is determined, the versatility of his creative activity is revealed and methodical recommendations on the use of biographical materials on the composer's life and work during the study of the subjects of the humanitarian cycle are developed. The article analyzes and considers art criticism approaches to the study of historical and artistic materials on the outstanding figure of Ukrainian composer Mykola Vitaliyovych Lysenko and reveals its didactic potential as a factor of national and patriotic education.

Research methods include: theoretical analysis, synthesis, generalization of works of famous musicologists about the life and work of the outstanding Ukrainian composer, music and public figure, founder of higher specialized music education of Ukraine Mykola Lysenko. Systematization of the obtained facts and other informative material.

Key words: creativity, folklore, composer, public activity, phenomenon, folk-song traditions, research.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 351.746.1: 356.13(410)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.17>

С. П. ШУМОВЕЦЬКА

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін,

Національна академія Державної прикордонної служби України

імені Богдана Хмельницького,

м. Хмельницький, Україна

Електронна пошта: sv_shumovetska@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-5419-1576>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СПІВРОБІТНИКІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті розкрито специфіку професійної підготовки співробітників прикордонної служби Великобританії, охарактеризовано вимоги, які вона висуває до особистісних якостей офіцерів. Йдеться про такі професійні характеристики, як емоційна стійкість, відданість, дисципліна і повага до людей, здатність до командної роботи. Професійна підготовка співробітників прикордонної служби Великобританії, яку вважають однією з найбільш ефективних у світі, спрямована на формування у співробітників найвищих стандартів професіоналізму та колективної роботи, відповідності її основним цінностям. Для підготовки офіцерів прикордонної служби передбачено багатетапну програму, яка враховує професійні вимоги, зокрема до оперативності роботи. Професійне навчання, серед іншого, стосується використання розумної сили, забезпечення «морального лідерства». Основну увагу під час навчання персоналу тут звертають на підвищення ефективності його професійної діяльності, міжособистісної взаємодії, на лідерство, навички роботи у команді, розвиток комунікативних здібностей і роботи з інформацією.

З'ясовано, що під час професійної підготовки велику увагу також приділяють відпрацюванню комунікативних навичок співробітника прикордонної служби. Комунікативні навички розглядають як тактичні способи, за допомогою яких можна встановити і зберегти контроль над ситуацією. На цьому рівні передбачено навчання персоналу керувати конфліктами, застосовувати тактичні комунікативні навички. Крім того, під час занять персонал учитись давати інтерв'ю, отримувати свідчення від третьої сторони. Особливу увагу звертають на вміння співробітників подавати повну й точну інформацію про певну подію (інцидент).

Ключові слова: професійна підготовка, прикордонник, прикордонна служба Великобританії, охорона кордону, цінності, ефективна поведінка, комунікація, командна робота.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників покликана сформувавши у них відповідний спосіб професійної діяльності, сукупність способів професійної діяльності, принципів, методів, прийомів взаємодії і співпраці. Від рівня організації професійної підготовки суттєво залежить ефективність діяльності Державної прикордонної служби України, виконання завдань із охорони державного кордону. Нині для належної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників велике значення має запозичення досвіду європейських країн щодо формування у співробітників необхідних особистісних характеристик – складників готовності до професійної діяльності. Осмислення цього досвіду

є важливим завданням педагогіки вищої військової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині дослідники вивчають різні аспекти зарубіжного досвіду підготовки фахівців із охорони кордонів. Зокрема І. Блощинський і Д. Таушан розкрили мовний аспект Уніфікованої програми підготовки прикордонників країн Європейського Союзу [1]. Н. Ринденко охарактеризувала тенденції комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів Прикордонної варті Республіки Польща [2]. Т. Соляр і О. Діденко висвітлили особливості професійної підготовки співробітників Берегової охорони і Прикордонного патруля Сполучених Штатів Америки [3]. Т. Тронь з'ясувала особливості підготовки

майбутніх фахівців у сфері охорони кордону Сполучених Штатів Америки [4]. Водночас потребує подальшого дослідження специфіка професійної підготовки співробітників прикордонної служби Великобританії та врахування цього досвіду для організації системи професійної підготовки фахівців Державної прикордонної служби України.

Метою роботи є висвітлення особливостей професійної підготовки співробітників прикордонної служби Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Прикордонна служба Великобританії (Border Force) є органом правоохоронного призначення, що належить до Міністерства внутрішніх справ. Вона захищає кордон Великобританії, здійснюючи імміграційний та митний контроль за людьми і товарами на в'їзді/виїзді [7]. Офіцери прикордонної служби працюють у 140 морських і повітряних портах по всій Великобританії і за кордоном. Пріоритетом служби є безпека країни, тому її називають першою лінією оборони Великобританії.

Прикордонна служба висуває великі вимоги до особистісних якостей офіцерів. Тут звертають увагу на загальнокультурний рівень співробітників, їхню освіту, рівень підготовки [5, с. 121]. Важливого значення надають таким особистісним характеристикам, як емоційна стійкість, відданість, дисципліна і повага до людей. Передбачено, що прикордонники повинні діяти професійно і спокійно у складних ситуаціях. Окремо йдеться про здатність до командної роботи: «прикордонне відомство допомагає підвищити обізнаність і створює інклюзивну культуру, в якій кожен може процвітати і бути самим собою на роботі» [11].

В інформаційному пакеті кандидата (Recruitment Candidate Information Pack. Border Force) зазначено, що діяльність офіцера прикордонної служби має центральне значення для забезпечення безпеки та цілісності кордону Великобританії. Прикордонна служба потребує від своїх співробітників найвищих стандартів професіоналізму та колективної роботи, відповідності її основним цінностям. Серед таких цінностей слід указати, насамперед, на чесність, неупередженість, об'єктивність. Важливе значення мають також відданість, дисципліна, повага до людей і моральна мужність [10].

Серед складників професійної підготовленості співробітників прикордонної служби Великобританії слід указати на такі:

- високий рівень володіння навичками міжособистісного спілкування;
- гнучкість, здатність до адаптації і творчості для вирішення проблем;
- бездоганна особиста етика та чесність;
- емоційна відкритість, позитивне налаштування до спілкування з колегами, членами громадськості та іншими зацікавленими сторонами;
- здатність упевнено управляти потенційно складними ситуаціями;
- розвинені навички міжособистісного спілкування, а також відкритість до новацій, готовність працювати у команді;
- лідерський потенціал, розвинені лідерські здібності;
- здатність до об'єктивного та аналітичного мислення;
- надійність у забезпеченні дотримання законів Великобританії [10].

Важливим свідченням професіоналізму співробітників прикордонної служби Великобританії є ефективність їх роботи, вміння приймати ефективні рішення. Ефективність у такому випадку означає використання обґрунтованих суджень, доказів і знань для отримання точних, експертних і професійних рішень та рекомендацій. Окрім цього, всіх співробітників прикордонної служби стосується ефективність використання і захисту державної та громадської інформації.

Своєю чергою ефективна поведінка означає відповідальність за прийняття неупереджених рішень; здатність до опрацювання складної інформації і знаходження додаткових відомостей для прийняття адекватних рішень; спроможність розуміти важливу інформацію й обґрунтовано висловлювати судження; уміння чітко, усно і письмово пояснити, як саме можна виконати завдання; готовність підтримувати зворотній зв'язок і налагоджувати співпрацю. Свідченням ефективної поведінки є належне зберігання даних та інформації, недопущення неточностей і неправильних дій.

Передбачено, що ефективна поведінка виявляється також у взаємодії із людьми. Від співробітників прикордонної служби вимагають, щоб

вони чітко розуміли цілі та призначення організації, мали позитивний підхід до взаємодії з іншими людьми. Великі вимоги висуваються до комунікативної поведінки співробітників. Зокрема, йдеться про те, що вони повинні:

- уміти слухати, розуміти, поважати і приймати цінність різних поглядів, ідей і способів роботи;

- ефективно висловлювати ідеї як усно, так і письмово, з повагою до інших людей;

- усвідомлювати вплив своєї поведінки на інших, а також урахувати потенційні реакції інших на запропоновані ідеї;

- упевнено вести складні розмови або давати інтерв'ю;

- конструктивно вирішувати конфлікти й суперечки, якщо вони виникають;

- протистояти приниженню інших людей, словесним образам, зокрема залякуванню, переслідуванню або дискримінації [10].

Здатність до ефективного спілкування співробітника прикордонної служби виявляється у тому, що він ефективно повідомляє ідеї та інформацію як усно, так і в письмовій формі, вміє використовувати методики вислуховування й опитування задля того, щоб переконатися, що інші люди розуміють все, що відбувається, і можуть ефективно передавати ідеї та інформацію. Офіцер також повинен уміти переконувати людей, передавати інформацію письмово, викладати свою думку логічно, стисло, ясно [7]. Передбачено, що співробітник має обов'язково дотримуватися вимог Кодексу етичної поведінки [8].

Окрім цього, важливими характеристиками співробітника прикордонної служби є такі:

- повага до рас і різноманітності: офіцери повинні поважати раси та різноманітність, зокрема думки, почуття колег і представників громадськості незалежно від їхньої раси, релігії, посади, походження, обставин, статусу або зовнішності;

- здатність до командної роботи, що розвиває міцні робочі відносини у команді задля досягнення спільних цілей, руйнує бар'єри між групами та залучає інших до обговорення і прийняття рішень;

- здатність досліджувати та розв'язувати проблеми передбачає вміння отримувати точну інформацію з різних джерел, аналізувати її для

виявлення проблем, питань і прийняття ефективних рішень;

- особиста відповідальність: офіцер бере на себе особисту відповідальність за те, що відбувається, і досягає результатів, працюючи мотивовано, віддано, наполегливо й сумлінно;

- стійкість: офіцер виявляє стійкість навіть у складних умовах, підготовлений до прийняття складних рішень і прогнозує їхні наслідки [9].

Отже, професійна культура співробітників прикордонної служби виявляється в умінні приймати ефективні рішення, аналітичному розумі, у навичках вирішення проблем і здатності до взаємодії, у комунікативних здібностях і готовності до партнерства та комунікацій, відкритості до новацій, удосконалення і професійного росту. Це ті навички, знання і поведінка, що сприяють успішній роботі.

Відбір на всі посади у прикордонній службі Великобританії здійснюється через центр оцінювання, де кандидати проходять тестування для перевірки здатності приймати рішення, управління конфліктами, усних і письмових навичок спілкування. Перевага надається також тим, хто знає іноземні мови [7].

Для того щоб оцінити всіх кандидатів, використовують початковий тест, призначений для оцінки загальних навичок, необхідних для роботи у прикордонній службі як правоохоронному органі. Тест складається з чотирьох субтестів, які стосуються: а) здатності створювати необхідний текст; б) здатності швидко і правильно перевіряти інформацію; в) здатності правильно вирішувати числові задачі; г) здатності розмірковувати логічно, на основі фактів [9].

Для підготовки офіцерів прикордонної служби передбачено багатоетапну програму, яка враховує професійні вимоги, зокрема до оперативності роботи. Зокрема, програма Core Skills 1 – це програма із трьох частин, призначена для перевірки знань і навичок із імміграційної функції на контрольному пункті, а також деяких митних функцій. Три частини передбачають попереднє онлайн-навчання, навчання в аудиторії і наставництво.

Під час аудиторних занять фахівці відпрацьовують тритижневу програму, що передбачає оцінювання, рольові ігри, практичні й теоретичні тести. Надалі відбувається період консолідованого навчання (наставництва) в оперативному

середовищі, який може тривати до 4 тижнів. Після завершення всіх напрямів програми і складання необхідних тестів передбачено тренінгові заняття, наставництво на робочому місці та професійний розвиток (підвищення кваліфікації). Спеціалізовані тренінги, а також програма «Основні навички 3», яка передбачає різні модулі онлайн-навчання і подальше аудиторне навчання, зазвичай тривають протягом 12 місяців.

Задля перевірки придатності до служби використовують письмове та усне опитування (бесіду). Беруть до уваги розуміння кандидатом необхідних навичок, знань і поведінки співробітника прикордонної служби. Питання у співбесіді також стосуються необхідних компетенцій. Кандидатам пропонують описати випадки із життя, котрі найкраще демонструють показники та їхній досвід певної компетенції. Одним із підходів є використання методу, що допомагає створити структуру відповіді: контекст і роль, конкретні виклики, що зроблено, як і чому, який результат дій. Завдання кандидата – описати результати й довести, що його дії були ефективними, або спосіб поліпшення своєї роботи, впливаючи на результат [10].

У прикордонній службі Великобританії передбачено навчання персоналу з безпеки (Personal safety training), яке має кілька рівнів. Навчання з особистої безпеки стосується, серед іншого, використання розумної сили, забезпечення «морального лідерства». Передбачено три рівні навчання персоналу з безпеки залежно від конкретної роботи, яку виконує співробітник. Зокрема, під час тренінгових занять кожен день присвячений відпрацюванню певних практичних навичок.

Велику увагу у прикордонній службі Великобританії звертають на відпрацювання кому-

нікативних навичок співробітників. У цьому випадку комунікативні навички розглядають як тактичні способи, за допомогою яких можна встановити і зберегти контроль над ситуацією [9]. На цьому рівні передбачено навчання персоналу керувати конфліктами, застосовувати тактичні комунікативні навички. Під час занять персонал також учить давати інтерв'ю, отримувати свідчення від третьої сторони. Особливу увагу звертають на уміння співробітників подавати повну й точну інформацію про певну подію (інцидент).

Висновки та перспективи досліджень. У Великобританії система підготовки офіцерських кадрів, яку вважають однією з найбільш ефективних у світі, спрямована на формування високого рівня професіоналізму фахівців прикордонної служби. Основну увагу під час навчання персоналу тут звертають на підвищення ефективності його професійної діяльності й міжособистісної взаємодії, лідерство та навички роботи у команді, розвиток комунікативних здібностей і роботи з інформацією.

Досвід професійної підготовки співробітників прикордонної служби Великобританії має важливе значення у контексті уваги до ефективності управління, підтримання співпраці, організації ефективної командної роботи, формування у майбутніх співробітників лідерської поведінки, етичного лідерства. Доцільним є запозичення досвіду з формування навичок інтерв'ю, підтримання контактів із громадськістю, комунікацій, міжособистісної взаємодії та роботи у команді задля підготовки фахівців для прикордонного відомства України.

Напрямами подальших досліджень є визначення специфіки комунікативної підготовки фахівців прикордонної служби Великобританії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блощинський І. Г., Таушан Д. В. Уніфікована програма підготовки прикордонників країн Європейського Союзу: мовний аспект. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. № 64. С. 20–24.
2. Ринденко Н. М. Тенденції комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів прикордонної варті Республіки Польща : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2016. 20 с.
3. Соляр Т. В., Діденко О. В. Особливості професійної підготовки співробітників Берегової охорони і Прикордонного патруля Сполучених Штатів Америки. *Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. Хмельницький, 2012. № 65. С. 116–120.
4. Тронь Т. В. Підготовка майбутніх фахівців у сфері охорони кордону Сполучених Штатів Америки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 237 с.

5. Шинкарук О. М., Волобуєва О. Ф., Олексієнко Б. М. Морально-психологічне забезпечення професійної діяльності персоналу Державної прикордонної служби України : моногр. За ред. О. М. Шинкарука. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2018. 480 с.
6. Border Force / GOV.UK. URL : <https://www.gov.uk/government/organisations/border-force> (last accessed: 30.06.2019).
7. Border Force Officer or Assistant Officer. URL : www.myworldofwork.co.uk (last accessed: 11.09.2019).
8. Ethics of Border Security / Centre for the Study of Global Ethics University of Birmingham. 67 p. URL : frontex.europa.eu (last accessed: 20.09.2018).
9. Personal safety training (PST) / GOV.UK. URL : www.gov.uk (last accessed: 28.07.2019).
10. Recruitment Candidate Information Pack. Border Force Officer Salary Bandings: URL : www.manpower.org.uk (last accessed: 28.07.2019).
11. Working for border force / GOV.UK. URL : www.gov.uk (last accessed: 30.06.2019).

REFERENCES

1. Bloshchynskiy I. H., Taushan D. V. Unifikovana prohrama pidhotovky prykordonnykiv krain Yevropeiskoho Soiuzu: movnyi aspekt. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedagogichni ta psykholohichni nauky. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU, 2012. № 64. S. 20–24 [in Ukrainian].
2. Ryndenko N. M. Tendentsii komunikatyvnoi pidhotovky kursantiv navchalnykh zakladiv prykordonnoi varty Respubliki Polshcha : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Khmelnytskyi, 2016. 20 s. [in Ukrainian].
3. Soliar T. V., Didenko O. V. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky spivrobotnykiv Berehovoї okhorony i Prykordonnoho patrulia Spoluchenykh Shtativ Ameryky. Zbirnyk naukovykh prats № 65. Seriya: Pedagogichni ta psykholohichni nauky / holov. red. Ye. M. Potapchuk. Khmelnytskyi, 2012. S. 116–120 [in Ukrainian].
4. Tron T. V. Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv u sferi okhorony kordonu Spoluchenykh Shtativ Ameryky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2018. 237 s. [in Ukrainian].
5. Shynkaruk O. M., Volobuieva O. F., Oleksiienko B. M. Moralno-psykholohichne zabezpechennia profesiinoi diialnosti personalu Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy : monohr. / za red. O. M. Shynkaruka. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU, 2018. 480 s. [in Ukrainian].
6. Border Force / GOV.UK. URL : <https://www.gov.uk/government/organisations/border-force> (last accessed: 30.06.2019) [in English]
7. Border Force Officer or Assistant Officer. URL : www.myworldofwork.co.uk (last accessed: 11.09.2019) [in English].
8. Ethics of Border Security / Centre for the Study of Global Ethics University of Birmingham. 67 p. URL : frontex.europa.eu (last accessed: 20.09.2018) [in English].
9. Personal safety training (PST) / GOV.UK. URL : www.gov.uk (last accessed: 28.07.2019) [in English].
10. Recruitment Candidate Information Pack. Border Force Officer Salary Bandings: URL : www.manpower.org.uk (last accessed: 28.07.2019) [in English].
11. Working for border force / GOV.UK. URL : www.gov.uk (last accessed: 30.06.2019) [in English].

S. P. SHUMOVETSKA

Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Psychology,

Pedagogy and Socio-Economic Sciences,

National Academy of the State Border Service named after Bohdan Khmelnytsky, Khmelnytsky, Ukraine

E-mail: sv_shumovetska@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-5419-1576>

VOCATIONAL TRAINING OF THE UK BORDER FORCE EMPLOYEES

The article reveals the specifics of the vocational training of the UK Border Force employees, describes the requirements that it poses for the personal qualities of officers. This refers to such personal characteristics as emotional stability, devotion, discipline and respect for people, capacity for team work. The vocational training of the UK Border Force employees, which is considered one of the most effective in the world, is aimed at creating the highest standards of professional competence and teamwork among employees, compliance with its basic values. For the training of border guard officers is provided a multi-stage program which takes into account professional requirements, including regarding the speed of work. Vocational

training, among other things, concerns the use of reasonable power, the provision of «moral leadership». The main attention during the training of staff here is focused on improving the efficiency of their professional activities and interpersonal interaction, leadership and teamwork skills, developing communication abilities and working with information.

It has been found that during the vocational training a great importance is attached to the development of the communication skills of the border guard officer. Communication skills are considered as tactical ways to establish and maintain control over the situation. At this level, personnel is trained to manage conflicts and apply tactical communication skills. During the training, the staff also learns to give an interview and receive testimony from a third party. Special attention is paid to the ability of employees to provide complete and accurate information regarding a certain event (incident).

Key words: vocational training, border guard officer, border protection, UK Border Force, values, efficient behavior, communication, team work.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.18>

Т. В. ЗУБЕХІНА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки та туризму,
Академія рекреаційних технологій і права,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: tatius88@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9929-4405>

В. К. ТЕРЛЕЦЬКИЙ

*кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки та туризму,
Академія рекреаційних технологій і права,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: flipter@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0002-4585-6617>

Н. В. ОЛЬХОВА-МАРЧУК

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри економіки та туризму,
Академія рекреаційних технологій і права,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: sirius_2010@inbox.ru

<https://orcid.org/0000-0001-7656-6666>

В. В. КУШНІР

*старший викладач кафедри економіки та туризму
Академія рекреаційних технологій і права,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: kushavv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1425-1025>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкриваються особливості підготовки майбутніх фахівців сфери туризму засобами дистанційного навчання. Встановлено, що сьогодні дистанційне навчання є одним із ключових напрямів оновлення усіх ланок системи освіти України.

Доведено необхідність використання дистанційного навчання у роботі закладів вищої освіти (ЗВО) за сучасних умов. Встановлено, що дистанційне навчання є перспективною формою підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Визначено, що дистанційне навчання є цілеспрямованим процесом взаємодії викладача і студента, який здійснюється на відстані, де провідними засобами є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), зміст якого полягає у формуванні професійних знань, умінь і навичок у майбутніх фахівців сфери туризму.

Названо найпоширеніші засоби дистанційного навчання, такі як: електронний підручник; електронний довідник; комп'ютерні моделі та тренажери, а також конструктори; електронна дошка; комп'ютерні навчальні програми; комп'ютерні тестові системи та ін. Виділено форми організації занять, які найчастіше використовують у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму засобами дистанційного навчання, зокрема: чат-заняття,

веб-заняття, телеконференції. Визначено найпопулярніші системи дистанційного навчання, які використовують у ЗВО. З'ясовано, що найбільший інтерес серед таких систем представляє програмно-інструментальна платформа дистанційного навчання Moodle.

Охарактеризовано основні переваги та недоліки дистанційного навчання у процесі підготовки фахівців сфери туризму за сучасних умов.

Зроблено висновок, що сьогодні дистанційне навчання не достатньо швидко впроваджується в освітній процес ЗВО України, зокрема тих, які здійснюють підготовку фахівців сфери туризму. Проаналізовано основні причини гальмування цього процесу. ЗВО України повинні вивчати і використовувати успішний світовий досвід використання дистанційного навчання, яке має низку переваг над традиційним.

Ключові слова: дистанційне навчання, туризм, підготовка фахівців, заклад вищої освіти, інформаційно-комунікаційні технології.

Поставлення проблеми. Розвиток туризму в Україні зумовлює необхідність створення галузевої системи підготовки та підвищення кваліфікації відповідних кадрів. Сучасний стан розвитку суспільства потребує фахівців, здатних швидко пристосовуватися до нестабільних умов, реагувати на швидкі зміни технологій, обробляти велику кількість інформації за короткий проміжок часу, постійно підвищувати свій професійний рівень. Саме з погляду на перспективи розвитку держави та забезпечення її конкурентоздатності на ринку освітніх послуг в освітній процес дедалі більше впроваджується дистанційне навчання [Скібіцький 2020 : 251].

Дистанційне навчання є новою організацією освітнього процесу, що базується на принципах самостійного навчання студента, використання сучасних ІКТ, зручності, доступності та відкритості. Сьогодні сучасні ІКТ посідають важливе місце у суспільстві. Їх стрімкий розвиток сприяє модернізації сучасної системи освіти.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що сьогодні питання повноцінного впровадження дистанційного навчання в освітній процес ЗВО є особливо актуальним.

Аналіз попередніх досліджень. Питання підготовки фахівців сфери туризму вивчають такі вітчизняні вчені, як В. Лозовецька, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова та ін.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що проблема застосування дистанційного навчання в освітньому процесі висвітлена у працях таких науковців, як В. Биков, Н. Кононец, В. Кухаренко, О. Муковіз, В. Олійник, П. Резько, Ю. Пасічник, А. Хуторський та ін.

Необхідність вивчення означеної проблеми зумовлена відсутністю ґрунтовних досліджень, присвячених питанням упровадження засобів дистанційного навчання у систему підготовки фахівців сфери туризму.

Мета статті – дослідити особливості використання засобів дистанційного навчання у процесі підготовки фахівців сфери туризму.

Виклад основного матеріалу. Застосування дистанційного навчання є одним зі стратегічних напрямів розвитку та реформування системи освіти України [Про затвердження]. Сьогодні дистанційне навчання дедалі активніше впроваджується в освітній процес ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців різних галузей людської діяльності, зокрема фахівців сфери туризму.

З'ясуємо сутність поняття «дистанційне навчання». Основні засади організації та запровадження дистанційного навчання визначає Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом МОН України від 25 квітня 2013 р. № 466 [Про затвердження]. Відповідно до цього Положення дистанційне навчання – це «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, котрий відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [Про затвердження].

І. Грищенко під дистанційним навчанням розуміє індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та ІКТ [Грищенко 2010].

Учена Н. Кононец дистанційне навчання розглядає як форму ресурсно-орієнтованого навчання студентів, і розуміє під цим поняттям різновид відкритого навчання з використанням ІКТ, які забезпечують інтерактивну

взаємодію викладачів і студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу останніх із матеріалами інформаційної мережі [Кононець 2016].

У контексті нашого дослідження дистанційне навчання визначаємо як цілеспрямований процес взаємодії викладача і студента, котрий здійснюється на відстані, де провідними засобами є ІКТ, зміст якого полягає у формуванні професійних знань, умінь і навичок у майбутніх фахівців сфери туризму.

Основними цілями дистанційного навчання є: стимулювання інтелектуальної активності студентів, а також залучення їх у відбір, опрацювання й організацію дидактичного матеріалу; посилення мотивації, що досягається шляхом чіткого визначення цінностей і внутрішніх причин, які спонукають вчитися; розвиток навичок навчання і самонавчання, які забезпечують розширення і поглиблення навчальних технологій і методів (прийомів) [Липчанський 2015].

Як стверджує М. Чепелевська: «Дистанційне навчання відрізняється від інших форм навчання швидкістю, доступністю, інтерактивністю та системою управління пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти» [Чепелевська 2020 : 79].

Упровадження дистанційного навчання в освітній процес ЗВО – це закономірний етап розвитку й адаптації освіти до сучасних умов. Варто зазначити, що до 2020 року дистанційне навчання досить повільними темпами впроваджувалось в освітній процес ЗВО України. Пандемія COVID-19 призвела до суттєвих змін у сфері освіти. Так, ЗВО почали активніше впроваджувати дистанційне навчання із використанням різних веб-серверів, платформ, ресурсів і соціальних мереж.

Слід зазначити, що під час використання дистанційного навчання у ЗВО змінюються функції викладача. Він стає наставником-консультантом, який координує процес навчання, постійно вдосконалюючи власні курси і навички. Викладач допомагає студентам у їхньому професійному самовизначенні. Діяльність студента змінюється у напрямі від одержання знань до їх пошуку.

У дистанційному навчанні виділяють три основні технології, а саме: кейс-технологію; телевізійно-супутникову технологію; мере-

жеву технологію. Кейс-технологія була створена першою та працює за принципом модульності. Такий принцип дає можливість поєднати потреби та можливості освітніх стандартів із вимогами студентів. Телевізійно-супутникову технологію витісняє інтернет-технологія (мережева технологія) і технологія дистанційної освіти [Скібіцький 2020 : 254].

Найпоширенішими засобами дистанційного навчання є: електронний підручник; електронний довідник; комп'ютерні моделі та тренажери, а також конструктори; електронна дошка; комп'ютерні навчальні програми; комп'ютерні тестові системи тощо.

Ключову роль у дистанційному навчанні відіграє електронний підручник, який складається так, щоб максимально активізувати процес пізнання і навчити студентів працювати самостійно. Для цього навчальний матеріал у підручнику викладений таким чином, щоб бути зрозумілим без звернення до інших джерел, а наприкінці кожного модуля пропонуються питання, ключові терміни, контрольні тести тощо. У кінці підручника подані відповіді на типові питання, однак на частину питань відповідей немає, щоб студент знайшов їх самостійно. Слухачі обговорюють загальні проблеми курсу в режимі активного діалогу з викладачем [Скібіцький 2020 : 256].

Серед форм організації занять, які найчастіше використовують у процесі дистанційного навчання майбутніх фахівців сфери туризму, можна виділити:

- чат-заняття, що проводяться синхронно з використанням чат-технологій, які передбачають одночасний доступ до чату всіх учасників;
- веб-заняття (дистанційні уроки, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми й інші форм заняття, проведених за допомогою засобів телекомунікацій та інших можливостей мережі Інтернет);
- телеконференції, що проводяться із використанням електронної пошти, на яку висилають матеріали учасникам дистанційного навчання [Корбут].

Найпопулярнішими системами дистанційного навчання, які використовують у ЗВО, є: Moodle; Zoom; Ms Teams; LotusLearningSpace; BlackboardLearningSystem; REDCLASS; Prometheus; e-University та ін.

Від вибору системи суттєво залежать характер та ефективність навчання майбутніх фахівців сфери туризму. Сьогодні найбільший інтерес серед таких систем становить програмно-інструментальна платформа дистанційного навчання Moodle. Аббревіатура MOODLE пов'язана з виразом: Modular ObjectOriented Dynamik Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, що дозволяє будь-кому дистанційно, за допомогою мережі Інтернет, оволодіти навчальним матеріалом і самому створювати дистанційні курси та проводити навчання на відстані [Вишнівський 2014].

Система MOODLE спеціально розроблена для створення викладачами якісних онлайн-курсів. Вона надає широкі можливості для розміщення навчальних матеріалів. Використання електронного навчального середовища Moodle дозволяє зберігати індивідуальний підхід до освітнього процесу й організувати групову діяльність студентів за допомогою чатів, форумів та інших комунікативних складових системи [Скібіцький 2020 : 255–256].

На нашу думку, дистанційне навчання має низку переваг порівняно із традиційним. Серед основних переваг можна виділити:

- доступність інформації;
- індивідуальний підхід;
- зручна система консультування;
- можливість навчатися у будь-якому місці й у будь-який час
- збільшення вільного часу;
- оволодіння сучасними ІКТ та ін.

Як зауважують А. Коломієць і Г. Черній, «жити в сучасному надзвичайно динамічному світі означає, що студенти повинні мати справу з широким, постійно зростаючим обсягом знань і бути залученими в постійний процес навчання. Така ситуація є особливо актуальною для туристської освіти, адже головною особливістю туризму є його безперервна мінливість і динамічність» [Коломієць 2013 : 264]. Дистанційне навчання полегшує доступ до інформації для всіх студентів, незважаючи на віддаленість місця їх проживання, а також сприяє розвитку самоосвіти. Таким чином,

гнучкість є однією з головних переваг дистанційного навчання.

Однак, окрім переваг, дистанційне навчання має і негативні сторони, серед яких варто виділити:

- відсутність очної комунікації між викладачем і студентом;
- відсутність у студентів навичок самоорганізації;
- недостатній розвиток практичних умінь і навичок студентів;
- технічні проблеми та ін.

Варто зауважити, що важливим аспектом підготовки фахівців сфери туризму є формування комунікативних умінь. Під час дистанційного навчання можливість викласти свої знання в усній формі відсутня. Це зменшує ефективність формування комунікативних навичок у майбутніх фахівців сфери туризму. Вважаємо, що традиційне навчання має більші можливості для формування навичок спілкування, ніж дистанційне, оскільки студенти навчаються взаємодії під час спілкування в системах «студент – викладач» і «студент – студент».

За кордоном дистанційне навчання поширене уже тривалий період часу. На нашу думку, вітчизняна система дистанційного навчання поки не досягла того рівня, який би наближався до світового. Серед основних причин виділяємо:

- відсутність повноцінних електронних підручників, які дозволяють вчитися студентам самостійно;
- не достатній рівень інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів;
- недостатній рівень організації системи зворотного зв'язку між студентами і викладачами та ін.

На нашу думку, однією з головних умов ефективності процесу підготовки фахівців сфери туризму є раціональне поєднання традиційного та дистанційного навчання.

Висновки. Сьогодні дистанційне навчання не достатньо швидко впроваджується в освітній процес ЗВО, зокрема тих, які здійснюють підготовку фахівців сфери туризму. Ефективному впровадженню дистанційного навчання у ЗВО України сприятиме вивчення і використання успішного досвіду зарубіжних країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнівський В. В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів : навчальний посібник. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
2. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми економіки*. 2010. № 7 (109). С. 56–61.
3. Долинський Є. В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Вип. 42. 2010. С. 202–207.
4. Коломієць А. М., Черній Г. В. Електронне навчання як засіб підвищення якості підготовки фахівців сфери туризму. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2013. № 8. С. 263–267.
5. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2016. 473 с.
6. Корбут О. Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. *Матеріали науково-практичної конференції «Новітні освітні технології» (КПІ, м. Київ)*. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1123>.
7. Липчанський В. О., Шведчикова Т. В. Використання хмарних технологій та соціального сервісу Wiki у навчальному процесі. *Наукові записки КНТУ*. 2015. Вип. 17. С. 123–130.
8. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
9. Скібіцький О. М., Липчанський В. О. Дистанційна освіта фахівців туристичного і готельно-ресторанного бізнесу. *Центральноукраїнський науковий вісник. Економічні науки*. 2020. Вип. 5 (38). С. 246–256.
10. Чепелевська М. М. Використання засобів дистанційного навчання для підготовки фахівців. *Молодий вчений*. 2020. № 12 (88). С. 78–83.

REFERENCES

1. Vyshnivskiy V. V. (2014) Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests]. Kyiv : DUT. (in Ukrainian).
2. Hryshchenko I. M. (2010). Osvita ta profesiina pidhotovka fakhivtsiv u svitli yevrointehratsiinykh protsesiv [Education and professional training of specialists the light of eurointegration processes]. *Aktualni problemy ekonomiky*, no 7 (109), pp. 56–61.
3. Dolynskiy Ye. V. (2010). Dystantsiine navchannia – odna z prohresyvykh form pidhotovky fakhivtsiv [Distance learning – one of the progressive forms of training]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia : Zbirnyk naukovykh prats*, vol. 42, pp. 202–207.
4. Kolomiiets A. M., Chernii H. V. (2013). Elektronne navchannia yak zasib pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu [E-learning as a means of improving the quality of specialist training in tourism]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*, no 8, pp. 263–267.
5. Kononets N. V. (2016). Dydaktychni osnovy resursno-oriientovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsykladu studentiv ahrarnykh koledzhiv [Didactic bases of resource-oriented teaching of computer cycle disciplines of students of agrarian colleges], Poltava, 473 p.
6. Korbut O. H. Dystantsiine navchannia: modeli, tekhnolohii, perspektyvy [Distance learning: models, technologies, prospects]. *Materialy nauково-praktychnoi konferentsii “Novitni osvitni tekhnolohii”*, Kyiv. Retrieved from: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1123>.
7. Lypchanskyy V. O., Shvedchikova T. V. (2015). Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii ta sotsialnoho servisu Wiki u navchalnomu protsesi [Use of cloud technologies and social service WIKI in the educational process]. *Naukovi zapysky KNTU*, vol. 17, pp. 123–130.
8. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia : Nakaz MON Ukrainy vid 25.04.2013 no 466.
9. Skibitskyi O. M., Lypchanskyy V. O. (2020). Dystantsiina osvita fakhivtsiv turystychnoho i hotelno-restorannoho biznesu [Distance Education of Specialists in Tourist and Hotel & Restaurant Business]. *Tsentralkoukrainskyi naukovyi visnyk. Ekonomichni nauky*, vol. 5 (38), pp. 246–256.
10. Chepelevska M. M. (2020). Vykorystannia zasobiv dystantsiinoho navchannia dlia pidhotovky fakhivtsiv [Use of distance learning tools for the training of specialists]. *Molodyi vchenyi*, no 12 (88), pp. 78–83.

T. V. ZUBEKHINA

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Economics and Tourism,
Academy of Recreational Technologies and Law,
Lutsk, Ukraine
E-mail: tatius88@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9929-4405>*

V. K. TERLETSKY

*Ph.D. in Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Tourism of Economics and Tourism,
Academy of Recreational Technologies and Law,
Lutsk, Ukraine
E-mail: flipter@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4585-6617>*

N. V. OLHOVA-MARCHUK

*Ph.D. in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Tourism of Economics and Tourism,
Academy of Recreational Technologies and Law,
Lutsk, Ukraine
E-mail: sirius_2010@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7656-6666>*

V. V. KUSHNIR

*Senior Lecturer at the Department of Tourism of Economics and Tourism,
Academy of Recreational Technologies and Law,
Lutsk, Ukraine
E-mail: kushavv@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1425-1025>*

TRAINING OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS BY DISTANCE LEARNING

The article reveals the features of training future specialists in the field of tourism employing remote learning. It was established that remote learning is one of the most critical areas of the Ukrainian education system renewal today. Proved the necessity of using remote learning in higher education institutions (HEI) in current conditions.

Established that remote learning is a promising form of training for future professionals in the field of tourism. It was determined that remote learning is a purposeful interaction process between teacher and student, which is carried out at a distance. Information and communication technologies (ICT) are the leading methods of remote learning. They form the professional knowledge, skills, and abilities of future tourism professionals.

The most common means of distance learning were identified: electronic textbook; electronic directory; computer models, simulators, and constructors; electronic board; computer training programs; computer testing systems, etc.

Highlighted the forms of classes organization, which are most often used in training future specialists in the field of tourism employing remote learning, in particular: chat classes, web classes, video conferences.

The most popular distance learning systems used in HEI were identified. The remote learning platform Moodle was found the most successful among such. Characterized the main advantages and disadvantages of remote learning in training tourism professionals in current conditions.

It was concluded that remote learning is not being implemented quickly enough in the educational process of the HEI today, in particular those who train specialists in the field of tourism.

The main reasons for inhibition of this process were analyzed. It was established that the Ukrainian HEIs should learn and use the successful global experience of using remote learning, which has several advantages over traditional.

Key words: remote learning, tourism, training of specialists, institution of higher education, information and communication technologies.

УДК 37.013.43: 781.65

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.19>

В. Д. СОЛОГУБ

кандидат педагогічних наук,

виконувач обов'язків доцента кафедри музичного мистецтва,

*Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтва,
м. Миколаїв, Україна*

Електронна пошта: victoriya12ds@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7346-7929>

СПЕЦИФІКА ОПАНУВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ІМПРОВІЗАЦІЇ»

Мета дослідження – розглянути особливості опанування дисципліни «Основи імпровізації» студентами вищих закладів освіти мистецького спрямування спеціальності «Інструментальне мистецтво». **Методологія дослідження** передбачає використання історичного методу для висвітлення ролі імпровізаційного начала в музиці. Застосовується аналітичний підхід з метою окреслення значення розвитку навичок імпровізування в різних напрямках музичної культури – академічному, народному та естрадно-джазовому. Для виокремлення методики формування навичок імпровізації використовується метод синтезу. **Наукова новизна.** У статті вперше системно із залученням історичного методу розглянуто навички імпровізації в межах різних стилевих напрямів, що унаочило потребу використання узагальнювальної методики навчання імпровізації для студентів вищих закладів освіти мистецького спрямування спеціальності «Інструментальне мистецтво». Вироблено стратегію опанування майстерності імпровізації. **Висновки.** Вивчення дисципліни «Основи імпровізації» є важливим складником підготовки сучасних музикантів-виконавців. Через те, що навички імпровізування можуть проявлятися у різних музичних напрямках – академічному, народному, джазовому, їх опанування є необхідним. Для вироблення навичок імпровізування потрібна наявність слухового досвіду, вивчення методів розвитку музичного матеріалу, дослідження шляхів створення драматургічно-виваженої, цілісної та доцільної імпровізації. Доречним є використання поєднання індивідуальних та групових форм роботи, які дозволяють кристалізувати вміння імпровізувати та застосувати його у реальній виконавській практиці. Вміння імпровізувати не може розглядатись як стихійний некерований процес, лише як комплекс різних теоретичних знань та практичних навичок, що свідчать про його професійну майстерність.

Ключові слова: імпровізація, стиль, методика, дисципліна, музика, виконавство.

Актуальність проблеми. Імпровізація є невід'ємною частиною музичного мистецтва. Імпровізаційне начало було притаманне першим формам музикування, які мали синкретичний характер. Імпровізація стала основою джазу, одного з провідних напрямів естрадної культури ХХ–ХХІ ст. Також імпровізація виступає важливим компонентом сучасних композиторських технік, які мають авангардний характер. І, власне, музичний твір, який має часову природу, поєднує у собі елементи свободи, імпровізації тощо. Саме тому опанування дисципліни «Основи імпровізації» є вкрай необхідним для студентів вищих закладів освіти мистецького спрямування, які навчаються за спеціальністю «Інструментальне мистецтво». Водночас бракує досліджень, де було б системно розглянуто всі виміри імпровізаційності, які мають досягнути виконавці у процесі здобуття кваліфікаційного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аутентичні виконавські стратегії та їх сучасні

трансформації є предметом ґрунтовного дослідження вітчизняної авторки Ю.В. Ніколаєвської. Вона звертається до історичних аспектів формування напрямку аутентизму та прагне окреслити специфіку його втілення у сучасній практиці. Специфіка джазової імпровізації аналізується в низці робіт вітчизняних дослідників. Зокрема, О. Колосовська приділяє увагу розвитку творчої фантазії у джазовому виконавстві, Н.Л. Сродних та І.С. Денисюк фокусують увагу на розвитку імпровізації в структурі підготовки музичних педагогів. Б.О. Стецюк виокремлює особливості імпровізації на прикладі творчості Ч. Корія. Практичні рекомендації, пов'язані з розвитком навички імпровізування, пропонуються у посібниках Дж. Аберсолда та Д. Бейкера. Результати спостереження за методикою розвитку джазової імпровізації Б. Столоффа наведені у публікації В.М. Тормахової. Розуміння імпровізації у контексті академічної музичної практики подано у статтях П. Булеза.

Мета дослідження – розглянути особливості опанування дисципліни «Основи імпровізації» студентами вищих закладів освіти мистецького спрямування спеціальності «Інструментальне мистецтво».

Виклад основного матеріалу. Імпровізаційне начало завжди було наявне у музичному виконавстві. Народні практики музичного виконавства базувались на застосуванні варіативного принципу модифікації матеріалу. Творча індивідуальність кожного інструменталіста проявлялась у вмінні по-своєму інтерпретувати певну тему, створити експромт, фантазію, варіації, каденцію у концерті тощо. Доволі велике значення надавалось імпровізації у творах доби бароко. Кожен співак чи інструменталіст, який виконував провідну роль у творі, тобто був солістом в оперному чи інструментальному жанрі, повинен був знати музичний тезаурус того часу та, використовуючи його, створювати неповторні і доречні віртуозні розділи.

«Імпровізація була поширена за часів великих композиторів: Й. Баха, Г. Генделя, В. Моцарта, Ф. Шопена та інших (у своїх творах вони мали цілі розділи для імпровізування, які проявлялись у каденціях чи прелюдіях)» [Колосовська, 2014: 130]. Доречно буде згадати, що нерідко репризні розділи в аріях Да саро навмисно не прописувались, адже соліст виконував їх не з дослівним повторенням, а з певними змінами. Прикрашання вокальної лінії, оздоблення її мелізмами, додавання контрапунктів виступали проявами творчого начала співака чи інструменталіста. Проте практика виконавства барокових творів у XIX ст. – на початку XX ст. ознаменувала зниження ролі імпровізаційного начала та зростання примату написаного нотного тексту. У XX–XXI ст. з появою руху «історично інформованого виконавства», або «аутентичного виконавства», який характеризувався прагненням переглянути традиції виконання барокових творів, зросла потреба виховання вміння імпровізувати. «Аутентичне (історично інформоване) виконавство – галузь музичного мистецтва, що є доволі поширеною і базується на позиціях історично вірного способу інтерпретації» [Ніколаєвська, 2017: 186]. Ю.В. Ніколаєвська вказує на те, що поява руху аутентизму вплинула на перегляд декількох базових компонентів музичної культури. Ідеологи історично

інформованого виконавства прагнули створювати копії старовинних інструментів (переглядати принципи темперації), змінювати специфіку виконання штрихів та артикулювання. Не менш важливим фактором, на який звернули увагу виконавці, стало відпрацювання навичок грати цифрований бас: «музиканти набували вміння розшифровувати цифрований бас, корегувати склади ансамблів, обирати кількість виконавців, до обов'язкових навичок включалося вміння імпровізувати та вірно розшифровувати орнаментику» [Ніколаєвська, 2017: 187]. Зважаючи на те, що до репертуару сучасних виконавців входить чимало саме барокових творів, подібні навички стали такими, без яких музиканту важко заявити про власну професійну придатність. Й опанування цих знань та творче втілення їх у виконавському процесі є одним із базових завдань для інструменталіста.

Можна зазначити, що слідування настановам історично інформованого виконавства поступово набуває універсального характеру і стає невід'ємною частиною музичного процесу. Автори вказують на зміну стратегії та надання їй універсального всеосяжного характеру. «Впродовж століття змінюється статус «аутентичної виконавської стратегії»: з індивідуальної (тобто притаманної окремим представникам напряду на початку XX ст.) вона стає універсальною й соціальною, бо не тільки організує досвід спільноти музикантів, а й формує свідомість цілого покоління культури» [Ніколаєвська, 2017: 194].

Звісно, не в кожному музичному творі виконавець повинен імпровізувати, проте така навичка є вкрай необхідною в разі виконання джазових творів, а також тих, що пов'язані з народнопісенними витоками. Основу навчання імпровізації становить вивчення ритмічних моделей, притаманних різним музичним стилям напрямом, засобів побудови мелодики, мотивного розвитку та застосування певних ладів. Також обов'язковим є опанування знань про фактурні особливості, що відповідають різним стилям. «Імпровізація не є, власне, спонтанним актом, а представляє собою цілісний жанрово-стилістичний комплекс, орієнтований на вихідні чинники, які розвивались у напрямі від побутово-розважальних («доджазових») до автономізованих (спеціальних концертно-виконавських) форм» [Стецюк, 2019: 3].

Для того, щоб відтворити імпровізацію в певному стилі, необхідно мати значний слуховий досвід. Музикантові потрібно слухати й аналізувати десятки творів у певному стилі, виокремлювати їхні характерні особливості, створювати так звані «словничок» із музичних фраз. Для джазового мистецтва навички імпровізування мають базове значення, адже без імпровізації джаз втрачає свою сутнісну природу. «Суть джазу полягає, перш за все, в його імпровізаційному началі, в суб'єктивному відчутті імпровізатором властивих йому музично-виразних засобів, у множинних спробах теоретичного осмислення джазового мистецтва як явища світової музичної культури» [Сродных, 2015: 11].

Саме з огляду на це необхідно відпрацьовувати навички імпровізування мелодії на певну гармонічну послідовність (краще за все використовувати відомий твір), викладену у специфічній фактурі. Тут можна згадати імпровізування джазменів під фонограму «мінус 1», де подається весь твір в ансамблевому і навіть оркестровому аранжуванні, виконавцю необхідно лише варіювати мелодію впродовж декількох проведень теми. Все це треба вміти робити в середньому та швидкому темпах, вчасно стежачи за змінами у формі і гармонії. Також слід особливу увагу приділяти штрихам і тембровому рішенню поставленого завдання. Як зазначає у своєму посібнику для джазменів Д. Бейкер, музикант-початківець має грати певні вправи під фонограму, що викладається партією ударної установки. Призначення фонограми полягає у створенні навичок гри в тому чи іншому стилі, причому дотримуючись його закономірностей. «Перед тим, як почати грати, музикант має визначитись, якому стилю надати перевагу. Потім потрібно визначитись з тривалістю імпровізації...» [Baker, 1999: 82]. Після цього необхідно імпровізувати на гармонічну послідовність у цьому ж стилі – основу фонограми може становити джазове тріо або квартет (ударна установка, бас-гітара, клавішні). Послідовність може спиратися на одну з найбільш поширених форм у джазі – форму пісні або форму блюзу. В такий спосіб у музиканта буде формуватися відчуття квадрата (форми – структури), гармонії і стильових особливостей.

Свої імпровізації виконавець-початківець має записувати на диктофон або відео, щоб

потім прослуховувати кожну версію й аналізувати помилки. Відомий джазовий викладач Дж. Аберсольд у своїх посібниках надає мінусові фонограми джазових стандартів, аранжованих для джазового тріо, щоб музикант-імпровізатор додав свою мелодію, а потім імпровізацію, граючи з ними ансамбль. Він зазначає: «Здатність відтворити свої ідеї на інструменті приходить з практикою. Коли ідеї закінчуються – слухайте інших музикантів» [Aebersold, 1992: 5]. Джазова мелодика у багатьох стильових напрямках базується на фразах типу «питання – відповідь».

Відомий джазовий вокаліст, теоретик і викладач Боб Столофф на своїх майстер-класах вчить вокалістів імпровізувати в діалозі з музикантами акомпануючої групи. Наприклад, спочатку вокаліст звертається з фразою-питанням до піаніста й один квадрат імпровізує в діалозі з ним. Далі співає фрази для бас-гітариста, згодом – для ударника, потім – для сурмача. Всі фрази, які він буде, включають специфічні штрихи, імітування тембру і типових засобів видобування, характерних для цих інструментів. Так само музиканти із джазової групи можуть інтонувати фрази-питання для вокаліста, пропонуючи йому діалог. Він має відповідати або точно повторюючи їх, або варіантно змінюючи, щоб було зручніше співати інструментальну фразу. Вітчизняна авторка В.М. Тормахова відзначає прогресивність підходу Б. Столоффа: «Серед сучасних джазових викладачів Боб Столофф відомий своїми неповторними майстер-класами. Вони насичені не тільки його яскравими виступами, лекціями, а й імпровізуванням з молодими виконавцями-початківцями» [Тормахова, 2021: 70]. На одному з таких майстер-класів, що пройшов 11 грудня 2018 р. у Києві, Боб Столофф підтримував контакт із публікою, використовуючи імпровізації типу «питання – відповідь». При цьому американський викладач співав з цілою групою, а потім окремо з усіма бажаними.

Нерідко навіть академічні виконавці грають твори, що належать до різних напрямів естрадної музики (рок- та поп-музики). Саме тому доречно згадати, якою має бути імпровізація в цих стилях. У рок-музиці поширена імпровізація в електрогітарі у стилях блюз-рок, арт-рок, джаз-рок тощо, вона будується так само, як

і в джазі, на гармонію теми. У поп-музиці, якщо дозволяє структура пісні, після другого куплету може бути коротка інструментальна імпровізація на гармонію заспіву або приспіву. За типом побудови вона частіше нагадує самостійну тему, що експонується, але не розвивається.

У поп-музиці може використовуватися декілька типів імпровізацій: *runs* та *riffs*. Діана Стебакова відзначала, що *runs*-імпровізація складається з послідовності звуків у швидкому темпі, які будуються по гамі (ладу) вгору або вниз, створюючи пасаж у діапазоні терції [Вокальная импровизация, 2021]. Вони доповнюють, збагачують мелодію у стилі соул. *Riffs* – імпровізація, що складається з послідовності звуків у швидкому темпі вгору і вниз, вона частіше являє собою пасажі, оспівування і трелі.

Як вже було зазначено, імпровізаційне начало широко застосовується не лише у бароковій та естрадній музиці, але й у сучасній академічній авангардній музичній практиці. Для розуміння сутності імпровізаційності у музиці, створеній за допомогою різноманітних інноваційних технік, доречно навести думки провідних митців ХХ–ХХІ ст. П. Булез визначав імпровізацію наступним чином: «Імпровізація, як я її розумію, є вторгненням (*Einbruch*) вільного виміру в музику» [Булез, 2004: 151]. На його переконання, імпровізація найбільш гнучка у двох вимірах – на рівні форми та у співвідношенні між інструментами.

Зазначимо, що розвиток навичок імпровізаційи можливий не лише як індивідуальна форма роботи, а й як колективна. Власне, велику роль має попередня теоретична підготовка, за якою йде практичне опрацювання вже здобутих навичок. І на обох етапах можлива як індивідуальна, так і групова робота. Розвиток навичок імпро-

візаційи передбачає не лише великий слуховий багаж, а й наявність внутрішнього слуху, розвиток навичок підбору на слух та транспонування. Тобто формування навичок імпровізаційи є системним процесом, в якому поєднуються знання та вміння з усіх фахових дисциплін. Вітчизняні дослідники, зокрема І.С. Денисюк, визначають критерії, які можуть бути показниками сформованості навичок імпровізаційи. Серед них згадується операційно-виконавський, творчодіяльний, психоемоційний критерії. Вже керуючись наявною методикою, незалежно від типу матеріалу, на який має здійснюватися імпровізація, авторка пропонує дотримуватись таких етапів, як мотиваційно-орієнтований, інформаційно-ресурсний, творчо-самостійний [Денисюк, 2017: 235].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення дисципліни «Основи імпровізаційи» є важливим складником підготовки сучасних музикантів-виконавців. Через те, що навички імпровізування можуть проявлятися в різних музичних напрямках – академічному, народному, джазовому, їх опанування є необхідним. Для вироблення навичок імпровізування потрібні наявність слухового досвіду, вивчення методів розвитку музичного матеріалу, дослідження шляхів створення драматургічно-виваженої, цілісної та доцільної імпровізаційи. Доречним є використання поєднання індивідуальних і групових форм роботи, які дозволять кристалізувати вміння імпровізувати та застосувати його в реальній виконавській практиці. Вміння імпровізувати не може розглядатись як стихійний некерований процес, це комплекс різних теоретичних знань та практичних навичок, що свідчать про його професійну майстерність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булез П. Ориентиры I. Вообразать. *Избранные статьи*. Москва : «Логос-Альтера» ; «Ессе homo», 2004. 200 с.
2. Вокальная импровизация в поп-музыке – рифы, рансы, пассажи, мелизмы. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tQXO4zkdctA> (дата звернення: 05.08.2021).
3. Денисюк І.С. Формування навичок імпровізаційи майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 256 с.
4. Колосовська О. Імпровізація як розвиток творчої фантазії (через призму джазового виконавства). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 8. С. 129–132.
5. Ніколаєвська Ю.В. Аутентична виконавська стратегія та її сучасні трансформації. *Аспекти історичного музикознавства*. 2017. Вип. 10. С. 180–198.
6. Сродных Н.Л. Основы джазовой импровизации в структуре профессиональной подготовки педагога-музыканта. Екатеринбург : ООО «Издательский дом «Ажур», 2015. 240 с.

7. Стецюк Б.О. Джазова фортепіанна імпровізація як полістилістичний феномен (на прикладі творчості Ч. Корія) : дис. ... канд. мистецтвозн. : 17.00.03 ; Харківський національний університет мистецтв ім. І.П. Котляревського. Харків, 2019. 208 с.
8. Тормахова В.М. Боб Столофф: техніка джазової імпровізації. *III міжнародна науково-практична конференція «Україна у світових глобалізаційних процесах: культура, економіка, суспільство»*. 24–25 березня 2021 р. Київ, 2021. Ч. 2. С. 68–70.
9. Aebersold J. *Jazz. USA : Advance Music*, 1992. 145 p.
10. Baker D. *Jazz Improvization. A Comprehensive Method for All Musicians*, 1999. 128 p.

REFERENCES

1. Bulez, P. (2004) *Orientiry I. Voobrazhat. Izbrannye stat'i [Landmarks I. Imagine. Selected articles]*. Moskva : "Logos-Al'tera" ; "Eccehomo". 200 p. (in Russian)
2. *Vokal'naja improvizacija v pop-muzyke: rify, ransy, passazhi, melizmy [Vocal improvisation in pop-music: reefs, rants, passages, melisms]*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tQXO4zkdctA> (data zvernennja: 05.08.2021). (in Russian)
3. Denysiuk, I.S. (2017) *Formuvannia navychok improvizatsii maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky [Formation of skills of improvisation of future music teachers in the process of instrumental and performance training]* : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 ; Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M.P. Drahomanova. Kyiv, 256 p. (in Ukrainian)
4. Kolosovska O. (2014) *Improvizatsiia yak rozvytok tvorchoi fantazii (cherez pryzmu dzhazovoho vykonavstva) [Improvisation as the development of creative imagination (through the prism of jazz performance)]*. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Is. 8. P. 129–132. (in Ukrainian)
5. Nikolaievska, Yu.V. (2017) *Autentychna vykonavska stratehiia ta yii suchasni transformatsii [Authentic executive strategy and its modern transformations]*. *Aspekty istorychnoho muzykoznavstva*. Is. 10. P. 180–198. (in Ukrainian)
6. Srodnyh, N.L. (2015) *Osnovy dzhazovoj improvizatsii v strukture professional'noj podgotovki pedagoga-muzykanta [Fundamentals of jazz improvisation in the structure of professional training of a music teacher]*. Ekaterinburg : OOO "Izdatel'skij dom "Azhur", 240 p. (in Russian)
7. Stetsiuk, B.O. (2019) *Dzhazova fortepianna improvizatsiia yak polistylistychnyi fenomen (na prykladi tvorchosti Ch. Korია) [Jazz piano improvisation as a polystylistic phenomenon (on the example of the work of C. Coria)]* : dys. ... kand. mystetstvozn. : 17.00.03 ; Kharkivskiy natsionalnyi universytet mystetstv im. I.P. Kotliarevskoho. Kharkiv, 208 p. (in Ukrainian)
8. Tormakhova V.M. (2021) *Bob Stoloff: tekhnika dzhazovoi improvizatsii [Bob Stoloff: jazz improvisation technique]*. *III mizhnarodna nauково-praktychna konferentsiia "Ukraina u svitovykh hlobalizatsiinykh protsesakh: kultura. Ekonomika, suspilstvo"*, 24–25 bereznia 2021. Kyiv. P. 2. P. 68–70. (in Ukrainian)
9. Aebersold, J. (1992) *Jazz. USA: Advance Music*. 145 p. (in English)
10. Baker, D. (1999) *Jazz Improvization. A Comprehensive Method for All Musicians*. 128 p. (in English)

V. D. SOLOGUB

*Candidate of Pedagogic Sciences,
Acting Associate Professor at the Department of Musical Art,
Mykolayiv Branch of Kyiv National University of Culture and Arts,
Mykolaiv, Ukraine
E-mail: victoriya12ds@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7346-7929>*

SPECIFICS OF MASTERING THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF IMPROVISATION”

The aim of the research is to consider the peculiarities of mastering the discipline “Fundamentals of Improvisation” by students of higher educational institutions of art in the specialty “Instrumental Art”. **The research methodology** involves the use of the historical method to highlight the role of the improvisational principle in music. An analytical approach is used to outline the importance of developing improvisation skills in different areas of music culture – academic, folk and pop-jazz. In order to distinguish the method of formation of improvisation skills, the method of synthesis is used. **Scientific novelty**. The article for the first time systematically with the use of historical method considers the skills of improvisation within different stylistic areas, which highlighted the need to use a generalized method of teaching improvisation for students of higher education in art specialty “Instrumental Art”. A strategy for mastering improvisation

skills has been developed. **Conclusions.** Studying the discipline “Fundamentals of Improvisation” is an important component of training modern musicians. Due to the fact that the skills of improvisation can be manifested in different musical directions – academic, folk, jazz – their mastery is necessary. In order to develop improvisation skills, you need to have auditory experience, study methods of developing musical material, research ways to create a dramatically balanced, holistic and appropriate improvisation. It is appropriate to use a combination of individual and group forms of work, which will crystallize the ability to improvise and be able to apply it in real performance practice. The ability to improvise cannot be considered as a spontaneous uncontrolled process, but as a set of different theoretical knowledge and practical skills that testify to his professional skills.

Key words: improvisation, style, technique, discipline, music, performance.

УДК 378:316.422

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.20>

М. І. ТАРАСЕНКО

*старший викладач кафедри іноземних мов,
Одеський національний економічний університет,
м. Одеса, Україна
Електронна пошта: kotmaryana4@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9204-8842>*

Л. М. БАДЮЛ

*старший викладач кафедри іноземних мов,
Одеський національний економічний університет,
м. Одеса, Україна
Електронна пошта: lutik721112@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7191-5297>*

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ – ВИМОГИ ТЕПЕРІШНЬОГО ТА МАЙБУТНЬОГО

Стаття присвячена важливим і суттєвим аспектам освіти. Теперішнє та майбутнє показує нам, що утворення, подібного до того, яке використовується сьогодні, вже недостатньо. У нашій статті ми робимо акцент на новизні змісту освіти, а також методів і форм педагогічної роботи. Метою статті є – спонукати вчителів глибоко замислитися про можливість поліпшення освіти.

Доведено, що інновації в освіті – це не тільки поточні вимоги сьогодення, це особливо важлива відповідальність вчителів і педагогів за майбутнє. Проаналізовано, що часто під час обговорення освіти стає питання про значення терміна «інновації» та про користь від їх впровадження в науку. Педагоги не повинні забувати і про інформаційні і комунікаційні технології, які також роблять надзвичайно важливий внесок в інновації в освіті. У статті описано та доведено, що нинішнє і майбутнє викладання принципово різняться. Воно характеризується різними атрибутами, наприклад, активністю, співпрацею, творчістю, інтерактивністю та іншим.

Е. М. Rogers [Diffusion : 551] описує дуже красиве і коротке нововведення викладача в своїй книзі “Diffusion of innovations”. Такі викладачі вчать з інтересом. Суть і мета роботи «вимірюється» і цінується, що своєю чергою не викликає у студентів стрес і не заважає навчанню. Вони приділяють особливу увагу мотивації студентів до навчання. Це супроводжується їх прагненням бути винахідливими і творчими. У цьому сенсі ми відзначаємо, що інновації не завжди означають щось винятково нове. Новаторство також полягає в творчості і підході викладача та студентів. Зокрема, А. Г. Бермус [Бермус : 380] пише в своїй книзі про важливість впровадження цих нововведень в реальну освіту.

Ключові слова: освіта, інновації, нормативи, освітня програма, предметна дидактика, методи навчання, практика, міждисциплінарний підхід.

Постановка проблеми. Проблема впровадження освітніх інновацій полягає в тому, що за своїм змістом, формами і методами освіта є швидкозмінним феноменом, адже вона весь час реагує на нові суспільні виклики, реалії, перспективи розвитку людства. Однак оновлення навчального процесу з огляду на різні причини часто відстає від темпів цивілізаційного розвитку та вимог до освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Інновація як концепція стала знаходити відгук в педагогічно-дидактичній термінології у другій половині ХХ століття. Спочатку це стосувалося здебільшого змісту освіти, пізніше цей термін став використовуватися стосовно до інших понять, як-от:

методичні аспекти роботи викладача; нововведення, пов’язані зі шкільною системою, нововведення шкільних установ і навіть самих шкіл.

Мета статті – обґрунтувати та довести необхідність порівняння теперішнього та майбутнього та впровадження нових інновацій в навчальний процес зі студентами.

Виклад основного матеріалу. Інновації потрібні для підвищення ефективності освітнього процесу і його результатів. Вирішальну роль у процесі інновацій відіграє викладач, який повинен бути творчим, зацікавленим в інноваціях, який не тільки приймає теоретичні знання, але також шукає нові методи навчання, оновлює зміст освіти тощо.

На жаль, реальність така, що, попри прекрасне опрацювання багатьох освітніх напрямів, реальна освітня практика мало їх приймає. Чому це так? Зокрема, це такі причини:

1. Хоча зміст окремих предметів обов'язково буде змінюватись у найближчі роки, освіта загалом певною мірою стабільна, і є «фіксований відсоток» предметів, які не потребують інновацій.

2. Усталені методи викладання і форми навчання, якими ми їх знаємо і як їх застосовують вищі навчальні заклади та викладачі протягом десятиліть (навіть двох століть), можуть гарантувати, що студенти засвоять навчальну програму.

3. Крім часткових змін змісту і графіки, навчальні посібники, підручники та практикуми практично не змінилися. Необхідна методична обробка в підручниках, які спонукали б студентів займатися творчою діяльністю і формувати відносини з безперервним навчанням.

4. Мало використовується багатий теоретичний педагогічно-дидактичний потенціал предметної дидактики тощо.

Щоб поліпшити ситуацію в освіті, необхідно змінити деякі наші підходи. З огляду на їх кількість, перерахуємо лише деякі:

– нове знання людства пред'являє зовсім інші і нові вимоги до функцій вищих навчальних закладів, їх методів та цілей, а також до форм оцінювання знань студентів;

– попри те, що ми говоримо про це десятиліттями, все ж потрібно пам'ятати (і, на жаль, критикувати), що у ВНЗ переважають традиційний енциклопедизм, запам'ятовування і словесне навчання;

– попри стрімкий розвиток нових і ефективних методів навчання, ВНЗ, як і раніше, дотримуються традиційних методів і дуже повільно впроваджують інновації;

– постійною і серйозною проблемою вищих навчальних закладів є те, що вони мало орієнтуються у своїй діяльності на майбутнє, а зосереджуються насамперед на оцінці поточної успішності студентів. Іншими словами, домінує дидактика пам'яті;

– попри те, що ВНЗ визнає індивідуальні особливості студентів та вплив середовища, у реальній навчальній практиці індивідуальність (обдаровані, середні, слабкі студенти)

і вплив середовища визнаються не повною мірою.

Проте керівною ідеєю, на нашу думку, має бути інтерес до переходу від дидактики пам'яті до дидактики мислення і творчості.

Багатостороннє навчання, автором якого є W. Окош [Nowy słownik: 460], також стимулює інновації в навчанні. Суть полягає в об'єднанні чотирьох шляхів навчання і пізнання студентів, які повинні утворити єдине ціле.

Перший шлях – це опосередкування методів навчання, які можна використовувати в разі такого змісту навчальної програми, який інакше важко було б засвоїти, або використання інших методів зайняло б багато часу. Роль цих методів полягає не тільки в посередництві в навчальній програмі, але й у розвитку пам'яті і здатності до інтелектуальної діяльності.

Другий шлях – це методи, орієнтовані на відкриття. Студент має бути активним, роль викладача полягає у формулюванні та спонуканні до вирішення проблемних завдань. Немає сумнівів в тому, що таке навчання набагато ефективніше, ніж проста передача знань, особливо тому, що воно розвиває у студентів когнітивні здібності, але також і здатності до самонавчання.

Третій шлях – емоційне навчання, досвід. Викладач прагне дати студентові емоційний досвід і тому доповнює навчання демонстрацією зображень, фільмів, музики тощо. Як методи він може використовувати також емоційний опис. Емоційний досвід не тільки сприяє розвитку студента, а й позитивно впливає на більш тривале збереження навчальної програми в пам'яті.

Четвертий шлях – діяльнісне навчання (операційне), в якому застосовуються практична діяльність студентів і діяльнісне навчання. Щоправда, це не слід сприймати буквально, як маніпулювання речами. Студент обробляє також різні письмові вправи. У цьому контексті нагадується, що частою причиною незнання студентів є саме відсутність у них різних видів діяльності. В контексті інновацій особлива увага приділяється, наприклад, оновленню навчальної програми, підвищенню уваги до самонавчання, необхідності творчості в роботі викладачів та студентів, емоційності навчання, «трансформації» ВНЗ на основі аудиту власної роботи.

Школа майбутнього повинна підкреслювати:

- не кількість і систему знань, а розвиток навичок освоєння нових знань;
- послідовне ставлення до самоосвіти;
- когнітивну, афективну і психомоторну сторону особистості;
- суворе дотримання індивідуальних особливостей студента.
- основні відмінності, а також завдання між навчальною програмою сьогодення і минулого (табл. 1)

Вимоги до викладачів та майбутніх викладачів

Досягнення змін в освіті має супроводжуватися комплексними нововведеннями в підготовці майбутніх викладачів, і ми вважаємо важливим налагодити відносини з професією, відносини з молоддю. Кожен, хто навчається, повинен усвідомлювати ролі і обов'язки, пов'язані з цією професією.

Якщо ми згадали вище автономію викладача, це не означає, що ми сприймаємо її тільки як незалежність, але як автономію професійного викладача. Він повинен мати такі можливості:

1. Уміння творчо працювати.

Під творчою роботою ми маємо на увазі роботу з освітніми цілями, які викладач адаптує, щоб вони мали сенс, були ефективними тощо. Таким чином, це не сама мета, а її вплив на іншу діяльність студентів. Звичайно, сприйняття мети з цієї точки зору (тобто не тільки для відповідності тому, що встановлено навчальним планом або стандартами) означає дійсно узгодити зміст навчання з методами і принципами навчання, а також з організацією навчання.

2. Уміння приймати і адаптувати до своєї роботи все нове, що стосується роботи викладачів та студентів. Автономний викладач не чекає інструкцій про те, що і як робити, або вводити

нововведення чи ні. Він повинен вчитися, він повинен спостерігати за тим, що відбувається, і переносити в свою роботу нове, прогресивне. У цьому контексті ми згадуємо те, що ми часто чуємо від багатьох вчителів: «Ми теж хотіли б працювати по-іншому, по-новому, але керівництво університету з цим не погоджується».

3. З вищесказаним також пов'язані право і можливість самостійно вибирати реалізацію змісту освіти. Це стосується вже згаданих принципів, методів і форм виховної роботи, а також роботи зі змістом навчання. Зміст освіти – це певна «організована норма» щодо того, чому повинен вчити викладач і чому повинен вчитися студент. Однак викладач – це автономна особистість, яка адаптує зміст, перебудовує його, доповнює. У класичному розумінні контент сприймається як щось недоторкане, так звана «упорядкована норма». Однак сьогодні студенти зовсім інші, ніж кілька років тому (тут ми маємо на увазі передусім їх тісний контакт з мультимедійними технологіями), що дозволяє, але в той же час вимагає від учителя неформальної роботи зі змістом навчальної програми.

4. Здатність, але також і право визначати умови дидактичної роботи. Ми знаємо, що викладач є головним виконавцем навчання. Те, як студенти знають предмет, зазвичай оцінюється не з точки зору університету, його керівництва (що істотно впливає на клімат занять і шкільної роботи), але з точки зору самого викладача і аналізу його роботи. Оскільки вчитель в певному сенсі є першим виконавцем навчання (тобто успіхів і невдач студентів), він повинен мати навички і право створювати такі умови, які призводять до успіху його дидактичної діяльності. Підкреслимо, що ця ідея далека від можливого подання про анархізм. Викладач повинен уміти організовувати заняття,

Таблиця 1

Навчальна програма в минулому і сьогодні	Навчальна програма майбутнього
Знання і навчання представляють собою цінність самі по собі	Вимога активного навчання, самореалізація в навчанні
Переважає «передача» знань від викладача до студентів	Акцент робиться на творчу роботу
Наголос робиться на знання предметів, міждисциплінарні відносини не виходять на перший план	Заохочується міждисциплінарний підхід з акцентом на міждисциплінарні відносини
Неістотний взаємозв'язок між «шкільними» знаннями і знаннями, необхідними для життя	Отримані знання повинні служити для вирішення повсякденних завдань з акцентом на компетенції
Студент не має базових знань в сфері економіки, права та інших необхідних для життя сферах	Студент спрямований на розуміння відносин і умов життя: економіка, права громадянина
Переважає комерціалізація культури, ЗМІ домінують на ринку	Пропаганда культурних заходів, неманіпулювання свідомістю громадян
Етичні, а також естетичні питання зникають з ВНЗ	Етична освіта в вищих навчальних закладах, дотримання етичних норм вимагається від усіх громадян

що ведуть до успіху студентів. Тут, однак, необхідно згадати і підкреслити співпрацю колективу викладачів. У майбутньому цьому потрібно буде приділяти більше уваги, ніж у сьогоднішньому традиційному навчанні, наприклад, гнучкість розкладу, гнучкість кількості студентів у групах, на індивідуальних заняттях тощо.

5. Уміння створити для студентів справжню педагогічну і дидактичну середу. Однак деякі вчителі вважають за краще освітню сторону і чомусь забувають, наприклад, створити правильний педагогічний клімат, сформулювати правильне ставлення студентів до навчання і освіти загалом. Те ж саме можна сказати і про дидактичну сторону. Тільки мотивуюче середовище, в якому панує неформальна творча робота викладача, створює передумови для успіху студентів.

6. Здатність викладача нести певний ризик, але також і здатність брати на себе відповідальність за свою роботу. Щоправда, цю вимогу не можна трактувати як якесь свавілля вчителя, за яке він може нести відповідальність. Скоріше йдеться про те, що викладач ризикує декількома нововведеннями, які він повинен подолати, за необхідності виправдати свої дії. Ми знаємо, що деякі вчителі (які прагнуть застосовувати новаторські підходи) ризикують, оскільки їх методи можуть не прийняти колеги з багаторічним досвідом. Зазвичай вони віддають перевагу класичному «організованому навчанню» і часто не володіють достатнім розумінням того, як студенти допомагають один одному, співпрацюють, обговорюють тощо. Саме ці вчителі-початківці часто заявляють, що вони «пішли на ризик».

К. Kohútová [Subjektívne : 172] підкреслює компетентність вчителя в цьому контексті і пише: «Це також обладнання вчителя, яке менш очевидно і помітно. Це включає, зокрема, те, як учитель сприймає себе, яке він має уявлення про те, яку роботу він може дати, тому важливо довіряти собі, що він може адекватно і ефективно використовувати свої здібності,

навички і знання в навчальному процесі. Ця довіра / віра називається самоефективністю».

Чому викладачі не вносять нововведень?

Це проявляється, зокрема, як:

– невпевненість в ефективності – викладача турбує, чи принесе робота з менш використовуваними досі або взагалі невикористовуваними методами бажані результати, тому він вважає за краще не експериментувати з цим підходом, відповідно, таке ставлення часто сприймається як відсутність інтересу до інноваційної діяльності;

– вплив негативного, поганого досвіду – він може бути власним (викладач вже спробував нові підходи до навчання, але очікуваних результатів не отримав) або опосередкованим (викладач ідентифікував себе з опосередкованою інформацією, не пробуючи нове);

– впевненість у тому, що нове не приносить результатів – впровадження нововведень займає певний час, результати з'являються не відразу, і викладачам, і студентам потрібно звикати до нового;

– небажання і страх позбутися того, до чого викладач звик і що приносить задовільні результати, – це один з найбільш істотних гальм всіх нововведень – задоволеність досягнутим;

– конформізм як один з можливих ворогів інновацій – ми ввели термін «можливі вороги» навмисно, тому що конформізм можна розуміти і в позитивному сенсі, в негативному ми сприймаємо його як адаптацію і небажання міняти звичне, що може проявлятися в колективі або, принаймні, у деяких людей в команді;

– побоювання щодо того, що вони не опанують різними цифровими технологіями – тепер вони є невіддільною частиною інновацій, хоча ситуація в цій сфері значно покращилася за останні роки, все ще є викладачі, які поважають ці технології, однак не впевнені в собі під час користування ними.

Висновки. З усього вищесказаного можна зробити висновок, що саме інновації в результаті наукових пошуків і передового педагогічного досвіду є найкращим засобом підвищення ефективності освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура : монография. Канон + РООИ «Реабилитация», 2011. 384 с.
2. Kohútová K. Subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa: reflexia výskumných zistení. Slovak : In Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae. Ružomberok : Verbum, 2019. 172-184 p.
3. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : Wydawnictwo Żak, 2001. 468 p.
4. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. New York : FreePress. 5th edition, 2003. 551 p.

REFERENCES

1. Bermus A. Gh. Modernyzacyja obrazovanyja: fylosofyja, polityka, kuljtura : monohrafyja. Kanon + ROOY «Reabylytacyja», 2011. 384 s.
2. Ко́нітова К. Субектiвне вніманя професійна здатност' у́чител'а: рефлексія в'у́скунн'уч зiстені. Словак : Ін Студіа Сцієнтiфіца Фаццлтаріс Паєдагогіцає. Ру́жомберок : Вєрбум, 2019. 172-184 п.
3. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : Wydawnictwo Żak, 2001. 468 p.
4. Порєрс Е. М. Дiффузіон оф Інноватiонс. Нєв Йорк : ФрєєПрєсс. 5th едітіон, 2003. 551 п.

M. I. TARASENKO

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Odesa National Economic University,
Odesa, Ukraine
E-mail: kotmaryana4@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9204-8842*

L. M. BADIUL

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Odesa National Economic University,
Odesa, Ukraine
E-mail: lutik721112@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7191-5297*

EDUCATIONAL INNOVATIONS - REQUIREMENTS OF PRESENT AND FUTURE

In our article we consider important and essential aspects of education. The present, but especially the future, shows us that education like the one used today is no longer enough. The sphere of innovation is very extensive; in our article we emphasize the novelty of the education content, as well as the methods and forms of pedagogical work. The purpose of the article is to encourage teachers to think deeply about the possibilities for improving education.

Innovation in education is not only the current requirements of the present time it is a particularly important responsibility of teachers and educators for the future. During the discussion of education, the question sometimes arises: what is innovative? The answer to this is given in the article, but we can come up with a different answer. We could describe past studies as “learning with chalk, language and listening”. Of course, we do not need to describe and explain that the current and future of teaching are fundamentally different. It is characterized by such attributes as activity, collaboration, creativity, interactivity and many others. We must not forget information and communication technologies which also make an extremely important contribution to innovation in education.

E.M. Rogers describes the teacher's very beautiful and short innovation in his book “Difference of innovations”. Such teachers teach with interest. The essence and purpose of the work is “measured” and appreciated, which should not cause students' stress and not interfere with study. They pay special attention to students' motivation to study. This is accompanied by their desire to be inventive and creative. In this sense, we note that innovation does not always mean something exclusively new. Innovation also lies in the creativity and the teacher and students' approach. A.G. Bermus also writes a lot in his book about innovation in education in several contexts – this is just a question of implementing these ideas into real education.

Key words: education, innovations, standards, educational program, subject didactics, methods of study, practice, interdisciplinary approach.

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

УДК 378:005.33

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.21>

В. В. ВОРОЖБИТ-ГОРБАТЮК

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Електронна пошта: gorbatykvv@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5138-9226>

А. В. БОЯРСЬКА-ХОМЕНКО

*доктор педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувачки кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Електронна пошта: annaboyarskahomenko@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1818-3074>

С. О. ДОЦЕНКО

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних технологій,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Електронна пошта: dozenkosveta@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4501-9130>

ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕНТОРИНГУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Мета роботи – конкретизувати специфіку формування предметно-методичної компетентності вчителя на прикладі розробленого проекту менторського супроводу індивідуальної траєкторії особистісного та професійного розвитку здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Дослідження здійснено відповідно до особистісного і компетентнісного підходів. Використано групу теоретичних методів: аналіз нормативного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти – для визначення актуальності теми, практичні методи: спостереження, вивчення освітньої документації, розроблення педагогічного сценарію, SWOT-аналізу – для конкретизації дефініцій, карти проекту і програми формування предметно-методичної компетентності вчителя.

Подано визначення менторингу у закладі освіти як особливого виду педагогічного партнерства. Це партнерство поєднує досвідченого фахівця – ментора і здобувача певного рівня вищої педагогічної освіти (менті), коли останній прагне набути відповідного досвіду професійної діяльності. Менторинг – це практична співпраця, спрямована на успіх менті. Передбачає чіткі хронологічні межі, обов'язковий зворотній зв'язок, добір актуальних для менті способів конструктивних моделей дій для досягнення поставленої мети. Предметно-методична компетентність вчителя – комплексна здатність знати і використовувати у професійній діяльності систему наукових і методичних знань, умінь із конкретної предметної галузі, уміння проводити навчальні заняття ефективно.

Результатом проекту передбачено створення платформ онлайн-презентування авторських, колективних напрацювань, живий підручник «Рівний рівному, або Навчаючись вчити», хендбуки для роботи інформаційно-консультативного хабу «Ментор – менті».

Ключові слова: компетентність, ментор, менті, менторинг, наставництво, успіх, учитель.

Постановка проблеми. Новий формат професійних відносин в українських закладах освіти актуалізував нові способи продуктивної взаємодії адміністрації, авторитетних організаторів освітнього процесу і креативної молоді, у тому числі здобувачів вищої педагогічної освіти. Розширення можливостей для викладача індивідуального онлайн-консультування, долучення здобувачів усіх рівнів вищої педагогічної освіти до підготовки і проведення вебінарів, Q&A сесій, онлайн – круглих столів розкрило нові перспективи менторингу. Менторинг на часі у світлі обговорення проєкту педагогічної інтернатури [Проєкт Положення про педагогічну інтернатуру], набуває значущості у контексті реалізації положень Концепції розвитку вищої педагогічної освіти [Наказ МОН України № 776], Указу Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [Указ Президента України], сприятиме конструктивному досягненню мети підготовки вчителя відповідно до вимог Професійного стандарту [13].

Аналіз попередніх досліджень. Питання менторингу у закладі освіти перебуває в колі уваги аналітиків проблем бізнес-наставництва (Аніта Тіссен, генеральний директор Youth Business International (YBI), дослідницька команда Бізнес-школи [Аніта Тіссен : 7] і Центру досліджень у галузі підприємництва та економічного розвитку при Мідлсекському університеті [McLean, Yang, Kuo, Tolbert, Larkin : 2]. Також цю проблему часто розкривають у контексті коучингових технологій (Дж. О'Коннор [О'Коннор : 11], С. Дуглас [Douglas : 1], П. Зеус [Zeus : 5]. У педагогічному аспекті питання менторського супроводу контекстно досліджується через досвід Фінляндії [Vorozhbit-Horbatyuk, Volkova, Stefan : 4]. Менторинг у закладах освіти став ключовою позицією в розробленні освітнього проєкту науково-викладацьким колективом Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди під час Міжнародного стажування за програмою підвищення кваліфікації «Фандрейзинг та організація проєктної діяльності в закладах освіти: європейський досвід» Польща – Україна, що тривав із 12 червня по 18 липня 2021 р., організатори: Громадська організація «Соборність».

Мета дослідження – конкретизувати специфіку формування предметно-методичної компетентності вчителя на прикладі проєкту «Менторський супровід індивідуальної траєкторії особистісного і професійного розвитку здобувача закладу вищої педагогічної освіти (ХНПУ імені Г.С. Сковороди)».

Виклад основного матеріалу. Зазначимо тут, що менторинг у закладі освіти розглядаємо як особливий вид педагогічного партнерства досвідченого фахівця – ментора і здобувача певного рівня вищої педагогічної освіти (менті), який прагне набути відповідного досвіду діяльності. Як історично складена практика індивідуального наставництва, менторинг відбувається в окреслених часових межах шляхом надання ментором актуальними способами конструктивних моделей дій, їх корегування завдяки зворотному зв'язку для досягнення конкретних позицій особистісного та професійного розвитку менті.

Предметно-методична компетентність вчителя – це комплексна здатність учителя опанувати та використовувати у професійній діяльності систему наукових і методичних знань, умінь із конкретної предметної галузі, уміння проводити навчальні заняття ефективно. У Професійному стандарті це група компетентностей під шифром А2 (А2.1, А2.2, А2.3, А2.4, А2.5, А2.6, А2.7) [13]. Фактично синтез цієї групи професійних компетентностей репрезентує формулу успішної професійної діяльності сучасного вчителя: ЗНАЮ → ВМІЮ → МОЖУ І ХОЧУ НАВЧИТИ ІНШИХ.

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди професорсько-викладацький склад активно долучається до розроблення актуальних питань сучасної школи, адже випускники цього університету є затребуваними педагогами не лише в регіоні, вони конкурентоспроможні на національному і міжнародному ринку праці. Долучившись до Міжнародного стажування кваліфікації «Фандрейзинг та організація проєктної діяльності в закладах освіти: європейський досвід», ми пересвідчилися в доцільності розроблення теми «Менторський супровід індивідуальної траєкторії особистісного і професійного розвитку здобувача закладу вищої педагогічної освіти (ХНПУ імені Г. С. Сковороди)». Цей проєкт втілює складник неформальної освіти –

менторинг особистісного і професійного зростання здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня галузі 01 Освіта/Педагогіка – ідеї про те, що предметно-методичну компетентність вчителя можна ефективно формувати через менторинг у закладі освіти.

Менторський супровід учителя-початківця повинен здійснюватися у творчому тандемі вчителем-профі та науковцем-експертом в обраній предметній галузі. Для досягнення позиції «ЗНАЮ» у предметно-методичній компетентності вчителя результатом проекту бачиться створення платформ онлайн-презентування авторських, колективних напрацювань, успішного досвіду менторингу, живий підручник «Рівний рівному, або Навчаючись вчити», розроблення й оформлення серії хендбуків для роботи інформаційно-консультаційного хабу «Ментор – менті». Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди – ініціатор усіх івентів програми проекту. Партнерами запропонованого проекту визначено: Харківську державну службу з якості освіти – консультаційна підтримка, зв'язок із ЗЗСО, фахової передвищої та вищої освіти, Департамент освіти Харківської міської ради – дорадництво, консультаційна підтримка, зв'язок із медіа, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Центральноукраїнський національний технічний університет – учасники і розробники тематичних івентів. У контексті презентованого МОН проекту Положення про педагогічну інтернатуру (2021) маємо намір створити систему актуальних івентів для підтримки особистісного і професійного розвитку майбутнього педагога. Для забезпечення позиції «ВМІЮ» у предметно-методичній компетентності вчителя проектом передбачено налагодження конструктивної співпраці закладів вищої педагогічної освіти на національному рівні для створення онлайн-платформи для презентування й апробації поточних результатів авторських і колективних напрацювань. Проект спонукає до вивчення рівня менторського супроводу здобувачів вищої педагогічної освіти. Останнє ж вкрай цінне для реалізації індивідуальної траєкторії особистісного і професійного розвитку кожного зацікавленого майбутнього педагога

через професійне портфоліо чи особистий блог, сайт, сторінку в мережі Інтернет.

Відповідно до програми проекту для втілення позиції «МОЖУ І ХОЧУ НАВЧИТИ ІНШИХ» передбачено сесійну залу круглих столів онлайн із партнерами університету, роботу платформи онлайн для презентування й апробації поточних результатів авторських і колективних досліджень, підготовку живого підручника «Рівний рівному, або Навчаючись вчити», розроблення дидактичних матеріалів у форматі хендбуків за участю здобувачів першого бакалаврського рівня вищої педагогічної освіти, відкриття і реалізація плану роботи інформаційно-консультаційного хабу «Ментор – менті», аналітика підготовлених здобувачами першого бакалаврського рівня вищої освіти портфоліо, професійної карти розвитку.

Оскільки проектом передбачено широке партнерство на національному рівні, то втілення його має відбуватися поетапно. 1 етап (підготовчий) – розроблення програми, розподілення повноважень між учасниками проекту, розрахунки кошторису, пошук фінансової підтримки, 2 етап (організаційний) – розроблення чек-листів і програм заходів, 3 етап – розроблення й апробації змістово-методичного забезпечення, презентування живого підручника, 4 етап – моніторинг, контроль і оцінка ефективності менторського супроводу здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти, 5 етап (підсумковий) – прес-хакатон за результатами проекту. Умовою успішної роботи на кожному із визначених етапів бачиться нормативна підтримка партнерів в організації освітнього процесу, науково-дослідної роботи, імперативах колегіальності та співпраці на засадах паритетності. Проект сприятиме організації співпраці, інклюзії, креативності й інновацій на рівні організацій і впровадження стратегії розвитку вищої педагогічної освіти, професійного й особистісного розвитку молоді у контексті цінностей, презентованих Еразмус+ на 2021–2027 рр. Проект передбачає підтримку й індивідуальний супровід авторитетними фахівцями викладання, навчання та проведення досліджень ыз питань європейської інтеграції щодо майбутніх викликів і можливостей Європейського Союзу в межах фланманських ініціатив Жана Моне [9].

У визначенні конструкту заявленого проєкту ми керувалися методикою SWOT-аналізу [3]. Так, констатовано, що сильними сторонами заявленого проєкту є нормативне обґрунтування, зацікавленість університету, опора на перспективу у запровадженні педагогічної інтернатури, актуальність, креативність івентів, затребуваність серед учасників і цільової аудиторії. Серед слабких сторін і викликів, які потребують уваги розробників, визначено: розмитість фінансування; опору на педагогічний оптимізм і професійний ентузіазм; персоніфіковану, емерджентну реалізацію менторства, що може ускладнити чи унеможливити прогнозованість результатів. Слабкі сторони розкривають нові можливості, а саме: розширення співпраці закладів вищої педагогічної освіти, можливість презентувати авторське чи колективне дослідження зацікавленій аудиторії, формування реальних продуктивних фокус-груп, забезпечення неперервності особистісного і професійного розвитку кожного учасника. Перешкоди, які можуть стати на заваді реалізації проєкту: непослідовна політика і реакції з боку Міністерства освіти і науки України, ризик залежності від політичних та ідеологічних концепцій представників, котрі можуть підтримати фінансово реалізацію проєкту. Перспективи поступального розвитку заявленої ідеї: розширення закладів освіти і установ – партнерів на національному і міжнародному рівнях, формування реєстру успішного менторингу, створення на підставі набутого досвіду івентів і форм неформальної освіти на базі учасників проєкту, презентування персональних програм менторського супроводу кращими фахівцями – учасниками проєкту.

Зазначимо тут, що ментор не є ключовою фігурою у процесі формування предметно-методичної компетентності вчителя, він координує зусилля усіх в оточенні менті. Ролі ментора широкі та багатофакторні. Це і слухач, і друг, оскільки менторинг виходить за межі формальної професійної чи навчальної комунікації. Водночас ментор проявляє педагогічно доцільну вимогливу любов, коли має місце і конструктивна критика менті. Ментор ширий у прагненні професійного й особистісного зростання менті, тому він є джерелом корисних ресурсів і контактів, експертом і радником, модератором

і парламентарем, хронологом поступального руху менті й архіваріусом успіху свого підопічного. У цьому проєкті менті ми розглядаємо відповідно до контекстного бачення цієї ролі Ізабель Маєрс-Брікс [Маєрс-Брікс : 8]. Менті може бути і самодостатньою особистістю, і людиною-проблемою, людиною-загадкою, всезнайком тощо [там само]. Аксиоматичною умовою продуктивності менторингу ми бачимо вчасність утворення і припинення будь-якого тандему ментора і менті.

Акцентуємо увагу на специфіці менторства у структурі предметно-методичної компетентності вчителя – багатофакторному явищі, яке заслуговує на окреме дослідження. У межах розробленого проєкту наголошено на тому, що ментор у своїй діяльності повинен: фокусуватися на темі, актуальній для менті; адаптувати зміст освітньої програми до актуальних потреб менті з аудитом витрат часу; підтримувати процесу набуття менті досвіду. Не давати готових рішень, а підібрати інструменти успіху самого менті. Не повчати, але організувати осередок набуття досвіду; забезпечити збереження результату, аналіз успіху і невдач менті.

Принципи менторингу визначено з огляду на рекомендації Девіда Колба [Колб : 6]: апріорності процесності, тобто процес не менш важливий, ніж результат; психологічної основи співпраці, коли значення має власне реальний успішний досвід ментора та безумовна рефлексія; раціонального розуміння і прийняття реальної життєвої ситуації. Менторинг у контексті визначених принципів починається з дії менті та ментора, ініціативи й активності обох сторін. Наступний момент – вплив ментора, що призводить до результату, запланованого менті. На кожній із ключових позицій особливу увагу варто приділити рівням ризику (зовнішнім і внутрішнім умовам, обставинам).

Безсумнівно, реалізація проєкту прямо залежить від успішності менторів. Умовами такого успіху ми вважаємо: відсутність упереджень і оцінних суджень, готовність і можливість витратити час, довіру і повагу, здатність до відкритого діалогу, вимогливу любов. Наголосимо тут: ментор дає менті почуття безпеки. Для більш чіткого уявлення згруповано специфічні компетентності ментора: організаторські (планування особистого прогресу менті, аудит

витрат часу, координацію роботи команди/оточення менті), психологічні (активацію внутрішньої мотивації менті, розвиток самосвідомості, ідентифікацію сил і слабких сторін менті, критичне мислення і вміння точно оцінювати переваги та ризики), партнерства (уміння надавати підтримку, якої потребують, отримувати задоволення від допомоги іншим, ентузіазм, експертність у конкретній галузі).

У проєкті ми деталізували виклики у роботі ментора та спробували дібрати інструменти попередження ситуацій ризику. Так, в організації менторингу важлива опора на домовленості, наприклад: міра завантаження ментора не 24/7, а в межах реального ресурсу часу, чітко визначені контрольні точки взаємодії та правила періоду «тиші». Корисно визначити дедлайн ключових завдань. Майстерність діалогу додасть ментору впевненості та переконливості у роботі навіть із менті-всезнайком. Наступна група викликів стосується балансу офіційного

й емоційного у комунікації. Зокрема, варто звернути увагу на силу віри в менті, доцільності чіткого озвучення 2–3 чітких правил спілкування, використанні листів-нагадувань, ресурсу соцмереж для нетворкінгу. Краще на початку менторингу твердо засвоїти ментору, що хороший план просування до успіху менті має містити не менше трьох варіантів досягнення мети. Ментор повинен уміти слухати 24/7, проявляти психоемоційну стабільність, здатність вчитися на помилках і виходити за межі стереотипів навчального процесу.

Висновки. Резюмуючи, варто зазначити, що формування предметно-методичної компетентності вчителя на прикладі представленого проєкту має очевидні переваги, передбачає паритетне наставництво за принципом «рівний рівному». Перспективою подальших розробок є презентування методичного інструментарію і візуалізація успішного досвіду моніторингу у контексті педагогічної інтернатури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Douglas C. A., Morley W. H. *Executive Coaching: An Annotated Bibliography*. NC : Greensboro, Center for Creative Leadership, 2000. 164 p.
2. McLean G., Yang B., Kuo Ch., Tolbert A., Larkin C. *Measuring Managerial Coaching Skills*. *Human Resource Development Quarterly*. 2005. Vol. 16. № 2. P. 157–178.
3. SWOT-аналіз: кому, коли й навіщо потрібен (+ реальний приклад). URL: <https://bakertilly.ua/news/id44448> (дата звернення: 16.06.2021).
4. Vorozhbit-Horbatyuk V., Volkova Y., Stefan M. *Conscious Parenting in Ukraine and Finland*. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. II, May 28–29th, 2021. P. 805–816. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6332>
5. Zeus P., Skiffington S. *The Complete Guide to Coaching at Work*. Australia : The McGraw-Hill Companies, Inc. 2007. 260 p.
6. Коллб Д., Петерсон К. *Век живи – век учись*. МИФ, 2017. 224 с.
7. Исследование воздействия добровольного бизнес-наставничества на молодых предпринимателей. УБИ АНО «Международный форум лидеров бизнеса» (IBLF Russia) и ООО «Институт наставничества», 2018. 36 с.
8. Изабель Маерс-Брикс. МВТИ. Определение типов. У каждого свой дар. Москва : Карьера Пресс, 2014. 294 с.
9. Ключові пріоритети Програми у сферах освіти, професійної підготовки, молоді та спорту. URL: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3478-2021-2027-26-2.html> (дата звернення: 21.07.2021)
10. Наказ МОН України № 776 Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 20.07.2021)
11. О'Коннор Дж., Лейджес А. Коучинг с помощью НЛП: практическое руководство по достижению поставленных целей. Москва : Изд-во ФАИР, 2008. 288 с.
12. Проект Положення про педагогічну інтернатуру. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 20.07.2021).
13. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> (дата звернення: 21.06.2021)
14. Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 р.». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 20.06.2021)

REFERENCES

1. Douglas C. A. (2000) *Executive Coaching: An Annotated Bibliography* / C. A. Douglas, W. H. Morley. NC: Greensboro, Center for Creative Leadership, 2000. 164 p.
2. McLean G. (2005) *Measuring Managerial Coaching Skills* / G. McLean, B. Yang, Ch. Kuo, A. Tolbert, C. Larkin // *Human Resource Development Quarterly*. 2005. Vol. 16, № 2. P. 157–178.
3. SWOT-analiz: komu, koly y navishcho potriben (+ realnyi pryklad) [SWOT-analysis: who needs it, when and why (+ real example)]. URL: <https://bakertilly.ua/news/id44448> (data zvernennia: 06.08.2021). [in Ukrainian].

4. Vorozhbit-Horbatyuk V., Volkova Y., Stefan M. (2021) Conscious Parenting in Ukraine and Finland. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. II, May 28–29th, 2021. 805–816. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6332>
5. Zeus P. (2007) The Complete Guide to Coaching at Work / P. Zeus, S. Skiffington. Australia: The McGraw-Hill Companies, Inc. 2007. 260 p.
6. Devyd Kolb, Kei Peterson. (2017). Vek zhyvy – vek uchys. [Live and learn]. M&F, 2017. 224 p. [in Russian].
7. Issledovanie vozdeystviya dobrovolnogo bizneso-nastavnichestva na molodyih predprinimateley (2018). [Research on the impact of voluntary business mentoring on young entrepreneurs. YBI ANO International Business Leaders Forum (IBLF Russia) and Mentoring Institute LLC]. YBI ANO “Mezhdunarodniy forum liderov biznesa” (IBLF Russia) i OOO “Institut nastavnichestva”. 36 p. [in Russian].
8. Izabel MaErs-Briks (2014). MBTI. Opredelenie tipov. U kazhdogo svoyo dar / [Gifts Differing: Understanding Personality Type]. M., Karera Press. 294 p. [in Russian].
9. Kliuchovi priorytety Prohramy u sferakh osvity, profesiinoi pidhotovky, molodi ta sportu (2021). [Key priorities of the Program in the fields of education, training, youth and sports]. URL: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3478-2021-2027-26-2.html> (data zvernennia: 21.07.2021). [in Ukrainian].
10. Nakaz MON Ukrainy № 776 Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity. (2018) [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 776 On approval of the Concept of development of pedagogical education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennia: 20.07.2021). [in Ukrainian].
11. O’Konnor Dzh (2008). Kouching s pomoshchyu NLP: prakticheskoe rukovodstvo po dostizheniyu postavlenykh tseley [Coaching with NLP: A Practical Guide to Achieving Goals]. M., FAIR Publishing House. 288 p. [in Russian].
12. Proiekt Polozhennia pro pedahohichnu internaturu (2021). [Draft Regulations on pedagogical internship]. URL: <https://mon.gov.ua> (data zvernennia: 21.06.2021). [in Ukrainian].
13. Profesiinyi standart za profesiinyi “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoï osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)”. (2020) [Professional standard for the professions “Primary school teacher of general secondary education”, “Teacher of general secondary education”, “Primary teacher” (with a diploma of junior specialist). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> (data zvernennia: 21.06.2021). [in Ukrainian].
14. Ukaz Prezydenta Ukrainy “Pro tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (data zvernennia: 20.06.2021). [in Ukrainian].

V. V. VOROZHBIT-HORBATIUK

*Doctor of Science (Pedagogy), Professor,
Professor at the Department of Education and Innovative Pedagogy,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: gorbatykvv@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5138-9226>*

A. V. BOIARSKA-KHOMENKO

*Dr. hab. in Pedagogy, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Education and Innovative Pedagogy,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: annaboyarskahomenko@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1818-3074>*

S. O. DOTSSENKO

*Doctor of Pedagogy,
Professor at the Information Technology Department,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: dozenkosveta@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4501-9130>*

SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF THE TEACHER THROUGH THE PRISM OF MENTORING IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Purpose – to specify the specifics of the formation of subject-methodological competence of the teacher on the example of the developed project of mentoring the individual trajectory of personal and professional development of the applicant of the first (bachelor's) level of higher education. The study was conducted in accordance with personal and competence approaches. A group of theoretical methods was used: analysis of normative support of educational process in institutions of higher pedagogical education – to determine the relevance of the topic, practical methods: observation, study of educational documentation, development of pedagogical scenario, SWOT-analysis – to specify key definitions, project map development and subject formation program. The definition of mentoring in an educational institution as a special type of pedagogical partnership is given. This partnership combines an experienced mentor and a candidate of a certain level of higher pedagogical education (menti), when the latter seeks to gain relevant professional experience. Mentoring is a practical collaboration aimed at the success of mentoring. Provides clear chronological boundaries, mandatory feedback, selection of relevant methods for constructive models of action to achieve the goal. Subject-methodical competence of the teacher – a comprehensive ability of the teacher to know and use in professional activities a system of scientific and methodological knowledge, skills in a particular subject area, the ability to conduct classes effectively. The result of the project is the creation of online platforms for the presentation of authorial, collective work, a live textbook “Peer or Learning to teach”, handbooks for the information and consulting hub “Mentor – menti”.

Key words: competence, mentor, mentee, mentoring, success, teacher.

UDC 37.014:005.94/.96

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.22>

O. A. ZHUKOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Pedagogy,

V.N. Karazin Kharkiv National University,

Kharkiv, Ukraine

E-mail: edu.pedagogika@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9724-9598>

**HUMAN CAPITAL AND HUMAN POTENTIAL:
THE QUESTION OF INTERACTION IN CHANGING SOCIETY**

The article deals with the issue of relationship between economic and educational systems. It focuses on the features of this relationship at the time of transformational processes in society whose existence is based on human knowledge and the ability to apply it in real life. The author underscores that knowledge is a component of “human capital” and “human potential” concepts.

The purpose of the article is to describe interaction between the concept of “human capital” and that of “human potential”.

To accomplish it, the author set the following objectives: to describe the content and the meaning of the term “human potential”; to describe the components of accumulated human potential; to focus on the knowledge component as one of the main components of pedagogical theory and to raise issues of interaction of “human capital” and “human potential” in the context of modern society.

To research the issue the author used the following methods: the method of collection and analysis of literary sources related to the topic, the method of summarizing data, the method of systematization, and the method of synthesis of theoretical positions.

The author concluded that the accumulated human potential, whose components are natural human potential and human capital, is determined by the combination of internal and external factors (natural predispositions acquired in the process of developing and improving personal and professional qualities, investments into persons and the enterprise). Knowledge itself is capital only when investing it into the specific production or sphere can bring economic benefits for its holders and ensure efficiency of the enterprise as a whole.

The prospects for further research lie in the study of conditions that educational institutions create for further accumulation of human potential by students.

Key words: knowledge component, knowledge economy, development, professional qualities, employee.

Introduction

The human civilizations is facing unprecedented challenges – financial, economic, medical, social, environmental and so on – driven by accelerating globalization and a faster rate of technological developments. At the same time, those forces are providing us with new opportunities for human advancement and development. The future is uncertain and we cannot predict it; but we need to be open and ready for it.

Threats, risks and challenges on the global community agenda change dramatically. Until recently, these were the threats of nuclear conflicts, technological disasters, terrorism attacks, climate change, lack of food and drinking water etc. In the Human Development Report 2019 published for the United Nations Development Programme (UNDP) an urgent problem is designated as inequalities in income and wealth, gender, social

norms and power, environment and many others aspects of human being [Human Development 2019 : 352]. Today, the most pressing issue in the world is the pandemic of coronavirus that impacts billions people and has catastrophic consequences for the economy.

This makes us radically rethink the role and importance of science and education in the modern world, the responsibility of politicians, the academic community, and representatives of the media, the general public and each person for the results of their activities.

Man is the object of study of various sciences and, accordingly, is studied in different planes. In the context of a particular discipline, psychological (based on individual characteristics), social, and economic aspects of his life are subject to understanding. These aspects have a close relationship with the philosophy of his being

and the processes of formation of the necessary basis in the form of knowledge, skills, experience, competencies, which are considered by pedagogical science. Their relevance to modern needs is the basic platform, the presence and formation of which will create potential opportunities for self-realization of the individual.

Self-realization is possible on the basis of a well-organized system of human knowledge, that is considered as a component of human capital by classical scientists and modern researchers.

That is why the following works became the foundation of our research:

- R. Solow [Solow 1957] and J. Mincer [Mincer 1958], who introduced the concept of human capital into academic discourse;

- Nobel Prize winners in economics T. Schultz and G. Becker [Schultz 1961; Becker 1964], who became the founders of the theory of human capital;

- J. Mokyr [Mokyr 2004], who studied the historical origins / roots of the knowledge economy;

- foreign scientists who studied issues related to the development of human capital in the conditions of modern development of society [Goldin 2016; Pettinger 2019], its importance in the formation of future generations [Amadeo 2019], also related to the growth of the human capital index in various countries [Kraay 2018; World Development 2018; Yarova 2018].

The works of the authors of the post-Soviet period presented in our study are devoted mainly to the interpretation of the “human capital” concept in the context of their own research. We need them to show the variety of formulations of this concept in the scientific discourse.

The purpose of the work is to describe the interaction between the concept of “human capital” and the concept of “human potential”.

To accomplish it, the author set the following objectives:

- to underscore the importance of relationship between economic and educational systems by generalizing the formulations of the “human capital” concept in classical works and in the works of modern foreign authors and scientists from the CIS countries;

- to describe the content and the meaning of the term “human potential”;

- to describe the components of the accumulated human potential;

- to focus on the knowledge component as one of the main components of pedagogical theory and to raise issues of interaction of “human capital” and “human potential”.

Materials and methods (methodology)

To research the issue we used the following methods: the method of collection and analysis of literary sources related to the topic in order to form a holistic view of the level of development of this problem, the method of summarizing data to form own view and set a research goal; the method of systematization in the study of the “human capital” concept in classical and modern sources; and the method of synthesis of theoretical statements in order to describe the relationship between the term “human capital” and the term “human potential” and to highlight the components of the accumulated human potential.

Results and discussion

Dynamics of global changes in the world economy and, as a result, in social field and way of life have brought to understanding of education value as a strong trigger of regulation and implementation socio-economic challenges, being in front of society. Evidence of that fact is human activities—one of the effective factors of their development and subsequent economic increase, due to basic training and self-improvement, was confirmed by researches of World Bank. According to analytical reviews was made a conclusion that factors of economic increase as a percentage are [Formation of 2003]: natural resources (20%), physical capital (16%), human capital (64%) which formation and development is determined by level of education, human ability and opportunity to use them in different fields of life activity for satisfaction of own needs and needs of society.

As C. Goldin is rightly noted the concept of human capital goes back at least to Adam Smith. In his fourth definition of capital he noted: “The acquisition of ... talents during ... education, study, or apprenticeship, costs a real expense, which is capital in a person. Those talents are part of his fortune and likewise that of society”. But the earliest formal use of the term “human capital” in economics is probably by Irving Fisher in 1897 [Goldin 2016 : 55–86, 56–57].

At the end of 1950, the concept of human capital began to gradually enter into academic discourse thanks to the works of R. Solow “Technical Change and the Aggregate Production Function” (1957) [Solow 1957 : 312–320] and J. Mincer “Investment in Human Capital and Personal Income Distribution” (1958) [Mincer 1958: 281–302]. In 1961 T. Schultz published his classical work “Investment in Human Capital” [Schultz 1961 : 1–17]. In 1964, Nobel Prize winners and University of Chicago economists Gary Becker and Theodore Schultz created the theory of human capital. Becker realized the investment in workers was no different than investing in capital equipment, which is another factor of production. Both are assets that yield income and other outputs. Becker’s research focused on education. His found that 25% of the rise in U.S. per capita incomes from 1929 to 1982 was due to increases in schooling [Amadeo 2019].

Very close to this reasoning is the approach proposed in 2004 by J. Mokyr in the work “Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy” [Mokyr 2004 : 376]. In knowledge, the focus of attention has shifted from the question “What is this?” looking for the answer “How does it work?”

Today the index of human capital considers five indicators: the survival rate of children under five years old; survival rate of adults from 15 to 60 years old; the duration of school years for children; quality of education; percentage of children without developmental delays. “Human capital is the health, skills, knowledge and experience of the population. Investing in people in the form of food, health care, quality education, creation of jobs and professional development helps to develop human capital, which is crucial for elimination of extreme poverty and forming a more socially cohesive society,” – the World Bank said [Yarova 2018].

There is another definition. According to the OECD, human capital is defined as: “the knowledge, skills, competencies and other attributes embodied in individuals or groups of individuals acquired during their life and used to produce goods, services or ideas in market circumstances”. Factors that usually determine human capital: Skills and qualifications; education levels; work experience; social skills – communication; intelligence; emotional intelligence; judgement;

personality – hard working, harmonious in an office; habits and personality traits; creativity; ability to innovate new working practices/products; Fame and brand image of an individual. e.g. celebrities paid to endorse a product; geography – Social peer pressure of local environment can affect expectations and attitudes [Pettinger 2019].

Formed view on human nature at the same time as an object of investment and a subject of activity, possessing potential and ability to transform obtained knowledge and skills in order to transform own lives and the lives of society, determined the emergence of the definition of “human capital” [The economics 2006 : 34]. At the same time, the essence and content of the concept of human capital is very complex, multifaceted and contradictory. Lack of clear understanding of the structure of human capital, its components, their interaction and mutual influence, leads to its understanding of how:

- generalized characteristics (psychological, medical, cultural, intellectual, professional) and qualities of an individual that give the opportunity to be competitive [Roschina 2008 : 4–7];

- complex of components (health, motivation, ability, knowledge), have formed or accumulated during the human life [Dobrinin 1999 : 164–170];

- conglomerate of intelligence, education, learning, experience, energy, initiative, habits as factors that determine and have a significant impact on the cost of marginal product cost [Frank 2007 : 51];

- a wide range of personal qualities, which presence and level of formation provides a certain income in various areas of life [Erfurt 2009];

- investing in a process of increment of both mental and physical person’s abilities [Lucas 1988 : 17–19];

- whole consisting of a certain number of components, among which: innate abilities, motivation, abilities, qualities of an individual, knowledge, level of education and qualification, work experience, health status, ability to create personal and public benefits, generate income [Khannanova 2009];

- investments of capital which purposeful nature of the investment is ensured by the sum of the skills generated by the individual on the basis of the obtained knowledge that they can realize due to their abilities and qualities (intellectual, psychological, physical) [The economics 2006 : 49];

– component of intellectual capital [Doroshenko 2007];

– some combinations of groups factors determining character and course of work among which: individual's ability to obtain knowledge, his desire / intention to use and share them together in order to improve the society and man's welfare and quality because of which this activity is carried out [Phitzenz 2006];

– indicator of the highest productivity of human labor in society, training and education, science, culture, intellectual property, informatization of life [Korchagin 2004 : 83–90].

Under the definition of “human capital” researchers usually understand the type of capital, the characteristics of which for a particular worker can be physiological, personal, professional competence, as well as the level of his psychological development [Maklakova 2010 : 63].

Its distinctive features, according to the views of the classics, are as follows:

– difference and similarity with the physical in the context of the processes of aging, and also the necessity for maintenance, care and repair; inseparability from a person as his carrier; the ability to increase efficiency from various types of individual activities in the economic and non-economic fields [Becker 1964];

– form of capital reproduction that may become obsolete, depreciate and deteriorate due to various reasons (including unemployment, which reduces the use of skills that were previously obtained by employees) [Schultz 1961].

In general, analysis of economists' researches who studied problems of human capital showed the relationship of the content of this definition with the education, abilities, skills, and human knowledge [Garavan 2001], their accumulation in the process of receiving education by an individual at various levels [De la Fuente A 2002], their behavior, attitude and competencies [Rastogi 2002], features which allow them to produce goods and services [Thurow 1970], creating new knowledge and constructs [Romer 1990], and social, economic, personal well-being [Rodriguez 2007] based on available knowledge.

The emphasis on the knowledge component of human capital has led T. Shultz to the conclusion that having a useful skills and knowledge does not always allow us to perceive them as a form of capital,

as well as recognizing this capital as “an important part of the product of a conscious investment” [Schultz, 1961]. According organization of production, management and modern researchers [Managing Human 2002 : 110] the difference in employee productivity is explained by different levels of investment in them, after all, an interest in investing arises on the condition that much greater profit is obtained from investing in such resources.

This position again confirmed by the T. Shults's views [Schultz 1961] that human resources have quantitative and qualitative characteristics. Quantitative characteristics include: the percentage of people employed in production; the length of time required completing a specific task; employees doing “useful” work. Qualitative characteristics are represented by knowledge, skills and “similar attributes”, which, according to the author, influence on the individual's ability to realize activities productively. The costs associated with their expansion create a positive rate of return and increase the value of a free person work.

T. Shults [Schultz 1961] also paid attention on the fact of insufficient investment in human skills and knowledge in comparison with investments in inhuman capital, recognizing this discrepancy as a rule rather than an exception: “Where the capital market serves human investments it is subject to more imperfections than financing physical capital”. But the high level of knowledge among subjects of labor has always been recognized as an indicator of the economic power of a nation and at the same time, as a means of stimulating its economic increase [Kiker 1966 : 85].

In a similar vein, studies of modern authors have been performed. In their writings is affirmed the idea that people investing in their development, have the opportunity to expand the range of their choice in various areas of their life and improve the level of both personal and social well-being as a certain system consisting of economic, political, environmental, social, spiritual, psychological components and emphasis on which was made in the A. Klymonova's work “Welfare of the population as a target guideline of the state: the nature, elements, factors of welfare” [Klimonova 2016 : 62]. We agree with the position of a researcher who considers this category through the prism of qualitative and quantitative characteristics. Qualitative characteristics reflect the nature

of the relationship between objects and subjects of labor and the degree of their satisfaction with life, while quantitative (economic) characteristics allow us to judge its level. Among the markers of welfare, the author points out the phenomena of wealth and poverty, this can be considered in the context of the action numerous factors. We focus on the characterization of social and psychological factors presented in this work [Klimonova 2016 : 64], which tend to appear on two levels: macro- and individual. So, the appearance of the social factor at the macro level reflects the level of development healthcare and education systems, as well as the general system of moral values and traditions of the population. On an individual level, it is an indicator of a person's mentality, his social status, the quality of his education, his profession and the degree of proficiency in professional competencies, occupation, and qualifications.

The action of the psychological factor on an individual level characterizes the personal qualities of a person, the formation of his life position, ambitiousness and consumer behavior.

As we see, the display of the relationship of the presented factors indicates the ability of the system to develop through acts of the man's diverse development, the basis of which is knowledge.

We support the author's convictions [Klimonova 2016 : 65] that a low level of population knowledge leads, respectively, to a low level of well-being and initiates the display of the next threats in society: economic (decline in economic activity and economic growth in general); socio-political (dissatisfaction with government, escalation of social conflicts, increase of crime, the risk of coups and revolutions); demographic (reduction in fertility, decrease in population and life expectancy, deterioration in the educational level of the population); information technology (difficulty in accessing to the information for population, reduction in funding).

As known, various types of activities are source of knowledge, as the basis of human capital, a means of developing its potential and form of investment. So, T. Schultz [Schultz 1961] paid his attention on: the functioning of medical institutions and the scope of their services, including expenses affecting person's vitality, their energy, endurance, life expectancy in general; multilevel formal education (primary, secondary and higher

education); training employees at the workplace in the field of industrial production through investment companies; training programs, including continuing education programs for adults, which is not related to the activities of firms, especially in the field of agriculture; population migrations caused by the need for employment.

We would also like to draw attention to the fundamental work of R. Floud et al. "The Changing Body: Health, Nutrition, and Human Development in the Western World since 1700" published in 2011 [Floud 2011]. The authors based on research and comparative analysis on large historical material showed the relationship of biological, demographic, and economic variables from fragmentary data and long-term trends in nutritional status, mortality, and economic growth.

In G. Becker's classic study [Becker 1964] depicts the nature of changes that are direct consequence of investing process in the development of human skills and knowledge. Scientists draw an analogy between investments in equipment and the business sphere and investments in training and education of an individual. Proving the need for investment in human education and considering their economic efficiency, the author points out on the existence of a close relationship between the age, experience, and the level of received income.

Improving physical and emotional health is also recognized by G. Becker [Becker 1964] as one of the effective methods investing in human capital. Besides, an indication that emotional health is an important determinant of his income is an incontrovertible fact in the modern world. Weighty arguments, proving the need for investment in health is presented in the documents of the Europe Regional Office of the World Health Organization (WHO) "Health 2020" [Health 2020].

As modern researchers emphasize [Managing 2002: 110], investments related to the workers' education and training without giving up work, as well as investments in the field of health care and in areas involving great employment opportunities for future employees, are considered as long-term investments, which in the future can bring significant profit.

The process of maximal knowledge using, available to employees, or possible largest number of employees with such knowledge, in modern sources [Stewart 2007 : 135] received

an interpretation of a possible way to increase human fund.

Understanding of human capital as a set of means invested in the process of development in order to build up human potential [Schultz 1961], and T. Shults point out [Schultz 1961] to the well-known fact, that the innate human potential is determined by the set of human genes that he received from birth, has led us to the need to give some explanations of the development from the attitude of psychological and pedagogical disciplines.

In pedagogical science, issues of human development (including his innate and acquired qualities) are considered through a triad of factors/causes proposed by J. Schwanzara [Schwanzara 1978 : 17]. Among these factors which influence on individual development process, researcher points to environment, parenting and heredity, offering as an ideal option to consider them as sides of an equilateral triangle, the basis of which is heredity. Focusing on the fact that none of these factors can be considered outside interaction with others, the author pays attention to their possible nonequilibrium mutual influence, the consequence of which is the inharmonious man's development. In this way, inherited from parents' predispositions which may take shape of ability or may not, get its bright color under the influence of two other external causes – education and the environment.

Psychologist V. Petrovsky [Introduction into Psychology 1996 : 468–469, 473] point out the non-identity of abilities with knowledge, skills and abilities of a person, emphasizes that they act as opportunities for acquiring appear in activities. Considering issues related to the qualitative and quantitative characteristics of abilities, author focuses on the conditions that allow detecting them [Introduction into Psychology 1996 : 469], among which he emphasizes the interest of the family, school, work collective in their development, organization of the training process and subsequent activities in the work collective.

The process of developing abilities as “properties of functional systems” that allow a person to realize individual mental functions that have an individual degree of display and are expressed in a qualitative singularity of the processes of development and implementation of activities [Pedagogics 2005 : 546] can be “strengthened” by the economic

component through appropriate investments in people [Schultz 1961] in the process of performing a specific socially significant type of activity.

Analysis of a wide range of human activities has shown that on probation all abilities can be combined into two large groups - general and special [Introduction into Psychology 1996 : 475]. Accordingly, their implementation is ensured by general and special personality traits. Particular interest for us represent general mental abilities and such qualities of the mind as activity; systematic; criticality; speed of mental orientation; width depth and independence of thinking; analysis and synthesis; the argumentativeness and evidence necessary for implementation various activities [Krutezky 1972 : 141; Pedagogics 2005 : 546]. Naturally, these opportunities and their subsequent development are coupled with external factors, among which – training and education that accompany the individual in the family, at the enterprise, in society in general [Becker 1964].

The mental abilities of a person obtained and developed by him can also be considered as human fund [Dolan 1992].

In the context of the analysis T. Shults's [Schultz 1961] and G. Becker's [Becker 1964] works particular interest for us is presented vision of the concepts correlation “human potential” and “human fund” by researcher E. Maklakova [Maklakova 2010].

The author claims that human potential (natural) with investment in a person (human fund) is an accumulated human potential which can be implemented in the field of family relations, social and labor activities [Maklakova, 2010 : 59].

In the context of the individual's labor activity, the emphasis is on the characteristics of labor potential, among which: qualification potential, reflecting the level, quality and level of preparedness of the employee for work; psychological potential, including individual's particular world outlook the level of his mental development and state of mental health; physiological potential, which is an indicator of the general human health [Maklakova 2010 : 62] the features of which can be endurance, ability to work, effective implementation of their labor functions and responsibilities, providing the society and individual's social well-being.

Following E. Maklakova's logic of the research and basing on the T. Shults's and G. Becker's key

points of the study of human fund we think that components of the accumulated human potential are: innate potential; labor potential, including physiological, psychological and qualification potentials-components; investments invested in the development of the individual.

The components of the accumulated human potential in graphical form can be presented in Fig. 1.

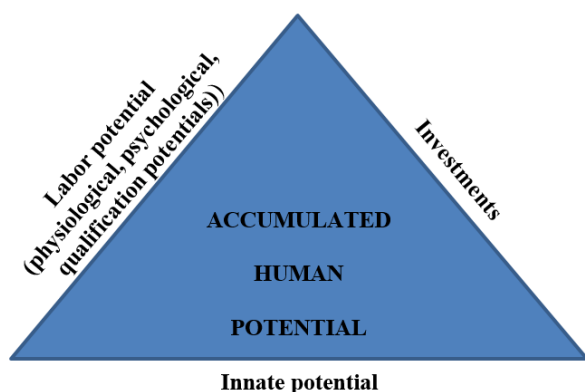


Fig. 1. Components of accumulated human capital

In our work, the qualification potential as part of the labor potential of the employee, we propose to consider through the prism of the definition of “qualification”.

In the interpretation of this concept [Short Pedagogical Dictionary 2007 : 55; Pedagogics 2005 : 230–231; Pedagogical Dictionary, 2005 : 57] the main emphasis is on the human abilities which level of development allow him as an employee to carry out certain functions of a certain level of difficulty in a particular type of work. Thereby, the level of this abilities development determines the level of individual’s preparation for any type of labor.

Abilities and employees’ skills formed in the process of activity determining their level of qualification besides such indicators as work experience in the context of specialty, age, level of education, resources invested in staff’s development according to modern scientists [Tuguskina 2009 : 43], are indicators that reflect

the process of studying and evaluating human fund. For example, evaluating profits made by investing in staff, researchers [Lesnikov 2009 : 47] focus on two aspects of these investments: social, interesting to subjects of labor and commercial, reflecting the interest of the enterprise.

Conclusions

All of the above allows us to make the following conclusions.

1. Studying the relationship between economic and educational systems is complex and multifaceted. The features of this relationship are the following: on the one hand, education is the main factor in the economic development of the state, on the other, it is a source of scientific knowledge and continuous growth of people.

2. The relevance and value of such a product as knowledge are determined by the expectations of employers to obtain economic benefits from its use and determines the amount of investment in the development of human potential in the modern labor market.

The development of human potential is based on expanding the spectrum of its use by an individual and such traits of his personality that allow carrying out certain types of professional activity.

3. The accumulated human potential whose components are natural human potential and human capital, is determined by the combination of internal and external factors (natural predispositions acquired in the process of developing and improving personal and professional qualities, investments into persons and the enterprise).

4. Knowledge itself is capital only when investing it into the specific production or sphere can bring economic benefits for its holders and ensure efficiency of the enterprise as a whole.

Skills and abilities of an individual formed on the basis of knowledge acquired by him represent a vivid picture of a person as an employee and are one of the criteria for assessing his capabilities and an ability to perform certain types of professional activity.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введение в психологию / под общ. ред. А. В. Петровского. Москва : Академия, 1996. 496 с.
2. Дорошенко Ю. А., Лебедев О. В. Человеческий капитал как приоритетный объект инвестиций. *Креативная экономика*. 2007. № 5. С. 11–18.
3. Здоровье-2020: основы европейской политики и стратегия для XXI века. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/215432/Health2020-Long-Rus.pdf (дата звернення 09.09.21).
4. Климонова А. Н. Благополучие населения как целевой ориентир деятельности государства: сущность, элементы, факторы благополучия. *Социально-экономические явления и процессы*. 2016. Т. 11. № 12. С. 60–67.

5. Краткий педагогический словарь : учебное справочное пособие / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. Москва : В. Секачев, 2007. 181 с.
6. Корчагин Ю. А. Человеческий капитал и процессы развития на макро- и микроуровнях. Воронеж : ЦИРЭ, 2004. 122 с.
7. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 184 с.
8. Лесников И. Н. Инвестиционная составляющая в системе сбалансированных показателей оценки персонала. *Управление персоналом*. 2009. № 6 (206). С. 47–50.
9. Маклакова Е. А. Человеческий капитал: понятие, оценка, учет. *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. 2010. № 1. С. 56–69.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапаевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
11. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва : Академия, 2005. 176 с.
12. Рощина Я. М. Психологические составляющие человеческого капитала как фактор экономического поведения. Москва : ГУ ВШЭ, 2008. 56 с.
13. Стюарт Томас А. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций / пер. с англ. В. Ноздриной. Москва : Поколение, 2007. 366 с.
14. Тугускина Г. Н. Анализ человеческого капитала коммерческих предприятий. *Управление персоналом*. 2009. №1 (203). С. 42–44.
15. Управление человеческими ресурсами / под ред. М. Пула, М. Уорнера. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 1200 с.
16. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. Москва : Издательство Весь Мир, 2003. 232 с.
17. Ханнанова Т. Р. Деловая репутация и оценка человеческого капитала. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2009. № 4. С. 108–111.
18. Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага : Авиценум, 1978. 388 с.
19. Эрфурт К. А. Особенности инвестирования в человеческий капитал и их отражение в кадровой политике предприятия. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2009. № 3. С. 132–138.
20. Экономика труда: социально-трудовые отношения : учебник / под ред. Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. Москва : Экзамен, 2006. 736 с.
21. A. De la Fuente, Ciccone, A. Le capital humain dans une economie mondiale sur la connaissance. *Rapport pour la Commission Europeenne*, Brussels. 2002. 119 p.
22. Amadeo K. Human Capital and How It Shapes America's Future. *The Balance*, August 12, 2019. URL: <https://www.thebalance.com/human-capital-definition-examples-impact-4173516> (accessed 09.09.21)
23. Becker G. Human capital. URL: https://www.academia.edu/35396287/HUMAN_CAPITAL_A_Theoretical_and_Empirical_Analysis_with_Special_Reference_to_Education_THIRD_EDITION (accessed 09.09.21).
24. Dobrinin A. I., Dyatlov S. A., Tsirenova E. D. Human capital in transitive economy: formation, evaluation, effectiveness of its utilization. Sankt-Peterburg : Nauka, 1999. 309 p.
25. Dolan E., Lindsay D. Market: microeconomic model. St.-Petersburg, 1992. 477 p.
26. Эрфурт К. А. Особенности инвестирования в человеческий капитал и их отражение в кадровой политике предприятия. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2009. № 3. С. 132–138.
27. Фитц-енц Як. Измерение экономической ценности персонала / пер. с англ. Меньшикова М. С, Леонова Ю. П. ; под общ. ред. В. И. Ярных. Москва : Вершина, 2006. 320 с.
28. Floud R., Fogel R., Harris B., Hong C.H. The Changing Body: Health, Nutrition, and Human Development in the Western World since 1700. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 431 p.
29. Frank R., Bernanke B. Principles of Microeconomics (3rd ed.). New York : McGraw-Hill/Irwin, 2007. 464 p.
30. Garavan T., Thomas N., Morley M., Gunnigle P. Human Capital Accumulation: The Role of Human Resource Development. *Journal of European Industrial Training*. 2001. Vol. 25 (2). Pp. 48–68.
31. Goldin C. Human Capital. In: Handbook of Cliometrics. Heidelberg, Germany: Springer Verlag, 2016. P. 55–86, 56–57.
32. Human Development Report 2019. *United Nations Development Programme*, New York, 2019. 352 p.
33. Kiker B. F. The Historical Roots of the Concept of Human Capital. *Journal of Political Economy*. Vol. 74. № 5 (Oct., 1966). P. 481–499.
34. Kraay Aart. Methodology for a World Bank Human Capital Index. Policy Research Working Paper 8593, World Bank, Washington, DC; World Bank. 2018.
35. Lucas R. On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*. 1988. P. 3–42.
36. Mincer J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*. 1958. Vol. 66. P. 281–302.
37. Mokyr J. Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy. Princeton, NJ : Princeton University Press, 2004. 376 p.

38. Pettinger T. Human Capital definition and importance / Economics Help.org, 22 September 2019. URL: <https://www.economicshelp.org/blog/26076/economics/human-capital-definition-and-importance/> (accessed 04.05.20).
39. Rastogi P. Knowledge Management and Intellectual Capital as a Paradigm of Value Creation. *Human Systems Management*. 2002. Vol. 21 (4). P. 229–240.
40. Rodriguez P., Loomis R. New View of Institutions, Human Capital, and Market Standardization. *Education, Knowledge & Economy*. 2007. Vol. 1 (1). P. 93–105.
41. Romer P. Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*. 1990. Vol. 98(5). P. 71–102.
42. Schultz Theodore W. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, Vol. 51, № 1 (Mar., 1961). P. 1–17. URL: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf> (accessed 09.09.21).
43. Solow R. Technical Change and the Aggregate Production Function. *Review of Economics and Statistics*. 1957. Vol. 39. Pp. 312-320.
44. Thurow L. Investment in Human Capital. Belmont. 1970. 104 p.
45. World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise. Washington, DC: World Bank.
46. Yarova M. Ukraine entered the top 50 countries of the world on the human capital index according to the World Bank / 25 October 2018. URL: <https://ain.ua/en/2018/10/25/top-50-countries-of-the-world-on-the-human-capital-index/> (accessed 09.09.21)

REFERENCES

1. A.De la Fuente & Ciccone, A. (2002). The capitl humain in an e`conomie mondiale sur la connaissance. Report for the European Commission, Brussels.
2. Amadeo, K. (2019, August 12) Human Capital and How It Shapes America’s Future. Retrieved from <https://www.thebalance.com/human-capital-definition-examples-impact-4173516>
3. Becker, G. (1964) Human capital. Retrieved from https://www.academia.edu/35396287/HUMAN_CAPITAL_A_Theoretical_and_Empirical_Analysis_with_Special_Reference_to_Education_THIRD_EDITION.
4. Dobrinin A.I., Dyatlov S.A. & Tsirenova E.D. (1999) Human capital in transitive economy: formation, evaluation, effectiveness of its utilization. St.Pet.: Nauka.
5. Dolan, E. & Lindsay, D. (1992) Market: microeconomic model. St. Petersburg.
6. Doroshenko Y. A. & Lebedev O. B. (2007) Human capital as a priority object of investment, *Creative economy*, 5, 11–18.
7. Economics of labor: socio-labor relations (2006): textbook. / by H. A. Volgina, Yu. G. Odegova, Moscow: Exam.
8. Erfurt, K. A. (2009) Features of investing in human capital and their reflection in the personnel policy of the enterprise. *Management in Russia and abroad*, 3, 132–138.
9. Fitzenz Jack (2006). Measuring economic value of personnel, translation from English: [M. S. Menshikova, Yu. P. Leonova]; ed by V. I. Yarnih, Moscow: Vershina.
10. Floud, R., Fogel, R., Harris, B. & Hong, C.H. (2011) The Changing Body: Health, Nutrition, and Human Development in the Western World since 1700. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Formation of society based on knowledge. New tasks of higher schools, translation from English (2003). Moscow: Ves Mir Publishing House.
12. Frank, R. & Bernanke, B. (2007) Principles of Microeconomics (3rd ed.), New York: McGraw-Hill/ Irwin.
13. Garavan, T., Thomas, N., Morley, M. & Gunnigle, P. (2001) Human Capital Accumulation: The Role of Human Resource Development. *Journal of European Industrial Training*, 25 (2), 48–68.
14. Goldin, C. (2016) Human Capital. In: Handbook of Cliometrics. Heidelberg, Germany: Springer Verlag (pp. 55 - 86., pp. 56-57).
15. Hannanova, T. R. (2009) Business reputation and assessment of human capital. *Management in Russia and abroad*, 4, 108-111.
16. Health 2020: Fundamentals of European Policy and Strategy for the XXI Century. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/215432/Health2020-Long-Rus.pdf.
17. Human Development Report 2019 (2019). United Nations Development Program, New York.
18. Introduction to Psychology (1996). Moscow: Academy.
19. Kiker, B. F. (1966) The Historical Roots of the Concept of Human Capital. *Journal of Political Economy*, 74 (5), 481–499.
20. Klimonova, A. N. (2016) Population well-being as a general benchmark of state activity: essence, elements, factors of well-being. *Socio-economic phenomena and processes*, 11(12), 60–67.
21. Korchagin, Y. A. (2004) Human capital and development processes at macro and micro levels. Voronezh: CIRE.
22. Kraay, Aart (2018) “Methodology for a World Bank Human Capital Index”, Policy Research Working Paper 8593, World Bank, Washington, DC; World Bank, 2018.
23. Krutezky, V. A. (1972) Fundamentals of pedagogical psychology. Moscow: Prosveshenie.
24. Lesnikov, I. N. (2009) Investing into a system of balanced indicators of personnel evaluations. *Personnel management*, 6 (206), 47–50.

25. Lucas, R. (1988) On Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 3–42.
26. Maklakova, E. A. (2010) Human capital: concept, assessment, accounting. *Bulletin of LSU n.a. A.S. Pushkin*, 1, 56–69.
27. Management of human resources (2002) /by M. Pula, M. Warner, St. Petersburg: Peter.
28. Mincer, J. (1958) Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66, 281–302.
29. Mokyr, J. (2004) *Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
30. Pedagogical dictionary (2005): For students of higher and secondary education / by G. M. Kodzhaspirov, A. Yu. Kodzhaspirov. 2nd ed., Ster. Moscow: Academy.
31. Pedagogy (2005): The Great Modern Encyclopedia / by E. S. Rapatsevitch, Minsk: Sovremennoe Slovo.
32. Pettinger, T. (2019, 22 September) Human Capital definition and importance /Economics Help.org. Retrieved from <https://www.economicshelp.org/blog/26076/economics/human-capital-definition-and-importance/>
33. Rastogi, P. (2002) Knowledge Management and Intellectual Capital as a Paradigm of Value Creation. *Human Systems Management*, 21 (4), 229–240.
34. Rodriguez, P. & Loomis, R. (2007) New View of Institutions, Human Capital, and Market Standardization. *Education, Knowledge & Economy*, 1 (1), 93–105.
35. Romer, P. (1990) Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98(5), 71–102.
36. Roshchina, Ya. M. (2008) Psychological components of human capital as a factor in economic behavior. Preprint WP15 / 2008/03, Moscow: GU VSHE.
37. Schultz, Theodore W. (1961, Mar.) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51 (1) 1–17. Retrieved from <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>.
38. Short pedagogical dictionary (2007). Moscow: V. Sekachev.
39. Shwanzara J. (1978) Diagnosis of mental development, Prague: Avicenna.
40. Solow, R. (1957) Technical Change and the Aggregate Production Function. *Review of Economics and Statistics*, 39, 312–320.
41. Stewart A. Thomas (2007). Intellectual capital. A new source of wealth for organizations/ translation from English, B. Nozdrinoy, Moscow: Generation.
42. Thurow, L. (1970) Investment in Human Capital, Belmont.
43. Tuguskina, G.H. (2009) Analysis of human capital of commercial enterprises. *Personnel management*, 1 (203), 42–44.
44. World Development Report 2018 (2018): Learning to Realize Education’s Promise, Washington, DC: World Bank.
45. Yarova, M. (2018) Ukraine entered the top 50 countries of the world on the human capital index according to the World Bank/25 October 2018. Retrieved from <https://ain.ua/en/2018/10/25/top-50-countries-of-the-world-on-the-human-capital-index/>

О. А. ЖУКОВА

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

м. Харків, Україна

Електронна пошта: edu.pedagogika@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9724-9598>

КАПІТАЛ ЛЮДИНИ ТА ПОТЕНЦІАЛ ЛЮДИНИ: ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ЗА УМОВ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті висвітлено проблему вивчення взаємозв’язку економічних і освітніх систем. Зроблено акцент на особливостях цього взаємозв’язку в епоху трансформаційних процесів у суспільстві, підґрунтям існування якого є знання людини і вміння застосовувати їх у практичних сферах діяльності. Вказано на те, що знання є складовою частиною понять «капітал людини» та «потенціал людини».

Мета статті полягала у з’ясуванні співвідношення взаємодії між поняттями «капітал людини» та «потенціал людини».

Для її реалізації були поставлені такі завдання: висвітлити зміст і наповнюваність терміну «потенціал людини»; виокремити складники накопиченого людського потенціалу; зробити акцент на знаннєвій складовій частині

як однієї з основних компонент педагогічної теорії в актуалізації питань взаємодії «капіталу людини» і «потенціалу людини» за умов сучасного розвитку суспільства.

У дослідженні були використані такі методи: збору й аналізу літературних джерел у контексті обраної теми; метод узагальнення даних; метод систематизації; метод синтезу теоретичних положень.

Було зроблено висновки про те, що: накопичений людиною потенціал, складниками якого є природний людський потенціал і людський капітал, визначаються сукупністю взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів (вроджених схильностей, придбаних у процесі розвитку й йдосконалення особистісних, а також професійних рис і якостей та інвестицій у людину і в підприємство); знання самі по собі є капіталом за умов, що їх вкладання у конкретне виробництво або сферу зможе принести економічну вигоду для їх носія і забезпечити ефективність роботи підприємства загалом.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні умов, які створюють заклади освіти для подальшої акумуляції студентами потенціалу людини.

Ключові слова: знаннява компонента, економіка знань, розвиток, професійних якостей, працівник.

УДК 376:378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>**Г. Й. ШЕВЧУК***кандидат історичних наук,**доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти,**Національний університет «Львівська політехніка»,**м. Львів, Україна**Електронна пошта: gannanulp@gmail.com**<http://orcid.org/0000-0002-9688-2305>***ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті проаналізовано головні виклики, що постають перед закладами вищої освіти під час здійснення інклюзивного навчання. Впровадження інклюзивного навчання, безумовно, є позитивною тенденцією розвитку української системи освіти, оскільки з кожним роком дедалі більша кількість осіб із особливими освітніми потребами має змогу здобувати знання та соціалізуватися. Розглянуто нормативно-правову базу навчання осіб із особливими освітніми потребами. Завдяки нормативним і законодавчим реформам інклюзивна модель освіти стає все більш реальною за умови правильного розуміння суті і необхідності інклюзії усіма учасниками освітнього процесу та суспільством загалом. Досліджено ключові аспекти організації інклюзивного освітнього середовища, професійної підготовки викладачів до роботи в нових умовах, психолого-педагогічні засади інклюзивного навчання і соціокультурної адаптації студентів. Системний характер змін передбачає реструктуризацію освітнього простору ЗВО відповідно до індивідуальних можливостей молоді з ООП. Ця структурна трансформація навчання передбачає довгостроковий, поетапний і дороговартісний процес із метою вирішення актуальних соціальних проблем усіх учасників інклюзивної освіти. Кардинальні зміни освітнього простору пов'язані, з одного боку, з формуванням доступного середовища, універсальним дизайном інфраструктури, наявністю спеціальних пристроїв для різних категорій студентів, а з іншого – з формуванням інноваційних структурних і змістовних аспектів цілісного педагогічного процесу, оформленням нового «сегмента» інклюзивної освіти за рахунок паралельного втілення професійно-освітніх і реабілітаційно-розвивальних технологій. Визначено напрями вдосконалення процесу інклюзії у закладах вищої освіти на основі аналізу досвіду країн Європи. Серед перспективних напрямів розвитку інклюзивної вищої освіти насамперед потрібно виділити проведення систематичної роботи із залучення студентів із ООП до навчання за різними спеціальностями, популяризацію здобуття вищої освіти особами з ООП, грамотну профорієнтаційну роботу зі школярами вразливих категорій.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, особи з особливими освітніми потребами, вища освіта, безбар'єрне середовище.

Вступ. Поняття «інклюзія» в Україні вже не нове і нині закріпилося у системі освіти. Інклюзивна освіта є педагогічною інновацією і водночас вимогою не лише часу, але й одним із міжнародних зобов'язань держави внаслідок ратифікації Конвенції ООН про права людей із інвалідністю. Впровадження інклюзивного навчання, безумовно, є позитивною тенденцією розвитку української системи освіти, оскільки з кожним роком дедалі більша кількість осіб із особливими освітніми потребами (ООП) має змогу здобувати знання та соціалізуватися. Але для того, щоб інклюзивна модель освіти могла стати повною реальністю, не досить тільки нормативних або законодавчих реформ, потрібно правильно розуміти суть і необхідність інклюзії усіма учасниками освітнього процесу і суспільством загалом.

Нині державна освітня політика у сфері розвитку інклюзії здебільшого орієнтована на активізацію її впровадження у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Водночас випускники шкіл із особливими освітніми потребами, бажаючи продовжити навчання, одразу стикаються з проблемою вибору закладу вищої освіти (ЗВО), оскільки більшість із них не адаптовані до індивідуальних особливостей таких студентів. Нині заходи з розвитку безбар'єрної інфраструктури обмежуються встановленням пандусів, іноді спеціальних ліфтів. Створення інклюзивного освітнього середовища охоплює не лише забезпечення доступності до приміщень навчального закладу, але й методи і технології спільного навчання з іншими здобувачами освіти із застосуванням особистісно орієнтованого підходу.

У ЗВО мають бути всі зручності, починаючи з пандусів і поручнів та закінчуючи тактильними покажчиками для осіб із порушеннями зору для того, щоб студенти з особливими освітніми потребами могли користуватись усіма ресурсами так само, як інші здобувачі освіти. Без постійного фінансування розвиток інклюзії неможливий. Потрібно передбачити й механізми подальшого навчання і працевлаштування таких громадян. Йдеться про рівноправність, створення можливостей для кожної людини брати участь у житті колективу і суспільства загалом. Усе суспільство повинно бути пронизане поняттям і прийняттям концепції інклюзії.

Аналіз досліджень і публікацій. Інклюзія у закладах вищої освіти є предметом наукових пошуків низки українських науковців, таких як А. Аріщенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Литвинова, І. Стадницька, І. Малишевська, Н. Ашиток та багатьох інших. Вивченню закордонного досвіду здійснення інклюзивного навчання присвячені праці О. Продіус, Г. Давиденка, А. Вербенця, С. Амірідзе, Л. Журавльової. Однак інклюзивне навчання в більшості закладів вищої освіти України лише починає впроваджуватися, тому потребує подальшого наукового вивчення, а саме шляхів рішення тих проблем, які стримують його розвиток.

Постановка завдання. Метою роботи є дослідження головних проблем здійснення інклюзивного навчання у закладах вищої освіти України та визначення напрямів удосконалення процесу інклюзії на основі аналізу досвіду країн Європи.

Виклад основного матеріалу. Серед соціально-педагогічних інновацій на сучасному етапі розвитку української освіти особливе місце посідає інклюзивне навчання. Інклюзивна освіта дає змогу молоді з особливими освітніми потребами (ООП) утілити свої законні права на навчання на всіх рівнях. Процес інклюзивного навчання у ЗВО сприяє задоволенню однієї із актуальних потреб студентів із ООП – ефективній соціалізації, оскільки відбувається формування оптимальних засобів і ресурсів для побудови та самоорганізації особистої, професійної і громадської діяльності. У межах організації інклюзивного навчання відбувається динамічне й повноцінне наповнення основних сфер соціалізації здобувачів

вищої освіти з ООП: діяльності, спілкування, самосвідомості. Здобуття вищої і професійної освіти сприяє, з одного боку, підвищенню соціальної мобільності й соціально-економічного статусу молоді з ООП, а з іншого – повноцінному розвитку і формуванню особистості молоді особи, її соціальній активності, творчому потенціалу, баченню кар'єрного розвитку.

У 2009 році Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей відповідно до світових стандартів освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Насамперед йдеться про статтю 24 Конвенції ООН про права людей із інвалідністю, згідно з якою держави-учасниці мають забезпечити втілення інклюзивної моделі освіти. Важливим кроком у розвитку інклюзивного навчання в Україні стало ухвалення у 2017 році закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб із особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Після цього того ж року ухвалено новий Закон України «Про освіту», що закріпив право осіб із ООП здобувати освіту в усіх навчальних закладах незалежно від установлення інвалідності.

Законодавство України визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників [Закон України «Про освіту», 2017]. Для успішної його організації потрібно створити інклюзивне освітнє середовище, що максимально враховуватиме потреби та можливості осіб із ООП.

Як уже зазначалося, нині державна освітня політика щодо розвитку інклюзії спрямована на її упровадження здебільшого в закладах загальної середньої освіти. Зокрема, станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчалося 19 345 учнів із ООП, що в 7 разів більше, ніж 5 років тому [Інклюзивне навчання]. Водночас, за даними Міністерства освіти і науки України, у закладах професійної, професійно-технічної і вищої освіти інклюзивне навчання запроваджено тільки 2019-2020 навчального року. У зазначений період інклюзивно здобували освіту 1 312 студентів із ООП [Інклюзивне навчання]. За даними Державної служби статис-

тики України, на початку 2019-2020 навчального року у коледжах, технікумах, училищах навчалось 3 274 особи з особливими освітніми потребами, а в університетах, академіях, інститутах – 10 714 таких студентів [Вища освіта в Україні у 2019 році: статистичний збірник]. Отже, впровадження інклюзивної освіти у ЗВО знаходиться на недостатньому рівні. Чинне законодавство України закріплює державні гарантії формування доступного освітнього простору, однак більшість нормативних документів залишаються принципами. Заклади вищої освіти не готові забезпечити студентів із особливими потребами необхідними умовами навчання, передусім йдеться про створення безбар'єрної освітньої інфраструктури, забезпечення психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення адаптованих навчальних програм.

Згідно з Порядком організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, затвердженим Кабінетом Міністрів України 10 липня 2019 року, ЗВО потрібно створити інклюзивне освітнє середовище, застосовувати в освітньому процесі принципи універсального дизайну, забезпечити доступність приміщень, використовувати найбільш прийнятні методи і способи спілкування, зокрема українську жестову мову, шрифт Брайля із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників, а також інші умови, без яких неможливе або ускладнене освоєння освітніх програм студентами з ООП [Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, 2019]. Варто зазначити, що в українських ЗВО наявна велика диференціація спеціальностей, за якими готують фахівців, а також умов, наукової і матеріальної бази, що створює перешкоди на шляху розвитку інклюзивної освіти. Водночас у Законі України «Про вищу освіту» чітко зазначено, що ЗВО мають не просто створити умови для втілення права на освіту особами з ООП, а забезпечити їм умови для здобуття якісної вищої освіти [Закон України «Про вищу освіту», 2014].

Однією з головних умов навчання осіб із ООП є створення безбар'єрного середовища та відповідне технічне оснащення. Для цього призначені спеціальне обладнання і засоби, що забезпечують доступ до аудиторій і вільне переміщення територією закладу освіти. До

них належать перила, поручні, пандуси, сходові підйомники, автоматичні розсувні двері, спеціалізоване обладнання для санітарних кімнат, адаптовані для студентів із ООП спеціальні меблі для навчальних приміщень. Для студентів, які мають порушення слуху або зору, передбачена низка технічних пристроїв, які полегшують освітній процес. Але можливості придбання і застосування технічних засобів для здобувачів освіти з особливими потребами перешкоджає недостатнє фінансування інклюзивної освіти у ЗВО.

Особливої уваги під час упровадження інклюзії потребує врахування психологічних особливостей студентів із ООП та бар'єри, що виникають за спільного навчання. Після вступу до вишу для таких здобувачів освіти дуже важливим є процес адаптації, що може тривати у різних формах: залучення до культурних програм та екскурсій, створення клубів для спілкування студентів із особливими освітніми потребами. Однак ці заходи не набули поширення частково через невеликий контингент таких студентів і частково через те, що вони не хочуть виділятися і воліють без нагальної потреби не поширювати інформацію про свій стан здоров'я. Вступивши до вишу, студент із ООП повинен самостійно звикнути до нових умов, навантаження, колективу, викладачів, адже у більшості ЗВО поки що немає такої опіки та уваги. Варто наголосити, що нині спеціальні умови для адаптації студентів із ООП не створені, вони змушені самі долати бар'єри і звикати до освітнього середовища. Крім того, не отримала широкого розвитку просвітницька робота зі студентами з питань спільного навчання і надання підтримки однокурсникам із особливими потребами. Соціальна реклама інклюзивної освіти допомагає проілюструвати її основні принципи, але вона суттєво не впливає на суспільні відносини.

Важливим компонентом освітнього середовища є взаємини всередині студентського колективу. Сприйняття осіб із ООП неодноразне у різних групах, що залежить від культури колективу, зрілості студентів, ставлення викладачів, проведення просвітницької роботи, спрямованої на формування лояльного сприйняття осіб із вадами здоров'я і толерантного ставлення до них.

Інклюзивне навчання у закладах вищої освіти на сучасному етапі має таку низку протиріч:

1) між необхідністю формування толерантного соціокультурного середовища, заснованого на визнанні рівних прав осіб із ООП, розумінні, прийнятті та повазі їх відмінностей, та дефіцитом системної соціально-технологічної діяльності з утвердження інклюзивної освіти, популяризації принципів і механізмів соціальної інклюзії;

2) між наданням можливості навчання у ЗВО особам із ООП та відсутністю необхідної системи соціальної допомоги і підтримки на різних етапах опанування професією: як під час вступних випробувань, навчальної, наукової, виховної діяльності, так і на етапі працевлаштування;

3) між переважанням форм групової роботи у ЗВО та необхідністю особистісно орієнтованого навчання осіб із ООП;

4) між необхідністю здійснення інклюзивної освіти студентів із ООП та недостатніми компетенціями науково-педагогічних працівників, їхньої якісної психолого-педагогічної підготовки задля продуктивної соціально-педагогічної взаємодії в умовах, що змінилися;

5) між необхідністю створення спеціальних умов для інклюзивної освіти та обмеженням ресурсів для вирішення низки таких актуальних проблем, як підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників для роботи в інклюзивних групах; залучення до роботи реабілітологів, психологів, сурдоперекладачів; розроблення реабілітаційно-розвивальних технологій; створення спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу або групи психолого-педагогічного супроводу; закупівля спеціальних технічних засобів і програмного забезпечення; адаптація навчально-методичних матеріалів тощо.

Системний характер змін передбачає реструктуризацію освітнього простору ЗВО відповідно до індивідуальних можливостей молоді з ООП. Ця структурна трансформація навчання передбачає довгостроковий, поетапний і договарісний процес із метою вирішення актуальних соціальних проблем усіх учасників інклюзивної освіти: студентів із ООП, науково-педагогічного колективу, студентства, сім'ї студента з ООП. Карди-

нальні зміни освітнього простору стосуються, з одного боку, формування доступного середовища, універсального дизайну інфраструктури, наявності спеціальних пристроїв для різних категорій студентів, а з іншого – формування інноваційних структурних і змістовних аспектів цілісного педагогічного процесу, оформлення нового «сегмента» інклюзивної освіти за рахунок паралельного втілення професійно-освітніх і реабілітаційно-розвивальних технологій. Реабілітаційно-розвивальний простір ЗВО в умовах інклюзії – це взаємозв'язок освітнього, наукового, професійного, трудового, культурного, соціального, фізкультурно-оздоровчого середовища, де навчаються, живуть, спілкуються, творять, працюють, відпочивають різні суб'єкти освітнього процесу.

Викладачі і працівники закладів вищої освіти повинні надавати підтримку і допомогу особам із ООП. Однак наразі викладачі не мають повністю сформованих компетенцій для роботи з такими категоріями студентів. Нині навчання у групі студента з інвалідністю є окремим випадком і викладачеві доводиться підлаштовуватися під освітні потреби здобувача освіти. Завдяки впровадженню підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників для роботи зі студентами з ООП викладачі зможуть надати якісну освітню послугу, пояснити навчальний матеріал і встановити контакт зі студентом.

У багатьох українських університетах активно ведеться робота із забезпечення умов для інклюзивного навчання студентів із ООП, зокрема осіб із інвалідністю. Одним із лідерів у здійсненні інклюзивного навчання є Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» – заклад вищої освіти IV рівня акредитації інтегрованого типу [А. Аріщенко, 2018 : с. 381-389]. Запорукою успішного навчання студентів із ООП є організація супроводу, який в університеті здійснюється за такими напрямами: соціальний, технічний, психологічний, педагогічний, фізкультурно-спортивний, медико-реабілітаційний, професійна адаптація та реабілітація. Супровід розпочинається з моменту, коли абітурієнт із ООП звернувся до вишу, та охоплює стадії підготовки до вступу, самого вступу і протягом усього періоду навчання у ЗВО, а також передбачає налагоджений зв'язок із випускниками.

Закордонні дослідження, матеріали міжнародних конференцій, наукових оглядів, нормативні та методичні документи переконливо доводять, що в розвинутих країнах накопичено великий досвід створення рівних умов для здобуття особами з ООП якісної освіти і їх соціальної інклюзії. Інтенсивно здійснюється пошук нових моделей інклюзивної освіти, зокрема спрямованих на розвиток інноваційних підходів до організації навчання осіб із інвалідністю.

Так, у Німеччині, згідно з законодавством, здобувачів вищої освіти з інвалідністю забезпечують спеціальними технічними пристроями, необхідними для повсякденного життя, їм надають соціальну та медичну підтримку, а також послуги державних соціальних служб. Батьки таких студентів оплачують витрати частково і лише в тому випадку, коли їх доходи значно перевищують розмір середнього заробітку. Кожен студент із особливими освітніми потребами має право на вибір навчального закладу; він забезпечений психолого-педагогічним супроводом і залучений до освітнього процесу незалежно від ступеня складності захворювання [Продіус О. І., 2019, С. 86-93].

Успішною є практика залучення студентів із ООП в освітній процес у Великобританії, де, зокрема, зосереджено увагу на адресній матеріальній підтримці [Інклюзивна освіта у вузах Європи: прогрес і проблеми]. Ще з 1993 року введено матеріальну допомогу для здобувачів вищої освіти з інвалідністю. Вона складається з виплат на обладнання, засоби для отримання немедичної допомоги та загальної надбавки. У штатному розкладі Лондонського університету є не тільки посади тьютора і персонального асистента, але і функціонує спеціальний відділ, що розглядає заяви про навчання студентів із ООП, здійснює зворотний зв'язок, надає різноманітну допомогу.

В Університеті Масарика (Чехія) абітурієнту з ООП досить повідомити про свої потреби і підтвердити їх довідками, щоб під нього адаптували іспити [Чеський Університет Масарика: Як зробити навчання доступним для всіх]. Студент має право на те, щоб усі навчальні матеріали були для нього у доступній формі. Водночас є три варіанти допомоги. Стандартні лекції і семінари переводять у зручну для здобувача освіти форму. Функціонує допоміжне навчання,

тобто заздалегідь розроблена універсальна програма, завдяки якій студенти здобувають додаткові навички і знання (наприклад, жестова мова або шрифт Брайля). Крім того, пропонуються додаткові індивідуальні та практично орієнтовані консультації, під час яких викладачі враховують конкретні потреби кожного студента [Чеський Університет Масарика: Як зробити навчання доступним для всіх].

Державна політика з розвитку інклюзивної освіти у вищій школі має бути спрямована не тільки на мотивацію осіб із ООП до здобуття освітнього ступеня, але і враховувати фактори соціуму та їхній вплив на розвиток вищої освіти загалом. Зокрема, заклади вищої освіти, що розвивають інклюзивний простір, отримують студентів, які мають велику мотивацію до професійного навчання, потенційні можливості і здібності яких нерідко перевищують рівень середньостатистичного студента. У підсумку держава отримує не просто дипломованого фахівця, а передусім мотивованого професіонала. Розвиток інклюзивного середовища стає конкурентною перевагою вишу, адже привертає увагу більшості студентів, зокрема під час вступу на спеціальності, що мають малий попит серед абітурієнтів.

Отже, інклюзивна освіта має широкий соціальний аспект, адже не тільки вища школа має бути інклюзивною, але і суспільство загалом. В Україні інклюзивне навчання як одна з основних форм здійснення права на освіту для осіб із особливими потребами має стати повноцінною системою, яка містить усі ключові компоненти з визначеними нормами фінансування, механізмами забезпечення спеціальних умов і принципами адаптації до навчального простору.

Висновки. Підбиваючи підсумки роботи, можна сказати, що інклюзивна освіта у ЗВО нині – це не тільки інноваційний процес, який дозволяє здійснювати навчання і виховання осіб із різними потребами, але і вектор, що потужно впливає на розвиток усієї системи освіти, забезпечуючи її гуманізацію. Проте інклюзивна практика у закладах вищої освіти України багато в чому експериментальна і супроводжується чималими проблемами. Навчання осіб із особливими освітніми потребами ускладнене не досить розвинутою інфраструктурою, фізичною недоступністю ЗВО, зокрема проблемним

є питання пересування від місця проживання до навчального закладу.

Однією з головних умов ефективності інклюзивної вищої освіти є забезпечення в університетах грамотної системи психолого-педагогічного супроводу студентів із ООП на всіх етапах здобуття ними освіти. Вона передбачає втілення таких напрямів, як робота із соціальним оточенням студента; освітній простір, до якого він залучається; адаптація до вищу і майбутньої професії. Працівникам і студентам

закладу потрібно чітко усвідомлювати соціальну значущість інклюзивної освіти, демонструвати готовність брати активну участь у її впровадженні.

Серед перспективних напрямів розвитку інклюзивної вищої освіти насамперед потрібно виділити проведення систематичної роботи із залучення студентів із ООП до навчання за різними спеціальностями, популяризацію здобуття вищої освіти особами з ООП, грамотну профорієнтаційну роботу зі школярами вразливих категорій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Ст. 380 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Інклюзивне навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
3. Вища освіта в Україні у 2019 році: статистичний збірник [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vysh_osvita/arch_vysh_osvita.htm
4. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF>
5. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. Ст. 2004 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Арищенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 381-389. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/37.pdf>
7. Продиус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4(2). С. 86-93 [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE_print_2019_4%282%29__14
8. Инклюзивное образование в вузах Европы: прогресс и проблемы [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://libinform.ru/read/foreign-experience/Inklyuzivnoe-obrazovanie-v-vuzah-Evropy-progress-i/>
9. Чеський Університет Масарика: Як зробити навчання доступним для всіх [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://osvitoria.media/ru/experience/cheskyj-universytet-imeni-masaryka-yak-zrobyty-navchannya-dostupnym-dlya-vsih-2/>

REFERENCES

1. Law of Ukraine “On higher education” Verhovna Rada Bulletin. 2017. № 38-39. P. 380. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [In Ukrainian]
2. Inclusive learning. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [In Ukrainian]
3. Higher education in Ukraine in 2019: Compendium of statistic. Retrieved from: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vysh_osvita/arch_vysh_osvita.htm [In Ukrainian]
4. Procedure for organization of inclusive learning in higher education institutions (adopted by the Cabinet of Ministers dated 10 May 2019 № 635). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF> [In Ukrainian]
5. Law of Ukraine “On higher education” Verhovna Rada Bulletin. 2014. № 37-38. P. 2004. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [In Ukrainian]
6. Arishchenko A. Inclusive educational space of higher education institutions of Ukraine / A. Arishchenko // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 2018. № 5. P. 381-389 Retrieved from: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/37.pdf> [In Ukrainian]
7. Prodius O.I. Peculiarities of inclusive education models in European countries regarding the demands of modern society. / O. I. Prodius // Problems of systemic approaches in economy. 2019. Issue 4(2). P. 86-93. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE_print_2019_4%282%29__14 [In Ukrainian]
8. Inclusive education in higher education institutions of Europe: progress and problems. Retrieved from: <http://libinform.ru/read/foreign-experience/Inklyuzivnoe-obrazovanie-v-vuzah-Evropy-progress-i/> [In Russian]
9. Czech Masaryk University: How to make learning accessible to all. Retrieved from: <https://osvitoria.media/ru/experience/cheskyj-universytet-imeni-masaryka-yak-zrobyty-navchannya-dostupnym-dlya-vsih-2/> [In Ukrainian]

H. Y. SHEVCHUK

Candidate of Historical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogics and Innovative Education,

Lviv Polytechnic National University,

Lviv, Ukraine

E-mail: gannanulp@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-9688-2305

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

The article analyzes the main challenges facing higher education institutions in the process of realization of inclusive education. The implementation of inclusive education is definitely the progressive trend in the development of the Ukrainian education, as the number of people with special educational needs, able to gain knowledge and socialize, is increasing every year. Legal and regulatory framework for education of people with special educational needs has been highlighted. Through regulatory and legislative reforms, an inclusive model of education is becoming increasingly feasible, provided that the essence and necessity of inclusion are properly understood by all actors in the educational process and by society in general. The key aspects of organization of inclusive educational environment, vocational training of teachers to work in newly created conditions, psychological-pedagogical basis of inclusive education and socio-cultural adaptation of students have been investigated. The systemic nature of changes envisages the restructuring of the educational space of higher education institutions in accordance with the individual possibilities of young people with special educational needs. This structural transformation of education implies a long-term, step-by-step and costly process to solve actual social problems of all participants in inclusive education. Fundamental changes in the educational space are related to creation of the accessible environment, universal design of the infrastructure, availability of special devices for different categories of students, on the one hand, and to the formation of innovative structural and informative aspects of the holistic pedagogical process, shaping of a new «segment» of inclusive education due to parallel realization of vocational-educational and rehabilitative-developing technologies, on the other hand. Priorities for improving the process of inclusion in higher education institutions have been determined on the basis of the analysis of European countries' experience. Realization of the systemic work through engagement of students with special educational needs in training by various specialties, promotion of higher education among students with special educational needs, savvy career guidance counseling with vulnerable school children should initially be emphasized as the advanced directions regarding the development of inclusive higher education.

Key words: inclusive education, inclusive educational environment, people with special educational needs, higher education, barrier-free environment.

МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

УДК 372.8

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.24>

БИННАТОВА ШАЛАЛЯ БАХЛУЛ КЫЗЫ

доктор философии по педагогике,

старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования,

Гянджинский государственный университет,

Гянджа, Азербайджан

Электронная почта: azerin2@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6726-8552>

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЭЛЕМЕНТАМ КОМБИНАТОРИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме реализации обучения учащихся элементам комбинаторики в начальных классах. Целью статьи является выявление и обоснование приемов решений комбинаторных задач в начальном курсе математики. На основе анализа учебной программы (курукулума) и учебников по математике рассмотрены различные подходы ко внедрению в практику начальной школы линии содержания «Статистика и вероятность». Решение учащимися комбинаторных задач в начальных классах способствует приобретению ими определенных математических навыков и знаний, а также подготовит их к работе над задачами с элементами статистики и теории вероятностей.

В статье дана характеристика комбинаторных задач и рассмотрены различные методы их решений. Выявлено что, при их решении в начальных классах преимущественно используются два метода: отбор множеств и их упорядочение. Решение задач по выбору подмножеств из заданного множества объектов, подсчет выбираемых подмножеств и их упорядочение может осуществляться при изучении многих тем начального курса математики. В статье приведены примеры решений комбинаторных задач методом перебора и составления таблиц. Также показана важность в начальных классах решений геометрических задач комбинаторного характера. Решение комбинаторных задач методом перебора развивает умственную активность учащихся, а также способствует формированию навыков комбинировать, определяющих развитие комбинаторного мышления. Выявленные приемы обучения решению задач комбинаторного характера могут быть полезны в работе учителей начальных классов. Включение задач с элементами комбинаторики в начальный курс математики оказывает положительное влияние на развитие логического мышления младших школьников, а также играет важную роль в подготовке к изучению основных комбинаторных понятий и формул в старших классах.

Ключевые слова: начальный курс математики, комбинаторные задачи, учащиеся начальных классов, отбор множеств, упорядочение множеств, метод перебора, составление таблиц.

Постановка проблемы. В настоящее время в общеобразовательных школах Азербайджана в учебную программу (курукулум) по математике включена линия содержания под названием «Статистика и вероятность» [Учебная программа 2013]. Данная линия ориентирована на развитие у учащихся умений работать со статистическими данными, решать комбинаторные и вероятностные задачи. Внедрение элементов комбинаторики и теории вероятности в курс математики средней школы в виде одной из линий содержания учебной программы влечет за собой необходимость в начальной школе пропедевтической работы.

Известно, что решение задач является одним из наиболее важных средств развития мыслительной деятельности младших школьников.

Для повышения активности учащихся на уроках математики применяются не только текстовые, но и логические и комбинаторные задачи. Эти задачи требуют от ученика умения интегрировать знания не только из разных дисциплин, но и из окружающего мира. Решение подобных задач также способствует формированию у учащихся умений и навыков, необходимых человеку в повседневной жизни. Особенно важным для современного ученика является способность осуществлять поиск различных необходимых комбинаций из множества объектов.

Изложение основного материала. *Возможности обучения математическим знаниям в младших классах.* В младших классах ученики чаще всего имеют дело с множествами,

состоящими из дискретных элементов. Таким образом возникает мысль о естественном введении в начальный курс математики системы комбинаторных задач с целью расширения представлений учащихся о возможностях математики, о сфере её применимости [Белокурова 1993 : 9].

Решение учащимися комбинаторных задач в начальных классах способствует приобретению ими определенных комбинаторных навыков и знаний, а также готовит их к работе над задачами с элементами статистики и теории вероятностей.

Стиль математического мышления начинает складываться с началом изучения систематического курса математики в начальной школе. Отсутствие специальной пропедевтической работы по отношению к вероятностно-статистическим и связанным с ними комбинаторным понятиям и способам действий ограничивает возможности выработки соответствующих типов мышления, обедняет представления о мире, создает трудности при освоении соответствующего материала в основной школе, в понимании общественных, экономических и других процессов современной жизни. Поэтому пропедевтика вероятностных, статистических и связанных с ними информационных и комбинаторных понятий в начальной школе чрезвычайно важна [Царева 2010 : 31].

Процесс решения комбинаторно-вероятностных задач должен носить продуктивный характер, который, исходя из психологических особенностей младших школьников, определяется соблюдением баланса между логикой и интуицией, словом и наглядным образом, осознанным и подсознательным, догадкой и рассуждением. В процесс выполнения заданий включается и репродуктивная вычислительная деятельность, однако и она сопровождается выявлением определенных зависимостей, связей и закономерностей. Для этого в заданиях специально подбираются математические выражения и высказывания, при анализе которых ученики используют математические понятия и свойства, приемы умственных действий [Власова 2012 : 74].

В психолого-педагогической литературе показаны различные подходы к решению комбинаторных задач в начальных классах.

Б. М. Теплов [Теплов 1981] отмечает, что методика обучения младших школьников решению комбинаторных задач строится с учетом психологических особенностей детей данного возраста и направлена на развитие их мышления. Способы действия не даются учащимся в готовом виде, но дети сами приходят к их «открытию», накапливая собственный опыт решения конкретных задач. Рассмотрение разнообразных комбинаторных задач и различных возможностей осуществления их решения (разный ход рассуждений, способы обозначения объектов) не формирует у учащихся ненужных стереотипов, а обеспечивает ученику выбор путей и средств решения в соответствии со своими индивидуальными особенностями.

А. М. Кондрашов и Д. А. Пунтус уделяют внимание роли учителя начальных классов при решении комбинаторных задач. Они считают, что учителю начальных классов необходимы определенные умения и навыки решения комбинаторных задач. Решение задач, связанных с перебором вариантов, требует предварительного анализа комбинаторных вычислений и учета необходимых затрат. Трудности, возникающие при решении комбинаторных задач, не связаны с запоминанием и использованием формул и методов комбинаторики. Они возникают в процессе определения вида комбинаторной конфигурации [Кондрашов, Пунтус 2015 : 51].

Н. Г. Александрова в своем исследовании излагает определение комбинаторных задач. Комбинаторные задачи – это задачи, требующие осуществления перебора всех возможных вариантов или подсчета их числа.

Задачи по сложности осуществления перебора делятся на три группы:

- задачи, в которых нужно произвести полный перебор всех возможных вариантов;
- задачи, в которых использовать приём полного перебора не целесообразно и нужно сразу исключить некоторые варианты, не рассматривая их (то есть осуществить сокращённый перебор);
- задачи, в которых операция перебора производится несколько раз и по отношению к разного рода объектам [Александрова].

Комбинаторные задачи, предлагаемые в начальных классах, как правило, имеют практическую направленность и основаны на

реальном сюжете. Это вызвано в первую очередь психологическими особенностями младших школьников, их еще не развитыми способностями к абстрактному мышлению. Решение таких задач дает возможность расширить знания учащихся о самой задаче, о методах решения задач [Воробьева 2015 : 72].

При решении комбинаторных задач преимущественно используются два метода: отбор множеств и упорядочение множеств. Решение задач по выбору подмножеств из заданного множества объектов, подсчет выбираемых подмножеств и их упорядочение может осуществляться при изучении многих тем начального курса математики.

Работа, проводимая в этом направлении, должна достичь двух основных целей:

1) составление различных наборов из элементов рассматриваемого множества;

2) подсчет числа наборов или подмножеств, удовлетворяющих определенным условиям, или числа упорядочений множеств.

Методика обучения решению комбинаторных задач соответствует методическому подходу к формированию у младших школьников математических понятий, который связан с установлением соответствия между различными моделями. Возможность такого соответствия определяется способами решения комбинаторных задач, поскольку способ перебора (хаотичного и системного) позволяет детям решать комбинаторные задачи, опираясь на имеющийся у них опыт, на предметно-действенное и наглядно-образное мышление [Виноградова].

Особенностью многих комбинаторных задач является то, что очень часто в них требуется найти лишь число решений, однако нередко требуется найти все комбинации, удовлетворяющие поставленным условиям, или хотя бы одну из них, как это имеет место, например, при составлении расписания уроков. Поэтому в систему комбинаторных упражнений также включены задачи на составление комбинаторных соединений. Операция составления комбинаторных соединений часто не менее важна, чем их подсчет. Она служит хорошей подготовкой к изучению основных комбинаторных понятий и формул в старших классах.

Комбинаторные задачи, включенные в начальный курс математики, обладают рядом

ценных качеств, которые полезны в образовательном процессе:

1) на комбинаторных моделях четко прослеживаются этапы использования математики в решении практических задач;

2) комбинаторные модели взяты из жизни;

3) наш мир построен на вероятности, нам часто приходится сталкиваться с ситуациями, разрешить которые жестко детерминированным способом невозможно [Воробьева 2015 : 73].

При выполнении упражнений комбинаторного характера следует сопоставлять их с *результатами обучения* линий содержания. Важно, чтобы при решении задач учащиеся могли без затруднений составлять и пересчитывать требуемые комбинации элементов. В начальном курсе математики комбинаторные упражнения в основном решаются методом перебора.

Приведем примеры нескольких упражнений.

1. Запишите всевозможные двузначные числа, используя цифры 1, 2, 3, 4 (II класс).

2. Запишите числа, которые можно получить попарно, складывая следующие числа: 5, 3, 9, 7 (I класс).

3. Даны числа 12, 48, 34. Запишите в виде числового выражения: произведение каждых двух чисел на треть (IV класс).

4. Составьте трехзначные числа, в записи которых используются цифры 3, 5, 7 (III класс).

5. Выбирая попарно числа 2, 3, 4, 5, 6, 8, составьте из них дроби (IV класс).

6. Даны числа 12, 48, 34, 25, 49, 54. Выберите числа кратные 2-м и 3-м (III класс).

В процессе выполнения такого рода заданий, комбинируя элементы множества цифр числа, младшие школьники повторяют устную и письменную нумерацию, работают над порядком составом чисел, обращают внимание на поместное значение цифр, различение понятий «число» и «цифра» [Проценко 2014 : 864].

На основе анализа учебников по математике для начальных классов стало известно, что комбинаторные задачи в той или иной степени включены в учебную программу. Определенной системы расположения комбинаторных задач в учебниках не наблюдается, они представлены как задачи повышенной трудности. В учебниках начальных классов показано небольшое количество задач комбинаторного

характера, решаемых методом перебора. Рассмотрим некоторые из них.

Задача 1. Али, Лейла и Иса на празднике будут читать стихи. Во скольких различных вариантах можно организовать последовательность их выхода на сцену? Составьте список этих вариантов [Гахраманова, Аскерова 2018 : 31].

Решение: Обозначим Али буквой А, Лейлу – Л, Ису – И. Допустим Али 1-м выйдет на сцену, Лейла – 2-ой, Иса – 3-м. Этот случай отметим как АЛИ. Пусть Али опять будет 1-м. Однако допустим Иса выйдет – 2-м, Лейла – 3-й. Этот случай отметим как АИЛ. Для случая, когда Лейла будет 1-я, расстановки будут такими: ЛАИ, ЛИА. Для случая, когда Иса будет 1-м, расстановки будут такими: ИАЛ, ИЛА.

Список возможных вариантов: АЛИ, АИЛ, ЛАИ, ЛИА, ИАЛ, ИЛА.

Самым удобным методом решений задач комбинаторного характера является составление таблиц. Использование таблиц для решений комбинаторных задач позволяет расположить данные наглядно, за счёт чего облегчается их анализ, вскрываются те или иные характерные особенности изучаемых объектов.

Покажем возможности составления таблицы на примере решения конкретной комбинаторной задачи.

Задача 2. В компьютерной игре Насиб может выбрать мотоцикл, поезд и автомобиль. Эти виды транспорта могут быть белого, синего, чёрного и жёлтого цвета. Составьте список всех возможных вариантов выбора [Гахраманова, Аскерова, Гурбанова 2018 : 149].

При решении данной задачи учащиеся анализируют текст задачи, моделируют ее данные в виде таблицы, определяя при этом количество строк и столбцов.

Вид транспорта \ Цвета	Цвета			
	Белый	Синий	Черный	Желтый
Мотоцикл	БМ	СМ	ЧМ	ЖМ
Поезд	БП	СП	ЧП	ЖП
Автомобиль	БА	СА	ЧА	ЖА

Рассмотрим ещё одну задачу.

Задача 3. Башир, Севиндж, Рашид и Махир выбрали один из следующих видов спорта: футбол, баскетбол, волейбол или гандбол. Никто из них не сделал одинаковый выбор. Севиндж не выбрала ни футбол, ни волейбол. Рашид

не любит волейбол. Башир выбрал баскетбол. Определите, какой вид спорта выбрал каждый из детей [Гахраманова, Аскерова 2019 : 30].

Решим задачу по логическому выбору и составим таблицу.

Решение. Известно, что Башир выбрал баскетбол. По условию задачи никто из детей не сделал одинаковый выбор. Если Севиндж не выбрала ни футбол, ни волейбол, следовательно, она выберет гандбол. Известно, что Рашид не любит волейбол, тогда он, в отличие от других, выберет футбол. В итоге Махир выберет волейбол.

Имена \ Вид спорта	Башир	Севиндж	Рашид	Махир
Футбол				
Волейбол				
Баскетбол				
Гандбол				

Выполнение данных упражнений способствуют формированию у учащихся навыков моделирования комбинаторных задач с помощью таблицы, что благоприятно влияет на развитие наглядно-действенного мышления.

При выработке у учащихся навыков комбинирования следует использовать также геометрический материал. В работе с учащимися начальных классов можно условно выделить следующие этапы формирования комбинаторных навыков на геометрическом материале:

1. В работе учащихся с готовыми рисунками, по которым требуется из заданного множества геометрических объектов выбрать подмножества, удовлетворяющие определенным условиям.

2. Выполнение чертежей самими учащимися с записью выбираемых подмножеств, с подсчетом их количества.

При выполнении упражнений необходимо заранее приготовить чертежи, которые могут быть неоднократно использованы. При демонстрации материала важно использовать современные информационные технологии.

В учебниках по математике для начальных классов представлены комбинаторные задачи с элементами геометрии. Однако таких задач в них все же недостаточно. Мы предлагаем упражнения, которые могут быть полезны в работе учителей начальных классов.

1. Покажите на рис. 1 три отрезка.



Рис. 1.

2. На прямой отмечены две точки (рис. 2). Сколько лучей образовалось на этой прямой?



Рис. 2.

3. Запишите углы, меньшие прямого угла, которые изображены на рис. 3.



Рис. 3.

4. Сколько треугольников и четырехугольников в фигуре, изображенной на рис. 4?

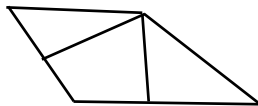


Рис. 4.

Предлагаемые комбинаторные задачи обладают некоторыми отличительными особенностями:

1) в связи с рассмотрением новых геометрических понятий увеличивается разнообразие задач по содержанию;

2) в задачах рассматриваются наборы элементов нескольких множеств.

Отработка умения решать комбинаторные задачи логически завершает процесс формирования навыка решения комбинаторных задач в процессе овладения школьниками содержанием начального курса математики. На этапе отработки умений школьникам предлагается решать комбинаторные задачи разными способами, тем самым, с одной стороны, закрепляя умение решать такие задачи с помощью различных приемов деятельности, с другой – осуществляя действие самоконтроля, являющееся необходимым компонентом учебной деятельности [15].

Выводы. Исследование доказало, что включение задач с элементами комбинаторики в начальный курс математики оказывает положительное влияние на развитие логического мышления младших школьников. Обучение младших школьников решению комбинаторных задач является весьма важным не только для активизации познавательной деятельности, но и для формирования навыков комбинировать, определяющих развитие комбинаторного мышления. Присутствие в задачах элемента догадки, сообразительности, умения подметить закономерности – это основные особенности комбинаторных упражнений, реализация которых позволит решить в практике проблемы пропедевтического обучения теории вероятностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа (курикулум) по математике для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики. Баку, 2013. 138 с.
2. Дисциплинарные курикулы для I–IV классов общеобразовательных школ. Баку, 2013. 480 с.
3. Белокурова Е. Е. Методика обучения младших школьников проведению комбинаторных рассуждений при решении задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 1993.
4. Царева С. Е. Вероятностно-статистическая пропедевтика в математическом образовании младших школьников. *Начальная школа*. 2010. № 4. С. 29–35.
5. Власова И. Н. Комбинаторно-вероятностные задачи в начальном обучении математике. *Начальная школа*. 2012. № 1. С. 74–79.
6. Теплов Б. М. Практическое мышление. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Москва : МГУ, 1981.
7. Кондрашов А. М., Пунтус Д. А. Математика. Элементы комбинаторики : учебное пособие. Красноярск, 2015. 68 с.
8. Александрова Н. Г. Методика работы над нестандартными задачами в начальной школе. URL: <https://multiurok.ru/files> (дата обращения: 24.11.2018)
9. Воробьева Г. В. Пропедевтика изучения элементов стохастики на уроках математики в начальных классах. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 4. С. 70–76.
10. Виноградова Е. П. Методика обучения младших школьников решению комбинаторных задач. URL: https://superinf.ru/view_ (дата обращения: 29.01.2012)
11. Проценко Е. А., Трофименко Ю. В. Методические аспекты обучения младших школьников комбинаторике. *Молодой ученый*. 2014. № 8 (67). С. 864–867.

12. Гахраманова Н. М., Аскерова Д. С. Учебник по математике для II класса. Баку : Радиус, 2018.
13. Гахраманова Н. М., Аскерова Д. С., Гурбанова Л. Х. Учебник по математике для III класса. Баку : Радиус, 2018.
14. Гахраманова Н. М., Аскерова Д. С. Учебник по математике для IV класса. Баку : Радиус, 2019.
15. Попко Е. В. Приемы включения комбинаторных задач в процессе обучения математике в начальной школе URL: <https://urok.1sept.ru/articles/595499> (дата обращения: 17.04.2011)

REFERENCES

1. *Uchebnaya programma (kurikulum) po matematike dlya obshcheobrazovatel'nyh shkol Azerbajdzhanskoj Respubliki [Curriculum (curriculum) in mathematics for secondary schools of the Republic of Azerbaijan]*. Baku: 2013. 138 s.
2. *Disciplinarnye kurikulumy dlya I–IV klassov obshcheobrazovatel'nyh shkol [Disciplinary curricula for grades I–IV of secondary schools]*. Baku: 2013. 480 s.
3. Belokurova E. E. *Metodika obucheniya mladshih shkol'nikov provedeniyu kombinatornyh rassuzhdenij pri reshenii zadach [Methodology for teaching younger schoolchildren to carry out combinatorial reasoning when solving problems]*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Sankt-Peterburg: 1993.
4. Careva S. E. *Veroyatnostno-statisticheskaya propedeutika v matematicheskom obrazovanii mladshih shkol'nikov [Probabilistic-statistical propaedeutics in mathematical education of primary schoolchildren]* // *Nachal'naya shkola*. 2010, № 4, s. 29–35.
5. Vlasova I. N. *Kombinatorno-veroyatnostnye zadachi v nachal'nom obuchenii matematike [Combinatorial-probabilistic problems in the initial teaching of mathematics]*. *Nachal'naya shkola*. 2012; № 1: s. 74–79.
6. Teplov B. M. *Prakticheskoe myshlenie. Hrestomatiya po obshchej psihologii: Psihologiya myshleniya [Practical thinking. Reader in general psychology: Psychology of thinking]*. Moskva: MGU, 1981.
7. Kondrashov A. M., Puntus D. A. *Matematika. Elementy kombinatoriki: uchebnoe posobie [Puntus D. A. Mathematics. Elements of combinatorics: a tutorial]*. Krasnoyarsk: 2015. 68 s.
8. Aleksandrova N. G. *Metodika raboty nad nestandardnymi zadachami v nachal'noj shkole [Methods of work on non-standard tasks in elementary school]*. 24.11.2018 // <https://multiurok.ru/files>
9. Vorob'yova G. V. *Propedeutika izucheniya elementov stohastiki na urokah matematiki v nachal'nyh klassah [Propaedeutics of studying the elements of stochastics in mathematics lessons in primary school]* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 4: s. 70–76.
10. Vinogradova E. P. *Metodika obucheniya mladshih shkol'nikov resheniyu kombinatornyh zadach [Methods of teaching junior schoolchildren to solve combinatorial problems]*. 29.01.2012 // https://superinf.ru/view_
11. Prochenko E. A., Trofimenko YU. V. *Metodicheskie aspekty obucheniya mladshih shkol'nikov kombinatorike [Methodological aspects of teaching combinatorics to junior schoolchildren]* // *Molodoj uchenyj*. 2014; № 8 (67): s. 864–867.
12. Gahramanova N. M., Askerova D. S. *Uchebnik po matematike dlya II klassa [A textbook in mathematics for grade II]*. Baku: Radius, 2018.
13. Gahramanova N. M., Askerova D. S., Gurbanova L. H. *Uchebnik po matematike dlya III klassa [A textbook in mathematics for grade III]*. Baku: Radius, 2018.
14. Gahramanova N. M., Askerova D. S. *Uchebnik po matematike dlya IV klassa [A textbook on mathematics for grade IV]*. Baku: Radius, 2019.
15. Попко Е. В. *Приемы включения комбинаторных задач в процессе обучения математике в начальной школе [Techniques for the inclusion of combinatorial problems in the process of teaching mathematics in elementary school]* // 17.04.2011 <https://urok.1sept.ru/articles/595499>

БІННАТОВА ШАЛАЛЯ БАХЛУЛ КИЗИ

доктор філософії з педагогіки,
старший викладач кафедри педагогіки і методики початкової освіти,
Гянджінський державний університет,
Гянджа, Азербайджан
Електронна пошта: azerin2@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6726-8552>

РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЕЛЕМЕНТІВ КОМБІНАТОРИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено проблемі реалізації навчання учнів елементів комбінаторики у початкових класах. Метою статті є виявлення й обґрунтування прийомів рішень комбінаторних задач у початковому курсі математики.

На основі аналізу навчальної програми (курікулум) і підручників із математики розглянуто різні підходи до впровадження у практику початкової школи лінії змісту «Статистика і ймовірність». Рішення учнями комбінаторних задач у початкових класах сприяє набуттю ними певних математичних навичок і знань, а також підготує їх до роботи над завданнями з елементами статистики та теорії ймовірностей.

У статті дано характеристику комбінаторних задач і розглянуто різні методи їх розв'язання. Виявлено, що під час їх вирішення у початкових класах переважно використовуються два методи: відбір множин і їх впорядкування. Рішення задач по вибору підмножин із заданої множини об'єктів, підрахунок обраних підмножин і їх упорядкування може здійснюватися у процесі вивчення багатьох тем початкового курсу математики. У статті наведено приклади рішень комбінаторних задач методом перебору і складання таблиць. Також показано важливість у початкових класах рішень геометричних задач комбінаторного характеру. Виявлено, що рішення комбінаторних задач методом перебору розвиває розумову активність учнів, а також сприяє формуванню навичок комбінувати, які визначають розвиток комбінаторного мислення. Виявлені прийоми навчання рішенням завдань комбінаторного характеру можуть бути корисні у роботі вчителів початкових класів. Включення завдань з елементами комбінаторики у початковий курс математики позитивно впливає на розвиток логічного мислення молодших школярів, а також відіграє важливу роль у підготовці до вивчення основних комбінаторних понять і формул у старших класах.

Ключові слова: початковий курс математики, комбінаторні задачі, учні початкових класів, відбір множин, впорядкування множин, метод перебору, складання таблиць.

BINNATOVA SHALALA BAHLUL

Doctor of Philosophy in Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education,

Ganja State University,

Ganja, Azerbaijan

E-mail: azerin2@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6726-8552>

IMPLEMENTATION OF TEACHING STUDENTS IN THE ELEMENTS OF COMBINATORICS IN PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the problem of teaching students the elements of combinatorics in primary grades. The purpose of the article is to identify and substantiate the methods of solving combinatorial problems in the elementary course of mathematics. Based on the analysis of the curriculum (curriculum) and textbooks on mathematics, various approaches to the introduction of the content line "Statistics and Probability" into the practice of elementary school are considered. The solution of combinatorial problems by students in primary grades contributes to their acquisition of certain mathematical skills and knowledge, and also prepares them for work on problems with elements of statistics and probability theory. The article describes the characteristics of combinatorial problems and discusses various methods for their solution. It was revealed that, when solving them in primary school, two methods are mainly used: the selection of sets and their ordering. The solution of problems on the choice of subsets from a given set of objects, the calculation of the selected subsets and their ordering can be carried out in the study of many topics of the initial course of mathematics. The article provides examples of solutions to combinatorial problems by enumerating and compiling tables. The importance of solving geometric problems of a combinatorial nature in the elementary grades is also shown. It was revealed that solving combinatorial problems by the method of enumeration develops the mental activity of students, and also contributes to the formation of combining skills, which determine the development of combinatorial thinking. The revealed methods of teaching the solution of combinatorial problems can be useful in the work of primary school teachers. The inclusion of problems with elements of combinatorics in the elementary course of mathematics has a positive effect on the development of logical thinking in junior schoolchildren, and also plays an important role in preparing for the study of basic combinatorial concepts and formulas in high school.

Key words: elementary course of mathematics, combinatorial problems, primary school students, selection of sets, ordering of sets, enumeration method, compilation of tables.

УДК 373.3.016:811.161.39 (477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.25>

О. М. ГОНЧАРУК

кандидат педагогічних наук,

викладач словесних дисциплін,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: super_lenagoncharuk@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-8777-089X>

Л. М. ШУСТ

кандидат філологічних наук,

викладач словесних дисциплін

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: lyud_mylka@ukr.net,

<http://orcid.org/0000-0001-6761-5497>

С. Є. ВІРСТА

викладач словесних дисциплін,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: renesvit@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5507-5761>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕКСТОВОЇ ОСНОВИ МАЛИХ ЖАНРІВ ФОЛЬКЛОРУ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті акцентовано на тому, що формування компетентності вільного володіння державною мовою залежить від рівня розвитку видів мовленнєвої діяльності й осмисленого ставлення до мовних понять і явищ.

Визначено, що вивчення мови молодшими школярами як цілісного явища вимагає комплексного підходу до вивчення слова (з фонетичного, орфоепічного, лексичного, морфологічного, словотворчого, синтаксичного, стилістичного, орфографічного боку) через комплексний аналіз тексту.

Зазначено, що ефективність засвоєння молодшими школярами більшості лінгвістичних понять залежить від вдало підібраної текстової основи, аналіз змісту якої пробуджує пізнавальний інтерес учнів, сприяє прояву позитивних емоцій. Наведено приклади таких текстових основ, як-от: скоромовки, чистомовки, закликанки, лічилки, приказки, прислів'я, загадки. Окреслено ознаки, що надають перевагу текстам малих жанрів фольклору, зокрема лаконічність, невеликий обсяг, легкість для запам'ятовування школярами, емоційну насиченість.

Розглянуто прийоми використання текстів малих жанрів фольклору у процесі засвоєння мовних понять і явищ молодшими школярами й доведено ефективність застосування малих жанрів фольклору у розвитку мовленнєво-творчих умінь і навичок та збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду.

Визначено, що загадки, прислів'я, скоромовки вносять до освітнього процесу елементи гри, що психологічно виправдано у навчанні дітей початкової ланки. Робота над скоромовками, чистомовками, закликанками сприяє успішному засвоєнню учнями фонетичної та графічної системи, Закликанки є ефективними під час засвоєння школярами мовного поняття «Звергання». Під час вивчення учнями явища антонімії ефективним є використання прислів'їв. Робота над тлумаченням прислів'я є прийомом, який сприяє формуванню текстотворчих умінь школярів.

Окреслено ефективність використання загадок під час дослідження молодшими школярами явища синонімії й у процесі формування вмінь будувати тексти-описи.

Продемонстровано прийоми роботи з підготовчими, тренувальними та завершальними вправами на дослідження мовних понять і явищ, текстовим матеріалом яких є малі жанри фольклору.

Доведено, що використання текстів малих жанрів фольклору є прийомом заохочення до осмислення лінгвістичних явищ і понять, сприяє формуванню активності у навчанні, формуванню позитивного емоційного підґрунтя в освітній діяльності.

Ключові слова: малі жанри фольклору, текст, синоніми, антоніми, мовно-мовленнєві вміння, методи та прийоми.

Постановка проблеми. Компетентність вільного володіння державною мовою забезпечується розвитком у здобувачів початкової освіти таких умінь, як: висловлення думок, почуттів в усній і письмовій формах, чітке аргументування, читання, відчуття краси слова, комунікування, культурне самовираження тощо. Формування вищезазначених умінь залежить від рівня розвитку видів мовленнєвої діяльності, зокрема слухання-розуміння, говоріння, читання, письма, осмисленого ставлення до мовних понять і явищ. Це є важливою умовою в опануванні здобувачами освіти початкових лінгвістичних знань і норм української мови, що визначатиме у майбутньому рівень їхньої мовленнєвої культури.

Як зазначає Г. П. Коваль, вивчення мови молодшими школярами як цілісного явища вимагає комплексного підходу до вивчення слова (з фонетичного, орфоепічного, лексичного, морфологічного, словотворчого, синтаксичного, стилістичного, орфографічного боку) через комплексний аналіз тексту, який ілюструватиме учням функціональні можливості лексеми та сприятиме вдосконаленню мовленнєвих умінь. Саме на текстовій основі відбувається практичне засвоєння мовних фактів різних рівнів і способів їх застосування у мовленні. Важливо приділяти багато уваги смислово-аналізу тексту перед виконанням завдань мовного характеру [Коваль : 167].

На нашу думку, ефективність засвоєння молодшими школярами більшості лінгвістичних понять залежить від вдало підібраної текстової основи, аналіз змісту якої пробуджує пізнавальний інтерес учнів, сприяє прояву позитивних емоцій. Як зазначав В. Сухомлинський, під час емоційного піднесення запам'ятовування дитиною освітнього матеріалу відбувається найінтенсивніше. Емоційна насиченість процесу навчання – це вимога, яка висувається законами розвитку дитячого мислення [Сухомлинський 1977 : 46]. Отже, емоційна підготовка учнів до засвоєння мовного матеріалу є підґрунтям до невимушеного осмислення лінгвістичних одиниць і їхніх ознак. Прикладом таких текстових основ можуть бути малі жанри фольклору, як-от: скоромовки, чистомовки, закликанки, лічилки, приказки, прислів'я, загадки. Ці жанри за формою лаконічні, невеликі за обся-

гом, легко запам'ятовуються школярами, тому що часто римовані, емоційно насичені, яскраво передають народну самобутність. Деякі з малих жанрів фольклору мають ознаки ігрової діяльності, чим і привертають увагу молодших школярів. Такі тексти мають чималий виховний і пізнавальний потенціал, розвивають логічне мислення в учнів, вчать аналізувати, порівнювати, робити висновки, є безцінним матеріалом для розвитку мовлення та мовленнєвої культури загалом.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженням питання використання текстів малих жанрів фольклору у процесі засвоєння мовних понять і явищ на уроках української мови та читання займалися С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, В. О. Собко, Г. П. Коваль, Н. І. Деркач та ін. Зокрема, М. С. Вашуленко пропонує використовувати тексти малих жанрів фольклору під час удосконалення звукомови та розвитку мовленнєвого слуху в учнів на уроках грамоти у добукарний період [Методика 2012 : 66]. В. О. Собко вважає ефективною роботу із загадками під час дослідження школярами прикметників [Методика 2012 : 208]. Н. О. Воскресенська та Т. Ф. Потоцька пропонують використовувати прислів'я під час опанування явища антонімії [Методика 2012 : 165]. Т. Коваль досліджує виховний потенціал народнопісенного фольклору [Коваль].

Мета статті – розглянути прийоми використання текстів малих жанрів фольклору у процесі засвоєння мовних понять і явищ молодшими школярами, довести ефективність застосування малих жанрів фольклору у розвитку мовленнєво-творчих умінь і навичок та збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду.

Виклад основного матеріалу. З малими жанрами фольклору як літературними творами та їхніми ознаками молодші школярі ознайомлюються у 2 класі на уроках української мови та читання [Савченко : 11], проте практична робота з текстами скоромовок, чистомовок, закликанок, лічилок, приказок, прислів'їв, загадок відбувається у 1 класі на уроках мовно-літературної галузі. Як зазначає С. І. Дорошенко, загадки, прислів'я, скоромовки урізноманітнюють прийоми навчальної роботи. Вони вносять до освітнього процесу елементи гри, що психологічно виправдано у навчанні дітей початкової

ланки. Ці жанри слід використовувати як дидактичний матеріал під час вдосконалення техніки читання, вироблення літературної вимови. Загадки, прислів'я, скоромовки становлять суттєвий елемент розвитку мовлення й образного мислення школярів [Дорошенко 1992 : 334].

Рекомендуємо використовувати текстовий матеріал малих жанрів фольклору для дослідження молодшими школярами мовних явищ і формування мовно-мовленнєвих вмінь і навичок на всіх етапах засвоєння мовних понять. Тому відповідно до дидактичної мети уроку вправи, мовним матеріалом яких є тексти малих жанрів фольклору, класифікуються так: підготовчі, вступні, тренувальні та завершальні.

Пропонуємо приклади застосування текстів малих жанрів фольклору під час вивчення молодшими школярами мовних понять і явищ. У першому класі учні практично засвоюють фонетичну та графічну системи української мови, вчать розрізняти мовні звуки, зокрема приголосні дзвінки від глухих, м'які від твердих, співвідносити звуки з буквами. Усі ці вміння є умовою формування навичок читання та письма. Для успішного засвоєння учнями фонетичної системи важливо у добуквений і буквений періоди формувати та розвивати в них фонетичний слух. Цьому сприяє робота над скоромовками, чистомовками, закликанками. Рекомендуємо таку методику їх опрацювання:

*Дзижчить над житом жвавий жук,
Бо жовтий він вдягнув кожух.*

1. Орфоепічно правильне, помірним темпом промовляння вчителем.
2. Словникова робота із використанням наочності (малюнок, відео).
3. Бесіда за змістом тексту.
4. Швидке промовляння скоромовки вчителем.
5. Визначення школярами найбільш повторюваного звука, його промовляння та характеристика.
6. Промовляння слів із цим звуком.
7. Кількаразове хорове промовляння скоромовки учнями (починаючи від помірного темпу та завершуючи швидко).

Урізноманітнити роботу над скоромовкою, чистомовкою та закликанкою можна змаганням на найкращого декламатора твору (для більшого заохочення школярів використовуємо

реквізити, наприклад, театральні маски, що відображають дійових осіб). Такий вид роботи сприятиме вдосконаленню швидкості, правильності, виразності мовлення учнів. На уроці вивчення нової літери (наприклад, «Ж») після ознайомлення школярів із її графічним зображенням можна запропонувати обвести у скоромовці нову вивчену літеру.

Закликанки можна використати як підготовчу вправу під час вивчення молодшими школярами теми «Звертання». До прикладу пропонуємо такі завдання та запитання:

– Прочитайте закликанку.

*Дощику, дощику,
Наваримо борщику
У зеленому горщику,
Поставимо на горі –
Виїдять комарі*

– До кого звертаються у тексті? Прочитайте слово, яке називає того, до кого звертаються.

Також тексти закликанок можуть бути мовним матеріалом тренувальних вправ до теми «Звертання». Наприклад:

– Прочитайте закликанку.

*..., ...,
Стечи з мене,
Нагрій мене.
А з кого не стече,
Того сонце спече.*

– Яких слів не вистачає? До кого, на вашу думку, звертаються у закликанці? Вставте за змістом потрібні слова.

– Якими розділовими знаками виділені слова-звертання?

Рекомендуємо провести бесіду з метою пояснення комунікативної спрямованості закликанок, навести приклади інших закликанок для ознайомлення школярів з адресатами цього жанру. Також доречно, щоб учні одногослосно рецитували закликанки у супроводі з пантомімічними елементами. Саме такі прийоми, на нашу думку, підсилять інтерес молодших школярів до звертання як мовного явища, сприятимуть удосконаленню виразності читання та пунктуаційної грамотності.

Важливе значення у мовно-мовленнєвому розвитку школярів має активний словниковий запас, тому обов'язковим вважаємо проведення словникової роботи після первинного прочитання будь-якого малого фольклорного жанру.

Саме ці твори сприяють невимушеному поповненню словникового запасу школярів власне українською лексикою, що сприятиме розумінню унікальності нашої мови й самобутності нашого народу загалом. Малі жанри фольклору є продуктивним текстовим матеріалом для мовних вправ лексикологічного характеру. До прикладу, під час вивчення явища синонімії можна запропонувати таку підготовчу вправу:

– Прочитайте лічилку.

Іде коза розата,

*Веде діток, **кошлата**.*

*А хто козу **туркне**,*

*Того коза **штурхне**.*

– Скористайтеся лічилкою та визначте того, хто шукатиме у словнику значення виділених слів.

– Якими словами можна замінити виділені слова?

Для більшої зацікавленості учнів можна обіграти запропоновану лічилку, це буде і своєрідним відпочинком для дітей у вигляді руханки та мотивує школярів до пошукової діяльності.

Практика вчителів початкової ланки та дослідження науковців-лінгводидактиків [Методика 2012 : 165] показують, що під час вивчення учнями явища антонімії ефективним є використання прислів'їв. Наводимо приклад тренувальних і завершальних вправ під час дослідження явища антонімії, текстовою основою яких є прислів'я:

1. Утворіть прислів'я, поєднуючи частини.

Маленька праця краща	який буде кінець.
З самого початку думай,	а лінь марнує.
Праця людину годує,	за велике безділля.

– Поясніть значення кожного прислів'я. Чого навчають ці прислів'я?

– Випишіть антоніми з кожного вислову.

2. Визначте слова-антоніми.

Довгий, спереду, молодість, короткий, старість, ззаду.

– Вставте потрібні за змістом слова. Поясніть значення прислів'їв.

День ..., а вік ...

До собаки підходь ..., а до коня ...

Що в ... навчишся, то в ... знайдеш.

Зауважимо, що робота над тлумаченням прислів'я є також прийомом, який сприяє текстотворчим умінням школярів. Пояснюючи зміст прислів'я, діти вчать міркувати, аналізувати життєві ситуації, вибудовувати логічні

речення, поєднувати їх між собою, розкриваючи тему фразеологічного вислову. Отже, цей жанр є ефективним у формуванні вмінь учнів зв'язно висловлюватися, зокрема будувати тексти-розповіді та міркування: від розуміння теми, до висловлювання своїх міркувань, наводячи приклади із власного досвіду чи досвіду інших. Пропонуємо зразок тренувальної вправи на розвиток зв'язного мовлення школярів, зокрема побудови тексту-міркування:

– Прочитайте приказки та прислів'я, визначте їхню тему.

Здоров'я за гроші не купиш.

Здоров'я – найдорожчий скарб.

Людина з друзями – степ із квітами, а людина без друзів – жменя попелу.

Якщо хочеш здоров'я мати, мусиш рано вставати, а звечора лягати.

– Який із висловів зайвий?

– Напишіть висловлювання, як ви розумієте зміст приказки *Здоров'я – найдорожчий скарб*, починаючи абзаци так:

У народі кажуть, що здоров'я – найдорожчий скарб.

Я вважаю, що... (Я погоджуюся з цією думкою, тому що... Я не погоджуюся з цією думкою, тому що...)

Отже,...

Важливо під час виконання цієї вправи провести бесіду з учнями щодо важливості здоров'я в житті людини, яка допоможе школярам логічно сформулювати свої думки та зв'язно їх викласти.

Текстовий матеріал малих жанрів фольклору пробуджує інтерес здобувачів початкової освіти до засвоєння граматичних мовних понять і явищ, зокрема частин мови. До прикладу, під час вивчення прикметників доречно застосовувати загадки. М. С. Вашуленко вважає, що під час роботи із цим жанром відбувається розвиток спостережливості, збагачується словник учнів прикметниками, формується вміння використовувати їх у процесі спілкування та розуміння ролі прикметників у мовленні. Робота із загадками має супроводжуватися предметними чи сюжетними малюнками або відео [Методика 2012 : 208]. Прикладом цього може слугувати підготовча вправа:

– Прочитайте та відгадайте загадку.

Я маленький, я вухатий,

Сірий, білий, волохатий.

Я стрибаю, я тікаю,

Дуже кущий хвостик маю.

– Які слова-назви ознак допомогли вам відгадати, про кого йдеться?

– На які запитання відповідають слова-назви ознак?

– Поясніть значення слова *кущий*.

– Прочитайте загадку без слів-назв ознак. Чи можна було би здогадатися, про кого йдеться?

Для підсилення інтересу до прикметників можна запропонувати тренувальну вправу ігрового характеру: об'єднати клас у команди, кожній запропонувати декілька загадок, слова-відгадки відображені у предметних малюнках на дошці. Яка команда перша збере малюнки, що є відгадками? Приклади загадок:

У вінку зеленолистім, у червоному намисті удивляється у воду на свою хорошу вроду (калина).

Жовтенька голівонька, біленька хустинька, що я за квітенька? (Ромашка).

Біла латка, чорна латка по дереву скаче (Сорока).

Жовтогруді щибетушки, мають чорні капелюшки, сірі лапки, білі щічки, Називаються ... (Синички).

Після завершення гри-змагання доречно апелювати до прикметників, їх ролі у мовленні, граматичних ознак тощо.

Загадки можна використовувати як додатковий прийом під час формування вмінь у школярів будувати тексти-описи. Наприклад, щоб викликати інтерес учнів до побудови тексту-опису синички, перед розглядом зображення пташки пропонуємо відгадати загадку, допомогою у цьому можуть бути малюнки / фото птахів. Із декількох малюнків учні вибирають той, що відповідає слову-відгадці. Аргументують свій вибір, називаючи ключові слова-прикметники із загадки, які допомогли назвати правильну відповідь. Саме цими словами-назвами ознак школярі можуть скористатися під час побудови тексту-опису.

Висновки. Використання малих жанрів фольклору є не лише унікальним засобом виховання здобувачів початкової освіти, складовою частиною етнопедагогічного спрямування мовної підготовки, а й прийомом заохочення до осмислення лінгвістичних явищ і понять. На нашу думку, текстова основа загадок, приказок, прислів'їв, скоромовок, чистомовок, закликанок сприяє: формуванню активності у дослідженні мовних понять і явищ; формуванню та розвитку зв'язного мовлення, зокрема текстотворчих здібностей; збагаченню соціального та пізнавального досвіду; формуванню позитивного емоційного підґрунтя в освітній діяльності. Перспективними вважаємо дослідження ролі прозових фольклорних жанрів у формуванні та розвитку текстотворчих умінь школярів початкової ланки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорошенко С. І., Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. Методика викладання української мови : навчальний посібник. Київ : Вища шк., 1992. 398 с.
2. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови : навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.
3. Коваль Т. Виховання молодших школярів засобами української народної пісні в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Т. 3. № 27. С. 107–111.
4. Методика навчання української мови у початковій школі : навчально-методичний посібник / за наук. ред. Вашуленка М. С. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.
5. Савченко О. Я. Типова освітня програма 1–2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/> (дата звернення: 29.08.2021).
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : у 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. 668 с.

REFERENCES

1. Doroshenko, S. I., Vashulenko, M. S., Melnychaiko, O. I. (1992) *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy [Methods of teaching the Ukrainian language]*. Kyiv : Vyshcha shkola, 398 [in Ukrainian].
2. Koval, H. P., Derkach, N. I., Naumchuk, M. M. (2008) *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy [Methods of teaching the Ukrainian language]*. Ternopil : Aston. [in Ukrainian].
3. Koval, T. (2020). *Vykhovannia molodshykh shkoliariv zasobamy ukrainskoi narodnoi pisni v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Education of junior schoolchildren by means of Ukrainian folk song in the conditions of the New Ukrainian school]*. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*. 3 (27). 107–111. [in Ukrainian].
4. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy u pochatkovii shkoli (2012): Za nauk. red. Vashulenko, M. S. [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school]*. Kyiv : Litera LTD [in Ukrainian].

5. Savchenko, O. Ya. *Typova osvitnia prohrama 1–2 klas [Typical educational program 1–2 class]*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/> [in Ukrainian]. (Last accessed: 29.08.2021).

6. Sukhomlynskyi, V. O. (1977) *Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]*. *Vybrani tvory – Selected works*. Kyiv. 3. [in Ukrainian].

O. M. HONCHARUK

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Verbal Disciplines,

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: super_lenagoncharuk@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-8777-089X>

L. M. SHUST

Candidate of Philological Sciences,

Lecturer at the Department of Verbal Disciplines,

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: lyud_mylka@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-6761-5497>

S. Ye. VIRSTA

Lecturer at the Department of Verbal Disciplines,

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: renesvit@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5507-5761>

**PECULIARITIES OF APPLICATION OF THE TEXT BASIS
OF SMALL GENRES OF FOLKLORE DURING THE FORMATION OF LANGUAGE
AND SPEECH SKILLS AND SKILLS OF GAINERS**

The article emphasizes that the formation of the competence of free command in the state language depends on the level of development of speech activities and a meaningful attitude to language concepts and phenomena.

It is determined that the study of language by junior pupils as a holistic phenomenon requires a comprehensive approach to learning a word (phonetic, orthoepic, lexical, morphological, word-formational, syntactic, stylistic, spelling) through a comprehensive analysis of the text.

It is noted that the effectiveness of the assimilation of the most linguistic concepts by younger pupils depends on the well-chosen textual basis, the analysis of this content awakens the pupils' cognitive interest, promotes the manifestation of positive emotions. Here it is given the examples of such text bases as: tongue twisters, pure speech patterns, ritual calls, counters, proverbs, sayings, riddles. The features that give preference to the texts of the early folklore, in particular, conciseness, small volume, easiness of pupils' memorization, emotional saturation are outlined.

It is studied the methods of using texts of early folklore genres in the process of assimilation of language concepts and phenomena by junior pupils and it is proved the efficiency of application of early folklore genres in the development of speech-creative abilities and skills and the enrichment of emotional-sensory experience.

It is determined that riddles, proverbs, tongue twisters contribute the elements of a game to the educational process, which is psychologically justified in the education of junior pupils. The practice on tongue twisters colloquialisms, pure speech patterns helps pupils to assimilate phonetic and graphic systems successfully. Invocations are effective when pupils master the language concept of “Address”. The use of proverbs is effective when pupils study the phenomenon of antonyms. Practicing with the interpretation of a proverb is a technique that contributes to the formation of pupils' composition-writing skills.

It is determined the effectiveness of the use of riddles while the study of the phenomenon of synonymy by younger pupils and in the process of forming the skills to build descriptive texts.

It is demonstrated that the techniques of work with preparatory, training and final exercises tended for the study of language concepts and phenomena, the text material of which is early folklore genres.

It is proved that the use of texts of early folklore genres is a method of encouraging the understanding of linguistic phenomena and concepts, which promotes the formation of activity in learning, the formation of a positive emotional basis in educational activities.

Key words: early folklore genres, text, synonyms, antonyms, language and speech skills, methods and techniques.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.26>**Н. В. ГОРОБЧЕНКО***кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри германської філології та зарубіжної літератури,**Житомирський державний університет імені Івана Франка,**м. Житомир, Україна**Електронна пошта: N.Gorobtschenko@gmail.com**<http://orcid.org/0000-0003-4388-1007>***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА УМОВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

Динамічний розвиток інформаційного суспільства, інформаційно-комунікаційних технологій висуває нові вимоги до освітньої підготовки майбутніх абітурієнтів. Майбутні фахівці повинні бути здатними вільно, активно та креативно мислити, самостійно генерувати та використовувати нові ідеї та технології, моделювати свою освітню траєкторію, безперервно розвиватися. У центрі уваги сучасної школи є організація та впровадження дистанційного навчання, що дозволяє створити віртуальне освітнє середовище для кожного школяра й використовувати інноваційні методи навчання із застосуванням комп'ютерних технологій.

Здійснено аналіз законодавчих і наукових джерел стосовно вимог ХХІ століття за умов НУШ. Сам процес навчання іноземної мови має бути спрямований на розвиток особистості школяра, котрий здатний і бажає брати участь у міжкультурній комунікації та може самостійно вдосконалюватися у майбутній діяльності. Зазначимо, що вимоги НУШ визначають необхідність оволодіння комунікативною компетентністю старшокласників, одним із найважливіших компонентів якої є дискурсивний аспект, який передбачає наявність в учня вмінь орієнтуватися у ситуації спілкування, сприймати, розуміти, відтворювати та створювати власний дискурс відповідно до стилістичних правил; об'єднувати окремі речення у зв'язні усні уривки дискурсу з використанням різних семантичних і синтаксичних засобів когезії; аналізувати ситуацію спілкування та її складники; брати до уваги контекст комунікативної взаємодії; проектувати спілкування, при цьому визначаючи модель побудови дискурсу та підбираючи мовні засоби для її реалізації; інтерпретувати дискурс відповідно до комунікативної ситуації [Kravets 2017]; структурувати дискурс за особливостями функціонального стилю та жанрової форми; контролювати та регулювати загальну модальність дискурсу; виокремлювати лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу; виявляти й усвідомлювати зв'язок між мовними засобами та екстралінгвістичними аспектами мови.

Змішана форма навчання у вивченні іноземної мови є цілісним навчальним процесом, що складається з двох частин пізнавальної діяльності учнів – живого навчання під керівництвом вчителя та дистанційного, з переважанням самостійних видів робіт. Поєднуючи кращі аспекти та переваги викладання в аудиторії та дистанційного навчання, модель змішаного навчання дозволяє реалізувати принципи наочності, адаптивності та зручності роботи у великих групах. За грамотного розподілу методичних ресурсів результатом стає високий рівень володіння учнів іноземною мовою, зокрема дискурсивною компетентністю старшокласників.

Ключові слова: дискурс, дискурсивна компетентність, дискурсивні вміння, змішане навчання, принципи, етапи змішаного навчання.

Постановка проблеми. Згідно з вимогами Нової української школи (НУШ) [Горобченко 2018; Державний] і Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [Ніколаєва 2003] основним напрямом мовної освіти є формування так званої мовної особистості, котра здатна швидко орієнтуватися у різноманітних комунікативних ситуаціях та успішно розв'язувати численні комунікативні завдання. З огляду на таке складне завдання мовної освіти з'явився неабиякий інтерес до процесу формування дискурсивної компетентності, її структури та змісту за умов нових інформа-

ційно-комунікаційних технологій та Інтернет можливостей, сучасного життя у період пандемії, що дозволяють шукати і знаходити нові шляхи навчання. Проте не вся інформація може бути релевантною для певних цілей навчання, а виконання деяких завдань може вимагати пояснень та інструкцій вчителя. Оскільки навчальний процес сьогодення не може відбуватися виключно у межах шкільного приміщення, а відбувається ще й у режимі онлайн, таке поєднання створює потребу в удосконаленні методів, форм і засобів навчання, тому питання формування дискурсивної компетент-

ності учнів старшої школи за умов змішаного навчання потребує першочергового вирішення.

Аналіз попередніх досліджень. Дискурсивна компетентність вивчається багатьма дослідниками, такими як М. Swain, М. Canale, S. Moirand, Н. П. Головіна, І. Ф. Ухванова-Шмигова, Л. П. Капліч, О. І. Кучеренко, досить широко.

У свою чергу, поняття «дискурсивні вміння» досліджували такі вчені, як: Ф. Бацевич, А. Буднік, О. Кучерява, О. Ізмайлова, В. Красних, О. Кубрякова, К. Кусько, М. Макаров, К. Сєдов, О. Селіванова, V. Cheeranach, J. Lefsted, G. Weiter та ін.

Поняття «дискурсивні вміння» О. Кучерява й А. Буднік розуміють як здатність певної особистості на підставі засвоєних раніше знань і життєвого досвіду організувати, започатковувати та сприймати адекватно відповідно до визначеної комунікативної ситуації, а також розуміти певні типи дискурсів для досягнення успішної комунікації [Бігич 2013; Буднік 2010]. А. Маркова визначає дискурсивні вміння як вміння планувати висловлювання, тобто задум і мовне оформлення, залежно від іншого учасника комунікації та його можливих реакцій, передбачати умови спілкування, які повсякчас змінюються [Гриценко 2019 : 82]. Беручи до уваги Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [Ніколаєва 2003], знаходимо інформацію, що дискурсивні вміння розглядаються як уміння контролювати логічне складання речень із погляду: теми або реми, відомого чи невідомого, причини та наслідків природної зв'язності, а також здатності будувати і керувати мовленням у плані: тематичної організації, зв'язності, логічної послідовності, стилю та реєстру [Гриценко 2019 : 120].

З огляду на те, що дискурсивні вміння в усіх вищенаведених визначеннях значною мірою розглядаються як практичні та необхідні для встановлення мовленнєвих контактів з іншими членами суспільства, будемо вважати, що вони означають спроможність аналізувати конкретну ситуацію спілкування, правильно та швидко орієнтуючись в умовах спілкування; брати до уваги контекст комунікативної взаємодії; чітко розуміти та сприймати співрозмовника; проектувати розмову згідно з обраним типом дискурсу, визначаючи зміст і засоби його переда-

вання, доречно вживаючи невербальні засоби комунікації [Горобченко 2021 : 65].

Незважаючи на те, що методикою формування дискурсивної компетентності займаються багато вчених, проблема формування дискурсивних умінь в учнів старшої школи за умов саме змішаного навчання залишається відкритою та потребує уточнення характеристики поняття «дискурсивні вміння», їх цілей, етапів і принципів формування у старшій школі за умов змішаного навчання.

Мета статті – охарактеризувати та теоретично обґрунтувати етапи формування дискурсивної компетентності учнів старшої школи за умов змішаного навчання та визначити етапи та принципи їх реалізації. Реалізація поставленої цілі потребує розв'язання таких завдань: 1) уточнити та науково обґрунтувати сутність поняття «дискурсивна компетентність» і «дискурсивні вміння», їх структуру для учнів старшої школи; 2) визначити й охарактеризувати етапи формування дискурсивних умінь в учнів старшої школи за умов змішаного навчання; 3) визначити принципи ефективного формування дискурсивних умінь за умов змішаного навчання в учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. У старшому шкільному віці формування дискурсивних умінь під час вивчення іноземної мови (ІМ) є надзвичайно актуальним і важливим завданням. Під цим поняттям ми розуміємо процес навчання осмисленої побудови дискурсу, за якого акцент ставиться не лише на «кінцевий продукт», а й на сам процес створення самого дискурсу або тексту.

Спочатку звернемося до запропонованих визначень поняття «дискурс» сучасних словників. Так, в Оксфордському словнику англійської мови «discourse» трактується як «бесіда (арх.)», але також «дисертація, трактат, проповідь», тобто як певний жанр, у центрі уваги якого – думка у її розвитку [The Oxford : 124].

Словник Вебстера (словник американського варіанту англійської мови), у свою чергу, трактує дискурс як «спілкування, комунікація як предмет вивчення», але також і як «процес спілкування (усний чи письмовий), зосереджений на предметі розмови і його розвиває; лекція, трактат, проповідь, дисертація». Тут дискурс – це і поле діяльності, і матеріальна

форма втілення, і структура (формат) вербальної діяльності [The Oxford].

Таким чином, визначення дискурсу, предствлені у словниках, не однозначні та не дають повного уявлення про поняття, що зумовлює необхідність звернення до авторських визначень поняття.

Термін «дискурс» актуалізується у гуманітарних науках (таких як лінгвістика, історія, філософія, соціальна психологія та ін.) У 60-70-ті роки ХХ століття, як пише Патрік Серіо, «питання про дискурс стало справжнім вузловим пунктом сплетення фундаментальних питань про відносини між мовою, історією і суб'єктом». Поняття дискурсу і пов'язані з цим поняттям аналіз зародилися в середовищі теоретичної думки власне французького змісту і створили умови для виникнення ніби «поперечного» щодо загального спрямування наукового підходу [Конспект : 33].

У 80-х роках під дискурсом розуміли «комунікацію, передачу думок за допомогою слів» або просто мову, лекцію, проповідь, трактат. У сучасній лінгвістиці поняття дискурсу розширюється до «комунікативного події, що відбувається між особами, котрі говорять і слухають у процесі комунікативної дії» [Моїсеєва].

Термін «дискурс», як він розуміється у сучасній лінгвістиці, близький за змістом до поняття «текст», однак підкреслює динамічний, що розгортається в часі, характер мовленнєвого спілкування; на противагу цьому, текст вважається переважно як статичний об'єкт, результат мовленнєвої діяльності.

Іншими словами, дискурс – мовленнєвий твір, який поряд із лінгвістичними характеристиками, властивими тексту, має й екстралінгвістичні параметри (такі як учасники комунікації, їх комунікативні цілі, фонові знання, про умови спілкування – про співрозмовника, часу, просторі) [Горобченко 2018 : 111].

Тобто різниця між текстом і дискурсом полягає у такому. Якщо під текстом розуміється якась абстрактно-формальна конструкція, то під дискурсом – тексти, породжені внаслідок спілкування. Отже, дискурс є таким мовленнєвим твором, який поряд із лінгвістичними характеристиками володіє екстралінгвістичними параметрами, що відображають ситуацію спілкування й особливості учасників спілкування.

Найбільш вживані типи дискурсів у навчально-професійній сфері спілкування – доповідь, повідомлення, обговорення, розпитування та ін.

Проаналізувавши різні думки, вважаємо, що загальні дискурсивні вміння у старшій школі повинні включати такі вміння: 1) будувати власні висловлювання згідно з певними граматичними, лексичними, композиційними та стилістичними правилами; 2) об'єднувати окремі речення у зв'язні усні уривки дискурсу з використанням різних семантичних і синтаксичних засобів когезії; 3) аналізувати ситуацію спілкування та її складники; 4) брати до уваги контекст комунікативної взаємодії; 5) проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу та підбираючи мовні засоби для її реалізації; 6) інтерпретувати дискурс відповідно до комунікативної ситуації [Kravets]; 7) структурувати дискурс відповідно до особливостей функціонального стилю та жанрової форми; 8) контролювати та регулювати загальну модальність дискурсу; 9) виокремлювати лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу; 10) виявляти й усвідомлювати зв'язок між мовними засобами й екстралінгвістичними аспектами комунікації [Горобченко 2021].

За Рекомендаціями Ради Європи [Ніколаєва 2003] учні старшої школи мають досягнути Просунутого Рубіжного рівня B1+, що відповідає за специфікацією рівню «незалежного користувача». Він, мабуть, має більше категорій завдяки двом характерним рисам, таким як:

– здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватися про те, чого хочеш, у цілій низці контекстів, наприклад: підтримувати головні пункти дискусії, коли мовлення чітке та нормативне; висловлювати або формулювати у внутрішньому мовленні власні погляди та думки у неформальній бесіді із друзями; сприймати звертання, у яких пояснюються прохання та проблеми; давати конкретну інформацію, необхідну під час інтерв'ю/консультації, тощо;

– здатність гнучко справлятися із проблемами у повсякденному житті, наприклад: зорієнтуватися у незвичних ситуаціях у громадському транспорті; діяти у більшості ситуацій, які виникають під час підготовки до подорожі, через туристичного агента або під час самої подорожі; описувати, як що-небудь зробити, даючи детальні інструкції, і т. д. [Мучник : 93].

Таким чином, дискурсивна компетентність учнів зумовлює реалізацію основних функцій предмета «Іноземна мова», а також вирішує такі завдання:

1. визначати тип загальної та відповідність мовленнєвої діяльності характером;
2. визначати мовленнєву діяльність відповідно до характеру і загального типу;
3. робити процес розвитку мовних навичок і вмінь упорядкованим, систематичним, логічним;
4. формувати у процесі навчання мотиви іншомовного мовленнєвого спілкування, відтворюючи особистісне ставлення комуніканта;
5. зумовити успішність навчання видам мовленнєвої діяльності, а саме говоріння, аудіювання, читання та письмо;
6. підготувати учня до використання ІМ як інструменту мовленнєво-мисленнєвої діяльності [Горобченко 2021; Kravets].

Розглянемо процес формування дискурсивної компетентності за умов змішаного навчання, під яким ми розуміємо поєднання навчання у традиційній формі, тобто очного навчання в аудиторії за підтримки та допомоги вчителя в реальному часі, і навчання, здійснюваного за допомогою сучасних технологій через комп'ютер. Часто терміни змішане (blended learning), гібридне (hybrid learning) і комбіноване навчання (mixed-mode learning) розглядаються як синонімічні, взаємозамінні. За умов НУШ найбільш вживаним став термін «змішане навчання», тоді як в американській школі використовується «гібридне навчання».

Навчання ІМ у змішаній групі, тобто у групі, де в учнів різні рівні володіння мовою, – це проблема, з якою час від часу зіштовхуються всі вчителі. Вчити в такій групі нелегко, оскільки відчувається певний дисбаланс. На наш погляд, це одне з найскладніших завдань, яке доведеться вирішувати вчителю, оскільки необхідно залучити до процесу навчання всіх учнів.

Учні, відвідуючи аудиторні заняття та виконуючи домашні завдання в режимі онлайн, працюють із особливою програмою або на онлайн-платформах. Роль вчителя зводиться до часткового контролю їхньої діяльності і, якщо це необхідно, виконання функції консультанта. До того ж головним завданням вчителя є грамотне складання курсу і розподіл навчального матеріалу.

На думку доктора Дж.Г. Річардса, професора і дослідника у галузі освітніх технологій, співвідношення занять у режимах online і Face-to-Face здійснюється у пропорціях: 50% – 50%, 30% – 70%, 20% – 80%, 40% – 60%, > 50% – online. Співвідношення 50% – 50% є найбільш оптимальним [Гонтаренко : 4].

Як зазначає А. А. Мініна [Минина 2016], процес розробки програми змішаного навчання ІМ складається із чотирьох етапів:

1. Перший етап – визначення мети.

Змішане навчання повинно бути спрямоване на досягнення певної мети, у нашому випадку: реалізацію оптимального розподілу часу під час роботи у великих групах.

2. Другий етап – вибір найбільш відповідної моделі змішаного навчання.

Дослідники університету Британської Колумбії виробляють шість різних моделей змішаного навчання [Гонтаренко : 200]:

Model 1: Face-to-Face Driver (вчитель навчає учнів у традиційному стилі, супроводжуючи заняття мережевим навчанням як допоміжним у міру необхідності).

Model 2: Rotation (чергування традиційного й онлайн-навчання згідно із графіком, складеним вчителем).

Model 3: Flex (навчання здійснюється здебільшого в електронному освітньому середовищі, вчитель забезпечує належну підтримку учню).

Model 4: Online Lab (учні працюють в онлайн-лабораторії, у спеціальних класах, викладач контролює процес у режимі online).

Model 5: Self-Blend (учні самі визначають очні заняття, які потрібно доповнити онлайн-курсами).

Model 6: Online Driver (учні вивчають курс віддалено, у режимі онлайн, атестація здійснюється традиційним способом).

3. Третій етап – складання програми.

Вчитель має ретельно розробити програму. Слід розробити матеріал для очної / дистанційної частини та вирішити, що саме потрібно вдосконалити за допомогою сучасних технологій в освітньому процесі. Необхідно встановити ритм роботи та визначити часові рамки для кожної теми. Вчитель повинен вирішити, як часто дистанційне навчання буде змінюватися традиційними заняттями. Важливим є переведення навчальних матеріалів у цифровий формат, вчителю слід підготувати: роздаткові дидактичні матеріали, тести,

презентації, відеоролики. Допоміжні програми й онлайн-ресурси також є необхідним пунктом у складанні навчальної програми.

4. Четвертий етап – навчання вчителів в online технології викладання.

Слід встановити правила, згідно з якими, наприклад, вчитель зобов'язаний відповісти на листи учнів не пізніше 24 годин і т. д. Також учитель має володіти навичками роботи в Інтернеті, освоїти online платформу і вести блог.

Основними принципами формування дискурсивних умінь за умов змішаного навчання є такі:

1) принцип формування майбутнього фахівця як самостійної та творчої особистості, здатної управляти собою у процесі комунікації;

2) принцип педагогічної комунікативності: комунікація повинна сприяти діалогічному типу спілкування між учасниками освітньої діяльності; педагогічна інформація повинна бути зрозуміла всім учасникам освітньої діяльності; педагогічна інформація під час формування дискурсивних умінь має створювати умови для співпраці та сприяти кращому пізнанню людьми один одного [Конспект];

3) принцип переведення учня зі споглядальної та виконавчої позиції в позицію активного, рівноправного суб'єкта комунікації [Методика 2013];

4) принцип мотивованого освоєння учнями комунікативних навичок як необхідної умови взаємодії в інформаційно насиченому суспільстві;

5) принцип доцільної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності у формуванні дискурсивних умінь;

6) принцип цілісного (комплексного) підходу до формування дискурсивних умінь [Мучник 2006].

Висновки. Змішана форма навчання у вивченні ІМ є цілісним навчальним процесом, що складається із двох частин – живого навчання під керівництвом вчителя та дистанційного, з переважанням самостійних видів робіт. Поєднуючи кращі аспекти та переваги викладання в аудиторії та дистанційного навчання, така модель дозволяє реалізувати принципи наочності, адаптивності та зручності роботи у великих групах. За грамотного розподілу методичних ресурсів результатом стає високий рівень володіння учнів ІМ, зокрема дискурсивними вміннями. Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці комплексу вправ для формування дискурсивних умінь старшокласників за умов змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Буднік А. О. Формування дискурсивних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. 258 с.
3. Гонтаренко І. С. Застосування методу проєктів із майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2013. С. 198–203.
4. Горобченко Н. В. Сучасні тенденції формування дискурсивної культури старшокласників. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 79. 2021. С. 100–103.
5. Горобченко Н. В. Сучасні вимоги до оновленої української школи. *Педагогічні науки*. Вип. 81 (3). 2018. С. 110–114.
6. Гриценко О. І. Культурний простір і національна культура: теоретичне осмислення та практичне формування. Київ : Інститут культурології національної Академії мистецтв України, 2019. 258 с.
7. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи / керівн. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 1998. 32 с.
8. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов»: для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач» / за заг. ред. І. Ю. Гусленко. Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.
9. Минаєва А. А. Модель смешанного обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки. 2016. URL: <http://www.nor-dipro.ru/ru/node/473>.
10. Мучник Н. В. Навчальна дискусія – ефективний метод оволодіння іноземною мовою. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами інноваційних освітніх технологій*. № 3. 2006. С. 104–105.
11. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

12. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

13. Моїсєєва Н. О. Особливості перекладу неологізмів у текстах німецькомовного політичного дискурсу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Філологічні науки.* 2014. Кн. 3. С. 114–118.

14. The Oxford English Dictionary. Second edition. Band 2. Clarendon Press Oxford, 1989. 1200 p.

15. Kravets O., Svyrydenko I. The use of educational information design technology in the course of foreign language distance learning at non-philological faculties. *Information Technologies and Learning Tools.* Т. 60, Вип. 4. 2017. С. 195–204.

REFERENCES

1. Bighych O. B., Borysko N. F., Borecjka Gh. E. (2013) *Metodyka navchannja inozemnykh mov i kuljtur: teorija i praktyka: pidruchnyk dlja studentiv klasychnykh, pedagoghichnykh i linghivistychnykh univertsytetiv* [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)

2. Budnik A. O. (2010) *Formuvannja dyskursnykh uminj studentiv filologhichnykh specialnostej zasobamy nacionaljno-precedentnykh tekstiv* [Formation of students of philological specialties' discourse skills by means of national precedent texts] (PhD Thesis), Odesa: South Ukrainian National University named after K.D. Ushynsky.

3. Ghontarenko I. S. (2013) *Zastosuvannja metodu proektiv iz majbutnimy vchyteljami ghumanitarnykh dyscyplin* [Project method application with the future teachers of humanities disciplines]. *Problems of modern pedagogical education*, pp. 198-203.

4. Ghorobchenko N. V. (2021) *Suchasni tendenciji formuvannja dyskursyvnogi kuljtury starshoklasnykiv* [Modern tendencies of high school students' discursive culture formation]. *Scientific periodical of National Pedagogical University named after M. P. Draghomanova. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, vol. 79, pp. 100–103.

5. Ghorobchenko N. V. (2018) *Suchasni vymoghy do onovlenoji ukrajinskoji shkoly* [Modern requirements for a renewed Ukrainian school]. *Collection of scientific works "Pedagogical sciences"*, vol. 81 (3), pp. 110–114.

6. Ghrycenko O. I. (2019) *Kuljturnyj prostir i nacionaljna kuljtura: teoretychne osmyslennja ta praktychne formuvannja* [Cultural space and national culture: theoretical understanding and practical formation]. Kyiv: Institute for cultural research of the National Academy of Arts of Ukraine. (in Ukrainian)

7. Nikolajeva S. Y. (1998) *Derzhavnyj osvithnij standart z inozemnoji movy (zaghaljna serednja osvita) V–IX klasy* [State educational standard in a foreign language (general secondary education) V–IX forms], Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)

8. Ghuslenko I.Y. (2018) *Konspekt lekcij z dyscypliny "Metodyka navchannja inozemnykh mov": dlja studentiv 5 kursu fakultety "Referent-perekladach"* [Lectures synopsis on the subject "Methods of teaching foreign languages": for 5th year students of the faculty "Referent-translator"], Kharkiv: People's Ukrainian Academy.

9. Муньна А. А. (2016). *Modelj smeshannogho obuchennyja ynostrannym jazykom: preymushhestva y nedostatky* [The model of blended learning of foreign languages: advantages and disadvantages]. Retrieved from: <http://www.nop-dipo.ru/ru/node/473> (accessed 31 August 2021).

10. Muchnyk N. V. (2006) *Navchaljna dyskusija – efektyvnyj metod ovolodinnja inozemnoju movoju* [Educational discussion as an effective method of mastering a foreign language] *Formation of the future teachers' professional competence by means of innovative educational technologies*, vol. 3, pp. 104–105.

11. Nikolajeva S. Ju. (2003) *Zaghaljnojevropejsjki Rekomendaciji z movnoji osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)

12. Bighych O. B., Borysko N. F., Borecjka Gh. E. (2013) *Metodyka navchannja inozemnykh mov i kuljtur: teorija i praktyka: pidruchnyk* [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)

13. Моїсєєва Н. О. (2014) *Osoblyvosti perekladu neologizmiv u tekstakh nimeckomovnogho politychnogho dyskursu* [Translation peculiarities of neologisms in the texts of German-language political discourse]. *Scientific notes of Nizhyn Mykiola Gogol State University. Philological Sciences*, Book 3, pp. 114–118.

14. The Oxford English Dictionary. Second edition. Band 2. Clarendon Press Oxford, 1989. 1200 p.

15. Kravets O., Svyrydenko I. The use of educational information design technology in the course of foreign language distance learning at non-philological faculties. *Information Technologies and Learning Tools.* 2017. Т. 60, Вип. 4. С. 195–204.

N. V. GOROBCHENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Germanic Philology and Foreign Literature,
Ivan Franko State University named after Ivan Franko,
Zhytomyr, Ukraine
E-mail: N.Gorobtschenko@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4388-1007>*

**THE PECULIARITIES OF SENIOR STUDENTS' DISCOURSE COMPETENCE
FORMATION IN CONDITIONS OF MIXED LEARNING**

The dynamic development of the information society, information and communicative technologies require new demands for the future entrants' educational training. Future professionals must be able to think freely, actively and creatively; independently generate and use new ideas and technologies; model their educational trajectory and develop continuously. The focus of the modern school is the organization and implementation of distance learning, which allows creating virtual educational environment for each student and using innovative teaching methods with the help of computer technologies.

The analysis of the legislative and scientific sources concerning the requirements of the XXI century in the conditions of New Ukrainian School is accomplished. The process of foreign language learning should be aimed at developing the student's personality who is able and desire to participate in intercultural communication and can develop oneself in future activities. The requirements of New Ukrainian School determine the need to master the high school students' communicative competence. One of the most important component of the communicative competence is the discursive aspect, that involves the students' ability to navigate in communication, perceive, understand, reproduce and create their own discourse according to the stylistic rules; combine individual sentences into coherent passages of discourse using different semantic and syntactic means of cohesion; analyse the situation of communication and its components; take into account the context of communicative interaction; design communication, while determining the model of discourse construction and selecting language tools for its implementation; interpret discourse according to the communicative situation; structure the discourse according to the features of the functional style and genre form; control and regulate the general modality of discourse; distinguish linguistic and extralinguistic parameters of discourse; identify and understand the connection between linguistic means and extralinguistic aspects of language.

A mixed form of foreign language learning is a holistic learning process that consists of two parts of students' cognitive activity – live learning under the teacher's guidance and distant learning, with the predominance of independent types of work. Combining the best aspects and advantages of teaching in the classroom and distant learning, the model of blended learning allows to implement the principles of clarity, adaptability in large groups. Competent distribution of methodological resources is the result of a high level of foreign language students' knowledge, in particular the discursive competence of high school students.

Key words: discourse, discursive competence, discursive skills, blended learning, principles, stages of blended learning.

УДК 159.922:615.851-057.874]:159.98:616.8

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.27>

І. М. ГРИЦЮК

*кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри практичної та клінічної психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: hrytsiuk_ira@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-7782-4038>*

С. О. МІЛЩУК

*викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: 1011svetlanamil@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9997-1776>*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний етап розвитку психології характеризується інтенсивним включенням психологічних знань у практику. Знання фахівців, які супроводжуються розумінням функціонування мозкових структур, повинні доповнити та реалізувати комплексний підхід для допомоги дітям у школі. Встановлено, що вищі психічні функції можуть порушуватися на різних рівнях, зокрема відносно елементарних, які можуть бути компенсовані достатньо швидко й ефективно, та порушення вищих форм організації психічних процесів вимагають комплексної та складної нейропсихологічної корекції. У статті ми розглядаємо ті проблеми з, якими доводиться мати справу сучасним психологам і педагогам, адже спостерігається невтішна тенденція збільшення кількості дітей, котрі мають психологічні проблеми, пов'язані з діяльністю їх мозку. Сучасна наука володіє знаннями щодо сенсорних і моторних зон мозку, однак вони стосуються лише незначну частину кори головного мозку. Майже дві третини мозку є «німими», але саме ураження цих ділянок призводить до складних дефектів, що можуть проявлятися у вигляді порушення мови, сприймання, пам'яті, мислення тощо. Методи нейропсихологічного дослідження повинні широко впроваджуватися на всіх рівнях, зокрема й у навчальному просторі. Це пов'язано з високим рівнем ефективності нейропсихологічного підходу як у діагностиці, так і у комплексній корекції тих чи інших порушень психічного розвитку. Дитяча нейропсихологія останніми роками розвивається досить інтенсивно. Якщо раніше говорилося про невідворотність певних порушень вищих психічних функцій, то сучасні науковці визначають, що це не так. Відновлення порушених психічних функцій можливе шляхом перебудовування функціональних систем, на яких вони базуються, шляхом заміни порушених ланок на ті, що збережені, а також засобами комплексної психокорекції тощо.

Ключові слова: комплексна корекція, когнітивні методи, рухові методи, мозок, вищі психічні функції, нейропсихологія, психофізіологія.

Постановка проблеми. Велика кількість дослідників у галузі психофізіології, нейропсихології, педагогіки зазначають, що зростає кількість дітей, які мають відхилення у психічному розвитку. Така невтішна тенденція спостерігається у навчальному просторі, причому на усіх його рівнях. Навіть не маючи грубих клінічних патологій, такі діти відчують труднощі у навчанні або ж не можуть навчатися взагалі, їм важко сприймати матеріал, аналізувати почуте, запам'ятовувати та відтворювати, довго зосереджуватися тощо.

У зв'язку із цим зростає кількість корекційних класів, реабілітаційних центрів, спеціалізованих шкіл. Зростає потреба у кваліфікованих психологах, корекційних педагогах. Традиційні, загальноприйняті методи часто не дозволяють отримати бажаний результат, не вдається ефективно впливати на той чи інший дефіцит у розвитку дитини. Для нейрофізіологів очевидним є той факт, що у сучасній дитячій популяції актуалізуються дизонтогенетичні механізми, які формують якісно нові варіанти індивідуальних відмінностей і норми реакцій [Семенович 2018 : 4].

Поширюються дедалі нові патогенетичні симптоми, які відхиляють розвиток і призводять до психологічної дезадаптації, тому науково обґрунтований підхід, урахування особливостей функціонування мозку та його формування за сучасних умов, індивідуальний підхід дадуть змогу подолати труднощі [Семенович 2018 : 4].

Методи корекції дітей із відхиленнями у психічному розвитку поділяють на два основні напрямки : власне когнітивні методи, орієнтовані на подолання труднощів у навчанні та формування певних психічних функцій, і методи рухової корекції, що зарекомендували себе як ефективний інструмент подолання психологічних проблем.

Мета поведінкових, когнітивних методів корекції полягає у навчанні конструктивних форм поведінки, передбачає певну рефлексивну діяльність учня, актуалізацію динаміки психічних виявів особистості. За допомогою когнітивних методів можливо актуалізувати розумові можливості учнів, їх когнітивний потенціал.

Дитяче мислення не є зрілим, воно не здатне до абстрактних узагальнень, систематизації отриманої інформації, тому психокорекція щодо дитини за потреби застосовується у поєднанні із педагогічним процесом. Виховний процес пов'язаний із впливом на суб'єкта, психокорекція передбачає взаємодію із суб'єктом і рівність позицій. Феномен психокорекції пов'язаний із поняттям розвитку [Яценко 2006 : 6].

Умовно виокремлюють такі етапи корекційного процесу, побудованого на когнітивній моделі: формування адекватного ставлення до того чи іншого симптому з боку учня та його значимого оточення; аналіз проблем, які сприяють негативним переживанням. Когнітивно орієнтовані прийоми, такі як самоспостереження, самоаналіз, усвідомлення своїх думок, аналіз структури мови часто використовують у психокорекційній практиці.

Методи рухової корекції також відіграють свою роль у психічному розвитку дітей різного віку. Прихильники рухової та тілесної психотерапії дотримуються думки, що організм людини, її тіло реагують на будь-яку стресову ситуацію. Психологічні переживання завжди тісно пов'язані із соматичними процесами. Виникнення та розв'язання психологічних про-

блем супроводжуються зазвичай тілесними проявами. Метою рухових корекційних методів є зменшення бар'єру між психічним і фізичним, розширення сфери усвідомлення учнями своїх відчуттів, а також навчання реалістичного розв'язання внутрішніх психологічних проблем за допомогою тілесних і дихальних вправ [Кузікова 2012 : 3].

Використовуючи сучасну поглиблену нейропсихологічну діагностику, можна вибудувати своєчасну індивідуальну програму, котра поєднуватиме як когнітивні, так і рухові методи психокорекції, для комфортного навчання дитини. Вміле використання діагностичної програми, а саме спеціальних нейропроб, допомагає виявити індивідуальні здібності учня. На основі знань про слабкі та сильні сторони дитини можливо скласти індивідуальну програму корекції, щоб допомогти їй розвиватися більш гармонійно.

У процесі нейропсихологічного супроводу у дитини буде збагачуватися особистий досвід. З опорою на провідні сторони психіки, будуть розвиватися й індивідуальні можливості. У нейропсихології насамперед ураховуються особисті й емоційні особливості дитини, ситуація у родині та інші чинники, що впливають на формування дитячих психічних функцій.

Основою нейропсихологічного супроводу є життя дитини у будь-яких проявах, а також стимуляція її до самовиховання, самонавчання, саморозвитку. Батьки повинні розуміти, що у дитини є потреба свободи та вільної діяльності, тому мета – дозволити їй займатися улюбленою справою, піти власним унікальним шляхом і реалізувати свої природні здібності. Нейропсихологічний супровід розвитку направлено на те, щоб допомогти мозку дитини працювати на інтегрування розвитку ресурсів і мотивувати її до певної дії. І головне, дитина набуває такі навички у запропонованих фахівцем-психологом іграх [8].

Аналіз попередніх досліджень. Нейропсихологія дитячого віку сформувалася в 70-і роки ХХ століття з ініціативи А. Р. Лурії. Нині ця лінія розвитку дитячої нейропсихології та її впровадження у навчальну систему, намічена А. Р. Лурією та його ученицею Л. С. Цветковою, активно розвивається. Діагностична цінність і прогностична сила нейропсихологіч-

ного методу у дослідженні дітей, котрі мають затримку психічного розвитку, переконливо показана у роботі нейропсихологів переважно лур'євської школи, таких як Е. Г. Сімерніцька, А. В. Семеновіч, С. С. Умрихін, А. А. Циганок, Ю. В. Мікадзе, Н. К. Корсакова, Т. В. Ахутіна, Н. М. Пілаєва, Є. Ю. Балашова, Б. А. Архіпов, Л. С. Цветкова та ін.

Вчені показали, що для дітей до 10-річного віку, на відміну від дорослих, надзвичайно значущими є ураження правої півкулі мозку: вони призводять до порушення тих вищих психічних функцій, у тому числі й мовлення, які у дорослих порушуються здебільшого внаслідок ураження лівої півкулі. На підставі цього був зроблений висновок, що у дітей мозкова організація вищих психічних функцій інша, ніж у дорослих. Принципове значення має те, що вищі психічні функції та їх мозкова організація змінюються з віком. Це, з одного боку, ускладнює діагностику порушень, а з іншого – забезпечує у дитячому віці високий компенсаторний потенціал. Нейропсихологічні дослідження дітей виявляють хронологічну (тимчасову) послідовність дозрівання вищих психічних функцій [Кротенко, Оробей 2014 : 2].

Ця тема розглядалася та постійно розвивається сучасними нейрофізіологами, психологами та педагогами, зокрема О. Ю. Балашовою, а також у роботах Н. В. Звереві, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Г. В. Семеновіч, А. Л. Сиротюк, В. В. Тарасун, О. Д. Хомської, питання розвитку мозкових функцій розробляється Л. С. Цветковою та ін.

Нейропсихологія і як одна із наук про мозок, і як психологічна дисципліна є насамперед фундаментальною наукою, тож пріоритетний інтерес новітньої педагогіки, особливо корекційної (спеціальної) педагогіки та психолого-педагогічної реабілітології, до неї зумовлений саме тим, що нейропсихологія може дати відповіді на багато питань щодо закономірностей психомоторного, когнітивного й емоційного розвитку дитини. Вона також покликана надати фундаментальне наукове обґрунтування багатьом методикам і підходам, що інтуїтивно й емпірично використовувалися у педагогічній і реабілітаційній практиці.

Суттєвою рисою «постлур'ївської» нейропсихології, особливо експериментальної, є детальна розробка відновлювальних методик

за її «реабілітаційним» напрямом. У площині дитячої нейропсихології це відобразилося на створенні методик корекційно-реабілітаційного типу, одним із яскравих прикладів яких є створення «методу заміщуючого онтогенезу» [Семеновіч 2018 : 4]. Теорія цього методу не тільки дала нейропсихологічне наукове обґрунтування для добре відомих у дефектології методик корекції розвитку дітей, а й дала поштовх до створення нових оригінальних підходів у цій сфері роботи з дітьми, які мають труднощі у навчанні.

Отже, одним із актуальних питань є системний підхід до абілітації та корекції психічного розвитку дитини, у якому когнітивні та рухові методи повинні бути використані у деякому ієрархічному комплексі з урахуванням їх взаємодоповнюючого впливу. Відомо, що для дітей із сенсорними, мовними, інтелектуальними відхиленнями та затримкою психічного розвитку одним із характерних порушень є зниження мнемічної діяльності, причому страждають здатність як фіксації, так і відтворення, однак ступінь порушень пам'яті не завжди точно відповідає рівню психічного розвитку. Показано, наприклад, що у розумово відсталих дітей різко затримується перехід до вольового, осмисленого запам'ятовування. Недорозвинення вищих форм пам'яті у розумово відсталих Л. С. Виготський розглядав як вторинний дефект, зумовлений утрудненням засвоєння соціального досвіду внаслідок біологічної недостатності мозку. Тому психологам, педагогам і батькам необхідно цілеспрямовано та планомірно розвивати дитину із затримкою психічного розвитку у дошкільному віці з урахуванням онтогенетичного розвитку вищих психічних функцій [Кротенко, Оробей 2014 : 2]

Також важливо застосовувати методи заміщуючого онтогенезу, звертаючи особливу увагу на частину, максимально орієнтовану на корекцію функціональної спеціалізації правої та лівої півкулі, зокрема їх задніх відділів і їх взаємодії. Цей метод важливий і значимий, оскільки його застосовують, активно включають у процес психолого-педагогічного супроводу вибірково, залежно від того, який дефіцит чи вихідний синдром має дитина.

На початку курсу максимальну увагу приділяють формуванню міжпівкульних

і підкірково-кіркових взаємодій на базовому, субкортикальному рівні (з допомогою сенсомоторних синергічних і реципрокних інтеграцій). Надалі можна починати застосовувати інші спеціальні когнітивні процедури більш високого порядку, які мають на меті вплив на психічні функції, що утворюються в онтогенезі над сенсомоторним фундаментом. Це і соматогнозис, і тактильний, зоровий, слуховий гнозис, моторна та мовна кінетика, пам'ять, просторові уявлення та мова [Грицюк 2021 : 1].

Необхідно наголосити на тому, що розвиток дитини відбувається та прекрасно формується у різних видах ігрової діяльності. Будь-які спільні, особливо рухливі ігри ефективно забезпечать розвиток. Актуальними будуть заняття гімнастикою, ритміка, танці, музика, велосипед чи теніс. Можна захопити дитину до малювання нескладних орнаментів із мотивами, які в ньому повторюються. Поступово підвести дитину до рівня, коли вона зможе виконувати завдання не фрагментарно, а плавно, використовуючи творчий підхід, креативність, зберігаючи рухову мелодію, адже гармонізація рухів, рухова мелодія, точність, спритність є запорукою подальших досягнень учнів [Hrytsiuk 2018 : 7].

Сьогодні виокремлюють велику кількість типів дітей із розладами (слуху, зору, функцій опорно-рухового апарату, мовлення, емоційно-вольової сфери тощо). Та саме школа є тим індикатором, які проявляє усі проблеми в інтелектуальному розвитку дитини, оскільки проявляється очевидна проблема: дитина не може оволодіти навчальною програмою, однак необхідно розуміти, що актуальною стає деформація особистості учня, поява психоневрологічних патологій, швидка втрата інтересу до процесу

навчання. Багатьох проблем насправді можна уникнути. Для цього необхідно проводити діагностику (у 2–4 роки), щоб була можливість виявити усі відхилення у розвитку дитини та на основі отриманих даних, за допомогою засобів індивідуальної та групової корекції, профілактичних заходів сприяти би гармонійному розвитку та вирівнюванню окремих сторін психічного розвитку.

Висновки. Мозок як субстрат психічних процесів організований за системним принципами, такими як: проєкційний, асоціативний, регуляторний та ін. Одним із базових положень нейропсихології є те, що з певними мозковими структурами слід співвідносити не всю вищу психічну функцію як єдине ціле, а її окремі ланки (параметри, аспекти, фактори), реалізація яких здійснюється за допомогою відповідних нейрофізіологічних процесів. Загальні та локальні нейрофізіологічні процеси (закономірності роботи відповідних комплексів нейронів) «відповідальні» за різні аспекти психічних функцій і різні форми їх порушень у разі локальних уражень мозку. Саме вони і є конкретними мозковими механізмами вищих психічних функцій. Ці та інші положення увійшли у сформульовану О. Р. Лурією «теорію системної динамічної локалізації (мозковий організації) вищих психічних функцій людини» [Шевцов, Ільїна 2015]. Тому для нас, як для фахівців психологів, так і для педагогів, важливо звертати увагу на особливості розвитку сучасних дітей, враховувати стадійність розвитку вищих психічних функцій, реалізовувати нові методи навчання та виховання, застосовувати комплексний нейрофізіологічний підхід до корекцій порушень різної нозології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грицюк І. М. Психофізіологія : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 322 с.
2. Кротенко В. І., Оробей М. О. Значення нейропсихологічних аспектів у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2014. С. 302–307.
3. Кузікова С. Б. Основи психокорекції : навчальний посібник. Київ, «Академвидав», 2012. 320 с.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. Москва : Генезис, 2018. 474 с.
5. Шевцов А. Г., Ільїна О. В. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2015. С. 347–360.
6. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: теорія і практика : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.

7. The influence of moderate physical activities on the psychophysical state of children with minimal brain dysfunctions / I. Hrytsiuk M. Mushkevych, V. Koshyrets, Kh. Hovorost, T. Duchiminska, L. Mahdysiuk, O. Fenyna. *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. Vol. 18. P. 1912–1918.

8. Нейропсихологічний супровід розвитку. *Медицинський центр ОСОБЛИВИЙ*. URL: <https://osoblyvi.com.ua/ua/helpful-info/110-napriam-rozvytok/1034-neiropsykhologichnyi-suprovid-rozvytku>.

REFERENCES

1. Hrytsiuk I. M. (2021) *Psykhofiziologhiia: navch.posib. [dlia studentiv vyshch.navch.zakl.] [Psychophysiology]*. Lutsk : Vezha-Druk. (in Ukrainian)

2. Krotenko V. I., Orobei M. O. (2014) *Znachennia neiropsykhologichnykh aspektiv u rozvytku ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [The importance of neuropsychological aspects in the development of children with mental retardation]*. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia. S. 302–307.

3. Kuzikova S. B. (2012) *Osnovy psykhokorektsii: Navchalnyi posibnyk. [Basics of psychocorrection]*. Kyiv : Akademvydav. (in Ukrainian)

4. Semenovich A. V. (2018) *Neyropsikhologicheskaya korektsiia v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza: Uchebnoe posobie. [Neuropsychological correction in childhood. Replacement ontogenesis method]*. Moskva : Genезis. (in Russian)

5. Shevtsov A. H., Iliina O. V. (2015) *Neiropsykhologichnyi pidkhid u korektsii rozvytku ditei z psykhofizychnymy porushenniamy [Neuropsychological approach in the correction of the development of children with psychophysical disorders]*. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia. S. 347–360.

6. Yatsenko T. S. (2006) *Osnovy hlybynnoi psykhokorektsii: teoriia i praktyka : Navchalnyi posibnyk. [Fundamentals of deep psychocorrection: theory and practice]*. Kyiv : Vyshcha shkola. ((in Ukrainian)

7. I. Hrytsiuk, M. Mushkevych, V. Koshyrets, Kh. Hovorost, T. Duchiminska, L. Mahdysiuk, O. Fenyna (2018) The influence of moderate physical activities on the psychophysical state of children with minimal brain dysfunctions. *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. Vol. 18. P. 1912–1918.

8. *Neiropsykhologichnyi suprovid rozvytku. [Neuropsychological support of development] Medychnyi tsentr OSOBLIVYI*. URL: <https://osoblyvi.com.ua/ua/helpful-info/110-napriam-rozvytok/1034-neiropsykhologichnyi-suprovid-rozvytku>.

I. M. HRYTSIUK

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Practical and Clinical Psychology,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: hrytsiuk_ira@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7782-4038>

S. O. MILISHCHUK

*Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,
The Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: 1011svetlanamil@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9997-1776>

FEATURES OF COMPLEX NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION IN SCHOOLS

The modern stage of psychological development is characterized by the intensive inclusion of applied psychological knowledge. The knowledge of professionals who support an understanding about the brain structures functioning should help and implement a comprehensive approach to assisting children in school. It is established that higher psychological functions can be used at different levels, restoring the elementary levels, which can be compensated quite fast and effective. It violates the higher forms of psychological processes organization that affect the complex neuropsychological correction.

We consider the issues that modern psychologists and teachers face, it leads to atypical tendency to influence children who have psychological problems, connected with brain activity. Modern science supports knowledge about the sensory and motor brain areas. However, they make up only a small part of cerebral cortex. Almost two-thirds of the brain is “dumb”, but it is the defeat of these areas, the transformation into complex defects that can occur in connection with speech disorders, disorders of perception, memory, thinking and so on. Therefore, the methods of neuropsychological research need to be widely implemented at all levels, as well as in the educational space. It is related to a high level of effectiveness of the neuropsychological approach both in diagnostics, and in complex correction of these or those disturbances of mental development. Child neuropsychology in recent years is developing quickly. And if earlier it was said about the inconsistency of certain disorders of higher mental functions, now modern scientists determine that that opinion was wrong. Formation of impaired mental functions is possible by rebuilding the functional systems on which they are based, by replacing the broken links, those that are preserved, as well as by means of complex psychocorrection, etc.

Key words: complex correction, cognitive methods, motor methods, brain, higher mental functions, neuropsychology, psychophysiology.

УДК 372.811.111 (004)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.28>

В. І. ПАВЛЮК

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Черкаська область, Україна

Електронна пошта: vika.pavlyuk.83@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9612-2218>

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СТОРІТЕЛІНГУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сторітелінг як інструмент навчання заохочує молодших школярів до виразного читання та допомагає їм передавати свої думки та почуття чітко й зрозуміло, що є необхідним для опанування навичок повсякденного життя. Крім того, сторітелінг запускає механізм критичного мислення.

У статті розглядається метод сторітелінгу як ефективний дидактичний ресурс у викладанні англійської мови у початковій школі. Розкривається сутність поняття «сторітелінг» та «цифровий сторітелінг», підкреслюється значення навчання англійської мови за допомогою методу сторітелінгу для формування мовленнєвої компетенції учнів початкової школи. Основна увага зосереджується на можливостях цифрових платформ на заняттях з англійської мови молодших школярів закладів середньої освіти. Досліджено можливості використання навчальних платформ у навчальному процесі молодших школярів, виокремлені переваги використання методу сторітелінгу та рекомендації щодо планування й проведення сторітелінгу для молодших школярів. Залучення цифрових технологій до навчальної діяльності в початковій школі відкриває нові можливості у навчанні іноземних мов у початковій школі. Зокрема, цифровий сторітелінг є ефективним методом для розвитку комунікативних навичок молодших школярів, оскільки такі види діяльності на занятті з англійської мови, як аудіювання історії, запис її елементів, відтворення чужої історії, навчають важливих мовленнєвих навичок загалом.

Метою статті є заохочення вчителів англійської мови до вдосконалення викладання англійської мови за інноваційними методиками навчання іноземних мов, зокрема і за допомогою цифрового сторітелінгу як методологічного ресурсу. У перспективі реалізація інших конкретних цілей для впровадження сторітелінгу в навчальний план, покращення мотивації учнів до вивчення іноземних мов, розвиток критичного мислення учнів та творчого сприйняття за допомогою ігрових ситуацій, створення позитивної навчальної атмосфери у вивченні англійської мови тощо.

Ключові слова: сторітелінг, цифровий сторітелінг, молодші школярі, початкова школа, мовленнєва компетентність.

Постановка проблеми. Сторітелінг як навчальна технологія для молодших школярів ґрунтується на вмінні красномовно говорити, здатності учителя правильно створювати художні образи, а учня – представляти їх в своїй уяві, що водночас не потребує спеціального обладнання. Як інструмент навчання сторітелінг заохочує молодших школярів до виразного читання та допомагає їм передавати свої думки та почуття чітко й зрозуміло, що є необхідним для опанування навичок повсякденного життя. Крім того, сторітелінг запускає механізм критичного мислення.

Сторітелінг та інсценізація історії мають ряд особливостей, які роблять їх природними для інтеграції під час уроків. Обидва види діяльності ґрунтуються на вродженій здатності дітей до розвитку своєї фантазії та здатності до

уявної гри. За допомогою історій та їх інсценізації діти розвивають розуміння себе в навколишньому світі і природу речей, досліджують важливі питання їх повсякденного життя. Оскільки персонажі та події історій не є реальними, то інсценізація історії не напружує дітей психологічно, а навпаки – допомагає розрядити будь-яку неприємну ситуацію в історії більш приємним способом.

Аналіз попередніх досліджень. Сторітелінгом як методом роботи на уроках у початковій школі в різний час цікавилися як вітчизняні (Л. Панченко, М. Рудіна, О. Шванова, М. Гич, С. Машкіна), так і зарубіжні науковці (Б. Робін, Н. Свіні-Бьорт, В. Херріот, С. Мартін, Р. Бенмейор, С. Агіляр, Х. Аркантара, К. Штраус, Т. Банішевський). Однак використання методу сторітелінгу саме на уроках англійської мови

у початковій школі не було достатньо розглянуто вітчизняними науковцями в їхніх працях. Саме тому вбачаємо за необхідне розкрити особливості введення сторітелінгу на заняттях англійської мови в початковій школі закладів середньої освіти України.

Як стверджують В. Гарріот і С. Мартін, мовленнєва практика за допомогою сторітелінгу сприяє розвитку навичок мовлення та усного спілкування, пов'язаних з вимовою та артикуляцією [Harriot, Martin: 7].

К. Штраус зазначає, що крім розвитку лінгвістичних здібностей в початковій освіті, є багато інших переваг сторітелінгу – комунікативних, соціальних, афективних та когнітивних [Straus: 10].

С. Агіляр та Х. Алькантара переконані, що для молодших школярів найкращою формою сторітелінгу є казка, адже казкові історії є знайомою та доступною формою обміну інформацією, іншими словами, вони можуть оживити абстрактні концепції, надавши їм конкретної форми. Будь-яку інформацію, представлену у цій формі розповіді, легше зберегти, ніж випадковий список непов'язаних та поодиноких фактів. Дитина запам'ятовує казку найкраще, оскільки озвучені події з використанням емоційного складника роблять її більш пам'ятною [Aguilar Alcántara : 7].

Згідно із С. Агіляр та Х. Алькантара, сторітелінг – це м'який та ефективний спосіб вироблення позитивного ставлення до навчання, оскільки для дитини це мотивація та задоволення [Aguilar Alcántara: 7].

В епоху цифрових технологій педагоги мають можливість скористатися технічними засобами навчання для сторітелінгу. В останні десятиліття з'явилося поняття «цифрове оповідання».

Б. Робін стверджує, що цифрове оповідання – це спосіб розповідати та презентувати історії за допомогою цифрових носіїв, включаючи графіку, звук та музику. Зазвичай його використовують для посилання на короткі особисті розповіді, створені за допомогою широкодоступних недорогих цифрових медіатехнологій [Robin : 9].

Р. Бенмейор вбачає у цифровому сторітелінгу педагогіку, засновану на діяльності, у якій студенти можуть висунути на перший план свої знання та досвід у галузі культури, щоб змінити

своє мислення та розширити свої можливості [Benmayor : 6].

Етапи впровадження цифрового оповідання за Т. Банашевським (2005) передбачають: логістику та планування, створення сценаріїв, викладання елементів ефективного цифрового оповідання, управління технологією та оцінювання. Водночас дослідник пропонує три сфери навичок, які слід розглядати під час навчання елементам цифрового оповідання: 1. домен історії, що робить історію цифровою, 2. Візуальна / медійна область – звернення до навичок візуальної грамотності та 3. технічна сфера – вирішення необхідних технічних навичок для побудови цифрової історії [Banaszewski : 5].

Серед вітчизняних науковців, які у своїх працях висвітлюють питання цифрового сторітелінгу, слід виділити Л. Панченко, яка запровадила авторський спецкурс «Цифровий сторітелінг в освіті дорослих» для системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, мета якого – розглянути та обговорити можливості цифрового сторітелінгу як нового напряму розвитку освітніх ресурсів, визначити його складники та найбільш популярні засоби для освітян, обговорити проблеми співтворчості педагога й учня на основі сторітелінгу, а також надати слухачам особистого досвіду проектування власних історій за допомогою сучасних цифрових сервісів [Панченко : 10].

Вітчизняні дослідники також у своїх працях висвітлюють питання впровадження сторітелінгу на уроках. М. Гич стверджує, що сторітелінг – це трансляція історій зі «змістом». Під такою «історією» розуміється будь-яка сюжетно пов'язана розповідь, яка є виразом думки людини щодо подій історії.

С. Машкіна зазначає, що сторітелінг відіграє велику роль у навчанні усного мовлення, лексики, граматики та аудіювання в англійській мові. Головною характерною ознакою цього методу є вільний вибір змісту повідомлення, засобів для його створення, що зумовлені особистими інтересами учня. Дослідниця переконана, що використання методу сторітелінгу розвиває вміння учнів працювати в групах, аналізувати текст, виділяти основні події і шукати їх причини, узагальнювати і робити висновки. Основна мета методу – стимулювати творчу яву і розвивати критичне мислення дітей, що

відповідає головному завданню Нової Української Школи [Машкіна: 2].

Виклад основного матеріалу. Попри те, що підготовка до проведення сторітелінгу у початковій школі вимагає від вчителя ретельного планування, цей метод роботи на уроках англійської мови є цікавим для обох сторін процесу – учнів та учителя, і змістовному навчанню та високому рівню мотивації. Виділяють такі переваги використання методу сторітелінгу:

- викликає почуття благополуччя і розслаблення;
- підвищує готовність дітей передавати думки та почуття оточуючим;
- заохочує до активної участі на занятті;
- підвищує рівень мовленнєвої компетентності;
- заохочує до використання уяви та творчості;
- заохочує до співпраці між учнями;
- розвиває вміння слухати. [2].

Існують різні можливі підходи до використання історій на уроці англійської мови. Вони варіюються від періодичного використання оповідань тематичного характеру до використання додаткових історій на основі навчальної програми.

С. Агіляр та Х. Алькантара зазначають, що вчителям необхідно дотримуватися певних рекомендацій для планування і проведення сторітелінгу для молодших школярів.

По-перше, необхідно ознайомити учнів зі змістом, мовою та поняттями, які містить історія, за допомогою малюнків, тематичного словникового запасу тощо.

По-друге, у діяльність під час розповіді важливо залучити учнів шляхом передбачення того, як продовжиться історія. Однак основна мета на цьому етапі, на думку дослідниці, – посилити розуміння сюжету історії.

По-третє, провести роботу на закріплення, створення кінцевого продукту (рольова гра, перетворення історії на гру, творчість). Для цього учителю необхідно перевірити послідовність розповіді за допомогою дій, підвести підсумки змісту історії та задавати запитання на розуміння [Aguilar Alcántara : 7].

Водночас М. Гич стверджує: «Для ефективного проведення сторітелінгу на уроці вчитель має дотриматися таких правил, як:

- правильний добір історії;
- розуміння того, навіщо її взагалі розповідати;
- добір ефектного початку розповіді;
- логічне вибудовування розповіді;
- урахування аудиторії слухачів, яким розповідається історія;
- прийоми для формування зацікавленості історією слухача;
- уміння висловити своє ставлення до розповіді» [Гич : 1].

Дослідниця також рекомендує вчителю дотримуватися таких методичних порад у процесі сторітелінгу: сторітелер має «відчувати» аудиторію; розповідь має бути для обраного кола слухачів, з урахуванням їх вікових, соціальних та освітніх особливостей; історія має мати ідею, яку слід зробити очевидною для слухачів; у вигаданій історії має прослідковуватися авторська позиція, сторітелер має висловити своє особисте ставлення до оповідання так, щоб це вплинуло на слухачів; у цій історії має бути такий яскравий художній образ, щоб він запам'ятовувався слухачам мимоволі; обов'язково повинен бути персонаж (людина, істота, установа, предмет; історія повинна мати фабулу та головного персонажа [Гич : 1].

Наразі популярним є цифровий сторітелінг у навчанні молодших школярів іноземним мовам. Зокрема, Л. Панченко пропонує вчителям та методистам з англійської мови, користуючись рядом цифрових інструментів, на кшталт вільного інструменту *My StoryMaker*, який дозволяє створити просту історію у вигляді дитячої книжки шляхом обирання головного персонажу, його мети та тих об'єктів, які він хоче знайти, отримати тощо [1].

Для роботи з цифровим сторітелінгом важливо провести з учнями мозковий штурм історії, а саме: донести повідомлення, яке сторітелер хоче передати, задати загальні запитання щодо можливого змісту історії (Які персонажі будуть задіяні? Яким буде сюжет? Що буде відбуватися?). Важливо також визначитися із елементами розповіді, наочністю, використанням ТЗН, джерела історії, видами створення образів (за допомогою зображення, звуку, руху тощо), написати сценарій сторітелінгу і об'єднати його з елементами цифрового медіа, визначитися з темпом мовлення та продуктом відтворення

історії учнями (усна розповідь, малюнок, власний електронний формат історії тощо).

Сучасні діти цікавляться такими типами цифрових оповідань, як вебщоденники блогерів, вебсеріали та фотожурнали. Зокрема, на заняттях з англійської мови з молодшими школярами, доцільно виділити онлайн-платформи для створення власних історій My Storybook («Моя книга історій») та ZooBurst.

В усьому світі платформа My Storybook використовується вчителями початкової школи для навчання цифрової грамотності та розвитку навичок читання й письма. Для роботи із молодшими школярами на My Storybook необхідно провести інтегроване заняття з англійської мови з елементами інформатики.

Для початку роботи учні повинні мати створені адреси електронної пошти, за цієї умови вони можуть зареєструватися та почати користуватися платформою My Storybook. Платформа дозволяє учням писати текст власної історії, додавати додаткові сторінки до книги, оформлювати історію картинками, представленими у безкоштовних шаблонах. По закінченні історії її можна опублікувати та поділитися посиланням зі своїм класом. Існує можливість вивести історію на екран і прогортати її як презентацію з коментарями. Навіть якщо учні не мають адрес електронної пошти, або батьки ще не дозволяють їм їх створювати, можливо заходити до платформи з однією адресою електронної пошти, наприклад, вчителя. Можна створювати безліч історій, і вони відобразатимуться у бібліотеці вчителя в розділі «Мої книги».

Платформа MyStorybook.com є безкоштовною для створення і подальшого використання історій. Недоліком платформи є стягнення плати за скачування історій у PDF-файлах для їх друку, однак кількість переваг платформи, наприклад, оновлення шаблонів, участь у конкурсах на написання історій, поетапний інструктаж та поради щодо створення історій, розвиток навичок грамотності дитини тощо, робить останню важливим і необхідним інстру-

ментом у навчанні молодших школярів англійської мови на уроках сторітелінгу.

ZooBurst є альтернативною цифровою платформою для створення оповідання англійською мовою, який дозволить створити власну книжку 3D pop-up. ZooBurst дозволяє юним письменникам використовувати більше ніж 10 000 безкоштовних зображень та інших матеріалів у наявній базі даних. Користувачі ZooBurst можуть ділитися своїми книгами між собою, використовуючи гіперпосилання або розміщуючи їх у будь-якому блозі і на сайті. Ресурс ZooBurst Basic на є повністю безкоштовним, інші ресурси на платформі (ZooBurst Premium, ZooBurst School License) є платними для використання додаткових функцій.

Висновки. Сторітелінг як дидактичний ресурс, який використовується у навчанні іноземної мови для створення природного контексту та позитивної атмосфери для навчання, сприяє розвитку базових мовних навичок молодшого школяра.

У століття цифрових технологій важливо залучати дітей до читання за допомогою можливостей мережі Інтернет. Залучення цифрових технологій до навчальної діяльності в початковій школі відкриває нові можливості у навчанні іноземних мов у початковій школі. Зокрема, цифровий сторітелінг є ефективним методом для розвитку комунікативних навичок молодших школярів, оскільки такі види діяльності на занятті з англійської мови, як аудіювання історії, запис її елементів, відтворення чужої історії, навчають важливих мовленнених навичок загалом. Вчителям англійської мови необхідно частіше звертатися до методу сторітелінгу для розвитку вищезначених навичок у своїх учнів, навчитися користуватися технічними засобами для створення історій разом з дітьми та впроваджувати елементи навчання сторітелінгу в наявну навчальну програму з іноземної мови. Надалі школярі можуть використовувати цю навчальну технологію для отримання іншого досвіду, створювати та ділитися власними розповідями за допомогою різних цифрових засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гич М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* № 4 (51), грудень 2015. С. 188-190.
2. Машкіна С. А. Використання методів «фішбоун» та «сторітелінг» на уроках у початковій школі на прикладі вивчення теми: «закріплення літери її. Опрацювання тексту «Гроші України» *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*. Збірник наукових праць. Випуск 14. С. 86–92.

3. Рудіна М., Шванова О. Технологія сторітелінгу в системі формування фахової компетентності майбутніх перекладачів. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. № 38, Київ, 2018. С 26-30.
4. Aguilar S., Alcántara J. (2017) Storytelling as a tool for Science teaching in bilingual primary education. X congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias *Extraordinario*, pp. 5085–5090.
5. Banaszewski T. (2005) *Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12*. (PhD Thesis), Georgia Institute of Technology.
6. Benmayor, R. (2008) Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 7, pp. 119-130.
7. Harriott, W. A., Martin, S. S. (2004) Using Culturally Responsive Activities to Promote Social Competence and Classroom Community. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 37 (1), pp. 48-54.
8. Panchenko L. (2008) Digital storytelling: co-creation of teacher and student, *Methodyst*, no. 6(78), pp. 34–38, 2018. (in Ukrainian) Libraries Unlimited.
9. Robin, B. R. (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*. Vol. 47(3), pp. 220-228
10. Strauss, K. (2006) *Tales with Tails: Storytelling the Wonders of the Natural World*. Westport, Connecticut. 248 p.
11. Sweeney-Burt, N. (2014) Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. *Irish Journal of Academic Practice*. Vol. 3: Iss. 1, Article 4. doi:10.21427/D7DT6G .

ДЖЕРЕЛА

1. MyStorybook.com веб-сайт. Електронна адреса статті: <https://www.mystorybook.com> (дата відвідування сайту:28 серпня 2021).
2. Teaching English. Електронна адреса статті: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips> (дата відвідування сайту:28 серпня 2021).
3. ZooBurst. Електронна адреса статті: <https://zooburst-ios.soft112.com/> (дата відвідування сайту:28 серпня 2021).

REFERENCES

1. Нych М. (2015) Storitelinh yak innovatsiina metodyka formuvannia movnoi kompetentnosti uchniv ZNZ. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky*, no 4 (51), pp. 188-190.
2. Mashkina S. A. Vykorystannia metodiv «fishboun» ta «storitelinh» na urokakh u pochatkovii shkoli na prykladi vyvchennia temy: «zakriplennia litery yii. Opratsiuvannia tekstu “Hroshi Ukrainy”». *Proceedings of the Teoriia i metodyka navchannia: problemy ta poshuky*. Vol. 14, pp. 86-92.
3. Rudina M., Shvanova O. (2018) Tekhnolohiia storitelinhu v systemi formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnix perekladachiv. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchyykh navchalnykh zakladakh*. no. 38, pp. 26-30.
4. Aguilar S., Alcántara J. (2017) Storytelling as a tool for Science teaching in bilingual primary education. X congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias *Extraordinario*, pp. 5085-5090.
5. Banaszewski T. (2005) *Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12*. (PhD Thesis), Georgia Institute of Technology.
6. Benmayor, R. (2008) Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 7, pp. 119-130.
7. Harriott, W. A., Martin, S. S. (2004) Using Culturally Responsive Activities to Promote Social Competence and Classroom Community. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 37 (1), pp. 48–54.
8. Panchenko L. (2008) Digital storytelling: co-creation of teacher and student, *Methodyst*, no. 6(78), pp. 34-38, 2018. (in Ukrainian) Libraries Unlimited.
9. Robin, B. R. (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*. Vol. 47(3), pp. 220-228
10. Strauss, K. (2006) *Tales with Tails: Storytelling the Wonders of the Natural World*. Westport, Connecticut. 248 p.
11. Sweeney-Burt, N. (2014) Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. *Irish Journal of Academic Practice*. Vol. 3: Iss. 1, Article 4. doi:10.21427/D7DT6G .

SOURCES

1. MyStorybook.com веб-сайт. Retrieved from: <https://www.mystorybook.com> accessed:28 August 2021).
2. Teaching English. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips> (accessed:28 August 2021).
3. ZooBurst Retrieved from: <https://zooburst-ios.soft112.com/> (accessed:28 August 2021).

V. I. PAVLYUK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman, Cherkasy region, Ukraine
E-mail: vika.pavlyuk.83@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9612-2218>*

**DIGITAL PLATFORMS FOR CREATING STORETELING
ON ENGLISH LANGUAGE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL**

Storytelling, as a learning tool, encourages younger students to read aloud and helps them to communicate their thoughts and feelings clearly, which is necessary for mastering the skills of everyday life. In addition, storytelling triggers a mechanism of critical thinking.

The article considers the method of storytelling as an effective didactic resource in teaching English in primary school. The essence of the concept of “storytelling” and “digital storytelling” is revealed, the importance of teaching English with the help of the storytelling method for the formation of speech competence of primary school students is emphasized. The main focus is on the capabilities of digital platforms in English classes for younger school students. Possibilities of using educational platforms in the educational process of younger schoolchildren are investigated, the advantages of using the storytelling method and recommendations on planning and conducting storytelling for younger schoolchildren are highlighted. Involvement of digital technologies in educational activities in primary school opens new opportunities in teaching foreign languages in primary school. In particular, digital storytelling is an effective method for developing the communication skills of primary school children, as such activities in English as listening to a story, recording its elements, reproducing another's stories, teach important speech skills in general.

The aim of the article is to encourage English teachers to improve the teaching of English by innovative methods of teaching foreign languages, including through digital storytelling as a methodological resource. In the future, the implementation of other specific goals for the introduction of storytelling in the curriculum, improving students' motivation to learn foreign languages, developing students' critical thinking and creative perception through game situations, creating a positive learning atmosphere in learning English, etc.

Key words: storytelling, digital storytelling, younger schoolchildren, primary school, language competence.

УДК 373.3.015.31:398(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.29>

О. В. ПОЛІЩУК

*викладач вищої категорії циклової комісії викладачів фортепіано,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: opolischuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0003-3457-2683>

З. П. БОГДАН

*викладач вищої категорії,
старший викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: zbohdan@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0003-4575-9996>

Г. К. ШУЛЬ

*викладач вищої категорії циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: hshulj@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-6413-2235>

ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено актуальну проблему використання українського фольклору як важливого потенціалу національної культури у розвитку музичних здібностей молодших школярів.

На основі ретельного аналізу наукового фонду уточнено суть понять «фольклор», «музичні здібності», узагальнено і зроблено авторське визначення досліджуваного феномену.

Виокремлено принцип та умови успішного розвитку досліджуваного процесу.

Висвітлено ключові положення композиторів-класиків М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового, М. Ревуцького щодо використання музично-пісенного фольклору в музичному вихованні школярів. Подано списки характеристик типу їх творів та методики роботи з розвитку музичних здібностей учнів початкової школи.

Зроблено виважені висновки і окреслено пропозиції стосовно подальших досліджень виокремленого напрямку.

З позиції нашого дослідження серед жанрів українського фольклору малі фольклорні жанри (забавлянки, лічилки, прозивалки, мирилки, примовки, скоромовки, чистомовки, загадки, прислів'я, приказки, побажання, заклички) та народні пісні є невичерпним джерелом народної духовності й моралі, невіддільним складником виховання особистості.

Доведено, що організована діяльність учнів у процесі осягання естетичних цінностей музичного мистецтва задовольняє їх бажання діяти самостійно, активно спонукає до проникнення у виконавські можливості музики.

Заслужують уваги розроблені О. Коваль критерії та показники сформованості музичних здібностей молодших школярів. До критеріїв автор відносить: емоційний і пластичний відгук на музику; вияв слухової уваги; виразне виконання твору; вибірковість музичних інтересів і музичних бажань; емоційна захопленість різноманітною музичною діяльністю (сприймання, виконання, творчість); усвідомлення зв'язків музики з життям; оригінальність суджень про музику; уміння аналізувати й інтерпретувати твір; вияв цілісного ставлення до музичних творів.

Особливо цінним відзначаємо судження М. Лисенка про те, що вся система музичного виховання школярів має ґрунтуватися на національній основі, на широкому використанні фольклору, на взаємозв'язку вчителя з учнями. В основі музичного виховання дітей, як вважав М. Лисенко, повинні бути дитячі народні ігри з народними піснями, танцями і рухами: «Те, що сприймається у дитинстві через ігри й розваги, зберігається потім у душі на все життя».

Ключові слова: український фольклор, музичні здібності, музичне мистецтво, музичний розвиток.

Постановка проблеми. Гостра криза переходу до ринкових відносин, спад духовності серед значної частини дітей та молоді, неприйняття милосердя, совісті, доброти, співчуття, співпереживання актуалізують проблему використання народної музичної спадщини як одного із складників національної культури, як важливого потенціалу музичного виховання, розвитку музичних здібностей молодших школярів.

Музичне мистецтво у системі сучасної освіти справедливо розглядається як суттєвий компонент загальної освіти школяра, його могутній пізнавально-виховний вплив пов'язаний з емоційно-естетичною природою, завдяки якій осягають поставлені найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу. Сучасний навчально-виховний процес, в тому числі й навчання музики, ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, визначених у ключових нормативних документах освіти – концепції «Нова українська школа» державних стандартах, програмах, підручниках.

Адже відомо, що періоди раннього дитинства й молодшого шкільного віку мають важливе значення у становленні особистості.

Традиційно пріоритетним напрямом розвитку дітей вважається інтелектуальний. Згідно з судженнями відомих психологів Л. Виготського, А. Запорожця, тільки узгоджене функціонування емоційної та інтелектуальної систем, їх єдність може принести успіх різних форм діяльності. Відтак розвиток музичних здібностей як складника емоційного інтелекту сприяє загальному гармонійному розвитку особистості. Отже, актуальним вважається вивчення питання використання українського фольклору у розвитку музичних здібностей молодших школярів.

Аналіз попередніх досліджень. Вивчення наукового фонду засвідчує, що виховний ресурс музичного фольклору, вплив його на духовний розвиток молодших школярів свого часу відзначали і використовували відомі українські композитори-класики, К. Стеценко, Я. Степовий, Л. Ревуцький. Найкращі зразки народнопісенної творчості та багатожанровість динамічного фольклору стали доброю основою їх музичної творчості.

Педагогічну цінність народної музичної спадщини неодноразово підкреслювали відомі

фольклористи, знавці культури і традицій українського народу Т. Гонтар, А. Іваницький, С. Павлюк, Ю. Руденко, Є. Сявавко, М. Стельмахович.

Відомий педагог-гуманіст В. Сухомлинський називав фольклор «однією з тих складових частин духовної культури, в якій найповніше виявлені національні елементи, притаманні певному народові, риси його національного характеру [Сухомлинський : 189]. На глибоке переконання педагога, тільки пісня з її чарівною мелодією може розкрити красу душі народу. «Мелодія і слова пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання» [Сухомлинський : 189].

Питання обґрунтування суті й доцільності формування музичних здібностей ми знаходимо у працях Ю. Алієва, Л. Антонюк, Б. Асаф'єва, М. Мартинюк, Н. Ветлугіної, В. Верховинця, Є. Незайкінського, Г. Орлова, Б. Теплової, В. Шацької.

У педагогічному доробку сучасних науковців О. Дем'янчук, А. Зарицької, Т. Кібалової, І. Кузова, О. Ростовського, Г. Івасиніна, В. Шпака, Т. Дорошенка, О. Лобової, Р. Савченко, К. Тарасової містяться цікаві міркування щодо розвитку творчих музичних здібностей дошкільників та молодших школярів.

Цікавими є дистанційні дослідження Г. Рудіної, О. Коваль. Автори дають вичерпну характеристику сутності музичних здібностей, визначають вихідні принципи їх розвитку, виокремлюють ключові педагогічні умови ефективності означеного процесу. Висвітлено методики цілісного формування музичних здібностей в учнів початкової школи в ігровій діяльності [Руда] та на уроках музики [Коваль].

У психолого-педагогічній літературі недостатньо досліджено питання розвитку музичних здібностей засобами українського фольклору, відсутні комплексні дослідження методик реалізації цього процесу.

Метою статті є – на основі узагальнення наукового фонду уточнити сутність поняття «фольклор», «музичні здібності», висвітлити загальні теоретико-методичні положення стосовно потенціалу українського фольклору у розвитку музичних здібностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження суттєвим є розуміння

суті індивідуального та особистісного. Науковий доробок О. Семенова стосовно проблеми творчо спрямованої особистості старшого дошкільника дав підстави автору дійти висновку що, творчі детермінанти індивідуальності декомпонуються у структурі творчо спрямованої особистості [Сменов : 57]. Погоджуючись із науковцем, додамо, що у розмаїтті проявів індивідуальності суттєвою детермінантою є здібності, в тому числі й музичні, які в поєднанні з іншими конструктами складають основу творчої особистості загалом.

Слушним є міркування академіка С. Сисоевої, що «люди різняться і будуть різнитися рівнем своїх здібностей, але в тому вони будуть рівні, що всі матимуть однакові можливості вияву і розвитку своїх сил [Сисоева : 211].

У руслі цієї проблеми заслуговує уваги таке трактування індивідуальності: «це складне інтегрування сукупності унікально своєрідних властивостей людини, які виявляються в темпераментальних та характерологічних рисах, у специфічному змісті мотиваційно-потребової сфери (інтересах, цілях, прагненнях), у поєднанні якостей перцептивних процесів, інтелекту та здібностей» [Енциклопедія освіти : 333].

Значущим є міркування І. Беха стосовно того, що всі психологічні утворення, особливо ті, які є рушійними силами поведінки, мають сильний енергетичний компонент. Сила кожного особистісного утворення – якості, почуття, цінності – залежить саме від сили емоційного переживання, від його емоційної напруги [Бех : 222].

Безумовно, вплив емоцій на життя людини – особливий. Вони можуть робити нас здатними дарувати радість і сприймати її, любити і ненавидіти, страждати і співпереживати.

Доведено, що люди з добре розвиненою емоційною сферою можуть краще налагодити стосунки з тими, хто довкола них, швидше знайдуть вихід із складного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своїми емоціями.

Відтак вагомим є рівень розвитку музичних здібностей молодших школярів як специфічного індикатора їх емоційного розвитку.

У контексті багатовимірного формування музичних здібностей займає значне місце і розуміється нами як один із шляхів поглиблення інтелектуальної, емоційної та культурної сфери.

Ефективність досліджуваного нами явища залежить від розмаїття чинників впливу на нього.

Ми зупиняємо нашу увагу на фольклорі як важливому засобі і невичерпному джерелі розвитку музичних здібностей молодших школярів.

Логіка дослідження зумовлює необхідність конкретизації понять «фольклор», «музичні дані».

Справедливим є міркування О. Пушфенової та О. Кисельової щодо складності такого явища, як фольклор, який увібрав у себе [Трифанова : 52] елементи різних видів духовної культури. Саме тому народна творчість є предметом вивчення не тільки фольклористів, а й етнографів, мовознавців, літературознавців, педагогів і представників інших галузей наук.

Однак навіть на сучасному етапі до визначення терміна «фольклор» досі немає єдиного підходу. Окремі вчені М. Барб'ю, Р. Вотермену, А. Ван Геннеп послуговуються широким або універсальним розумінням фольклору, інші – В. Гусев, П. Динеків, Х. Ясон – вузьким або літературним.

Термін «фольклор» увів англієць В. Томс, котрий 1846 року під псевдонімом Т. Мерокон надрукував у часопису «Аженеум» (№ 982) статтю “The Folklore”. “Folk” означало народ “loge” – мудрість, а їх поєднання вчений визначив як неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв, подібного в сучасній цивілізації» [Трифанова : 53].

Згідно з твердженням С. Мишанича «фольклор – це одна з найтриваліших і всеохоплюючих систем духовного життя народу, тісно пов'язаної з народним побутом (як окремою системою), з літературою (яка, зрештою, витворилася із фольклору і зберігає з ним тісний зв'язок на всіх етапах свого розвитку» [Трифанова : 53].

На думку дослідника В. Гусева, «фольклор – це народна творчість, в якій художнє відображення дійсності відбивається у словесно-музично-хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд людей і нерозумно пов'язані з їхнім життям і побутом. У ній відбито світоглядні, епічні й естетичні погляди народу» [Гусев : 15].

На основі узагальнення доробку науковців О. Трифенова й О. Кисельова доходять висновку, що «народний фольклор – це універсальна педагогічна система, в якій тисячоліття народ-

ного досвіду вже відібрали самі природні й необхідні форми розвитку мови, музичних здібностей, логічного й образного мислення, трудових навичок, естетичних та моральних ідеалів» [Трифанова : 52].

Досить поширеним є дослідницька позиція, з якою не можна погодитися, що фольклор має великі можливості для залучення особистості до традицій національної культури.

З позиції нашого дослідження додамо, що серед жанрів українського фольклору малі фольклорні жанри (забавлянки, лічилки, прози-валки, мирилки, примовки, скоромовки, чистомовки, загадки, прислів'я, приказки, побажання, заклички) та народні пісні є невичерпним джерелом народної духовності й моралі, невіддільним складником виховання особистості.

Українські народні пісні – це поетично-музичні твори, в яких відображені почуття, переживання, думки людини, пов'язані з її особистим життям, подіями в сім'ї, родинними стосунками.

Відтак безперечним є доцільність використання українського фольклору, зокрема народних пісень у розвитку музичних здібностей молодшого школяра.

Цьому аспекту присвячено чимало досліджень. Так, професор І. Кузова, вивчаючи проблеми дітей з особливими потребами, акцентує, що «виховання музично-творчих здібностей полягає в умінні емоційно сприймати музичні твори, творчо мислити» [Кузова : 185].

«Музично-творчі здібності, – за твердженням дослідниці, – це індивідуально-психологічні властивості людини». Водночас ми підтримуємо думку автора, що виховання музично-творчих здібностей сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей.

Музичний розвиток – це результат формування учня в процесі активної музичної діяльності. Певне значення мають індивідуальні особливості кожної дитини.

Доведено, що розвиток відбувається у таких сферах:

– емоцій – від імпульсивних відчуттів на найпростіші музичні явища до більш виражених і різноманітних емоційних реакцій;

– відчуття, сприйняття й слуху – від окремих розрізень музичних звуків до цілісного й активного сприймання музики, до диференціювання висоти, ритму, тембру, динаміки;

– вияв ставлення до почутого – від нестійкого захоплення до стійкіших зацікавлень, потреб, до проявів музичного смаку;

– виконавської діяльності – від дій, пов'язаних з показом, наслідуванням, до самостійних виражальних і творчих проявів у співі та музично-ритмічному русі.

Навчання музики – це довготривалий виховний процес, в якому педагог допомагає учням набути музичного досвіду, елементарних відомостей і навичок, здобути відповідні знання. Своєю чергою дитина активно засвоює це.

Зазначимо, що важливим у навчанні музики є здібності. Проблема музичних здібностей завжди перебувала в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних фахівців. Це одна з найважливіших проблем музичного виховання. Вона непокоїть батьків, учителів і, ясна річ, самих учнів.

Стосовно суті музичних здібностей важливо знати, що виокремлюють загальні здібності (здатність виконувати не лише певний вид діяльності, а й певні її різновиди) та спеціальні (здатність виконувати певну, спеціальну діяльність), до яких належать і музичні здібності.

У структурі музичних здібностей необхідним компонентом є музичний слух, який включає передусім чутливість до різноманітних змін частоти звуків. Психолог Б. Теплов, який спеціально досліджував музичні здібності, встановив, що важливими складниками їх є:

- 1) чуття ритму;
- 2) мелодійний слух (що виявляється в особливому сприйманні мелодії);
- 3) чутливість до інтонації;
- 4) гармонійний слух, що виявляється у сприйманні акордів [Теплов : 380].

Всяка здібність включає якості пам'яті людини. Особливо важливе значення при цьому мають швидкість запам'ятовування, його міцність, повнота, готовність, точність відтворення. Зазвичай у людей з високими здібностями спостерігається і добра пам'ять. У багатьох видатних композиторів була гідна подиву пам'ять на музичні враження: почувши один раз складний музичний твір, вони могли його записати нотами, пригадати через тривалий час після сприймання і точно відтворити на роялі (В. Моцарт, М. Балакірева, С. Рахманінов та ін.) [Теплов : 449].

Здібності також включають емоційні властивості. Музичні здібності ґрунтуються на особливості емоційної реакції, музичному враженні.

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять дисертаційні роботи Т. Рудої, О. Коваль.

Так, Т. Руда відносить «музичні здібності до спеціальних, які представлені структурними компонентами музичності, а саме: емоційним відгуком на музику, ладовим чуттям (здатність переживати виразні й змістові співвідношення між звуками); музично-слуховими уявленнями (можливість відтворювати внутрішнім слухом («про себе») раніше сприйняту музику; музично-ритмічним чуттям (здатність) сприймати, переживати, точно відтворювати і створювати нові музично-ритмічні сполучення; музично-творчим проявами» [Руда : 6]. Науковець визначає поняття «музичні здібності учнів початкової школи» як стійкі індивідуально-психологічні властивості, що є передумовою та запорукою успішного здійснення музичної діяльності молодшими школярами» [Руда : 6].

Нам імпонує міркування дисертантки стосовно дієвості етнічного мистецького фонду в розвитку музичних здібностей учнів початкової школи.

Заслуговує уваги виділення автором провідних принципів розвитку музичних здібностей молодших школярів, а саме:

- принцип урахування індивідуальних можливостей учнів;
- принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу;
- принцип зацікавленості музичною діяльністю;
- принцип активізації творчого самовираження дітей [Руда : 7].

Значний інтерес становить дисертаційна робота О. Коваль, у якій автор зробила спробу поглянути на процес формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності як на цілісне явище [Коваль : 3].

Ми погоджуємося з думкою автора, що формування та розвиток музичних здібностей молодших школярів є важливою проблемою музичної педагогіки й одним з її головних пріоритетів.

Заслуговують уваги розроблені О. Коваль критерії та показники сформованості музичних

здібностей молодших школярів. До критеріїв автор відносить: емоційний і пластичний відгук на музику; вияв слухової уваги; виразне виконання твору; вибірковість музичних інтересів і музичних бажань; емоційна захопленість різноманітною музичною діяльністю (сприймання, виконання, творчість); усвідомлення зв'язків музики з життям; оригінальність суджень про музику; уміння аналізувати й інтерпретувати твір; вияв цілісного ставлення до музичних творів.

Конструктивним для нас є висновок О. Коваль, що «формування музичних здібностей відбувається шляхом залучення дітей до активної музично-творчої діяльності, опори на національний фольклор [Коваль].

На основі вищевикладеного можемо узагальнити, що суть поняття «музичні здібності» треба розуміти як індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою здійснення музичної діяльності і які визначають відмінності в оволодінні музичними знаннями, музичним досвідом, сприйманні музичних творів. Музичні здібності – це комплекс музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності.

Відомо, що знання про навколишній світ ми отримуємо не лише за допомогою відчуттів, але й сприймань, які дають нам цілісний образ предмету або явища. Ця форма відображення є процесом чуттєвого пізнання. Сприймання – це відображення у свідомості людини предметів і явищ у сукупності їх якостей та частин, що діють у певний момент на орган чуття [Коваль : 130].

Сприймання музики тісно пов'язане з розумовими процесами, тобто вимагає уваги, спостережливості, кмітливості. Учні дослухаються до звучання, порівнюють звуки схожі і різні, знайомляться з їхнім виражальним значенням, відзначають характерні смислові особливості художніх образів, вчать розумітися на структурі твору. Відповідаючи на запитання вчителя після того, як прозвучав твір, учень робить узагальнення і порівняння, визначає загальний характер п'єси, зауважує, що літературний текст пісні яскраво виражений музичними засобами. Ці спроби естетичної оцінки вимагають активної розумової діяльності і спрямовуються педагогом.

Слухання, виконання, музикування припускають сприйняття або супроводжується ним.

Особливість музичного сприйняття полягає в тому, що воно є естетичним за своєю спрямованістю, тобто цілісним, цілеспрямованим сприйняттям творів музичного мистецтва як художньої цінності, яке супроводжується естетичним переживанням.

Педагогічну доцільність використання фольклору, зокрема народних пісень у розвитку музичних здібностей молодших школярів, науковці справедливо обґрунтовують їх красою і художньою довершеністю.

На наше глибоке переконання, добрим методичним підґрунтям і потенційним портфоліо у розвитку музичних здібностей молодших школярів може стати невичерпна скарбниця музичної культури – спадщина українських композиторів-класиків М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового, Л. Ревуцького.

Особливо цінним відзначаємо судження М. Лисенка про те, що вся система музичного виховання школярів має ґрунтуватися на національній основі, на широкому використанні фольклору, на взаємозв'язку вчителя з учнями. В основі музичного виховання дітей, як вважав М. Лисенко, повинні бути дитячі народні ігри з народними піснями, танцями і рухами: «Те, що сприймається у дитинстві через ігри й розваги, зберігається потім у душі на все життя» [Енциклопедія освіти : 178]. Керуючись цією простою, але важливою педагогічною істиною, композитор піклувався про ті враження, які дитина одержує в години дозвілля, і прагнув організувати це дозвілля на рідній національній основі.

Урок музики Микола Лисенко розглядав як один з основних предметів, що формує людину, дає їй перший «духовний досвід». Водночас він вважав, що заняття зі школярами мають спрямовуватися на їхній духовний розвиток, допомагати пізнанню світу, сприяти формуванню світогляду та вихованню моралі.

Вважаючи народну пісню чудовим матеріалом для виховання патріотичних почуттів і художнього смаку, композитор широко використовував її на заняттях з початківцями.

У творчій спадщині композитора є низка творів, написаних спеціально для дітей: дитячий збірник під назвою «Молодощі» (1875 рік), куди увійшли пісні і танці, призначені для дитячого виконання та «Збірник народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для

учнів молодшого і підстаршого віку у школах народних». Широко відомими стали три його опери – «Коза-дереза», «Пан-Коцький», «Зима і Весна», які наскрізь пронизані народнопісними мотивами.

Образи народних казок знайшли в них яскраве музично-сценічне втілення завдяки майстерному використанню неоціненних скарбів народно-пісенного мистецтва.

Особливо цінним відзначаємо, що традиції Лисенка у сфері формування педагогічного дидактичного музичного матеріалу продовжили його творчі спадкоємці, зокрема, Кирило Стеценко, Яків Степовий, Л. Ревуцький та В. Косенко у циклі «24 п'єси для фортепіано» тощо.

Для сучасної музичної педагогіки становлять особливу цінність педагогічні ідеї відомого українського композитора М. Леонтовича, який створив свою власну систему музичного виховання дітей, побудовану на фольклорі. Так, музичне навчання дітей він пропонував починати з формування вокально-хорових навичок без нотного співу, який ґрунтується на мелодіях народних пісень. Особливо цінним є бачення розвитку музичних здібностей дітей композитором зі слухового етапу вокально-хорової роботи. Такі його пісні, як «Щедрик», «Дударик», «Над річкою бережком», «Стоїть гора високая», «Ой зійшла зоря», можуть слухати і виконувати діти різних вікових груп і кожен раз знаходити в них щось нове й хвилююче.

Актуальними на сьогодні лишаються основні принципи методичних поглядів М. Леонтовича. «Система кожної методики – це йти від меншого до більшого, від нижчого до високого, від елементарного до труднішого. В музиці та співі ми повинні триматися цього самого напрямку... Мусимо йти вперед до більшого, щоб забезпечити успіх, а потроху раз у раз вертатись назад, щоб не псувати діла» [Леонтович : 101].

Другим важливим положенням, на якому ґрунтувалися педагогічні погляди музиканта-вчителя, є думка про те, що музика та спів складаються з різних елементів рівноцінної ваги (слова, ритму, мелодії, динаміки тощо). «Як вчитель початкової школи буде хапатись за все зразу, всьому вчити з першого ж уроку, то можна і наперед сказати, що його праця не дасть добрих наслідків» [Леонтович : 108]. Це

означає, що потрібно дотримуватися принципів послідовності у набутті вмінь та навичок.

Цінним у здобутку М. Леонтовича-педагога у «Практичному курсі навчання співу» є розділ «Нотна грамота», в якому автор пропонує звернути увагу на розвиток відчуття ладу у дитини, не забуваючи, звісно, й про загальний рівень її культури. Позитивним у цій музично-педагогічній праці є те, що:

– тут підібрані українські народні пісні, нотні диктанти, співанки відповідно до ноти, над засвоєнням якої мають працювати діти, показано місце та значення кожного звуку в тканині народної пісні;

– розроблені завдання та запитання, які допомагають учителю зосередити увагу учнів на проблемі, що вивчається, вирішити цю проблему цікаво та захоплююче;

– міститься пісенний матеріал, на основі якого учні мають змогу засвоювати різноманітні розміри, тривалості звуків, інтервали, знаки альтерації, що робить цей процес живим, поєднаним з піснею.

Усі ці навчальні завдання виконуються за допомогою української народної пісні. На наше переконання, це є актуальним для молодих фахівців, які шукають методики залучення пісенної творчості для оволодіння учнями музичною грамотою.

Важливим для сучасної школи є підбір ритмічних вправ і методичні поради щодо роботи над розвитком відчуття ритму. Особливо значущим, на нашу думку, воно є у контексті нині діючої програми, де питанню ритмічного виховання дітей приділяється мало уваги.

Добрим потенціалом для формування музичних здібностей молодших школярів є спадщина К. Стеценка. Репертуар другого видання збірки «Луна», який систематизований і розширений саме за рахунок пісень «шкільних співаників», поданих автором для одного і двох голосів у супроводі фортепіано. Тут містяться і твори до розділу «Пісні з елементарними рухами» («Сидить Василь на припічку», «Ой на горі жито» тощо), і «Пісні з іграми та танцями» («Про комарика», «Ходить гарбуз по городу»), і «Пісні з гімнастичними рухами» («Журавель»), і веснянки («А вже весна», «Зелений шум»), і «Щедрик-ведрик», «Чечітка», «Лисичка», «Зима» та інші.

Серед обробок народних пісень, які композитор застосував у навчальному процесі, значне місце посідають колядки та щедрівки, цикл яких він обробляв і видавав окремими десятками.

Також йому належать дві опери на народно-пісенному й народно-казковому ґрунті, це «Івасик-Телесик», «Лисичка, Котик та Півник». У них композитор втілює найкращі риси українського музичного фольклору. Метою написання опер було сприяти розвиткові художнього смаку і різноманітних здібностей дітей та їх морально-етичне виховання.

Цікавим матеріалом для формування музичних здібностей молодших школярів є три випуски «Пролісків» Я. Степового. Вони містили обробки народних пісень та оригінальні твори композитора з урахуванням вікових можливостей дітей, за ступенем складності – найлегших співанок до найскладніших у мелодичному та гармонійному відношенні зразків. Перший випуск містив лише фольклорні зразки, а саме 39 пісень («Гоп-гоп», «Квочка», «Сорока-ворона», «Іди, іди дощику», «Іде, іде дід, дід», «Дрібушечки»). Другий випуск – 69 пісень (є також твори на слова Л. Глібова, Л. Українки, Б. Грінченка, Я. Щоголіва та ін.). До нього увійшли такі твори: «Зайчик», «Мак», «Танцювали миші», «А ми просо сіяли», «Косарі», «Ходить гарбуз по городу». Третій випуск складає 29 дво- та триголосних пісень («Розлилися круті бережки»).

У розвитку музичних здібностей молодших школярів корисними й доречними є матеріали збірки дитячих пісень Л. Ревуцького. Обробки цього циклу мають спільні риси, хоча кожна пісня неповторна. Це – загальний життєрадісний, «весняний» колорит, прості мелодії невеликого діапазону, прозорі музичні барви. За змістом або жанром пісні тут поділяються на декілька груп: серед них – такі, що колись у давнину були обрядовими, колискові, ліричні, ті, що їх наспівують, коли розповідають казку, ігрові і хороводні.

«Прийди, прийди, сонечко» – мелодія пісні гранично проста: рецитація на двох сусідніх звуках, а супровід являє собою лаконічний виразний малюнок. У короткому вступі зображено щось темне і похмуре – наче хмари облягли небо. Та незабаром на прохання дівчорі

проглядає сонечко – в супроводі прояснюються співзвуччя і розквітає світлий співучий мотив.

Подібна мелодія звучить в пісні «Іди, іди, дощику», але в обробці відбито не лише природу, але й радість дітей, що весело підстрибують під теплим літнім дощем. Жвавий темп, ритм з характерними «перебивками», використання різноманітних прийомів фортепіанної гри, – ось ті музичні засоби, що відображають одночасно і пританцювання дітей, і подання дощових крапель.

Казкові і фантастичні персонажі «Я коза ярая», «Іде, іде, дід, дід» змальовуються за допомогою особливих співзвуч, так званого збільшеного ладу чи відхилення в інші деколи далекі тональності. Тут спостерігається звуконаслідування (тупотіння злої кози, важкі кроки страшного діда), вжите завжди з тонким відчуттям міри. На дотепній імітації передзвону базується супровід пісні «Ой дзвони дзвонять». У різноманітних піснях-іграх – від неквапливих «Та плинь, селезню», «Подоляночка» до стрімкого «Шуму» – підкреслюються особливості рухів, що роблять під час виконання візерунок супроводу, винахідливо варіюються залежно від змісту куплетів пісні. Цікавими є обробки ліричної пісні з чудовою розложистою мелодією «Прилетіла перепілонька», веснянки «Благослови, мати», колискові «Ой ходить сон коло вікон».

На основі вищевикладеного ми можемо узагальнити, що у змісті творів і методиці їх використання простежується системна організація музично-ігрової діяльності, спрямованої на розвиток музично-ритмічного чуття, звуковисотного слуху, ладового чуття. Акцентуємо, що у практичному застосуванні різноманітна методика була цілеспрямованою, органічною, що передбачала музичну активність дітей, інтерес до музичної діяльності, творче самовираження, бажання фантазувати, яскраву спрямованість на музично-ігрову діяльність, стійку потребу в музичній самореалізації.

Водночас акцентуємо, що українські композитори-класики переконливо доводили, що багатожанрова система українського фольклору, зокрема народнопісенна творчість, є добрим і цікавим матеріалом для формування музичних здібностей молодших школярів.

У сучасній освітньо-виховній практиці поширені різноманітні форми використання

фольклору у розвитку музичних здібностей школярів.

Доведено, що організована діяльність учнів у процесі осягання естетичних цінностей музичного мистецтва задовольняє їх бажання діяти самостійно, активно спонукає до проникнення у виконавські можливості музики.

Відомо, що велику художню цінність для учнів початкової школи становлять твори календарно-обрядової тематики, які пов'язані з образами природи, її явищами і календарними датами.

Цікавими, емоційно-естетично насиченими, з високим пізнавально-виховним потенціалом є розваги «Веселий ярмарок», фольклорні свята-змагання «В гостях у Всезнайки», «Пригоди у зимовому лісі», «Бал лісових звірят», «Вже весна не за горами», «Жовто-багряна Королева Осінь», «Грайливе літо», ігри-інсценізації музично-дидактичної ігри сюжетно-рольові ігри.

Власне, у залученні школярів до різних форм діяльності з використанням фольклору є можливість сформувати у них морально-етичні якості, розкрити емоційний зміст музики, навчити слухати і сприймати музичні твори, забезпечити емоційне збагачення виховних ситуацій та рефлексивну реакцію на зміст музичних образів.

Учителі музики широко використовують такі твори, як «Зайчик», «Мак», «А ми просо сіяли», «Косарі», «Іди, іди, дощику», «Сорока-ворона», опери «Коза-дереза», «Зима і Весна», «Пан Коцький» дитячі пісні тощо.

Зазначимо, що різноманітні за змістом та завданнями музично-дидактичні ігри, ігри-загадки, ігри «Чарівна кімната», «Впізнай мелодію», «Луна» та інші дають можливість формувати у школярів навички музичного сприймання, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, планомірно розвивають висотний, динамічний і тембровий слух, при цьому в учнів розширюється емоційний, інтонаційний досвід, збагачується лексичний запас, виховується музичний інтерес.

Доречно зауважити, що важливим є звернення вчителем уваги на зв'язок музики з життям, природою, забезпечення входження дитини у художній світ твору, розуміння зв'язку кольору і засобів виразності з характером образу.

Практика засвідчує, що школярі із задоволенням імітують, як іде дощик, як танцюють миші,

як сіють просо чи мак, як виграє різними кольорами небо, як співають пташки чи говорять звірі.

Цікавими для учнів є театралізація, постановка музичних вистав, де вони мають змогу набутися акторських виконавських навичок, створюють конкретний образ самостійно. В іграх формуються сприймання, мислення, пам'ять, мовлення – ті фундаментальні психічні процеси, без достатнього розвитку яких не можна говорити про формування музичних здібностей.

Практика переконує, що у школярів, які задіяні у вищезазначених формах діяльності, виявлено тенденцію динамічних змін як у розвитку музичних здібностей, так і в морально-етичному вихованні.

Усе викладене вище дозволяє узагальнити, що у системі розвитку музичних здібностей молодшого школяра важлива роль належить усній народній музичній творчості, дитячому пісенному фольклору зокрема.

Необхідними педагогічними умовами успіху досліджуваного процесу є:

- врахування вікових особливостей та музичних інтересів дітей;
- диференційований підхід до організації навчально-виховного процесу, який передбачає: врахування співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації, диференціацію змісту навчального матеріалу відповідно до рівнів навчально-пізнавальної активності учнів, оптимальне поєднання колективних та індивідуальних форм організації навчальної діяльності;
- посилення особистісної зорієнтованості навчально-виховного процесу шляхом створення умов для активної творчої діяльності кожного учня;
- залучення школярів до художньо-естетичної діяльності (передача образів в музично-дидактичних іграх, хороводах; музична імпровізація, використання творчих музичних завдань);
- забезпечення комплексного музично-естетичного впливу усної народної музичної творчості на особистість учня та його музичний розвиток;
- збагачення змісту дитячих форм діяльності (ігрової, рухової, зображувальної);
- цілеспрямований розвиток сприймання як початкового етапу образного пізнання дійсності;

– створення розвивального середовища, яке сприяє формуванню у молодших школярів допитливості, пізнавального інтересу, ініціативи, творчого мислення, самостійності пізнання;

– забезпечення особистісної активності школярів у навчально-пізнавальному процесі.

Суперечливість сучасного музично-виховного процесу, неоднозначність підходів до використання народної музичної спадщини у вихованні дітей спонукають до пошуку ефективних шляхів музичного виховання на основі української національної культури.

Певна річ, що тут не можна діяти поспішно і необдуманно. З одного боку, слід активніше вводити народну і композиторську національну музику до змісту уроків, а з іншого – не впадати в іншу крайність: національну самоізоляцію у вихованні засобами мистецтва. У кожного народу є вершини власної культури, які своїм духовним корінням тісно переплітаються з видатними досягненнями світової культури. Підходити до національної культури треба з позиції її діалектичної єдності з інтернаціональною культурою.

Актуальними сьогодні є слова Б. Асаф'єва, написані з тривогою у 1926 році: «Тепер пісня відходить. Її інтонація втрачається. Зникає побутова сфера, що огортала народну пісенність. Вимирають носії одвічних пісенних традицій... не можна, розраховувати у сучасній школі ні на інстинктивну любов до народної пісні, ні на інтелектуальне осягнення її естетико-художньої краси».

Теорія і практика засвідчують, що ефективність процесу формування музичних здібностей молодших школярів значно зростає за умови грамотного використання потенціалу фольклору.

Висновки. Осмислення наукового фонду означеної нами проблеми дає підстави резюмувати про виключну значущість фольклору, зокрема народно-пісенної творчості у розвитку музичних здібностей молодших школярів.

Фольклор є неоціненним скарбом національної культури, музичної творчості народу, а його використання значно збагачує духовний світ особистості.

Інтеграція форм організації навчання музиці, використання різноманітних методів навчання,

опера на багатосюжетну спадщину українських композиторів-класиків забезпечить успіх творчому вчителю у розвитку музичних здібностей молодших школярів.

Розглянутий аспект проблеми потребує подальших досліджень щодо методів, форм роботи вчителя з учнями у визначеному нами напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б. Музыкальная форма как процес. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.
2. Семенов О. С. Обґрунтування парадигми індивідуальності як наслідок кризи особистісного підходу. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*. 12–15 жовтня 2020 року. С. 55–57.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
4. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
6. Трифанова О. С., Кисельова О. І. Морально етичне виховання дітей дошкільного віку. Леонграфія. Одеса : Видавець М. П. Черкасів, 2010. 239 с.
7. Кузова І. Б. Вплив ігрової діяльності на розвиток музично-творчих здібностей дошкільників з особливими потребами. *Культура й розвиток особистості: міфи та реалії в психології й педагогіці. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. 24–25 червня 2009 року. С. 184–190.
8. Сухомлинський В. О. Роки дитинства. Твори в 5 т. Київ : 1997. Т.3. 308 с.
9. Теплов Б. М. Проблеми індивідуальних различий. Москва: 1961. 205 с.
10. Гусєв В. Е. Естетика фольклора. Лененград, 1967. 274 с.
11. Лисенко М. Про народну пісню і народність у музиці. Київ : Музична Україна, 1955. 221 с.
12. Леонтович М. Народні пісні. Київ : Видавництво Дніпросоюзу. 1921. 184 с.
13. Руда О. С. Педагогічні умови ефективного розвитку музичних здібностей молодших школярів в процесі ігрової діяльності. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені В. Виниченка. Серія: Педагогічні науки*. Київ, 2018. Випуск 163. С. 210–115.
14. Коваль О. В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики : автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: СЖУ: 13.00.02. Ніжинський державний педагогічний університет ім. Миколи Гоголя. Київ, 2002. 251 с.

REFERENCES

1. Asafiev B. (1971). *Muzikalnaia forma kak protses* [Musical form as a process]. Leningrad: Muzika. 376 s.
2. Semenov O.S. (2020) Obhruntuvannia paradyhmy indyvidualnosti yak naslidok kryzy osobystisnoho pidkhdodu. [Rationale for the paradigm of individuality as a consequence of the crisis of personal approach]. *Materialy V Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii. Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: yevropeyskyi i natsionalnyi vymir*. S. 55-57. [in Ukrainian].
3. Sysoieva S.O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: pidruchnyk*. [Fundamentals of pedagogical creativity: a textbook]. Kyiv: Milenium, 346 s.
4. Entsyklopediia osvity (2008). [Encyclopedia of Education]. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian].
5. Bekh I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhdid: naukovopraktychni zasady*. [Education of personality. Personality-oriented approach: scientific and practical principles]. Kyiv: Lybid. 344 s. [in Ukrainian].
6. Tryfanova O. S., Kyselova O. I. (2010). *Moralno etychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku. Leonohrafiia* [Moral and ethical education of preschool children. Leonography]. Odesa: Vydavets M. P. Cherkasiv, 239 s. [in Ukrainian].
7. Kuzova I. B. (2009) Vplyv ihrovoi diialnosti na rozvytok muzychno-tvorchykh zdibnostei doshkilnykiv z osoblyvymy potrebamy [The influence of play activities on the development of musical and creative abilities of preschoolers with special needs]. *Kultura y rozvytok osobystosti: mify ta realii v psykhologii y pedahohitsi. Materialy mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii. 24-5 chervnia 2009 roku*. S. 184-190. [in Ukrainian].
8. Sukhomlynskyi V. O. (1997). *Roky dytynstva* [Years of childhood]. Tvory v 5 t. Kyiv. T.3. 308 s. [in Ukrainian].
9. Teplov B. M. (1961). *Problemy indyvidualnykh razlychyi* [Problems of individual differences]. Moskva. 205 s. [in Russian].
10. Husiev V. E. (1967). *Estetyka folkloru Lenenhrad* [Aesthetics of folklore]. 274 s. [in Russian].
11. Lysenko M. (1955). *Pro narodnu pisniu i narodnist u muzytsi* [About folk song and nationality in music]. Kyiv: Muzychna Ukraina. 221 s. [in Ukrainian].
12. Leontovych M. (1921). *Narodni pisni* [Folk Songs]. Kyiv : Vydavnytstvo Dniprosoiuzu. 184 s. [in Ukrainian].
13. Ruda O. S. (2018). Pedahohichni umovy efektyvnoho rozvytku muzychnykh zdibnostei molodshykh shkolariv v protsesi ihrovoi diialnosti [Pedagogical conditions of effective development of musical abilities of junior schoolchildren in the course of game activity]. *Naukovi zapysky Tsentralno-ukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni V.Vynychenka. Serii: Pedahohichni nauky*. Kyiv. Vypusk 163. S. 210-115. [in Ukrainian].
14. Koval O. V. (2002). *Formuvannia muzychnykh zdibnostei molodshykh shkolariv na urokakh muzyky* [Formation of musical abilities of junior schoolchildren in music lessons]: avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: SZhU: 13.00.02. Nizhynskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Mykoly Hoholia. Kyiv. 251 s. [in Ukrainian].

O. B. POLISHCHUK

*Lecturer at the Highest Category of the Cycle Commission of Piano Teachers,
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: opolischuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0003-3457-2683>

Z. P. BOGDAN

*Lecturer at the Highest Category, Senior Lecturer at the Department of Theory, Methods of Music Education
and Instrumental Training,*

*Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: zbohdan@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0003-4575-9996>

G. K. SHUL

*Lecturer at the Highest Category of the Cycle Commission of Music Education
Methods and Vocal and Choral Training,*

*Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: hshulj@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-6413-2235>

**POTENTIAL OF UKRAINIAN FOLKLORE IN THE DEVELOPMENT
OF MUSICAL ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

The article highlights the current problem of using Ukrainian folklore as an important potential of national culture in the development of musical abilities of primary school children.

Based on a careful analysis of the scientific fund, the essence of the concepts of “folklore”, “musical abilities” is clarified, the author's definition of the studied phenomenon is generalized and made.

The principle and conditions of successful development of the researched process are singled out.

The key provisions of classical composers M. Lysenko, M. Leontovych, K. Stetsenko, J. Stepovy, M. Revutsky regarding the use of music and song folklore in the musical education of schoolchildren are highlighted. Lists of characteristics of the type of their works and methods of work on the development of musical abilities of primary school students are given.

Weighed conclusions are made and proposals for further research in the selected area are outlined.

From the standpoint of our study, among the genres of Ukrainian folklore, small folklore genres (entertainers, counters, nicknames, myrylky, sayings, colloquialisms, riddles, riddles, proverbs, sayings, wishes, appeals) and folk songs are an inexhaustible source of folk spirituality and morality an integral part of personality education.

It is proved that the organized activity of students in the process of comprehending the aesthetic values of musical art satisfies their desire to act independently, actively encourages penetration into the performing possibilities of music.

The criteria and indicators of the formation of musical abilities of junior schoolchildren developed by O. Koval deserves attention. The author includes: emotional and plastic response to music; manifestation of auditory attention; expressive performance of the work; selectivity of musical interests and musical desires; emotional fascination with various musical activities (perception, performance, creativity); awareness of the connection between music and life; originality of judgments about music; ability to analyze and interpret the work; manifestation of a holistic attitude to musical works.

We note especially valuable the judgment of M. Lysenko that the whole system of musical education of schoolchildren should be based on the national basis, on the widespread use of folklore, on the relationship of teachers with students. According to M. Lysenko, the basis of children's musical education should be children's folk games with folk songs, dances and movements: “What is perceived in childhood through games and entertainment, is then stored in the soul for life”.

Key words: Ukrainian folklore, musical abilities, musical art, musical development.

УДК 378,091+911. 3 : 33

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.30>**Н. М. ТКАЧУК***кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри економічної та соціальної географії,**Волинський національний університет імені Лесі Українки,**м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: nadia.tkachuk4@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0002-8018-9733>***ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ**

У статті розглянуто важливість урахування STEM-підходу в підготовці майбутніх учителів географії у закладах вищої освіти. Констатовано, що шкільний курс економічної і соціальної географії завдяки інтегративності, міжпредметності та проникненню у різні галузі знань має високий потенціал для застосування у контексті STEM-освіти. Усе це виокремлює та поглиблює актуальність відповідної якісної підготовки студентів, зумовлює перегляд змісту та методів викладання у контексті STEM. Підкреслено, що важливо екстраполювати результати навчання здобувачів вищої педагогічної освіти на майбутню професійну діяльність в умовах Нової української школи, необхідно надати можливість засвоювати сучасні технології, методики викладання природничих та суспільних наук через технологізацію та орієнтацію на STEM-підхід. Для вирішення цієї проблеми автором статті проаналізовано нормативно-правову базу, навчально-методичні освітні документи, які регламентують організацію освітнього процесу на засадах STEM-підходу. Розглянуто окремі напрями підготовки майбутніх учителів географії до впровадження STEM-технологій, відповідно до потенціалу шкільного курсу економічної та соціальної географії. Визначено важливість урахування позицій Державного стандарту повної загальної середньої освіти під час підготовки учителів географії в контексті STEM. Запропоновано модель підготовки вчителів географії до реалізації STEM у межах освітньо-професійної програми закладу вищої освіти. Вказано на важливість практичного складника освітнього процесу. Акцентовано необхідність перегляду та удосконалення освітньо-професійних програм підготовки учителів географії на основі досвіду закладів вищої педагогічної освіти, результатів міжнародних моніторингових досліджень щодо природничо-наукової грамотності учнів вітчизняних шкіл. Зроблено висновки, що формування готовності майбутнього вчителя географії до реалізації STEM-підходу потребує подальшої розробки відповідного навчально-методичного забезпечення та модернізації змісту освітнього процесу в системі вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: учитель географії, професійний розвиток, стандарт, STEM-освіта, STEM-технології.

Постановка проблеми. В умовах активного реформування змісту природничої та соціальної освітньої галузі важливим складником шкільної географії залишається економічна та соціальна географія України. Особливість цієї компоненти полягає у тому, що вона є своєрідним підсумком у вивченні предмету в базовій школі, забезпечує формування двох предметних компетентностей, як географічної, так і економічної, а також передбачає впровадження STEM-підходу [Концепція 2018 : 19]. Важливо врахувати, що в шкільному курсі «Україна і світова економіка» ретранслюються знання економічного характеру, які необхідні для фінансової грамотності, осмислення функціонування економічних систем, розвитку дослідницьких, конструкторських здібностей, інженерного та інтелектуального мислення [Надтока : 206]. На цьому тлі акту-

альним є питання підготовки майбутніх учителів географії, фахівців у галузі економічної та STEM-освіти.

Увага до якісної підготовки учителів географії на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти передусім зумовлена тим, що в умовах реалізації Концепції Нової української школи вони мають бути готовими до забезпечення в базовій школі інтегрованого підходу, сприяти формуванню в учнів наукової картини світу на міжпредметному рівні. Потреба у становленні педагога нової формації спонукає вищу педагогічну освіту до постійного оновлення освітньо-професійних програм підготовки вчителів географії, впровадження інноваційних методів викладання через призму STEM-освіти.

Проведений нами під час дослідження аналіз показав недостатню методологічну та навчально-методичну забезпеченість освіт-

нього процесу в цьому напрямі, що впливає на якість професійної підготовки випускників закладів вищої освіти (ЗВО), зокрема майбутніх учителів географії, що і спонукало до проведення певних наукових розвідок.

Аналіз попередніх досліджень. Відповідь на питання, як забезпечити випереджувальний зміст підготовки майбутніх педагогів до реалізації завдань сучасної освіти, пропонують багато вітчизняних учених. Дослідження проблематики професійної підготовки вчителів географії представлено такими науковими напрямами: дидактичні та методичні основи навчання географії (О. Топузов, О. Надтока, Л. Вішнікіна, В. Самойленко та інші); навчання географії на основі нових методологічних підходів (С. Коберник, О. Надтока, Т. Мартинюк, О. Нехомяж, Н. Побидайло, В. Булгаков, І. Удовиченко, О. Стадник та інші); інноваційні підходи до формування змісту географічної освіти (О. Варакута, Т. Гільберг, С. Коберник, О. Надтока, Т. Назаренко, С. Науменко та інші); професійна підготовка майбутнього вчителя географії та міждисциплінарність STEM-підходу (В. Лунячек, К. Борисенко, О. Барна, О. Кузьменко, С. Коберник, О. Надтока І. Чернецький, І. Сліпухіна, Н. Полухін та інші).

Науковцями здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз понять «підготовка», «професійний розвиток педагога», «географічна компетентність» тощо. Прийнято, що акронім STEM вживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), інженерію (Engineering) та математику (Mathematics).

Доведено, що максимально результативним професійне становлення вчителя може бути тільки за умов урахування стратегій реформування та мети шкільної освіти. Водночас у наукових дослідженнях та педагогічній освіті питанням підготовки майбутніх учителів географії у STEM-напрямі приділяється недостатньо уваги.

Мета статті – визначити й охарактеризувати пріоритетні напрями та зміст професійної підготовки майбутніх учителів географії в контексті реалізації STEM-підходу в шкільному курсі економічної і соціальної географії України.

Виклад основного матеріалу. Для вітчизняної системи освіти ідея STEM є інновацій-

ною, але вже концептуально обґрунтованою в межах чинного законодавства, що відображено у Законі України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа», Концепції навчання географії України в основній та старшій школі, Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти).

У 2018 році групою науковців Інституту педагогіки НАПН України була розроблена Концепція навчання географії України в основній та старшій школі. Авторами обґрунтовано важливість реалізації STEM-підходу під час викладання географії. Зазначено, що географія, завдяки її інтегративності, міжпредметності та проникненні у різні галузі знань має високий потенціал для застосування у контексті STEM-освіти. Підкреслено, що для вчителів географії повинна бути забезпечена можливість відповідного професійного росту в формі наукової і прикладної роботи, додаткової професійної освіти [Концепція 2018].

Важливим етапом у розвитку STEM-освіти стало схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). У цьому документі вказано на важливість розроблення ефективних і привабливих методів впровадження навчальних програм з навчальними методиками природничо-математичної освіти (STEM-освіти), а також удосконалення підготовки педагогічних працівників та забезпечення їх професійного розвитку [Концепція 2020].

Вагомим орієнтиром у виборі напрямів сучасної підготовки майбутнього вчителя географії у контексті STEM є Державний стандарт базової середньої освіти. У вимогах до обов'язкових результатів навчання учнів з природничої освітньої галузі передбачено, що учень: пізнає світ природи засобами наукового дослідження; розвиває власне наукове мислення, набуває досвіду розв'язання проблем природничого змісту (індивідуально та у співпраці з іншими особами) [Державний 2020].

Міністерство освіти і науки України в щорічних методичних рекомендаціях до викладання навчальних предметів наголошує на важливості забезпечення інноваційності

освітнього процесу, інструментами якого під час викладання географії має стати наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ, мультимедійні презентації, інтерактивні дошки, електронні словники, довідники, енциклопедії та інші засоби навчання, аудіо-, відеотехніка, Інтернет-ресурси тощо). Сучасному вчителю географії надається право використовувати такі методи, як: «перевернутий клас», «подієва освіта» «гейміфікація», «бріколаж», змішане навчання (blended learning), система управління навчальним процесом (LMS), «хмарне» навчання, «скрайбінг» «кейс-метод» та інші [Інструктивно 2020].

Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 підтверджують доцільність у короткостроковій перспективі включити до програм підготовки вчителів / викладачів природничо-наукових дисциплін методики формування здатності критично мислити, розробляти, проводити експерименти та аналізувати дані, обґрунтовувати висновки, застосовувати теорії в життєвих ситуаціях, працювати з новими даними [Національний 2019 : 258]. Вітчизняні дослідники проблеми підготовки педагогів у закладах вищої освіти вказують на важливість формування STEM-середовища, геймізації освітнього процесу, впровадження інноваційних та ІКТ-технологій, що забезпечить мотивацію студентів, відкриє широкі можливості для розвитку творчого, критичного і професійного мислення, посприє формуванню вмінь співробітництва та співтворчості [Барна 2017 ; Лунячек 2018; Потапова 2019].

Підвищення інтересу та вимог до якості природничої освіти спонукає заклади вищої освіти до удосконалення підготовки майбутніх учителів географії в контексті STEM, зокрема через призму потенціалу економічної та соціальної географії.

Враховуючи зазначений, що шкільний курс економічної та соціальної географії відіграє особливу роль у розвитку STEM-освіти, нами було укладено модель підготовки майбутніх учителів географії до реалізації STEM-освіти (Див. таблиця 1). Модель має наскрізний характер, відповідає освітньо-професійній програмі «Середня освіта. Географія. Економіка», метою

якої є підготовка висококваліфікованих учителів географії й економіки, здатних професійно розв'язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми передбачає формування загальних та спеціальних компетентностей для виконання професійних завдань у закладах загальної середньої освіти різних типів, застосовуючи сучасні психолого-педагогічні теорії, методики, технології, самонавчання, дослідження, впровадження інновацій.

Нами зроблено висновки, що навчальні дисципліни освітньо-професійної програми мають забезпечити вивчення сутності STEM-освіти, опанування сучасних STEM-технологій. Підготовка студентів для впровадження STEM-освіти у майбутню професійну діяльність вимагає створення умов для розвитку навичок критичного мислення, творчої та проектної діяльності. Майбутній вчитель географії повинен бути готовим до моделювання вивчення змісту шкільного курсу економічної та соціальної географії України на засадах STEM-підходу, вибору технологій та методів, які органічно поєднуються з особливостями змісту теми, що вивчається, індивідуальними особливостями учнів та їх підготовкою.

Висновки. З огляду на вищевикладений матеріал нами були зроблені такі висновки:

1. Урахування сучасних тенденцій STEM-освіти є необхідною умовою забезпечення якості навчання у закладі вищої освіти.

2. Формування готовності майбутнього вчителя географії до реалізації STEM-підходу потребує подальшої розробки відповідного навчально-методичного забезпечення і модернізації змісту освітнього процесу в системі вищої педагогічної освіти.

3. Особливу увагу слід зосередити на практичному складнику у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, опануванні ними сучасних інструментів та технік.

Перспективним напрямом досліджень із цієї проблематики вважаємо створення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів географії до реалізації STEM-підходу на рівні формальної та неформальної освіти, вимірювання якості підготовки майбутніх учителів географії як загалом, так і в межах STEM-підходу.

Модель підготовки майбутніх учителів географії до реалізації STEM-освіти

	Складники	Зміст, форма реалізації	Прогнозовані результати щодо STEM	Методи, техніки, організаційні форми
1	Формальна	Навчальні дисципліни із циклу загальної підготовки «Вступ до спеціальності», «Основи економічних знань у Новій українській школі», «Економічна та соціальна географія України», «Методика навчання географії у закладах загальної середньої освіти», «Методика навчання економіки у закладах загальної середньої освіти» «Географія населення з основами демографії», Педагогічна практика	<i>Розрізнити</i> поняття STEM-освіта, STEM-грамотність, природничо-наукова грамотність, STEM-спеціальність, інновація, стартап, STEM-проект, STEM-урок. <i>Уміти</i> використовувати STEM-технології для реалізації компетентнісного підходу під час викладання шкільного курсу географії, організації позашкільної науково-дослідницької роботи учнів. <i>Демонструвати</i> уміння розробляти навчальні проекти. <i>Планувати</i> стартапи у сфері STEM. <i>Використовувати</i> інформаційні матеріали е-платформ та науково-освітніх ресурсів. <i>Здійснювати</i> пошук ІК-інструментів підтримки STEM-освіти, які дотичні до професійної спрямованості	Навчальні заняття з елементами STEM (технології кейс стаді, метод проєктів, моделювання, симуляція та ін.), STEM-заходи з учнями ЗЗСО, Малої академії наук
2	Неформальна	Цикл вибіркового дисциплін. Діяльність проблемної групи «Реалізація STEM-освіти в професійній діяльності майбутніх учителів географії»	<i>Уміти</i> використовувати сучасне обладнання та інструменти. <i>Здійснювати</i> вибір на власний погляд теоретичних позицій та технологій щодо вирішення освітніх та майбутніх професійних завдань. <i>Оцінювати та прогнозувати</i> питання, які можна реалізувати засобами STEM. <i>Уміти</i> розробляти міжпредметні проекти в галузі STEM-освіти	Заходи, які відбуваються у межах роботи студентської проблемної групи; наукові пікніки; університетські олімпіади; майстер-класи, тренінги, STEM-фестиваль; дискусійні панелі, вебінари, дистанційне навчання на е-платформах; екскурсії на виробничі підприємства тощо
3	Інформальна	Самоосвіта, наукові контакти з питань STEM-освіти	<i>Уміти</i> проєктувати індивідуальну освітню траєкторію в контексті сучасних технологій. <i>Розробляти</i> інформаційні матеріали про STEM-проекти. <i>Уміти</i> організувати, активно співпрацювати у заходах неформального характеру	Конференції, семінари, зимові та літні STEM-школи; конкурси стартапів, розробка проєктів для громад, участь у тренінгах в галузі STEM-освіти тощо

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна О., Балик Н., Шмигер Г. Підходи до підготовки майбутніх педагогів до впровадження STEM-освіти. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 року, м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с. С. 18–22.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/> (дата звернення: 25.07.2021).
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 25.07.2021).
4. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go> (дата звернення: 26.07.2021).
5. Концепція навчання географії України в основній та старшій школі / за заг. ред. д-ра пед. наук О. М. Топузова та канд. пед. наук О. Ф. Надтоки. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 56 с.
6. Луначек В., Борисенко К. Компетентнісна модель майбутнього вчителя географії як інструмент професійної підготовки в класичному університеті. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3(95). С. 99–109.
7. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт.: М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакулєнко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр

оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с. URL: <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads> (дата звернення: 25.07.2021).

8. Надтока О. Ф. Реалізація аспектів економічної та STEM-освіти у підручниках географії України. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock>. (дата звернення: 22.07.2021).

9. Потапова Н. (2019) Особливості забезпечення геймізації в освітньому процесі вищих педагогічних навчальних закладів. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27902> (дата звернення: 22.07.2021).

REFERENCES

1. Barna, O., Balyk, N. and Shmyher, H. (2017). Pidkhydy do pidhotovky maibutnykh pedahohiv do vprovadzhennia STEM-osvity. STEM-osvita: stan vprovadzhennia ta perspektyvy rozvytku [Approaches to training of future teachers for the implementation of STEM education. STEM-education: state of implementation and prospects of development]. Proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference, 9–10 lystopada 2017 (pp. 18–22). Kyiv: DNU “Instytut modernizatsii zmistu osvity” [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/> (Accessed: 25.07.2021) [in Ukrainian].

3. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020–2021 navchalnomu rotsi [Instructional and methodical recommendations for teaching subjects in general secondary education institutions in 2020–2021]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua> (Accessed: 25.07.2021) [in Ukrainian].

4. Kontseptsia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [The concept of development of natural and mathematical education (STEM-education)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go> (Accessed: 26.07.2021) [in Ukrainian].

5. Topuzova, O.M. and Nadtoky, O.F. (Eds.). (2018). Kontseptsia navchannia heohrafii Ukrainy v osnovnii ta starshii shkoli [The concept of teaching geography of Ukraine in primary and secondary school]. Kyiv: TOV “KONVI PRINT” [in Ukrainian].

6. Luniachek, V. and Borysenko, K. (2018). Kompetentnisna model maibutnoho vchytelia heohrafii yak instrument profesiinoi pidhotovky v klasychnomu universyteti [Competence model of the future geography teacher as a tool of professional training in a classical university]. *Nova pedahohichna dumka*. 3(95), 99–109 [in Ukrainian].

7. Mazorchuk, M., Vakulenko, T., Tereshchenko, V., Bychko, H., Shumova, K., Rakov, S., Horokh, V. and others. (2019). Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National report on the results of the international survey on the quality of education PISA-2018]. Kyiv: UTSOIAO. Retrieved from: <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads> (Accessed: 25.07.2021) [in Ukrainian].

8. Nadтока, O.F. Realizatsiia aspektiv ekonomichnoi ta STEM-osvity u pidruchnykakh heohrafii Ukrainy [Implementation of aspects of economic and STEM education in textbooks of geography of Ukraine]. Retrieved from: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock>. (Accessed: 22.07.2021) [in Ukrainian].

9. Potapova, N. (2019) Osoblyvosti zabezpechennia heimizatsii v osvitnomu protsesi vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Features of gamification in the educational process of higher pedagogical educational institutions]. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27902> (Accessed: 22.07.2021) [in Ukraine].

N. M. TKACHUK

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Economic and Social Geography,

Lesia Ukrainka Volyn National University,

Lutsk, Ukraine

E-mail: nadia.tkachuk4@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8018-9733>

PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN THE SCHOOL COURSE OF ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY OF UKRAINE

The importance of the STEM approach in the training of future geography teachers in higher education institutions is considered in the article. It is stated that the school course of economic and social geography has a high potential for application in the context of STEM education due to the integrativity, interdisciplinary and penetration into different fields

of knowledge. All that highlights and deepens the relevance of qualitative student training, leads to a review of the content and methods of teaching in the context of STEM. It is emphasized that it is important to extrapolate the learning outcomes of higher pedagogical education student to future professional activity in the New Ukrainian School. It is necessary to provide the opportunity to master modern technologies, methods of teaching natural and social sciences through technology and focus on STEM approach. To solve this problem, the author of the article analyzes the legal framework, educational and methodological documents that regulate the organization of the educational process on the basis of STEM approach. Some directions of preparation of future geography teachers for introduction of STEM technologies, according to potential of a school course of economic and social geography are considered. The importance of taking into account the positions of the State Standard of Complete General Secondary Education in the training of geography teachers in the context of STEM is determined. A model of preparation of geography teachers for the implementation of STEM within the educational and professional program of a higher education institution is proposed. The importance of the practical component of the educational process is indicated. It is focused on the need to revise and improve educational and professional training programs for geography teachers based on the experience of institutions of higher pedagogical education, the results of international monitoring studies on science literacy of students at national schools. It is concluded that the formation of the readiness of future geography teachers to implement the STEM approach requires further development of appropriate educational and methodological support and modernization of the content of educational process in the system of higher pedagogical education.

Key words: geography teacher, professional development, standard, STEM education, STEM technologies.

УДК 378: 373.3.011.3-051] 004.67

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.31>

О. П. ЦЮНЯК

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри педагогіки початкової освіти,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: tsiuniak33@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4573-1865>

Л. Ю. СУЛТАНОВА

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

Національної академії педагогічних України,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: leilasultanova22.07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3324-6926>

ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. Обґрунтовано необхідність цифрової трансформації системи освіти, організації освітнього процесу у закладах вищої освіти з упровадженням інноваційних і цифрових технологій. Систематизовано нормативно-правові документи, що характеризують доцільність упровадження діджиталізації в освіті. Охарактеризовано сутність понять «професійна підготовка», «цифровізація». Представлено та узагальнено результати опитування здобувачів вищої освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

З'ясовано, що до першочергових завдань розвитку вищої освіти в умовах цифровізації слід віднести не лише ресурсне наповнення освітнього середовища сучасними цифровими засобами навчання, але й підготовку викладачів і здобувачів вищої освіти до ефективного їх використання. Саме вміння користуватися цифровими технологіями забезпечує готовність майбутніх учителів початкових класів використовувати цифрові технології у професійній діяльності, створює основу для формування в них цифрової грамотності та цифрової компетентності.

Доведено, що цифровізація сприяє гнучкості освітнього процесу у закладах вищої освіти, забезпечує формування конкурентоспроможних фахівців, які вчаться швидко адаптуватися до умов, що змінюються непередбачено і стрімко (запровадження карантину). На нашу думку, доцільним є оснащення приміщень закладів вищої освіти, в яких проводяться заняття, новими взірцями технічних засобів навчання. Покращить процес підготовки здобувачів вищої освіти і відкриття спеціалізованих приміщень для проведення занять і самостійної роботи, таких як Інтернет-класи, мультимедійні аудиторії, де проводяться навчальні заняття з використанням мультимедійних і цифрових технологій. Окрім того, цифрова трансформація освіти посилює мотивацію майбутніх учителів початкових класів до самоосвіти і саморозвитку, сприяє досягненню нових освітніх результатів, адекватних вимогам цифрового суспільства.

Ключові слова: професійна підготовка, цифровізація, цифрові технології, учитель початкових класів, заклад вищої освіти, цифрова трансформація освіти.

Вступ

Проведення реформ, зумовлених цивілізаційними та соціально-економічними змінами у світі, інтеграція України в європейський освітній простір, модернізація системи вищої педагогічної освіти висувають нові вимоги до особистості педагога, передусім учителя почат-

кових класів, рівень професійної готовності якого має відповідати вимогам часу.

Як зазначено у Концепції «Нова українська школа» (2016) [Концепція], держава потребує підготовки вчителя, здатного працювати в умовах інноваційних змін, що відбуваються в освітній сфері, адекватно реагувати на виклики часу,

здійснювати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, інноваційності. Нині розширилися професійні функції учителя Нової української школи як суб'єкта інноваційної діяльності, котрий повинен змінити підхід до навчання, запропонувати модель, яка сприятиме формуванню ключових компетентностей, що вимагають сучасні реалії; упроваджувати інноваційні форми й методи навчання та виховання, цифрові технології, на які орієнтують основні напрями модернізації освіти; запропонувати концептуальні засади педагогічних нововведень, що містять діагностику, прогнозування, корекцію і рефлексію інноваційних дій. Сучасний учитель має продукувати інформацію, керувати та обробляти інформаційні потоки, творчо і нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання.

Необхідність трансформацій у педагогічній освіті визначено в таких нормативно-правових документах, як закони «Про освіту», «Про вищу освіту»; укази Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет і забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»; Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки; положення про електронні освітні ресурси, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2014); Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція «Нова українська школа» (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018), Наказ «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти України» (2015).

Із позицій сьогодення затребуваними на ринку праці є компетентні, відповідальні, конкурентоздатні фахівці, котрі володіють критичним мисленням, є ініціативними, креативними, соціально активними і професійно мобільними, грамотно і свідомо використовують засоби цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій у професійній діяльності. Адже нині цифрові технології є інструментом, що активно використовується в освіті та сприяє підвищенню

її якості. Більшу увагу до проблеми цифровізації вищої освіти почали приділяти в період пандемії, спричиненої поширенням коронавірусної інфекції, і переходу закладів вищої освіти на дистанційне і змішане навчання. Тому важливим складником освітнього процесу у закладах вищої освіти має бути забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов, які сприяють підготовці компетентного вчителя початкових класів, орієнтованого на інноваційну діяльність в умовах цифрової трансформації освіти.

1. Постановка проблеми

Загальновідомо, що розвиток інформаційного суспільства, яке характеризується розвиненими інфраструктурами, високим рівнем інформаційних технологій, наявністю інформаційних ресурсів і можливостей доступу до інформації, зумовлює зміну парадигми освіти. Варто зазначити, що під впливом інформаційних факторів сформувалася компетентнісна парадигма в освіті, за якою здійснюється перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя». У свою чергу інформатизація змінює освітню систему з орієнтацією на нову інформаційну культуру, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку дистанційного навчання та засобів інформаційної підтримки освітнього процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Про актуальність проблеми свідчить доповідь Міністра освіти і науки України С. Шкарлета на засіданні Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій 3 лютого 2021 року, в якій йшлося про те, що впровадження цифрової трансформації освіти і науки є одним із пріоритетних напрямів роботи Міністерства. Крім того, нині в Україні здійснюється цифровізація суспільства, що стала одним із головних трендів на ринку праці. Саме тому збільшується потреба у фахівцях, які володіють цифровими навичками і здатні швидко адаптуватися до постійно зростаючих вимог інформаційного суспільства.

Мета роботи - розкриття основних теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування цифрових технологій.

2. Аналіз попередніх досліджень

Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя і стратегій формування його

професіоналізму присвячено наукові праці А. Алексюка, Г. Васяновича, С. Вишнякової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюка, І. Зязюна, М. Марусинця, Н. Мукана, Л. Онищука, І. Соколової, Л. Хомича, Л. Хоружої та інших, а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. Балла, Н. Побірченка, В. Рибалки, В. Семиченка, та інших. Численні дослідження присвячені професійній підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти, авторами яких є М. Анісімов, Н. Батечко, І. Богданова, С. Вітвицька, І. Гавриш, Л. Даниленко, Т. Демиденко, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Ю. Лянной, Н. Мачинська, Н. Нікули, О. Семенов, В. Паламарчук, Л. Подимова, С. Сисоева, І. Соколова, Л. Султанова, О. Федій, Т. Федірчик, Т. Шамова, О. Шапран, І. Шоробура та інші.

Окремі аспекти проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства розкрито у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Інформатизація освіти, а також інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес представлена у дослідженнях В. Бикова, К. Власенка, І. Герасименка, А. Гуржій, М. Жалдака, Ю. Запороженка, С. Семерякова, О. Співаковського, О. Спіріна та інших.

Утім, незважаючи на багатоаспектність досліджень, проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти не досить досліджена.

Як показує досвід, XXI століття є епохою кіберсоціалізації суспільства, часом великих перетворень, інноватизації, формування цифрової освіти в Україні. Цифровізація освіти змінює традиційну її систему у напрямку послідовного та ефективного формування цифрової (інформаційно-комунікаційної) компетентності та професійної свідомості, що дозволяє збільшити віртуальну мобільність здобувачів вищої освіти, дає їм змогу навчатися та проходити стажування в університетах європейських держав.

Трансформаційні процеси у системі освіти, соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої освіти загалом і професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зокрема.

3. Результати і дискусії

Загальновідомо, що нині сучасні заклади вищої освіти не лише повинні забезпечувати освітній процес, але й стати майданчиком для створення інновацій, здійснення проєктів, створення науково-освітніх online-платформ, персоналізованих освітніх траєкторій. Адже широкого поширення набуває дистанційна форма навчання, котрій сприяє розвиток цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій. Тож перш ніж аналізувати проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти, схарактеризуємо поняття «професійна підготовка», «цифровізація», «цифрові технології» у вимірі сучасної науки.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) «професійну підготовку» пояснює як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю».

Академік Н. Ничкало у своїх працях зазначає, що «професійна підготовка фахівців орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський і світовий простір» [Ничкало : 9–22]. Цікавим є твердження дослідниці О. Андрусь про те, що професійна підготовка – це «організаційно-методичний процес формування у студентів їх професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання і самоосвіти упродовж життя» [Андрусь : 292].

У контексті зазначеної проблеми «професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів» розуміємо як систему організаційно-педагогічних умов, відповідного освітнього інноваційного середовища та наявності сучасного навчально-методичного забезпечення, спрямованих на формування професійної готовності до застосування цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій в умовах цифрової трансформації освіти. Отже, виникає необхідність розглянути сутність понять «цифровізація».

Доцільно зазначити, що на необхідності цифровізації освітньої сфери акцентовано в низці нормативно-правових документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017) поміж ключових компетентностей визначено інформаційно-комунікаційну компетентність. Ще у 2016 році у представленому ЄС оновленому фреймворку Digital Competence (DigComp 2.0) визначено п'ять блоків компетенцій, серед яких є *інформаційна грамотність*, уміння оцінювати, використовувати й управляти даними, взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій, створювати, змінювати і покращувати цифровий етикет, вирішувати проблеми з комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, а також визначати потребу в отриманні нових цифрових навичок [Цифрова]. Щороку потреба в оволодінні зазначеними компетенціями посилюється.

У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки зазначено, що *цифровізація* – це насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що уможливує інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір [Концепція розвитку]. Про потребу у розвитку «електронного навчання і формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу» зазначається і в наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018).

В освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності процесу навчання, тобто *life-long-learning* – навчання протягом життя. Водночас зауважимо, що цифровізація освіти прямо залежить і від рівня володіння цифровими технологіями. Як показує практика, до першочергових завдань розвитку вищої освіти в умовах цифровізації слід віднести не лише ресурсне наповнення освітнього середовища сучасними цифровими засобами навчання, але й підготовку викладачів і здобувачів вищої освіти до ефективного їх використання. Саме вміння користуватися цифровими технологіями забезпечує готовність майбутніх учителів початкових класів використовувати цифрові технології у професійній діяльності, створює

основу для формування в них цифрової грамотності й компетентності, яку ЄС визнає однією із ключових компетенцій для повноцінного життя і діяльності.

Ми вважаємо, що цифровізація вищої освіти має розпочатися зі створення базових інформаційних сервісів, які використовуються в освітньому процесі; цифрових бібліотек, що забезпечують доступ здобувачів вищої освіти або викладачів до наукової літератури із будь-яких пристроїв незалежно від місця знаходження і часу доби; стимулювання створення нових цифрових спільнот, інновацій на всіх етапах освітнього процесу тощо; використання цифрових технологій для консультування абітурієнтів за різними питаннями освітнього процесу, що важливо як для українських вступників, так і для потенційних закордонних абітурієнтів; створення системи зворотного зв'язку зі студентами тощо.

Отже, виникає потреба у моніторингу сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування цифрових технологій. Наше емпіричне дослідження базувалося на онлайн-опитуванні з можливістю подальшого кількісного та якісного аналізу результатів. Респондентами опитування були здобувачі вищої освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ми розробили авторську анкету. Загалом ми намагалися з'ясувати, чи сформовані у здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей уміння застосовувати цифрові технології у повсякденному житті та професійній діяльності. Анкета передбачала відкриті запитання: *Чи розумієте Ви сутність поняття «цифровізація»? Чи володієте Ви знаннями про цифрові (інформаційно-комунікаційні) технології? Чи знайомі Вам види цифрових технологій? Чи виникає у Вас бажання застосовувати цифрові технології в освітньому процесі ЗВО? Чи застосовуються засоби інформаційно-комунікаційних технологій у Вашому закладі освіти? Чи задоволені Ви умовами дистанційного навчання під час карантину? Чи створені у Вашому закладі вищої освіти необхідні засоби для дистанційного навчання?*

Результати дослідження показують, що більшість здобувачів вищої освіти (52 особи

або 62,3%) мають певні знання про процес цифровізації і цифрові технології, які застосовуються в освіті. Однак практично всі респонденти (100 осіб або 93,1%) не володіють знаннями про види цифрових технологій і можливості їх застосування в університеті. 49 осіб (79,3%) задоволені умовами дистанційного навчання, 63 особи (83,9%) стверджують, що в університеті не досить створені умови для використання інформаційно-цифрових технологій. Щодо сформованих практичних умінь користуватися засобами цифрових технологій більшість респондентів 72 особи (94,2%) уміють застосовувати їх під час навчання.

Схвальні відгуки про застосування цифрових технологій частіше надходять від студентів старших курсів і магістрантів. Натомість першокурсники стверджують, що сприймати новий навчальний матеріал краще під час живого спілкування з викладачем в аудиторії. Стає зрозумілим, що цифрова трансформація освіти вимагає від здобувачів вищої освіти високого рівня самоорганізації, самодисципліни та мотивації до навчання.

Ми вважаємо, що специфічною особливістю професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти є те, що засвоєння змісту навчання і розвиток особистості здобувача вищої освіти мають відбуватися не під час його інформування, а під час власної активної творчо-цифрової діяльності. Майбутній учитель має отримати підготовку у засвоєнні комплексу необхідних загальнотеоретичних знань, професійних умінь та навичок для успішного виконання професійних функцій і застосування цифрових технологій у майбутній професійній діяльності, розвитку високого рівня інтелекту,

сформованості цифрової компетентності, регламентованої загальним стандартом вищої освіти, за яким формується цілісне уявлення про майбутню професійну інноваційну діяльність в умовах діджиталізації [Sultanova : 346–365].

На нашу думку, цифровізація сприяє гнучкості освітнього процесу, відображає сучасну парадигму розвитку суспільства, забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів, які вчаться швидко адаптуватися до умов, що змінюються непередбачено і стрімко. До речі, у 2020 році в умовах запровадження карантину заклади вищої освіти вимушено увійшли в середовище цифрової освіти. Крім того, цифрова трансформація української освіти посилює мотивацію у фахівців до самоосвіти і саморозвитку, сприяє досягненню нових освітніх результатів, адекватних вимогам цифрового суспільства.

Висновки

На основі вищезазначеного ми можемо зробити висновок, що сучасний учитель початкових класів має орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію, яка є основним ресурсом цифрової освіти, оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації); використовувати Інтернет-технології, локальні мережі, бази даних; розробляти власні електронні продукти (електронні розробки уроків; електронні підручники, навчальні програми, демонстраційний матеріал); а також оволодіти новими знаннями та вміннями, що допоможуть комфортно працювати, бути конкурентоспроможними в освітньому просторі інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(2). С. 283–294.
2. Концепція «Нова українська школа». 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>.
4. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. № 1. С. 9–22.
5. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). Концептуальні засади. *Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р.* 2016. 90 с. URL: <https://www.rada.gov.ua/uploads/documents/40009.pdf>.
6. Sultanova L., Tsiuniak O., Milto L., Zheludenko M., Lyktei L., Petrenko L. and Uchitel A. The potential of Google Classroom web service for lecturers of higher educational establishments under pandemic conditions. *Proceedings of*

the 8th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2020) at CEUR Workshop Proceedings. 2021. Vol. 2879. P. 346-365. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2879/paper19.pdf>.

REFERENCTS

1. Andrus, O. (2011). Suchasni aspekty profesiinoi pidhotovky studentiv u tekhnichnykh universytetakh. [Modern aspects of professional training of students in technical universities]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 4(2), 283–294 [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola». (2016). [The concept of the "New Ukrainian School"] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
3. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky. [The concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N. (2001). Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia. [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. 1. 9–22. [in Ukrainian].
5. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 («Tsyfrovyi poriadok dennyi – 2020»). (2016). Kontseptualni zasady. Pershocherhovi sfery, initsiatyvy, proekty «tsyfrovizatsii» Ukrainy do 2020 r. [Conceptual ambush. Pershocherhovi sfery, initsiatyvy, proekty «tsyfrovizatsii» Ukrainy do 2020 r.]. *Hrudn.* 90. URL: <https://www.rada.gov.ua/uploads/documents/40009.pdf>. [in Ukrainian].
6. Sultanova, L., Tsiuniak, O., Milto, L., Zheludenko, M., Lyktei, L., Petrenko, L. and Uchitel, A. (2021). The potential of Google Classroom web service for lecturers of higher educational establishments under pandemic conditions. *Proceedings of the 8th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2020) at CEUR Workshop Proceedings*, 2879. 346–365. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2879/paper19.pdf>. [in Ukrainian].

O. P. TSIUNIAK

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy of Primary,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: tsiuniak33@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4573-1865>*

L. Y. SULTANOVA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
E-mail: leilasultanova22.07@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3324-6926>*

COMPREHENDING OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

The article considers the theoretical principles of professional training of future primary school teachers in higher education establishments. The necessity of digital transformation of the education system, organization of the educational process in higher education establishments with the introduction of innovative and digital technologies are substantiated as well. Regulatory and legal documents that characterize the feasibility of digitalization in education are systematized. The essence of the concepts “professional training” and “digitalization” is described. The results of the survey of higher education applicants of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University are presented and generalized.

It was revealed that the priority tasks of higher education development in the context of digitalization should include not only the resource content of the educational environment with modern digital teaching aids, but also the training

of teachers and students of higher education in order to use them effectively. It is the ability to use digital technologies that ensures the readiness of future primary school teachers to use digital technologies in their professional activities and creates a basis for the formation of their digital literacy and digital competence.

The study allowed us to draw a conclusion that digitalization contributes to flexibility of the educational process in higher education establishments, provides the formation of competitive professionals who learn to quickly adapt to changing conditions unpredictably and rapidly (quarantine introduction). In our opinion, it is expedient to equip the premises in higher education establishments where classes are held with new models of technical teaching aids. It will improve the process of preparation of higher education students and the opening of specialized facilities for classes and independent work: Internet classes, multimedia classrooms, where training sessions are held using multimedia and digital technologies. In addition, the digital transformation of education increases the motivation of future primary school teachers to self-education and self-development, contributes to the achievement of new educational results those are adequate to the requirements of the digital society.

Key words: professional training, digitalization, digital technologies, primary school teacher, higher education establishment, digital transformation.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

О. А. Біда, Т. С. Зорочкіна, І. І. Орос, О. В. Кучай, А. П. Чичук, Т. П. Кучай ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ.....	3
П. М. Бойчук, М. А. Козігора, А. М. Романюк БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....	10
М. І. Гагарін ПРОГРАМА ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	17
О. П. Демченко, М. О. Давидова, І. О. Ларіна СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПРОЯВАМИ ОБДАРОВАНОСТІ В УМОВАХ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	22
М. І. Замелюк ВІД ГРИ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ.....	31
Лі Янь КИТАЙСЬКИЙ ОЛІЙНИЙ ЖИВОПИС ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	39
Л. Л. Ордіна ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	46
О. В. Polevikova, Т. А. Shvets LEGO-CLASSES WITH PRESCHOOLERS AS A FIRST STEP OF ROBOTICS.....	51

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Є. П. Богданов ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ НЕВОСНІЗОВАНИХ ФОРМУВАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ ОБОРОНИ (70–80-ті роки ХХ СТОЛІТТЯ).....	57
Я. В. Дудко ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УМОВ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХІХ СТ.)...64	64
Я. А. Квасецька, К. С. Кузнєцова ГРАФІНЯ СУЗАННА ОЖАРОВСЬКА У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЛЯ В ГАЛИЧИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	70
Л. В. Кругленко ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (к. ХХ – п. ХХІ ст.).....	79
Л. В. Пасічник, Т. О. Дороніна ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	85
Л. В. Сливка ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ПРОЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ОСВІТА У ШКОЛІ» (1993) ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА.....	91
О. В. Юрченко ФЕНОМЕНИ НАЦІЇ І НАЦІОНАЛІЗМУ ТА ЇХНІЙ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ОСВІТОЮ І ВИХОВАННЯМ У МОДЕРНІСТСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ Е. ГЕЛНЕРА.....	96

С. В. Ябковська, І. В. Мазурок

ПОСТАТЬ МИКОЛИ ЛИСЕНКА У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІДОМИХ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИКОЗНАВЦІВ.....104

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

С. П. Шумовецька

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СПІВРОБІТНИКІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....110

ЯКІСТЬ ОСВІТИ

Т. В. Зубехіна, В. К. Терлецький, Н. В. Ольхова-Марчук, В. В. Кушнір

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....116

В. Д. Сологуб

СПЕЦИФІКА ОПАНУВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ІМПРОВІЗАЦІЇ».....122

М. І. Тарасенко, Л. М. Бадюл

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ – ВИМОГИ ТЕПЕРІШНЬОГО ТА МАЙБУТНЬОГО128

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

В. В. Ворожбіт-Горбатюк, А. В. Боярська-Хоменко, С. О. Доценко

ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕНТОРИНГУ
В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....133

О. А. Zhukova

HUMAN CAPITAL AND HUMAN POTENTIAL: THE QUESTION OF INTERACTION IN CHANGING SOCIETY...140

Г. Й. Шевчук

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....151

МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Биннатова Шалала Бахлул кызы

РЕАЛІЗАЦІЯ ОБУЧЕННЯ УЧАЩИХСЯ
ЕЛЕМЕНТАМ КОМБІНАТОРИКИ В НАЧАЛЬНОЇ ШКОЛІ.....158

О. М. Гончарук, Л. М. Шуст, С. Є. Вірета

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕКСТОВОЇ ОСНОВИ МАЛИХ ЖАНРІВ ФОЛЬКЛОРУ ПІД ЧАС
ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....165

Н. В. Горобченко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ЗА УМОВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....172

І. М. Грицюк, С. О. Міліщук

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ
У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....179

В. І. Павлюк

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СТОРІТЕЛІНГУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....185

О. В. Поліщук, З. П. Богдан, Г. К. Шуль

ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....191

Н. М. Ткачук

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ
В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ.....202

О. П. Цюняк, Л. Ю. Султанова

ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....208

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF EDUCATION

O. A. Bida, T. S. Zorochkina, I. I. Oros, O. V. Kuchai, A. P. Chychuk, T. P. Kuchai FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PROFESSIONALS.....	3
P. M. Boychuk, M. A. Kozihora, A. M. Romaniuk BULLYING AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON IN THE MODERN EDUCATIONAL AREA.....	10
M. I. Gagarin PROGRAM FOR EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	17
O. P. Demchenko, M. O. Davydova, I. O. Larina CREATING A SITUATION OF SUCCESS FOR CHILDREN WITH MANIFESTATIONS OF GIFTEDNESS IN THE CONTEXT OF THEATRICAL ACTIVITY.....	22
M. I. Zameliuk FROM GAME TO CHILD'S CREATIVE DEVELOPMENT.....	31
Li Yan CHINESE OIL PAINTING AS A MEANS OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS.....	39
L. L. Ordina THE INFLUENCE OF UKRAINIAN ART ON THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	46
O. B. Polevikova, T. A. Shvets LEGO-CLASSES WITH PRESCHOOLERS AS A FIRST STEP OF ROBOTICS.....	51

HISTORY OF PEDAGOGY

Ye. P. Bohdanov ORGANIZATION OF TRAINING OF NON-MILITARY CIVIL DEFENSE FORMATIONS (70–80s OF THE XXth CENTURY).....	57
Ya. V. Dudko PECULIARITIES OF INFORMATION SUPPORT OF CONDITIONS OF MANAGEMENT OF UPBRINGING WORK IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY).....	64
Ya. A. Kvasetska, K. S. Kuznietsova SUZANA COUNTESS OZHAROVSKA IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF PRESCHOOL IN GALICINA OF THE XIX CENTURY.....	70
L. V. Kruhlenko PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF IDEAS OF POLYCULTURAL EDUCATION IN NATIONAL PEDAGOGICAL THOUGHT (LATE XX – EARLY XXI CENTURIES).....	79
L. V. Pasichnyk, T. O. Doronina THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COVERAGE OF THE QUESTION OF TRAINING OF TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE.....	85
L. V. Slyvka CONTENTS OF THE CURRICULUM “HEALTH-PRESERVING EDUCATION AT SCHOOL” (1993) FOR PRIMARY SCHOOLS OF SECONDARY SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF POLAND.....	91

O. V. Yurchenko	
NATION AND NATIONALISM PHENOMENA AND THEIR RELATIONSHIP WITH EDUCATION AND UPBRINGING IN THE MODERNIST CONCEPT OF E. GELNER.....	96
S. V. Yabkovska, I. V. Mazurok	
THE FIGURE OF MYKOLA LYSENKA IN THE RESEARCH OF FAMOUS UKRAINIAN MUSICIANS.....	104
COMPARATIVE PEDAGOGY	
S. P. Shumovetska	
VOCATIONAL TRAINING OF THE UK BORDER FORCE EMPLOYEES.....	110
QUALITY OF EDUCATION	
T. V. Zubekhina, V. K. Terletsky, N. V. Olhova-Marchuk, V. V. Kushnir	
TRAINING OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS BY DISTANCE LEARNING.....	116
V. D. Sologub	
SPECIFICS OF MASTERING THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF IMPROVISATION”.....	122
M. I. Tarasenko, L. M. Badiul	
EDUCATIONAL INNOVATIONS - REQUIREMENTS OF PRESENT AND FUTURE.....	128
EDUCATION DEVELOPMENT MANAGEMENT	
V. V. Vorozhbit-Horbatiuk, A. V. Boiarska-Khomenko, S. O. Dotsenko	
SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF THE TEACHER THROUGH THE PRISM OF MENTORING IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION.....	133
O. A. Zhukova	
HUMAN CAPITAL AND HUMAN POTENTIAL: THE QUESTION OF INTERACTION IN CHANGING SOCIETY...	140
H. Y. Shevchuk	
INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES.....	151
METHODS OF SCHOOL TEACHING	
Binnatova Shalala Bahlul	
IMPLEMENTATION OF TEACHING STUDENTS IN THE ELEMENTS OF COMBINATORICS IN PRIMARY SCHOOL.....	158
O. M. Honcharuk, L. M. Shust, S. Ye. Virsta	
PECULIARITIES OF APPLICATION OF THE TEXT BASIS OF SMALL GENRES OF FOLKLORE DURING THE FORMATION OF LANGUAGE AND SPEECH SKILLS AND SKILLS OF GAINERS.....	165
N. V. Gorobchenko	
THE PECULIARITIES OF SENIOR STUDENTS’ DISCOURSE COMPETENCE FORMATION IN CONDITIONS OF MIXED LEARNING.....	172
I. M. Hrytsiuk, S. O. Milishchuk	
FEATURES OF COMPLEX NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION IN SCHOOLS.....	179
V. I. Pavlyuk	
DIGITAL PLATFORMS FOR CREATING STORETELING ON ENGLISH LANGUAGE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL.....	185
O. B. Polishchuk, Z. P. Bogdan, G. K. Shul	
POTENTIAL OF UKRAINIAN FOLKLORE IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	191
N. M. Tkachuk	
PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN THE SCHOOL COURSE OF ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY OF UKRAINE.....	202
O. P. Tsiuniak, L. Y. Sultanova	
COMPREHENDING OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS’ TRAINING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION...	208

НОТАТКИ

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 3

Частина 2

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Сергіївна Кузнецова

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,58. Замов. № 1121/407. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.