

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Заснований у червні 2011 року

Випуск 23

Київ – Полтава
2021

УДК: 37.013(111.852:17)

Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – 2021. – Вип. 23. – 272 с.

Засновники та видавці:

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 8 від 09 червня 2021 р.)

Головний редактор

Сотська Г. І., доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора

Сулаєва Н. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний секретар

Лобач О. О., кандидат педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія

Ничкало Н. Г., д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих

Гриньова М. В., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України

Пікула Н., д. хаб., проф., Інститут соціальної праці Педагогічного університету імені Комісії народної освіти у Кракові

Єрушка У., д. хаб., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

Бабушко С. Р., д. пед. н., проф., Національний університет фізичного виховання і спорту України

Вовк М. П., д. пед. н., ст. наук. співр., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Дяченко-Богун М. М., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Жамардій В. О., к. пед. н., доц., ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія»

Палічук Ю. І., к. пед. н., доц., ВНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

Рибалко Л. М., д. пед. н., ст. наук. співр., Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Фазан В. В., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій О. А., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Л. О., д. пед. наук, проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Рецензенти

Л. А. Семеновська, доктор педагогічних наук, професор

Л. Ю. Султанова, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Т. Клуберт, доктор хабілітований, професор (Німеччина)

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 24249-14089 ПР від 21.12.2019 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку наукових фахових видань (категорія «Б») у галузі «Педагогічні науки» (Наказ Міністерства освіти і науки України №886 від 02.07.2020 р.)

Збірник наукових праць індексується наукометричними базами Index Copernicus International (ICI), Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, EBSCO, Наукова періодика України

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна, 2021
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

AESTHETICS AND ETHICS OF PEDAGOGICAL ACTION

Collection of scientific papers

Edited twice a year

Founded in June 2011

Issue 23

Kyiv – Poltava
2021

УДК: 37.013(111.852:17)

Aesthetics and ethics of pedagogical action: Collection of scientific papers / Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. – 2021. – Is. 23. – 272 p.

Founders and editors:

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Recommended for publication by the Academic Council of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Protocol № 8 on 09 June 2021)

Editor-in-chief

Sotska H. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Corresponding Member of NAPS of Ukraine

Deputy Editors

Sulaieva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Executive Secretary

Lobach O. O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor

Editorial board

Nychkalo N. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Department of Professional Education and Adult Education

Grynova M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Pikula N., Doctor, Full Professor, Institute of Social Labour Commission Pedagogical University of Education in Krakow

Yerushka W., Doctor, Full Professor, Institute of Pedagogy of the Academy of Special Pedagogy of Maria Hżhehozhevskoyi in Warsaw

Babushko S. R., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, National University of Physical Education and Sports of Ukraine

Vovk M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Diachenko-Bohun M. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Zhamardiy V. O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, HSEIU (Higher State Educational Institution of Ukraine) «Ukrainian Medical Dental Academy»

Palichuk Y. I., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Higher Educational Institution of Ukraine «Bukovinian State Medical University»

Rybalko L. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

Fazan V. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Fedii O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Homytch L. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Reviewers

L. A. Semenovska, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

L. YU. Sultanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher

T. Klubert, Doctor, Full Professor (Germany)

Certificate of state registration of KV № 24249-14089 ИП on 21.12.2019 p. Specialized edition of Pedagogical Sciences (Ministry of Education and Science of Ukraine №886 on 02.07.2020)

Collection of scientific works is registered in Index Copernicus International (ICI), Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, EBSCO, Scientific periodicals of Ukraine

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, 2021
© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 2021

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Мирослав Коваль, Андрій Литвин Інформаційне суспільство та професійна освіта	9
Наталія Філіпчук, Зоряна Удич Соціальний аспект музейно-освітньої взаємодії	27
Валентин Помогайбо, Андрій Помогайбо Харизма вчителя: природа чи виховання?.....	43
Яна Демус Взаємодія психолога і тренера у процесі професійної діяльності.....	54

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Неля Назаренко Художньо-естетична свідомість вчителя музичного мистецтва: сутність та зміст поняття	62
Чень Лян Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики	70
Лідія Лимаренко Мистецтво сценічного мовлення у контексті культурно-дозвілєвої діяльності культуролога	79
Ганна Товканець, Агнета Маргітич Етичні засади розвитку організаційної культури сучасного коледжу	90

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Nataliia Sulaieva Future music teacher training for professional activity in out-of-school educational institutions	100
Ірина Цебрій Педагогічна школа Антоніо Сальєрі	110
Тетяна Медвідь Творчий розвиток учнів у музично-педагогічній концепції К. Орфа	118
Тетяна Батієвська Використання засобів інформаційних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва	126
Тетяна Вільховченко Деякі історичні аспекти розвитку сучасної хореографії	137
Наталія Терешенко Культуротворча модель естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії.....	145

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Anna Karowicz

Jak uczy się student pedagogiki? 162

Olha Palekha

Comparative analysis of future foreign language teachers' independent learning organization in Ukraine and Great Britain 186

Світлана Романюк

Сучасні тенденції підготовки вчителя в українському зарубіжжі 195

Алла Растрюгіна, Жанна Колоскова

Онлайн-навчання в постковідному освітньому просторі закладів вищої педагогічної освіти 211

Оксана Даниско

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у процесі змішаної освітньої взаємодії 227

Оксана Товканець

Ергономіка розвивального середовища освітньої установи: умови формування 241

Віталія Мирошниченко

Форми організації дозвілєвої діяльності у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку 249

РЕЦЕНЗІЇ

Мирослав Вантух

Розвиток хореографічної освіти в Україні (рецензія на монографію Т. О. Благової «Розвиток хореографічної освіти в Україні: історико-педагогічний концепт» / за наук. ред. проф. Л. О. Хомич. Полтава : ТОВ АСМІ, 2020. 488 с.) 256

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

Наталія Дем'янюк

Мистецька освіта в інформаційному суспільстві (Всеукраїнська науково-практична конференція, 20-21 травня 2021 р., м. Полтава) 260

Відомості про авторів 265

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION

<i>Myroslav Koval, Andriy Lytvyn</i> Information society and professional education.....	9
<i>Nataliia Filipchuk, Zoriana Udych</i> Social aspects of museum-educational education	27
<i>Valentyn Pomohaibo, Andrii Pomohaibo</i> Teacher’s charisma: nature or nurture?	43
<i>Yana Demus</i> Interaction of a psychologist and a coach in the process of professional activity	54

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

<i>Nelya Nazarenko</i> Artistic and aesthetic consciousness of music teacher: essence and content of the concept.....	62
<i>Chen Liang</i> Value potential of music teachers’ artistic and educational activity	70
<i>Lidiia Lymarenko</i> The art of stage speech in the context of cultural and leisure activity of a culturologist	79
<i>Hanna Tovkanets, Ahneta Marhitych</i> Ethical principles of development of modern college organizational culture	90

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

<i>Nataliia Sulaieva</i> Future music teacher training for professional activity in out-of-school educational institutions	100
<i>Iryna Tsebriy</i> Antonio Salieri’s pedagogical school.....	110
<i>Tatiana Medvid</i> Creative development of students in the musical and pedagogical concept of K. Orff.....	118
<i>Tetiana Batiievska</i> Directions and features of using information educational technologies in the process of professional fine arts teacher training	126
<i>Tetiana Vilhovchenko</i> Some historical aspects contemporary choreography formation	137
<i>Natalia Tereshenko</i> Cultural model of schoolchildren’s aesthetic education by means of ball choreography.....	145

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Anna Karowicz How do you study pedagogy?	162
Olha Palekha Comparative analysis of future foreign language teachers' independent learning organization in Ukraine and Great Britain	186
Svitlana Romaniuk Current trends of teacher training in Ukrainian and abroad.....	195
Alla Rastrygina, Zhanna Koloskova Online learning in the post-covid educational space of pedagogical higher education	211
Oksana Danysko Organizational-pedagogical conditions of professional training of future physical education teachers in the process of blended educational interaction	227
Oksana Tovkanets Ergonomics of the developing environment of educational institution: conditions of formation	241
Vitaliia Myroshnychenko Forms of leisure activities organization in the children's health and leisure institutions.....	249

REVIEWS

Myroslav Vantukh Development of choreographic education in Ukraine (review of the monograph by T. O. Blahova "Development of choreographic education in Ukraine: historical and pedagogical concept" / Ed. prof. L. O. Khomich. Poltava: ASMI LLC, 2020. 488 p.).....	256
--	-----

INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL, ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS

Nataliya Dem'yanko Art education in the information society (All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, May 20-21, 2021, Poltava).....	260
About the Authors	265

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.01:008
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238214

Мирослав Коваль, м. Львів
ORCID: 0000-0002-0662-862X
Андрій Литвин, м. Львів
ORCID: 0000-0002-7755-9780

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО ТА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

В оглядовій статті проаналізовано особливості інформаційного суспільства як нового етапу еволюції соціального устрою на основі довгострокових тенденцій збільшення ролі інформації та знань, соціально-економічної та духовно-культурної реальності з домінуванням інформаційно-комунікаційних технологій, які діють у глобальних масштабах, що ідентифікується як суспільство знань. Висвітлено окремі проблеми освітнього процесу професійної підготовки фахівців на етапі становлення нової суспільної реальності, що має особливу психолого-педагогічну та соціокультурну спрямованість. Зроблено висновок про стратегічну роль інформатизації як провідного чинника модернізації освіти.

***Ключові слова:** інформаційне суспільство; освіта; інформатизація; модернізація; єдиний інформаційний освітній простір; інформаційно-освітнє середовище; професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Визначальною характеристикою сучасного суспільства є його інформатизація, яка на зламі сторіч набула глобального характеру. Під її впливом відбуваються докорінні зміни в усіх царинах життя: культурі, науці, мистецтві, політиці, економіці, освіті тощо. Ці пертурбації такі глибокі та масштабні, а їх вплив настільки суттєвий, що теза про новий етап цивілізаційного розвитку є цілком аргументованою.

Природа інформаційної революції, котра швидко змінює світове співтовариство, ще до кінця не досліджена, однак її результати стають все більш вираженими. Стрімке зростання можливостей електронних інформаційних ресурсів, комп'ютерних мереж, засобів телекомунікації зумовили виникнення нових галузей науки і появу віртуального світу – кіберпростору.

Потужні можливості оперувати потоками даних за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дають підстави стверджувати про «інформаційний вибух». Проте нарощення наукового потенціалу, зокрема індустрії нанотехнологій, удосконалення інформаційної інфраструктури і лавиноподібне зростання кількості інформації, що циркулює у світовому співтоваристві не є причиною якісно іншої соціальної організації. Новітній етап людської цивілізації – це передусім зростання інтелекту, перелам світобачення, менталітету людей, зміна соціально-культурних, виробничо-технологічних, морально-духовних постулатів. Це, безперечно, пов'язано з виникненням нової парадигми нашого розвитку.

Завдання сьогодення – проєктування інформаційних моделей існування людства і вирішення на цій основі проблем науки, освіти, галузей виробництва та сфери обслуговування, передбачення глобальних технологічних загроз та гарантування екологічної безпеки довкілля. Аби осмислити і побудувати цілісну картину світобачення та мати змогу діяти відповідно до неї, людина має одержати, перетворити, проаналізувати й упорядкувати безліч даних, сформувані власну позицію та певну систему цінностей за відповідними усталеними методологічними підходами і принципами. Це дає нагоду орієнтуватися в особистій інформаційній сфері, змінному професійному середовищі, а також загалом навколишньому інформаційному просторі, свідомо формуючи його та впливаючи на соціально-політичну, економічну, екологічну й інформаційну структури всього суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційні ресурси, взаємодії та процеси є предметом дослідження різних наук, передусім філософії, соціології, кібернетики, а також психології та педагогіки. Теоретичні засади інформаційних процесів вивчали дослідники таких наукових напрямів: соціології розуміння (М. Вебер, Г. Зіммель) і феноменології (М. Гайдеггер, Е. Гуссерль, А. Шюц, К. Ясперс); символічного інтеракціонізму (Г. Блумер, Ч. Кулі); теорії соціальної комунікації (Т. ван Дейк), постбіхевіоризму (П. Блау, Г. Хоманс) і структурного функціоналізму (Х. Лассуел, Т. Парсонс, Ю. Хабермас); постструктуралізму (Ж. Бодрійяр, Ж. Дерріда, Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко та ін.); теорії інформації та кібернетики (Н. Вінер, А. Колмогоров, Р. Хартлі, К. Шеннон). Дослідниками і розробниками концепцій

постіндустріалізму та інформаційного суспільства є: Г. Арон, З. Бжезинський (технотронне суспільство), Д. Белл, Ю. Габермас, Дж. Гелбрейт, Е. Гідденс, П. Дракер (суспільство знань), М. Кастельс, А. Кінг, Д. Лайон, М. Маклюен, Д. Мартін, Й. Масуда, Ф. Махлуп, Г. Молітор, Д. Несбіт, Т. Стоуньєр, Е. Тоффлер (концепція «третьої хвилі»), А. Турен, Ф. Уєбстер, Ю. Хаяші, П. Хіманен та ін. Цей далеко не вичерпний перелік науковців відображає невпинне зростання уваги до інформологічних теорій. Для модернізації системи освіти важливими є висновки, які одержали вчені всіх цих наукових галузей.

Зазначимо, що принципи, розроблені в кібернетиці та інформатиці, екстраполюючись зокрема на сферу освіти, виступають її системотвірними чинниками. Науково-технічний прогрес разом із демократизацією суспільних відносин викликали загальний інтерес до інформаційної взаємодії, електронних ресурсів і діджиталізації в педагогіці та освітній практиці. Центральні проблеми інформатизації освіти викладені в концептуальних роботах В. Бикова, В. Глушкова, Р. Гуревича, О. Єршова, М. Жалдака, К. Коліна, Г. Маккаллі, Ю. Машбиця, С. Мерфі, М. Моїсеєва, Є. Патаракіна, С. Пейперта, Т. Пломпа, О. Полат, Ю. Рамського, І. Роберт, Г. Сіменс, О. Спіріна та ін. У наукових публікаціях простежується думка, що комплексне впровадження ІКТ суттєво змінює як зміст, так і функції компонентів освітньої системи.

Мета статті – виявлення основоположних засад інформаційного суспільства, його базової інформаційної складової, аналіз феномена освіти в умовах формування єдиного інформаційного простору, ключових поглядів на процес інформатизації, які можуть бути покладені в основу конструювання інновацій і вдосконалення освітніх систем.

Методами дослідження є соціально-філософський і ретроспективний аналіз новітніх понять; порівняння та систематизація поглядів і підходів з окресленої проблеми; системно-структурний метод для обґрунтування зовнішніх і внутрішніх детермінант освіти в інформаційному суспільстві й узагальнення завдань упровадження ІКТ у практику професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо із соціально-філософських позицій генезу становлення концепції інформа-

ційного суспільства та проаналізуємо її сутність у розрізі модернізації вітчизняної освіти.

Усебічне науково-методологічне осмислення процесу інформаційної революції відбулося в межах теорій постіндустріалізму. Термін «постіндустріальне суспільство» увів у науковий обіг Д. Рісмен у 1958 р. У 1959 р. Д. Белл назвав постіндустріальним суспільство, у якому основною виробничою силою будуть наукомісткі технології, а його потенціал вимірюватиметься кількістю (обсягом) використовуваної інформації. Учений вважав комп'ютер «інструментом управління масовим суспільством, оскільки він є механізмом оброблення соціальної інформації, величезний обсяг якої росте майже експоненціально внаслідок розширення соціальних зв'язків» (Белл, 1986, с. 333). У 1973 р. вийшла його праця «Прихід постіндустріального суспільства» з обґрунтуванням нового принципу соціально-технологічної організації, за яким основний вплив на ухвалення рішень в усіх царинах (економічній, політичній і соціальній) чинять нові технології і новий клас фахівців-інтелектуалів. Таке бачення суспільства нового типу разом із розвитком ІКТ (програмного і технічного забезпечення) дало поштовх ретельним дослідженням інформологічного підходу.

У 1966 р. П. Дракер вперше застосував термін «суспільство знань», визначивши ним тип економіки, у якій знання відіграють вирішальну роль, а їх виробництво стає джерелом розвитку. При цьому суспільну цінність становить не сама інформація; значущою є кваліфікація, вміння, таланти людей, їхня компетентність. Збільшення вагомості інформаційної складової у професійних та інших функціях означає відносне зниження матеріальної. Сутнісне вираження нової епохи, її провідна ознака – зростання вартості інформації та наукових знань як об'єкта економічної ваги. Виникає тенденція, яка з часом зумовила принципово нову ситуацію в суспільному поділі на ринку праці.

Наприкінці ХХ ст. постало розуміння, що сьогочасне суспільство – це суспільство розумової праці, яке ґрунтується на новітніх знаннях, а нові ідеї, ноу-хау та стартапи, що будують бізнес на основі інновацій, є головним джерелом розвитку. Виник та успішно функціонує впливовий сектор, який використовує «новий спосіб домінування – створення й експлуатацію знань», що одержав назву «третьої хвилі» (Тоффлер, 2000). Однак

зазначимо, що представники постіндустріалізму розглядають наукову галузь відокремлено від виробництва й економіки, проголошують її автономність, вважають її розвиток передумовою нової соціальної організації. Водночас ця концепція, що спирається на тенденції суспільного розвитку, відображає лише поверхові уявлення. Наука (а разом із нею й освіта) ніколи не були і не можуть бути самодостатніми, цілковито незалежними від соціально-економічних реалій.

Учені вже понад півстоліття намагаються сформулювати, виявити детермінанти і дати найкраще визначення концепції новітньої суспільно-економічної формації: глобальне суспільство (*global society*), цифрове суспільство (*digital society*), суспільство мережевого інтелекту (*net-intellect society*), суспільство знань (*knowledge society, knowledgeable society, knowledge-value society*), суспільство навчання впродовж життя (*lifelong learning society*). Найбільшого розповсюдження набула дефініція «інформаційне суспільство» (*information society*), вперше запропонована ще в 60-х рр. ХХ ст.

Поклали початок цій теорії Ф. Махлуп у США, Т. Умесао й Ю. Хаяші в Японії. Найвагоміші положення інформаційного суспільства визначив К. Мей: новітні технології сприяють приходу нової ери, їх розвиток призведе до глобальної соціальної революції; формується «нова економіка», у якій ключова роль належить інформації, ідеям і знанням, а навички і розумові здібності фахівців стають їхніми найбільшими перевагами (Мей, 2004, с. 15-20). У 70-ті рр. відбулося злиття цих ідей із соціальними, психологічними, культурологічними засадами постіндустріалізму.

Таким чином, **інформаційне суспільство** (англ. *Information society*) – «соціологічна концепція постіндустріального суспільства; нова історична фаза розвитку суспільства, у якому виробництво, використання та споживання інформації стає визначальним способом діяльності в усіх сферах суспільного буття (економіці, політиці та культурі)» (Степаненко, 2006). Цей щабель розвитку сучасної цивілізації відзначається зростанням частки інфокомунікацій, інформаційних продуктів і послуг у валовому продукті, створенням глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення

їхніх соціальних та особистісних потреб в інформаційних продуктах і послугах. Нове суспільство є наслідком науково-технічної революції та базується на ІКТ, «інтелектуальних» системах, автоматизації та роботизації всіх сфер і галузей економіки й управління, єдиній інтегрованій системі зв'язку. Це забезпечує кожній особистості доступ до будь-якої інформації та знань (що закріплюється законодавчо) та зумовлює докорінні зміни в системі суспільних відносин.

Зауважимо, оскільки це важливо для психолого-педагогічних досліджень, що в межах теорії інформаційного суспільства існують дві протилежні думки. Згідно з першою – інформатизація суспільства становить безумовне соціальне благо: виникають принципово нові можливості для освіти і професійної діяльності, зростає рівень свободи й усвідомлення особистістю своїх можливостей, більш обґрунтованими і виваженими стають соціально-політичні рішення, які впливають на всі сфери життєдіяльності (Е. Тоффлер). Інформаційне суспільство зумовлює формування людини нового типу, більш гуманної, екологічно спрямованої (Й. Масуда). Завдяки цьому еволюція нашої цивілізації має змінитися на коеволюцію – обопільний розвиток людства та природи. Відповідно до іншого бачення інформаційне суспільство є за суттю маніпулятивним (Д. Лайон). Інформаційні технології справді дедалі ширше використовуються за допомогою мас-медіа владою та політичними силами, перетворюючись у політтехнології, а це призводить до того, що населення, виборці не усвідомлюють реального розподілу сил і контролю в суспільстві, стають мішенню для пропаганди і маніпуляцій (Литвин, 2011, с. 22). Нині, як відомо, за активністю в глобальній мережі щоденно спостерігають, фіксуючи: що ми купуємо, де перебуваємо в певний момент, із ким товаришуємо та про що спілкуємося, що переглядаємо, якою інформацією цікавимося, чи вчасно сплачуємо рахунки тощо. Потужні ІТ-корпорації Facebook, Google, гігант роздрібної торгівлі Amazon та інші ретельно відстежують своїх користувачів, пояснюючи це прагненням покращити послуги. Проте соціум загалом не знає, хто і для чого досліджує наші дії, збираючи персональні, часом конфіденційні дані. Це неминуча реальність життя у відкритому інформаційному світі.

Переважання інформаційної складової діяльності соціуму над усіма іншими її формами і компонентами вже стало очевидним. На думку М. Кастельса, термін *інформаційне суспільство* підкреслює роль інформації в найширшому значенні – як передавання знань. Завдяки новим технологічним можливостям, які весь час збільшуються, джерело продуктивності полягає в технології генерування знань, оброблення інформації та символної комунікації. При цьому характерним для інформаційного способу розвитку є вплив знання на саме знання як основне джерело продуктивності діяльності особистості (Кастельс & Хіманен, 2006).

Проблематика інформаційного суспільства багатовимірною, комплексною й інтегративною. Її доцільно розглядати із системних позицій. Сутність і вплив інформаційного суспільства науковці досліджують у межах постіндустріальної, синергетичної та постмодерністської парадигм (Скородумова, 2009). Зокрема, з точки зору постмодернізму (Ж.-Ф. Ліотар), інформаційне суспільство є реалізацією провідних тенденцій розвитку людства, детермінованих відкиданням цінностей модерну. Однією з ключових тенденцій є перебудова традиційного соціуму, яка зумовлює ліквідацію ієрархічної системи цінностей, децентралізованість суспільних структур. Технологічний розвиток в інформаційну еру, на жаль, призвів до того, що розвиток науки визначають меркантильні інтереси, боротьба за фінансування, а не пошук істини.

На переконання В. Кременя, особливості постмодерністських інновацій передусім виявляються в царині науки й освіти. В освітянському просторі йдуть спроби пошуку нового сенсу педагогічної діяльності, які базуються на постмодернових підходах, адже колишня система норм і стандартів освіти вже не відповідає реаліям, а нова лише формується (Кремень, 2002, с. 13-14). Зазначимо, що постмодернізм протистоїть насамперед філософії холізму, яка абсолютизує принцип цілісності знання. Освіта, що базується на її постулатах, акцентує увагу не на фактах чи вміннях, які мають передаватися учням, студентам у процесі навчання, а прагне створити освітні спільноти, які стимулювали б креативність особистості в процесі її соціалізації. Мозаїчне сприйняття докільля не забезпечує людині цілісності освіти, а отже, й бачення світу, знайомить лише з «уламками»

культури. На противагу цьому, постмодерністська концепція ґрунтується на перебуванні людини в різних цілостях і фактично онтологічній неможливості замкнутися в межах лише однієї певної спільноти. Отже, постмодерністська освіта прагне не до жорсткої організації інформації, що транслюється майбутньому поколінню, а до сукупності курсів, проблем, інтерпретацій, інформальних занять тощо.

Від 90-х рр. ХХ ст. термін *інформаційне суспільство* набув широкого розповсюдження. ООН називає його формування «глобальним завданням нового тисячоліття». У 1994 р. Європейська Комісія (виконавчий орган ЄС) підготувала доповідь «Європа та глобальне інформаційне суспільство», у якій підкреслено визначальну роль ІКТ, подано основні визначення, характеристики й ознаки, запропоновано план дій щодо переходу до інформаційного суспільства. На цій основі у 2000 р. затверджено програму ЄС «Електронна Європа».

У липні 2000 р. на зустрічі лідерів країн, що входять у G8, було прийнято Маніфест про інформаційну революцію в економіці та фінансах, а також Окінавську хартію глобального інформаційного суспільства. Цей міжнародний нормативно-правовий документ є заклик до ліквідації на світовому рівні розриву щодо використання інформації і знань, які є життєво важливим стимулом розвитку економіки, а їх вплив стосується способу життя людей, їхньої освіти і роботи, а також взаємодії урядів і громадян (Окінавская хартія, 2000). Проголошено мету – вдосконалити нормативно-правову базу та зміцнити політику, яка має реалізувати економічну та фінансову стабільність, сприяти співпраці у сфері комунікаційних мереж і технологій та забезпечити загальний доступ і спільну участь держав у цьому процесі.

На Всесвітньому саміті з питань інформаційного суспільства у 2003 р. (м. Женева) та у 2005 р. (м. Туніс) ухвалено стратегічні документи, у яких теж визнається провідна роль ІКТ у сучасному житті та потреба подолання глобальної цифрової нерівності, поширення доступу до Інтернету в країнах, що розвиваються (Підсумкові документи, 2006).

Згідно з індексом інформаційного суспільства 55 країн світу вважаються такими, що перейшли до нового суспільного ладу, в якому формується кардинально нова концепція професійної

діяльності та характеру виробничих відносин. В усіх країнах, що використовують ІКТ у національних інтересах (Євросоюзі, США, Канаді), розроблені та діють державні програми, спрямовані на інтегрування в глобальний інформаційний простір. Використання та розвиток ІКТ закладено в національних стандартах, концепціях розвитку. Сукупний аналіз публікацій дає змогу виявити основні характеристики інформаційного суспільства:

- розбудова всесвітньої інформаційної інфраструктури;
- масове застосування різного виду персональних комп'ютерів та інших пристроїв, підключених до інформаційно-телекомунікаційних мереж;
- підготовленість членів співтовариства до роботи з ІКТ і в мережі;
- нові форми і види діяльності у віртуальному просторі;
- можливість кожному швидко отримувати з глобальної мережі повну, точну та достовірну інформацію;
- практично миттєва комунікація з іншими користувачами;
- трансформація діяльності ЗМІ, їх інтеграція з Інтернетом, створення єдиного середовища поширення мультимедійних даних та їх потоків;
- відсутність географічних і геополітичних кордонів, формування міжнародного інформаційного права та законодавства (Закон України, 1998).

Людство вступило в епоху високих технологій, відкритих інформаційних ресурсів, якій притаманна інтелектуалізація та індивідуалізація всіх видів діяльності. Економіки розвинених країн спираються на знання (*knowledge based*). Згідно з концепцією сталого розвитку освіта, як і засвоєння культури загалом, є процесом накопичення «людського капіталу». Інформація та знання стають ключовим, критично важливим джерелом інновацій та новітньої соціальної організації. Це дало змогу модернізувати процеси генерування знань і засобів комунікації тих держав, де успішно формується інформаційне суспільство (Японія, США, скандинавські країни). ІТ-індустрія охоплює 9 млн. висококваліфікованих фахівців більш ніж 4 тис. установ і компаній, а її внесок у світову економіку становить понад 1 трлн. доларів на рік.

Становлення інформаційного суспільства зумовлює перебудову його структур, зміну домінант соціального й особистого

життя. І хоча процес упровадження та використання ІКТ впливає передусім на суттєве зростання ролі знань, які відіграють найвагомішу роль, він торкається також духовного, соціального та культурного піднесення (Теплицький & Семеріков, 2005, с. 80).

В умовах інформаційної революції «людина і суспільство повсякчас мають справу з: новими знаннями і виробничими технологіями; новими інструментами і матеріалами; новими вимогами до якості виробничої діяльності; новими регулятивними нормативами і механізмами; новими способами передавання інформації; новим соціальним і культурним середовищем, у якому розгортається їх суспільна та індивідуальна життєдіяльність» (Кремень, 2003, с. 151). Стан суспільства, коли «інформаційно-комунікаційні технології поступово, активно і невинно вкраплюються та інтегруються в усі сфери діяльності людини і суспільства, стають потужним каталізатором і визначальним джерелом їх об'єктивного розвитку», називають інформатизацією (Биков, 2003, с. 502). Це системний інтелектуально-матеріальний процес, що полягає у проектуванні та створенні комплексної інфраструктури засобів пошуку, збереження, опрацювання, передавання та використання інформації, яка є стратегічним ресурсом.

Інформатизація (англ. *Informatisation*) – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, спрямованих на задоволення інформаційних потреб, реалізацію прав громадян і суспільства шляхом розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та технологій, побудованих на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки (Закон України, 1998). Як важливе науково-технічне та соціально-економічне завдання, інформатизація полягає у створенні системи продуктивного забезпечення всіх видів діяльності достовірною, своєчасною та вичерпною інформацією, формування умов для оперативного, ґрунтовного, всебічного аналізу різноманітних процесів і явищ, прогнозування їх розвитку, передбачення наслідків ухвалених рішень (Поясок, 2009, с. 79).

Світовий досвід показує, що успішна побудова інформаційного суспільства залежить від ефективності інформатизації усіх сторін суспільного життя. Так, розвиток усіх без винятку галузей економіки нині безпосередньо залежить від рівня

інформаційної підтримки. А це значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, зокрема їхньої інформаційної компетентності, яку формує система професійної підготовки. Тому вкрай важливим є забезпечення взаємозв'язку та взаємовпливу ІКТ у науці, виробництві, сфері послуг та освіті (Литвин, 2011, с. 31). Це потребує застосування в освіті потенціалу новітніх технологій, тобто її інформатизації.

За визначенням С. Гончаренка, *«інформатизація освіти* в широкому розумінні – комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які базуються на цих засобах» (Гончаренко, 1997, с. 149). В. Биков слушно визначає інформатизацію освіти як упорядковану «сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу і тих, хто цей процес забезпечує», а комп'ютеризацію освіти – як базову складову «процесу її інформатизації, яка пов'язана із створенням інформаційно-комунікативного навчального середовища, формування його загальносистемних програмно-технічних комп'ютерних елементів – комп'ютерних і комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, комп'ютерних мереж і засобів телекомунікації, в тому числі в межах глобальних комп'ютерних мереж, забезпечення можливості їх експлуатації, обслуговування, оновлення і розвитку» (Биков, 2003, с. 502-503). Таким чином, інформатизація пропонує освіті методологію та методику розроблення та застосування ІКТ, спрямованих на реалізацію психолого-педагогічних завдань навчання, виховання, професійної підготовки й управління цими процесами. Освіта сьогодення найчастіше пов'язується з тими інформаційними можливостями, які дають їй змогу бути доступною, ефективною, неперервною, практико орієнтованою, технологічною, мобільною та дистанційною.

Традиційно педагогічна робота в системі освіти будувалася на ґрунті попереднього досвіду людства. Нині на перший план

виступає завдання випереджувального, прогностичного формування інтегрованих компетентностей із метою підготовки до подальшої швидкозмінної професійної діяльності. Цим пояснюється тенденція до впровадження в освітній процес ІКТ та електронних ресурсів, комп'ютерного моделювання, віртуального проектування, тренінгів, кейсів, ділових ігор тощо. Для галузі освіти важливе виникнення нового стилю пізнання, зростання місії знань у науковій і пізнавальній сфері, суттєві зміни в системі формування знань, умінь і навичок, в основі яких – поява й утвердження компетентнісного підходу. Глибокі зміни пов'язані з технологізацією знань, комерціалізацією його продуктів, глобалізацією інформаційних потоків і ресурсів (Коломієць, 2007, с. 38).

Отже, інформатизація освіти – обов'язковий компонент розвитку інформаційного суспільства, який полягає в широкомасштабному застосуванні в усіх ланках освітньої галузі комп'ютерних систем та автоматизованих комплексів на їх основі задля підвищення ефективності діяльності суб'єктів навчання, звільнення від рутинних, нетворчих операцій, забезпечення можливостей цілеспрямованого використання всієї накопиченої цивілізацією інформації, активізації духовного життя тощо (Литвин, 2011, с. 34).

Учені різних напрямів науки й надалі приділяють значну увагу феноменові інформації та процесам, які з нею пов'язані (когнітивним, комунікаційним, соціальним тощо). Безперечно, представники педагогічної науки теж не стоять осторонь. Урешті-решт, дидактика завжди приділяла увагу інформаційним ресурсам і процесам, які відбуваються в межах загальної освіти і професійної підготовки. Однак в інформаційному суспільстві змістове навантаження на особистість в освітньому процесі безперервно зростає. Це потребує нових теоретичних підходів і технологічних рішень щодо інтенсифікації та оптимізації педагогічної взаємодії із залученням можливостей і використанням переваг ІКТ в освітньому середовищі, яке впливає на результати навчання. Значні труднощі становить відсутність єдиної, уніфікованої теорії інформаційних процесів у освіті.

Науковці пропонують розглядати *інформатизацію освіти* як трансфер-інтегративну галузь наукового знання, оскільки вона забезпечує перенесення (трансфер) наукових ідей в освітню

галузь, у якій утворюється нова, інтегративна науково-практична зона, що поєднує елементи, які виникли внаслідок перенесення. Ця трансфер-зона є інноваційною галуззю наукового знання, яка з'явилася у традиційній педагогічній науці у зв'язку з необхідністю вирішення низки завдань, привнесених з упровадженням ІКТ, та практичної реалізації відповідних переваг (Роберт, 2010, с. 18-19).

Тобто, інформатизацію освіти закономірно вважають новою галуззю педагогічного знання, яка охоплює підсистеми навчання, виховання, розвитку та інтегрує психолого-педагогічні, соціально-педагогічні, організаційно-управлінські, фізіолого-гігієнічні, методико-технологічні дослідження, забезпечує сферу освіти методологією, теорією та технологією вирішення низки проблем і завдань (Роберт, 2010, с. 15-17). Це неперервний процес, пов'язаний з об'єктивним зростанням значення та ступеня впливу інтелектуальних видів діяльності особистості на всі елементи суспільного життя. Інформатизація – не лише наслідок, а й стимул подальшого розвитку ІКТ в освіті. Вона дає змогу модернізувати цілі, зміст, методи і форми навчання; сприяє розкриттю індивідуальних здібностей учнів і студентів та становленню їхніх особистісно-ділових і професійно важливих якостей; формуванню в них прагнення та готовності до самовдосконалення; забезпечення цілісності сформованих компетентностей, нерозривного взаємозв'язку гуманітарних, природничих, технічних знань із творчими нахилами; динамічному оновленню змісту, методів і технологій навчання, виховання та професійної підготовки (Співаковський, 2004, с. 26).

Новітні технології суттєво впливають на всі аспекти і напрями діяльності закладів освіти. Засоби візуалізації, віртуальна реальність, хмарні обчислення, штучний інтелект, Інтернет речей та Інтернет людей і багато інших реалій докорінно змінюють структуру освіти, а також психолого-педагогічні вимоги до середовища професійної підготовки. Динамічно розвиваються соціальні мережі та сервіси, зростає віртуальне спілкування, цифрові технології створюють нові умови і чинники для всебічної соціалізації та мобільності користувачів. Реалізація можливостей взаємодії з освітньою метою, зокрема, дистанційного навчання дає змогу успішно застосувати потенціал ІКТ під час віддаленого навчання в умовах карантину, пов'язаного з пандемією коронавірусної хвороби (COVID-19). Усе це спонукає

розглядати потенціал ІКТ не лише для інтенсифікації освітнього процесу, а для вдосконалення різних функцій і структур закладу освіти задля обміну даними і ресурсної підтримки загальної та професійної підготовки фахівців (Коваль, 2019, с. 30-31). Йдеться про формування інформаційно-освітнього середовища.

Процес інформатизації вітчизняної освіти закономірно розглядають як вагомий чинник підвищення якості підготовки виробничого персоналу та передумову інтегрування України в європейський простір. Однак зауважимо, що за допомогою Інтернету та інших засобів ІКТ, безперечно, розширюється розмаїття та кількість засвоєних учнями і студентами відомостей. Проте далеко не завжди це зумовлює розвиток спроможності особистості до логічного мислення й опанування знань і вмінь, що мають смислове навантаження та нерозривно пов'язані зі здатністю їх практичного, самостійного застосування у складних ситуаціях. Секрет здобуття якісно нового рівня освіти криється не в технічних засобах опрацювання інформації, а в соціалізації та акультурації особистості, тобто перетворення інформації у форму соціально-культурної взаємодії та комунікації, завдяки оволодінню випускниками соціально-культурним сенсом, характерним для сучасності (Левко, 2017).

Отже, обов'язковою передумовою формування інформаційного суспільства як нового етапу еволюції соціального устрою на основі довгострокових тенденцій збільшення ролі інформації та знань, всебічної діджиталізації, а також споживання та продукування інформаційних ресурсів у різних сферах життєдіяльності за допомогою ІКТ, які діють у глобальних масштабах, є широке запровадження в освітню галузь ІКТ і створення на їх основі комплексного, високорозвиненого інформаційно-освітнього середовища закладу освіти.

Нині необхідно зосередити зусилля на побудові цілісної теорії, яка покликана формалізувати поняття інформаційного простору та інформаційно-освітнього середовища, оптимізувати інформаційні процеси і трансакції в найрізноманітніших складових освітньої діяльності, унормувати інформаційні ресурси та електронні засоби, що використовуються закладами освіти усіх рівнів. Це допоможе пришвидшити підготовку фахівців, компетентних у застосуванні сучасних методів і технологій продуктив-

ної діяльності в інформаційному суспільстві. (Прогностичні напрями інформатизації освіти див. Литвин, 2011; Коваль, 2019).

Висновки. Концептуальні засади модернізації освіти базуються на методологічних основах нової формації – інформаційного суспільства. Виникнувши як суто прагматична концепція, ця ідея, що мала на меті задоволення потреби людства в інформаційних ресурсах (прагматичний аспект), нині знайшла відображення у ставленні людей до власної освіти, праці, соціальній активності, взаєминах у соціальних групах і професійній взаємодії тощо (соціологічний аспект). На початку ХХІ ст. яскраво вираженою є спрямованість інформатизації на цінності, які відповідають особистим запитам, задовольняють прагнення особистості, відповідають утилітарним вимогам і нормам у виробничій царині та сфері послуг.

Сукупний аналіз публікацій, присвячених теоретико-методологічним засадам становлення інформаційного суспільства дає підстави для висновку про стратегічну роль інформатизації як провідного чинника модернізації освіти та науки. Провідним напрямом інформатизації суспільства є широке впровадження ІКТ в освітню галузь із метою навчання ефективного використання інформації та знань. Водночас сталий розвиток людства та задоволення його зростаючих інформаційних потреб суттєво залежить від діяльності педагогічних працівників, якості освіти, формальних і сутнісних характеристик загальної та професійної підготовки членів соціуму.

Перехід людства до суспільного устрою, що базується на виробництві знань, пов'язаний із різким зростанням значення та доступності освіти, що веде до якісних змін соціальної структури. Це висуває нові вимоги до системи освіти, змінюючи парадигму педагогічної науки, зміст і механізми освіти, центром якої стає особистість з її ідеалами і прагненнями. Інформатизація освітнього процесу уможливорює підготовку молоді, максимально наближену до реалій життя в умовах глобального інформаційного суспільства. На погляд науковців і практиків, це сприятиме більш ефективному використанню інформаційних, енергетичних, трудових ресурсів для підвищення якості професійної підготовки.

ІКТ стали потужним генератором культурних зрушень та інновацій. Однак у психолого-педагогічній науці поки що закладено лише основу, концептуально-методологічну базу дослідження інформаційних ресурсів і процесів, які відбуваються

в межах освітньої системи, розроблення та впровадження дійсно ефективних комп'ютерно-орієнтованих освітніх технологій. На наш погляд, розроблення та застосування єдиного наукового апарату дасть змогу виявити сутнісні характеристики процесу інформатизації, умови його перебігу, шляхи оптимізації, а також розробити інструменти моніторингу інформаційних потоків у освіті, зокрема професійній. Інформатизація має розглядатися як процес створення єдиного інформаційного освітнього простору, який забезпечить доступність і ефективність використання, інтеграцію та уніфікацію ресурсів інформаційно-освітнього середовища для всіх рівнів, ланок і закладів системи освіти.

Перспективи подальших досліджень. Пошук нових концептуальних і методичних рішень із метою випереджального розвитку професійної освіти і формування відповідної освітньої політики потребує створення концептуальних теорій застосування ІКТ, обґрунтування умов їх реалізації та критеріїв вимірювання ефективності. Комплексний підхід до проблеми інформатизації освіти, реалізація відповідних державних програм, упровадження інноваційних методів і технологій навчання покликані вирішити проблеми випереджувальної підготовки кадрового потенціалу майбутнього інформаційного суспільства.

Список використаної літератури

- Белл, Д. (1986). Социальные рамки информационного общества. В Гуревич П. С. (Ред.). *Новая технократическая волна на Западе*. (с. 330–342). Москва: Прогресс.
- Биков, В. Ю. (2003). Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрямки. Левовицький Т., Вільш І., Зязюн І., Ничкало Н. (Ред.). *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. (4, с. 501–514). Ченстохова; Київ: Вид-во Вищої педагогічної школи в Ченстохові.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Закон України «Про Національну програму інформатизації». ст. 181 (Зміни від 13.04.2020 № 554-IX). (1998). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text>
- Кастельс, М. & Хіманен, П. (2006). *Інформаційне суспільство та держава добробуту: фінська модель*. Київ: Ваклер.
- Коваль, М. С. (2019). *Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти*: монографія. Львів: ПАІС.
- Коломієць, А. М. (2007). *Інформаційна культура вчителя початкових класів*: монографія. Вінниця: ВДПУ.
- Кремень, В. (2002). Сучасна філософія освіти і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 11–20.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2003). *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*. Київ: Наук. думка.
- Литвин, А. В. (2011). *Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю*: монографія. Львів: Компанія «Манускрипт».

- Левко, А. И. (2017). Система образования в современном информационном обществе. *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе*, 3, 42–53.
- Мей, К. (2004). *Інформаційне суспільство. Скептичний погляд*. Київ: К.І.С.
- Окинавская хартия глобального информационного общества. (2000). *Дипломатический вестник*, 8, 51–56. Взято з http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=998_163
- Підсумкові документи Всесвітнього саміту з питань інформаційного суспільства (2006). Взято з http://comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/printable_article?art_id=61592
- Поясок, Т. Б. (2009). *Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів*. Кременчук: ПП Щербатих О. В.
- Роберт, И. В. (2010). Информатизация образования как трансфер-интегративная область научного знания. *Проблемы современного образования*, 2, 13–29.
- Скородумова, О. Б. (2009). Отечественные подходы к интерпретации информационного общества: постиндустриалистская, синергетическая и постмодернистская парадигмы. *Знание. Понимание. Умение: информационный гуманитарный портал*, 4. Взято з <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Skorodumova/>.
- Співаковський, О. В. (2004). *Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій*. (Дис. д-ра пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Степаненко, В. П. (2006). Інформаційне суспільство. В Дзюба І. М., Жуковський А. І., Железняк М. Г. та ін. (Ред.). *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Взято з: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=12462
- Теплицький, І. О. & Семеріков, С. О. (2005). Інформаційне суспільство: гуманістичний аспект. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2 (9), 79–88.
- Тоффлер, Е. (2000). *Третя хвиля*. Київ: Всесвіт.

Myroslav Koval, Andrii Lytvyn

INFORMATION SOCIETY AND PROFESSIONAL EDUCATION

The review article analyzes the features of the information society as a new stage in the evolution of the social system based on trends in the increasing role of information and knowledge, socio-economic and spiritual, cultural reality with the dominance of information and communication technologies operating globally. The conclusion is made about the strategic role of informatization as a leading factor in the modernization of education and science. Mankind's transition to a social system based on the production of knowledge is associated with a sharp increase in the importance and accessibility of education, which leads to qualitative changes in the social structure. It puts forward new requirements for the education system, changing the paradigm of pedagogical science, the content and mechanisms of education, the center of which is the individual. The informatization of the educational process makes it possible to make the training of young people as close as possible to the realities of life in a global information society. It will contribute to more efficient use of information, energy, and labor resources to improve the quality of training.

However, psychological and pedagogical science has laid only the foundation so far, the conceptual and methodological basis for the study of information resources and processes occurring within the educational system, the development, and implementation of effective computer-oriented educational technologies. In our opinion, the development and application of a holistic scientific apparatus will make it possible to identify the essential characteristics of the informatization process, the conditions of its course, ways of optimization, as well as to develop the tools for information flow monitoring in education. Informatization should be considered as a process of creating a unified information educational space ensuring the availability and efficiency of use, integration, and unification of the resources of the information and educational environment for all the institutions of the education system.

Keywords: *information society; education; informatization; modernization; unified information educational space; information and educational environment; professional training.*

References

- Bell, D. (1986). Sotsialnye ramki informatsionnogo obshchestva [The social framework of the information society]. In P. S. Gurevich (Ed.). *Novaya tekhnokraticheskaya volna na Zapade*. (pp. 330–342). Moscow: Progress. [in Russian].
- Bykov, V. Yu. (2003). Informatyzatsiia zahalnoosvitnoi i profesiino-tekhnichnoi shkoly Ukrainy: kontseptualni zasady i priorityetni napriamky [Informatization of secondary and vocational schools of Ukraine: conceptual principles and priority areas]. In Levovytskyi T., Vilsh I., Ziazun I. & Nychkalo N. (Eds.). *Profesiyna osvita: pedahohika i psykhohohiya*. (Vol. 4, pp. 501–514). Cheshchokhova; Kyiv: Publishing House of the Higher Pedagogical School in Cheshchokhova. [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii» [Law of Ukraine "On National Informatization Program"]. st.181 (zminy vid 13.04.2020 № 554-IX). (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
- Castells, M. & Himanen, P. (2006). *Informatsiynne suspilstvo ta derzhava dobrobutu: finska model [Information society and welfare state: Finnish model]*. Kyiv: Vakler. [in Ukrainian].
- Koval, M. S. (2019). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnykh pratsivnykiv DSNS Ukrainy v informatsiino-osvitnomu seredovyschchi zakladu vyshchoi osvity [The system of professional training of future employees of the SES of Ukraine in the information and educational environment of higher education]: monohrafiia*. Lviv: PAIS. [in Ukrainian].
- Kolomiyets, A. M. (2007). *Informatsiyna kultura vchytelya pochatkovykh klasiv [Information culture of primary school teachers]: monohrafiia*. Vinnytsia: VDP. [in Ukrainian].
- Kremen, V. (2002). Suchasna filosofii osvity i pedahohichna nauka [Modern philosophy of education and pedagogical science]. *Pedahohika i psykhohohiya profesiynoyi osvity*, 4, 11–20. [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2003). *Neperervna profesiina osvita: filosofii, pedahohichni paradyhmy, prohnoz [Continuing professional education: philosophy, pedagogical paradigms, forecast]*. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
- Lytvyn, A. V. (2011). *Informatyzatsiia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv budivelnoho profilu [Informatization of vocational schools of construction profile]: monohrafiia*. Lviv: Kompaniya «Manuskrypt». [in Ukrainian].
- Levko, A. I. (2017). Sistema obrazovaniya v sovremennom informatsionnom obshchestve [The educational system in the modern information society]. *Filosofiya i gumanitarnyye nauki v informatsionnom obshchestve*, 3, 42–53.
- May, K. (2004). *Informatsiine suspilstvo. Skeptychnyi pohliad [Information society. A skeptical look]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Okinavskaya khartiya globalnogo informatsionnogo obshchestva [Okinawa Charter for the Global Information Society]. (2000). *Diplomaticheskyy vestnik*, 8, 51–56. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=998_163 [in Russian].
- Pidsumkovi dokumenty Vsesvitnoho samitu z pytan informatsiinoho suspilstva [Final documents of the World Summit on the Information Society]* (2006). Retrieved from http://comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/printable_article?art_id=61592 [in Ukrainian].
- Poyasok, T. B. (2009). *Systema zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh ekonomistiv [The system of application of information technologies in professional training of future economists]*. Kremenchuk: PP Shcherbatykh O.V. [in Ukrainian].

- Robert, I. V. (2010). Informatizatsiya obrazovaniya kak transfer-integrativnaya oblast nauchnogo znaniya [Informatization of education as a transfer-integrative area of scientific knowledge]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2, 13–29. [in Russian].
- Skorodumova, O. B. (2009). Otechestvennyye podkhody k interpretatsii informatsionnogo obshchestva: postindustrialistskaya. sinergeticheskaya i postmodernistskaya paradigmy [Domestic approaches to the interpretation of the information society: postindustrialist, synergetic and postmodernist paradigms]. *Znanie. Ponimanie. Umenie: Informatsionnyy gumanitarnyy portal*, 4. Retrieved from <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Skorodumova/> [in Russian].
- Spivakovskyy, O. V. (2004). *Teoretyko-metodychni osnovy navchannya vyshchoi matematyky maibutnikh vchyteliv matematyky z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii* [Theoretical and methodological bases of teaching higher mathematics to future teachers of mathematics with the use of information technology]. (Doctoral dissertation). Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv. [in Ukrainian].
- Stepanenko, V. P. (2006). *Informatsiine suspilstvo* [Information society]. In Dzyuba I. M., Zhukovskiy A. I., Zhelezniak M. H. and others. (Eds.) *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: electronic version*. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen' NAN Ukrainy. Retrieved from http://esu.com.ua/search_articles.php?id=12462 [in Ukrainian].
- Teplytskyy, I. O. & Semerikov, S. O. (2005). Informatsiine suspilstvo: humanistychnyi aspekt [Information society: humanistic aspect.]. *Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*, 2 (9), 79–88. [in Ukrainian].
- Toffler, E. (2000). *Tretia khvyliya* [The third wave]. Kyiv: Vsesvit. [in Ukrainian].

Одержано 06.04.2021 р.

УДК 069.12:37.043.2-056.2/.3
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238221

Наталія Філіпчук, м. Київ
ORCID: 0000-0002-1023-923X
Зоряна Удич, м. Тернопіль
ORCID: 0000-0003-2124-2263

СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ МУЗЕЙНО-ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті обґрунтовується доцільність соціальної взаємодії музею; визначається навчальна функція як пріоритетна; проаналізовано зарубіжний досвід; ключові складники музейної педагогіки (місія, візія, цінності), які конкретизуються у стратегії розвитку музейного закладу. Актуалізовано ідею реалізації музеями затребуваних суспільством проєктів. Запропоновано інклюзивні підходи до організації доступного музейного середовища.

Ключові слова: музейна педагогіка; музейно-освітня взаємодія; інклюзивний аспект музейного закладу; підготовка працівників музейної сфери.

Постановка проблеми. Взаємодія є важливим складником музейної педагогіки. Поняття «взаємодія» позначає таку спільну дію кількох об'єктів або суб'єктів, за якої результат дії одного з них впливає на інші, що змінює їхню динамічну поведінку (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 78). Взаємодія створює сприятливі умови задля якісної роботи всіх суб'єктів, що виконують культурно-освітні функції (установи, організації, заклади освіти та культури, комерційні структури, державні і самоврядні органи влади тощо). Інтеграція їхніх зусиль підвищує якість і продуктивність діяльності. У праці Н. Котлера «Музейний маркетинг і стратегія...» зазначається: «...коли спільна діяльність добре продумана, виграють усі: відвідувачі, музеї, бізнес, громада. Працюючи разом, організації-учасники привертають увагу аудиторії та мас-медіа; поєднуючи ресурси, вони знижують кошти. Музеї виграють від партнерства у багатьох сферах» (Котлер, 2010, с. 498). Отже, щоб реалізувати соціально-культурні проєкти, музеї у своїй практичній діяльності орієнтуються на об'єднавчі зусилля та запит суспільства.

Сучасний музей наділений дидактичною функцією. Він став сприятливим ґрунтом для розроблення, впровадження новітніх технологій, педагогічних і психологічних практик, які не культивуються на рівні формальної освіти, а розробляються в межах музейної педагогіки. Остання найчастіше трактується як «галузь діяльності, що здійснює передачу культурного досвіду на основі міждисциплінарного та поліхудожнього підходу через педагогічний процес в умовах музейного середовища» (Ласкій, 2009, с. 27) та «наукова дисципліна на стику музеєзнавства, педагогіки та психології, що розглядає музей як освітню систему» (Карсим, 2007, с. 10). Саме ці твердження лягли в основу статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжному музеєзнавстві однією з найбільш продуктивних виявилася теорія Девіда Колбі, який запропонував теорію «навчання через досвід». Сутність її визначалася не стільки альтернативністю, скільки інтегративністю (Гохстрат, Гейн, 2015, с. 12). Теорії навчання, що почали активно використовуватися в музейній практиці, не завжди були актуальними для сучасників. Так, популярна теорія Ж. Піаже, розроблена у 1920-их роках, стала активно впроваджуватися лише в 70-их роках минулого століття. Модель чотирьох стадій людського розвитку (від тілесного до

осмислення особистого досвіду й аналізу абстрактних понять) з успіхом застосовували в музейній галузі для інтелектуального, естетичного й етичного виховання відвідувачів.

Теоретичні основи музєєзнавства, музейної педагогіки розкрито у працях вітчизняних (Р. Арцишевський, П. Вербицька, А. Горовий, С. Муравська, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, О. Стецюк, Р. Шмагало та ін.) та зарубіжних учених (Ф. Вайда-хер, А. Гейн, Л. Норріс, Р. Тісдейл, Д. Шафер тощо); проблеми взаємодії музею з освітніми та громадськими установами досліджували І. Гаврилова, Б. Середа, М. Скирда та ін. (більш детальний аналіз див. у монографії Н. Філіпчук (2020)).

Метою статті є висвітлення соціального аспекту музейно-освітньої взаємодії.

Методи дослідження: аналіз, синтез і абстрагування – з метою обґрунтування ключових понять; компаративний аналіз уможливив виявлення особливостей діяльності зарубіжних і вітчизняних музеїв; прогностичний метод дозволив виокремити перспективні ідеї музейної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. У країнах, де музейна культура займає чільне місце в ієрархії суспільних цінностей, створюються інтеграційні фундації, що об'єднують музейні установи для досягнення ефективніших результатів, розвиваються відносини з громадськістю, закладами освіти, музейними інституціями. У праці Н. Котлера наведено конкретні факти співпраці: створено Національну наукову фундацію у Вашингтоні, Смітсонівський центр освіти і музейних досліджень, Об'єднання п'яти музеїв Вест-Мідлендсу у Великій Британії, Західну музейну асоціацію, Американську асоціацію музеїв, Мережу музейних позначень (мистецькі музеї), Мерилендський науковий центр у Балтиморі та ін. Їхні функції та місії виявляються в різних формах і підходах. Організаційний, методичний, змістовий досвід діяльності фундацій формують сприятливий клімат для музейної педагогіки, налагодження продуктивної взаємодії із закладами освіти, молодіжною, учнівською та студентською аудиторіями. Взаємодія музейних, освітніх, бізнесових, інформаційних інститутів сприяє вирішенню значущих завдань та отриманню позитивних результатів, серед яких: сформовані партнерські взаємозв'язки надають можливість долати дефіцит ресурсів, посилюють культурно-освітній

потенціал особливо невеликих музеїв; отримання позитивних змін на рівні владних і самоврядних органів, громадськості щодо розуміння значущості музеїв як туристичних об'єктів, які сприяють соціально-економічному й культурно-освітньому розвитку конкретних регіонів; позитивні трансформації щодо політики інвестування в культуру, підтримки музеїв за рахунок бюджетних, приватно-бізнесових, меценатських і грантових коштів; концентрація та інтеграція зусиль культурних об'єднань уможливають значне розширення доступу населення та спеціальних професійних середовищ до маловідомої культурної спадщини за допомогою розроблення й упровадження оригінальних програм, залучення нових груп відвідувачів; завдяки партнерству з музейними культурно-освітніми фундаціями бізнес стає більш авторитетним і популярним, оскільки інвестує в культурну сферу, гуманізує «себе» та соціум; інтеграційні середовища, сформовані з музейних, освітніх, бізнесових, наукових інституцій, мають значний інтелектуальний і ресурсний потенціал, що дозволяє розробляти й упроваджувати наукові, просвітницькі, культурно-пізнавальні, туристично-розважальні програми, організовувати перепідготовку музейних і педагогічних кадрів; культурні спілки мають кращі можливості для залучення нових відвідувачів та отримання доходів для розвитку.

Варто визнати, що взаємодія й партнерство в музейному середовищі позитивно впливають на впровадження активних методів і форм музейної педагогіки. Проте вони не вичерпують змісту музейної педагогічної діяльності. Важливими складниками музейної педагогіки є місія, візія, цінності, які конкретизовані у стратегії розвитку музейного закладу. Необхідно наголосити, що у складній системі взаємодії головними аспектами не є безпосередня (матеріальна) вигода, комерційний інтерес бізнесу чи суспільний престиж того чи іншого мецената. Пріоритет належить місії музею, яка відображає причину його існування, прагнення внести позитивні та якісні зміни в розвиток суспільства. Вона підпорядковує й мотивацію бізнесу, й інтереси владних інститутів і меценатів, визначає ті чи інші локальні відомчі завдання, потреби споживача. Місія є домінантною для партнерства і взаємодії. Їй підпорядковується практично вся інфраструктура взаємодії, яка функціонує як інтегральне об'єднання. Ті чи інші проєкти, моделі, дії мають слугувати саме

місії музею. Як засновники, організатори, працівники, партнери музею, так і відвідувачі повинні орієнтуватися на розуміння місії, ролі й суспільного призначення конкретного музею. Важливо, щоб музей був наділений власною ідентичністю, мав відповідні форми аргументації для її захисту і впровадження, а також своє світобачення згідно з визначеною місією. Сучасні українські музеєзнавці, музейні педагоги стверджують, що «ідея музею визначається не тільки як певне поле, у межах якого музей діє. Вона також фіксує концептуальний підхід до того, як це поле має оброблятися. Зазвичай це формується в основних цілях. Чого хоче музей? Як цього досягти? З якою метою? Майже все, що надається для опрідметчування, може стати основою музейної ідеї» (Культ чи культура: учасницькі практики в музеях, 2016, с. 31).

Не лише автентика, оригінальність музейних експонатів, але й суспільні ідеали, цінності окреслюють стратегію завдань, місію і візію музею, а також зміст музейної педагогіки в конкретному музейному середовищі. Треба зазначити, що ідейні пріоритети не можуть визначатися лише вузьким професійним колективом навіть за умови його відмінних якісних характеристик. Вся європейська, світова, національна музеологія сформували на основі багаторічного досвіду, еволюції музейної справи перелік чинників, що посутньо впливають на «ідеологію» музейного закладу: а) історія музею; б) традиції музею; в) актуальність окреслених пріоритетів; г) соціокультурне і політичне середовище; д) ресурси музею; е) специфіка, своєрідний характер та зміст музею (Котлер, 2010, с. 102). Отже, крім усталеного та універсального для всіх призначення – збирати, поширювати, зберігати, експонувати й інтерпретувати музейний фонд – кожен музей наділений своєрідною місією, на яку впливає низка чинників суспільного характеру.

Незалежно від профілю й виду музею, кожен із них має свою історію, традицію становлення, функціонує в конкретному соціокультурному, політичному, соціально-економічному середовищі, які зумовлюють світоглядні, історико-культурні, ідеологічні орієнтири та цінності. Висококваліфіковані музейники прагнуть відстоювати власну професійну та інтелектуальну свободу, але мають враховувати суспільне замовлення. Незважаючи на розмаїтість музеїв, специфіку їх призначень, вони не повинні нехтувати найважливішою місією – служити своєму

народові, суспільству й державі. Такий підхід формально властивий не лише для країн з розвинутою демократією, а й для держав з тоталітарним режимом. Безумовно, суспільно-політичний устрій, рівень розвитку демократії, прав і свобод людини зумовлюють зміст, спрямованість, цінності музейної політики. У зв'язку з цим варто орієнтуватися на окремі положення звіту Американської асоціації музеїв, підготовленого 1992 р. У ньому наголошувалося на декількох важливих аспектах, які зберігають свою актуальність і для нинішнього музейного простору.

Найпершим було зазначено: «Музеї більше не можуть обмежувати свою діяльність лише збереженням, вивченням та експонуванням фондів без урахування соціального контексту, у якому вони існують» (Котлер, 2010, с. 101). У такий спосіб підтверджується висловлена теза, що на філософію, політику, зміст і норми діяльності музею впливає (як пріоритет) конкретне суспільно-політичне та соціокультурне середовище.

Другою важливою позицією у звіті було те, що освіта є визначальним напрямом функціонування музею. Незважаючи на те, що за останні десятиліття музеї значно розширили ареал своїх місій, суспільних і функціональних призначень, ідентичностей, вони продовжують відповідно до усталених традицій бути провідниками культурних, освітніх, наукових ідей і цінностей.

Третім аспектом цього звіту було звернення до музеїв з нагальною пропозицією посилювати просвітницьку місію для відображення суспільного розмаїття. Такий концептуальний підхід свідчить про відповідальність музеїв за впровадження в життя принципів сталого розвитку світу. «Ми – різні, але мусимо навчитися жити разом» – кредо сучасного людства, яке має ставати нормою змісту та функціональної дії музеїв.

Четверте положення звіту – актуальність безперервного самовдосконалення музею як культурної інституції, що зумовлюється важливістю залучення до музейної культури різних верств населення. Щоб втілювати просвітницькі ідеї, необхідно їх знати, усвідомлювати сутність суспільних інтересів і соціального замовлення. Необхідно пізнати людину, перш ніж впроваджувати різноманітні моделі культурно-освітнього впливу і взаємодії. Психологія, педагогіка, соціологія, людинознавчі дисципліни закономірно входять в обшир інтересів і компетентностей музейного працівника, музейного педагога, екскурсовода-культуролога.

лога. Свого часу в авторитетному дослідженні «Музеї Америки: Белмонтівський звіт» (1969 р.) музеям, з огляду на реальні суспільні зміни, пропонувалося «йти до людей», тобто не лише перейматися власними колекціями, але й «приділяти більше уваги роботі з населенням», створювати живий простір, взаємодіяти. Вже тоді дискутували щодо розуміння проблеми «знати» аудиторію глядачів. Більшість фахівців дійшла висновку, що це поняття не є тотожним – «загравати» з публікою, оскільки можна значно занизити (відповідно до невибагливих інтересів відвідувачів) культурні, інтелектуальні, етичні чи естетичні стандарти. Так, колишній директор американського Музею образотворчого мистецтва доводив: «Давати відвідувачу те, що він хоче, – не зовсім правильний підхід. Мета освітнього закладу – так скерувати клієнта, щоб він сам захотів найкращого. Відповідно, цей заклад має демонструвати клієнтові дедалі вищі стандарти і водночас пересвідчуватися, що ці стандарти є зрозумілими, що це не просто самозакохана демонстрація геніальності працівників музею» (Котлер, 2020, с. 100).

Отже, пропонуються раціональні підходи до взаємодії музею та аудиторії, коли використовуються високі, оптимальні, зрозумілі й доступні культурні стандарти. Завдання музею, музейної педагогіки – зробити цікавими й корисними фондові матеріали, а відвідувача – вмотивованим до пізнання. Це проблема соціальна, психолого-педагогічна, культурно-освітня і методична. Процес взаємодії ґрунтується на суб'єктивному чиннику, людських взаєминах, оскільки, на думку вітчизняних фахівців, «видимість музею можлива за участю людей і для людей» (Культ чи культура: учасницькі практики в музеях, 2016, с. 18). З огляду на це музейним працівникам необхідно знати педагогічні закони, вміти використовувати дидактичні методи й прийоми, мати людинознавчі компетентності, оскільки й надалі першочерговим завданням музею залишатиметься не лише професійна турбота про колекцію й фонди, а пошук найпродуктивніших шляхів, засобів, методів мотивування суспільства до пізнання культурної спадщини.

Аналіз вітчизняних музейних учасницьких практик дає змогу узагальнити, на яких педагогічних, організаційних, культурологічних підходах і принципах ґрунтується взаємодія музею, освітнього закладу й громади. Музейний педагог, як і

екскурсовод, мають послуговуватися певними канонами для створення актуальної музейної теми. Ці кроки до видимості на основі різних тренінгових програм за участю музейних фахівців, науковців, педагогів, студентів, менеджерів окреслені (як одна з моделей) в книзі-посібнику «Культ чи культура», як-от: відкритість; участь у суспільних процесах; реакція на актуальну ситуацію; неочікувані формати; свіжа подача інформації; залучення аудиторії до проєктів, до життя музеїв; творчість; спільна дія; гра; зворотний зв'язок тощо (Культ чи культура: учасницькі практики в музеях, 2016, с. 118). Ці норми взаємодії слугують вирішенню стратегічного завдання – забезпечити привабливість музею. З огляду на своєрідність музейних інституцій індивідуально формується система взаємодії конкретного закладу. Використовуються безліч новацій, раритетних матеріалів, оригінальних колекцій, культурно багатих експозицій, комфортних просторів у межах музею, публічних виставок і презентацій та ін. Проте доволі часто виходить так, що цих або інших ресурсів буває замало. Очевидно, привабливість музею досягається не лише на фізичному, матеріальному, організаційному, медійному рівнях, але й – на ментальному, емоційно-психологічному. Ця сфера особистісного сприйняття культури, налаштованість «серця» уможлиблює відкриття для особистості нових шляхів до захоплення музейними цінностями. Музейна педагогіка є саме тією унікальною дисципліною, яка формує живий зв'язок зі спадщиною людства через подив, хвилювання, закоханість, гордість.

Музейна установа є свого роду університетом для навчання впродовж життя, який має адекватно реагувати на світ, сприяє переосмисленню багатьох подій, явищ, фактів і цінностей, що донедавна були «непорушними». Для українських реалій дуже співзвучною є, наприклад, точка зору американського політолога Марка Ховарда, який стверджує, що «розвиток громадянського суспільства залежить від історії і вмонтовується в контексті історії. Громадянське суспільство в Східній Європі слабке там, де громадяни уникають прямої конфронтації зі своїм досвідом тоталітаризму. Серед андрагогів є усвідомлення того, що саме через освіту існує можливість уникнення трагедій минулого в майбутньому... В освітніх установах, що займаються питаннями переосмислення минулого, цілі історичної освіти тісно пов'язані

з громадянською освітою та розвитком громадянського суспільства. Уроки минулого сприймаються як стимул для поточної соціальної і політичної дії» (Клоуберт, 2015, с. 15-16).

Музеї, бібліотеки, архіви, школи й університети є культурними, освітніми та науковими інституціями, які змушені адекватно реагувати на час і зміни, щоб «виживати» у цьому динамічному суспільному середовищі. Затребуваність музею можна зберігати за рахунок багатьох складових, при цьому необхідно вчасно реагувати на виклики, ризики, суспільні та індивідуальні запити, усвідомлювати унікальну людську здатність до творчих трансформацій. Зміни завжди потребують нового бачення й осмислення, що в свою чергу вимагають нових засобів і технологій.

Урізноманітнення культурного ландшафту, інтересів відвідувачів, утвердження особистісно-зорієнтованого і громадянського підходів до формування людини, становлення в музейному середовищі атмосфери партнерства, взаємодії, співпраці вимагали зміни культурної парадигми в музейно-освітньому просторі. Спочатку в Європі, а потім і в незалежній Україні концепція «культура для всіх» поступово трансформується в модель «культура з усіма». У музейній політиці, зокрема й у музейній педагогіці, поступово формувалася суб'єкт-суб'єктний принцип. «Передача» культурних цінностей доповнювалася новим напрямом взаємодії – участю суб'єкта (відвідувача) в різних музейно-освітніх процесах, що розширює соціальну базу, формує суспільну презентабельність і користь музейного феномену. Активна участь громадськості, співтворчість, співпраця у сфері культури сформували новий, більш продуктивний ступінь взаємодії в моделі «музей – освітній заклад – громада». Відбувся якісний перехід від стану, коли організаційні, культурно-освітні, педагогічні зусилля концентрувалися на дослідженнях, інтерпретаціях, доказовостях і зрозумілості конкретного об'єкта, до безпосередньої участі (учень, студент, викладач, громада) в його спільному створенні, обґрунтуванні, презентації.

Явище «участі» уможливило краще використання наявних музейних фондів. Співпраця з умотивованими громадянами сприяє вдосконаленню роботи над концепцією, оптимізує вибір тем, більш якісно презентує музейні об'єкти, робить доступнішою модель ознайомлення різних категорій відвідувачів з

культурною спадщиною. Нові форми взаємодії, які ґрунтуються на безпосередній участі громадського та професійного педагогічного середовища в музейній творчості, активізували нові аспекти музейної педагогіки. Так, у країнах Європи музейні педагоги запрошуються на роботу в музеї для більш ефективної взаємодії з позамузейними інституціями, освітніми органами, громадами, різностатусними групами відвідувачів. Очевидно, будь-яка тема, презентація, виставка потребують активізації педагогічних і психологічних компонентів, музеологічно-педагогічної техніки й інструментів, естетичного й етичного оцінювання.

За усталеною інерцією музейні виставки, презентації, експозиції сприймаються як відомчо-культурний чинник. Разом з тим музейний матеріал має надзвичайно цінним навчальний, виховний і просвітницький потенціал. Тому природо, що музейне середовище має опиратися на теорію навчання, оскільки музей повинен функціонувати як навчальне середовище. Передусім це стосується понад чотирьох тисяч музейних установ, які діють при навчальних закладах різного освітнього рівня. Кращі європейські музеї, які почали активно застосовувати педагогічні теорії навчання в другій половині ХХ-го століття, довели ефективність такої інтеграції музею, освіти, педагогіки, але не перетворили музейну справу на дидактично-шкільну модель. Варто визнати, що під час використання теорії навчання в музейній практиці організатори та ініціатори цього підходу діяли раціонально: 1) будь-яка форма діяльності, взаємодії (виставки, презентації, лекції, демонстрації) передбачає передачу, отримання й засвоєння нових знань, досвіду, розуміння того чи іншого музейного об'єкта; 2) дослідження громадської думки протягом тривалого часу підтверджують незаперечувану істину – значна частина відвідувачів різного віку, соціального стану, освіти, професії ставлять собі за мету отримати цікаву інформацію, нові знання, набути корисного досвіду; 3) отже, взаємодія суб'єкта з музейним середовищем сприймається як неформальне навчання.

Треба зазначити, що опанування музейниками теорії навчання сприяє розробці якісних демонстрацій, показів, презентацій, виставок, експозицій. Ґрунтуючись на принципах педагогічної науки, можна передбачати, якого досвіду й знань потребують відвідувачі; які форми, методи й засоби слід використовувати для кращого засвоєння інформації; як зробити презентації

доступнішими і зрозумілішими для різних аудиторій відвідувачів. Теорія навчання спрямовує музейників на вивчення не лише предметів, об'єктів, але й відвідувачів, тих, хто ці предмети пізнає. Вона допомагає обирати оптимальні способи та форми передачі й опанування знань з огляду на майже імперативне правило, що усі навчаються по-різному. Дидактика стимулює до інтеграції наукових дисциплін і субдисциплін; до засвоєння не лише базових принципів, але й вивчення історії, психології, філософії та інших людинознавчих предметів; активізує особистісний розвиток музейного працівника і відвідувача. Для музейного педагога, який має ґрунтовну професійну підготовку, характерні безперервний творчий пошук, імпровізаційність, адекватна реакція на аудиторію, усвідомлення, що кожен потребує «свого» стилю й методу навчання, а також методу, адекватного конкретній ситуації. Такі педагоги є авторами оригінальних методичних систем. Чим краща загальнокультурна, професійно-предметна, гуманістична, методична підготовка музейного працівника, тим більше можливостей для «авторської дії». Його професійна компетентність, сила впливу в ході взаємодії з різними суб'єктами залежать від ступеня синтезу потенціалів двох знанневих середовищ – музейного й педагогічного. Чим конструктивнішим ставатиме взаємопроникнення педагогічного і музейно-культурного компонентів, тим ефективнішою буде музейна політика, суспільна освіта й виховання загалом.

У складні часи державотворення і націєтворення Україна потребує ефективного використання музейної культури для суспільного виховання, громадянського, особистісного розвитку й саморозвитку кожної людини. Процес навчання й виховання повинен виходити за межі формальної освіти, тому виникає загальносуспільна необхідність вивести «навчання» як цінність за межі традиційних інституцій, використовуючи кращий зарубіжний досвід для вирішення цієї проблеми. В сучасній праці «Теорія навчання Девіда Колба в музеї» (2015 р.) зазначено: «...навчання – це соціальний процес, заснований на досвіді, який старанно розвивають... Виводячи навчання за межі ситуації в класі, визнаючи, що воно відбувається і на робочому місці, і в сім'ї, і в суспільстві – всюди, де ми збираємось і працюємо, граємо чи любимо одне одного... Навчання – це цілісний процес

осягнення світу, який охоплює всі аспекти життя і виходить за межі суто школи і роботи» (Гохстрат, Гейн, 2015, с. 11-12).

Таким чином, у цих твердженнях ми знаходимо кілька суджень імперативного характеру. Вони свідчать про широкий контекст розуміння феномену «навчання», який функціонує майже в усіх сферах життєдіяльності й вийшло за межі традиційних інститутів, зокрема воно природно займає чільне місце й у музейному культурному середовищі. Музей на відміну від освітніх закладів є більш вільною інституцією, де успішно може реалізуватися дуже важлива соціальна модель – «освіта впродовж життя». У музеї відбувається адаптація особистості до соціального і природного довкілля через пізнання минулого й сучасного, сприймання чи заперечення сенсів і цінностей.

Найбільш вагомою місією музею визнається формування громадянина. Важливим у цьому процесі стає цінність самої людини, її унікальність і право на участь у всіх суспільних процесах. Тому безбар'єрна участь у культурному житті всіх членів суспільства сьогодні визначається одним із пріоритетів у становленні інклюзивного суспільства. Про важливість інклюзії в музеї свідчить ухвалення Міжнародною радою музеїв відзначення щорічного Міжнародного дня музеїв 18 травня 2020 р. під гаслом: «Музеї заради рівності: різноманітність та інклюзія». Таким чином, важливе значення має відповідність музейних закладів принципам інклюзії.

Завдяки доцільній адаптації та модифікації змісту, форм, методів взаємодії музейників з відвідувачами, середовища пересування приміщеннями музею та його прилеглою територією можна залучити до участі в його заходах і проєктах різні категорії населення. Інклюзія передбачає подолання перешкод, які унеможливають отримання якісних послуг людиною з порушенням здоров'я, яка може належати, наприклад, до категорії маломобільних груп населення.

Найлегше, на нашу думку, почати впровадження інклюзії в музеї зі спеціальної підготовки працівників. Вона передбачає формування в них ціннісних установок, стійкої та позитивної мотивації до взаємодії з людьми з порушеннями здоров'я, інклюзивної компетентності щодо співдії з людьми з різними комунікативними, інтелектуальними, фізичними, сенсорними можливостями та особами, що їх супроводжують (асистентами,

батьками, сурдоперекладачами та ін.). Таку підготовку можуть здійснювати центри супроводу інклюзивної освіти, інклюзивно-ресурсні центри, центри підвищення кваліфікації, фахівці, які працюють в умовах інклюзивної освіти тощо.

Для взаємодії музейного працівника з відвідувачами з порушеннями здоров'я необхідне відповідне розумне пристосування, що передбачає внесення за потреби необхідних модифікацій і коректив, що не становлять непропорційного чи не виправданого тягаря для забезпечення особам з особливими потребами рівних з іншими прав й основоположних свобод (Розумне пристосування, 2018). Наприклад, найбільш типовими розумними пристосуваннями для подолання нерівності та забезпечення доступу людини з інтелектуальним порушенням (далі – ІП) до музею чи іншого закладу культури можуть бути: дозвіл на безоплатний фізичний супровід людини з ІП під час відвідування музею (знайома людина, котрій особа з ІП довіряє); малі групи людей з ІП (до 10 осіб); час візиту, найбільш зручний для людини з ІП та найбільш прийнятний з огляду на стан здоров'я конкретної особи (відсутність інфекційних захворювань, патологічних станів, загострення хронічних розладів чи інших обставин, які можуть вплинути на самопочуття); особлива увага до індивідуальних потреб людей з ІП – задоволення та заохочення персональних зацікавлень, побажань та інших ініціатив учасників (фотографування, розмови, дозвіл для людини з ІП мати з собою під час візиту улюблену річ, наприклад, м'яку іграшку, книгу, сумку, капелюх); наявність письмової (аналогової чи цифрової) інформації про музей (та конкретний захід) у форматі легкого читання для підготовчого заняття, а також на пам'ять про візит; наявність програм і послуг у музеї (екскурсії, заняття, друковані тексти) доступною мовою; наявність спеціальних методичних матеріалів (піктограм, надрукованих слів, сенсорних матеріалів, ігрових комплектів тощо) для роботи з людьми з ІП (Кравченко, Рудик, 2020, с. 12-13).

Екскурсія як форма керованого відвідування музею залишається провідним видом надання освітніх послуг. Екскурсії в інклюзивному музеї мають відповідати принципу доступності, який передбачає не лише надання словесної інформації, але й задіяння усіх інших органів чуття відвідувача: тактильні в поєднанні зі слуховими, можливість відчути вібрацію предмету,

текстуру, матеріал, з якого його зроблено тощо. Важливим у доступній екскурсії є тифлокоментування (опис предметів для людей із порушенням зору), рекомендації, як розглядати той чи інший експонат, адже людина з порушенням зору сприймає об'єкт поступово. Бажано подбати під час такої екскурсії і про ідентифікацію особистості через бейджики, щоб екскурсовод міг привернути увагу конкретної людини, відреагувати на її репліку. Музейний працівник має вміти вчасно та правильно озвучувати інформацію щодо пересування, руху, розміщення експозицій. У ході екскурсії може виникнути ситуація, коли особі з порушенням розвитку, стану здоров'я необхідно надати можливість відпочити й переключитися (Виртосу, 2019). Необхідно, щоб екскурсовод застосовував відповідно до категорії відвідувача так звану «легку мову» (легке читання), що являє собою формат викладу інформації, яку легко читати та розуміти людям з ІІ, а також тим, хто має труднощі в навчанні та комунікації. До ресурсів музеїв і можливостей доступної екскурсії включено аудіогіди для людей з порушеннями зору, відеоекскурсія жестовою мовою, дублювання інформації шрифтом Брайля. В Україні реалізуються різні проєкти, спрямовані на переобладнання музейних закладів, навчання працівників, створення нових форматів екскурсій та накопичено позитивний досвід реалізації принципів інклюзії.

Отже, взаємодія музейного працівника з відвідувачами в умовах інклюзивного музею, надання музейних послуг будуть ефективними за умови формування у працівників інклюзивної компетентності; створення в музейному закладі фізичної, інформаційної, комунікативної, сенсорної доступності; реалізація принципів універсального дизайну; безпечного перебування та пересування; здійснення асистентського супроводу відвідувачів із складними порушеннями здоров'я.

Висновки. Отже, музейно-освітня взаємодія визначається як один із пріоритетів осучаснення музейних послуг та збереження духовної культури й матеріального надбання України. Її основними складовими визначаємо: підготовку музейних працівників до взаємодії з різними категоріями відвідувачів, у тому числі з різними сенсорними та інтелектуальними можливостями, пристосування приміщень та експозиційно-виставкової частини, реалізація музеєм актуальних у суспільстві проєктів, залучення

до яких сприятимуть формуванню світоглядних цінностей та збереженню й примноженню національних здобутків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у можливості розроблення критеріїв успішної соціальної взаємодії музейного закладу.

Список використаної літератури

- Виртосу, І. (2019). Доступ до культури: найцікавіші музеї, адаптовані для незрячих дітей. *Нова українська школа*. Взято з: <https://nus.org.ua/articles/dostup-do-kultury-najtsikavishi-muzeji-adaptovani-dlya-nezryachyh-ditej/>.
- Гохстрат, Е., Гейн, А. (2015). *Теорія навчання Девіда Колба в музеї: Мрійник, Мислитель, Прагматик, Діяч*. Київ: Вид. Чередниченко А.
- Карсим, І. А. (2007). *Культурно-освітня діяльність музеїв: навч. посіб. для студентів IV курсу*. Київ: Кафедра археології та музеєзнавства історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Клоуберт, Т. (2015). Роль освіти дорослих у процесі демократизації у посттоталітарних суспільствах. Перспектива для України. В: *Європейський союз – Україна: освіта дорослих: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні*. (с. 15-24). Київ; Ніжин: Вид. Лисенко М.
- Котлер, Н. (2010). *Музейний маркетинг і стратегія*. Київ: Стилос.
- Кравченко, Р., & Рудик, Г. (2020). *Доступність музеїв для людей з інтелектуальними порушеннями: методичні рекомендації*. Київ.
- Крип'якевич, І., Гнатевич, Б., & Стефанів, З. (1992). *Історія українського війська (від княжих часів до 20-их років ХХ ст.)*(4-те вид.). Львів: Світ.
- Культ чи культура: учасницькі практики в музеях*. (2016). Київ: Вид. Чередниченко А.М.
- Ласкій, І. (2009). Курс «Музейна педагогіка» особливості взаємодії школи й музею. *Мистецтво та освіта*, 3, 27.
- Розумне пристосування (2018). *Внесення модифікацій та коректив до будівель та робочих приміщень*. Взято з: <https://www.civic-synergy.org.ua/analytics/rozumne-prystosuvannya-vnesennya-modyfikatsij-ta-korektyv-do-budivel-ta-robochih-prymishhen/>
- Шинкарук, В. І. (Гол. ред.) та ін. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

Nataliia Filipchuk, Zoriana Udych

SOCIAL ASPECT OF MUSEUM-EDUCATIONAL INTERACTION

The review article describes the social aspect of museum-educational interaction. It turns out that a museum is a unique place where an essential social model of 'lifelong learning' can be successfully implemented. It has been found that since the modern understanding of education as a process throughout life is associated with a person's continuous personal development; the introduction of this concept in the museum space of culture is an obvious and natural phenomenon. In the museum, through studying and learning experience, the adaptation of the individual to the social and natural environment occurs using knowledge of past and present human existence. It has been found that museum pedagogy, as well as the learning process itself, should be considered in the context of its purpose, to apply its inherent methods, tools, technologies to all age groups, differing in education, social status, motivational interests, and more. It is substantiated that the use of the potential of museum institutions is expedient in the conditions of inclusion.

The authors prove that it is necessary to start implementing inclusion in the museum with special training of employees, which provides for the formation of values, sustainable and positive motivation to interact with people with disabilities, inclusive competence to interact with people with different communicative, intellectual, physical, sensory opportunities and persons accompanying them (assistants, parents, sign language

interpreters, etc.). Such training can be provided by inclusive education support centers, inclusive resource centers, advanced training centers, specialists working in inclusive education, etc. Excursion as a form of guided museum visit in an inclusive museum corresponds to the principle of accessibility, which involves not only providing verbal information but also involving all other senses of the visitor: tactile in combination with auditory, providing the ability to feel the vibration of the object, texture, material, etc.

Keywords: museum pedagogy; museum-educational interaction; inclusive aspect of the museum institution; museum worker training.

References

- Hokhstrat, E., & Hein, A. (2015). *Teoriia navchannia Devida Kolba v muzei: Mriinyk, Myslytel, Prahmatyk, Diiach [The theory of David Kolb's teaching in the museum: Dreamer, Thinker, Pragmatist, Figure]*. Kyiv: Vyd. Cherednychenko A. [in Ukrainian].
- Karsym, I. A. (2007). *Kulturno-osvitnia diialnist muzeiv [Cultural and educational activities of museums]: navch. posib. dlia studentiv IV kursu*. Kyiv: Kafedra arkhеolohii ta muzeieznavstva istorychnoho fakultetu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
- Kloubert, T. (2015). Rol osvity doroslykh u protsesi demokratyzatsii u posttotalitarnykh suspilstvakh. Perspektiva dlia Ukrainy [The role of adult education in the process of democratization in post-totalitarian societies]. In: *Yevropeiskyi soiuz – Ukraina: osvita doroslykh: zb. materialiv Forumu do Mizhnarodnykh dnev osvity doroslykh v Ukraini*. (pp.15-24). Kyiv; Nizhyn: Vyd. Lysenko M. [in Ukrainian].
- Kotler, N. (2010). *Muzeinyi marketynh i stratehiia [Museum marketing and strategy]*. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
- Kravchenko, R., & Rudyk, H. (2020). *Dostupnist muzeiv dlia liudei z intelektualnymy porushenniamy: metodychni rekomendatsii [Accessibility of museums for people with intellectual disabilities: guidelines]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kryp'iakevych, I., Hnatevych, B., & Stefaniv, Z. (1992). *Istoriia ukrainskoho viiska (vid kniazhykh chasiv do 20-ykh rokiv XX st.) [History of the Ukrainian army (from princely times to the 1920s)]* (4nd ed.). Lviv: Svit [in Ukrainian].
- Kult chy kultura: uchasnytski praktyky v muzeiakh [Cult or culture: participatory practices in museums]*. (2016). Kyiv: Vyd. Cherednychenko A.M. [in Ukrainian].
- Laskii, I. (2009). *Kurs "Muzeina pedahohika" osoblyvosti vzaiemodii shkoly y muzeiu [The course "Museum Pedagogy" features the interaction of school and museum]*. *Mystetstvo ta osvita*, 3, 27 [in Ukrainian].
- Rozumne prystosuvannia [Smart device]. (2018). *Vnesennia modyfikatsii ta korektyv do budivel ta robochykh prymishchen [Making modifications and adjustments to buildings and premises]*. Retrieved from <https://www.civic-synergy.org.ua/analytics/rozumne-prystosuvannya-vnesennya-modyfikatsij-ta-korektyv-do-budivel-ta-robochyh-prymishhen/> [in Ukrainian].
- Shynkaruk, V. I. (Ed.) ta in. (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
- Vyrtsu, I. (2019). Dostup do kultury: naitsikavishi muzei, adaptovani dlia nezriachykh ditei [Access to culture: the most interesting museums adapted for blind children]. *Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]*. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/dostup-do-kultury-najtsikavishi-muzei-adaptovani-dlya-nezryachyh-ditej/> [in Ukrainian].

Одержано 23.03.2021 р.

УДК 159.9:37.011.3-051
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238230

Валентин Помогайбо, м. Полтава
ORCID: 0000-0003-4466-9470

Андрій Помогайбо, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-5502-868X

ХАРИЗМА ВЧИТЕЛЯ: ПРИРОДА ЧИ ВИХОВАННЯ?

У статті здійснено аналіз сучасного стану дослідження харизми вчителя. Констатовано, що найголовнішою особливістю харизматичного вчителя є те, що він у своїй професійній діяльності намагається сформувати і розвинути позитивні стосунки з усіма своїми учнями, незалежно від їхніх здібностей, статі чи соціального походження. Такий учитель стає зразком для наслідування, авторитетом і джерелом натхнення. Студенти вищих закладів децю інакше сприймають харизму викладача. Для них ключовими рисами є професійна компетентність і позитивні риси характеру (доброзичливість, доступність, терпіння, ентузіазм, організованість і порядність). Підкреслюється актуальність генетичних досліджень педагогічної харизми.

Ключові слова: харизма вчителя; продуктивність навчання; позитивні стосунки; компетентність; риси характеру; генетичні чинники; навколишнє середовище.

Постановка проблеми. Ефективність освіти та її успішне практичне реформування цілком залежить від учителів. Вельми продуктивним інструментом якісного навчання є стратегія позитивної психології (Bentea, 2018), особливо у вивченні іноземної мови (Помогайбо, 2020). Для успішного застосування прийомів позитивної психології в навчальному процесі вчитель повинен мати певний хист. Недаремно відомий американський педагог Гаррі Дейв (1936-2019) навчання назвав мистецтвом, яке успішно можуть здійснювати лише вчителі з особливим талантом – харизмою (Dawe, 1984).

Харизма (гр. *chárisma* – милість, подарунок) – це вроджений виключний авторитет людини, який полягає у здатності підкоряти інших своїй волі (Бусел, 2005). Протягом усієї історії людської цивілізації харизматичні особистості відігравали визначну роль у всіх сферах людської діяльності – політиці, освіті, науці, виробництві, мистецтві, філософії, релігії тощо. Особливо це помітно в політиці. Навіть у демократичних країнах, де церква відокремлена від держави, харизматичні політики

відзначаються численними рисами традиційної релігійної харизми (Bhide, 2008).

Поняття «харизма» та «натхнення» давно використовуються в освіті, але останнім часом вони стали вживатися не лише частіше, а й у нових і більш чітких значеннях. Тема харизматичних (натхненних) учителів стала нині вельми актуальною з причини наявності проблеми якості освіти в сучасному мінливому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом усієї історії людської цивілізації всі успішні педагоги були харизматичними вчителями. Учні із задоволенням зближуються з такими педагогами та слухають їх зацікавлено. Отже, харизма вчителя безперечно впливає на процес навчання учнів. Якщо їм подобається вчитель, вони будуть отримувати задоволення від занять із ним і краще засвоюють навчальний матеріал (Lee et al., 2014; Lin, & Huang, 2017).

Дослідження про харизму вчителя досить рідкісні, бо ця тема ігнорується науковцями. Основною причиною цього є те, що явище харизми та її варіації дуже важко визначити й оперувати ними (Conger & Kanungo, 1987). Усе ще відсутній єдиний погляд на зміст харизми вчителя. Одні автори пропонують враховувати такі її складові, як знання, метод навчання та добродійність (Newman, 2005); інші вважають, що харизму вчителя складають такі риси характеру, як толерантність, відкритість і щирість, терпіння та здатність прощати, співчуття та безумовна увага, а також зосередженість на навчанні учнів (Raelin, 2006).

Харизматичні вчителі у своїй професійній діяльності найперше намагаються сформувати і розвинути позитивні стосунки з усіма своїми учнями, незалежно від їхніх здібностей, статі чи соціального походження (Sammons et al., 2014: 17). Саме такі позитивні стосунки є чинниками зручної та безпечної навчальної атмосфери. Було також виявлено, що стосунки таких учителів із учнями динамічні, бо вони добре пізнали своїх учнів. Якість таких стосунків, за рекомендацією ЮНЕСКО, значно зростає, коли вчителі будуть добре обізнані щодо родин своїх учнів (UNESCO, 2015). Якщо учні сприймають свого вчителя доброзичливо, то для них він, а не однолітки, є зразком для наслідування, авторитетом і джерелом натхнення (Neufel & Mate, 2006). Такий учитель набуває природної сили давати вказівки та поради щодо

поведінки учня, культивувати в ньому добродійність і прищеплювати суспільні цінності. Добрі стосунки з учителем, поряд із допитливістю, критичним мисленням і здатністю вчитися на помилках, є основними складовими здатності навчатися.

Метою статті є узагальнення результатів сучасних досліджень харизми вчителя як визначального інструменту успішного навчання. Це узагальнення сприятиме вдосконаленню педагогічної майстерності вчителів нової української школи.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури з порушеної проблеми; упорядкування та систематизація емпіричного матеріалу; наукова екстраполяція.

Виклад основного матеріалу. На тлі незначної кількості досліджень харизми вчителя привертають увагу досить змістовні результати, оприлюднені групою тайванських науковців на чолі з Д. Ч. Лі (Lee et al., 2014), які мають практичне значення. Обсяг вибірки дослідження становив 812 школярів, які без помилок заповнили анкету. Кількість хлопців сягала 48%, дівчат – 52%. Результати дослідження показали, що найпопулярнішим шкільним предметом виявилася рідна (китайська) мова (21,9% респондентів), а решта предметів, у порядку їх популярності, були математика (16,4%), історія (15,8%), іноземна (англійська) мова (12,2%), географія (12,1%), суспільствознавство та основи моралі (9,5%), біологія (6,0%), фізика та хімія (3,8%), землезнавство (2,3%). Найвищий харизматичний бал мали вчителі історії, а нижчий – вчителі іноземної (англійської) мови. Ці дані підтвердили давніші припущення іншого автора (Archer, 1994) про те, що сприйняття учнями шкільного предмета залежить від харизми вчителя. Такі складники харизми педагога, як сила характеру, почуття гумору, обсяг знань і продуктивні прийоми навчання позитивно впливають на зацікавленість учнів у навчанні. Серед них домінує обсяг знань учителя. Найменший вплив на інтерес учнів до навчання має наявність у вчителя гумору. Отже, щоб зацікавити учнів, вчителі повинні покращити свою харизму за рахунок сили характеру, обсягу знань і способів навчання. Якщо вчитель має почуття гумору, школярам буде приємніше вчитися.

Здійснюються спроби дослідження харизми викладачів вищих навчальних закладів, професійна діяльність яких має свої особливості порівняно з професійною діяльністю шкільних учителів. На думку більшості студентів, основними показниками

якості вищої освіти є поведінка викладача та ставлення його до навчання. Їх приваблюють викладачі доброзичливі, обізнані, організовані, натхненні, співчутливі щодо індивідуальних потреб студентів і зацікавлені в результативності навчання (Andreson, 2000; Hill et al., 2003; Lammers & Мерфі, 2002; Voss & Gruber, 2006). Але є ще ключові властивості ідеального викладача, серед яких найважливішою вважається професійна компетентність (Pozo-Munoz et al., 2000). Компетентний викладач не лише добре знає свій предмет, а й здатен подати його студентам так, щоб вони зрозуміли найскладніші речі в ньому (Voss & Gruber, 2006). По-друге, ідеальний викладач має позитивні риси характеру, такі як: доброзичливість, доступність, терпіння та ентузіазм (Andreson, 2000; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003; Hill et al., 2003; Voss & Gruber, 2006). Завдяки порядності, урівноваженості та впевненості в собі він стане зразком для наслідування. По-третє, ідеальний викладач приділяє велику увагу вибору методів і прийомів навчання. Він має великий набір умінь і навичок, добре знає, коли їх використовувати (Stronge, 2002; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003; Voss & Gruber, 2006). По-четверте, ідеальний викладач має навички управління аудиторією, більш організований, внаслідок чого успішніше використовує час в аудиторії (Stronge, 2002). Студенти також цінують стриманий гумор, який робить викладача більш симпатичним, доступним, полегшує розуміння матеріалу заняття, стимулює уважність, покращує креативність і сприяє доброзичливій атмосфері в аудиторії, якщо використовувати його належним чином (Lei, Cohen, & Russler, 2010; Minchew, 2001). Недарма студенти часто згадують своїх улюблених викладачів, які створювали психологічно комфортне середовище навчання.

Перегляд публікацій показав, що дослідження переважно зосереджені на харизмі викладача як особистості й лише деякі з них приділяли увагу харизмі викладання. До того ж, усі ці дослідження були теоретичними і не порушували питання, як виміряти чи оцінити власне викладацьку харизму. На основі враження студентів від викладання вони лише пропонували деякі способи поведінки або характеристики викладача, які б заохочували їх до навчання. Однак для здійснення цього бракує досконалої системи оцінювання якості викладання. Створення такої системи ускладнюється багатьма вельми мінливими

чинниками, серед яких: визначення ефективності занять, особливості навчального предмета, розмір аудиторії, здібності студентів, прийоми оцінювання знань тощо (Young & Shaw, 1999). Отже, конструкція ефективності викладача є багатовимірною і може вимагати декількох визначень залежно від обставин.

На цьому фоні вельми цікавим є емпіричне дослідження тайванських науковців, присвячене визначенню ключових чинників харизми викладача коледжу з метою розробки надійного інструмента для точного її вимірювання (Huang & Lin, 2014). Для участі в експерименті було залучено понад 1300 студентів віком 21-26 років із 8-ми груп коледжів бізнесу чотирьох університетів Тайваню. Доля дівчат становила 55%, а хлопців – 45%. Для дослідження були використані заняття з математичного аналізу.

Подвійний факторний аналіз забезпечив укладання опису з 23 ознак досконалого викладання в аудиторії коледжу, які згруповано в чотири чинники харизми: риси характеру, обізнаність, гумор та прийоми викладання. Харизматичними ознаками характеру викладача є: значне терпіння, справедливість і об'єктивність оцінювання, висока відповідальність, висока моральність, демократизм і здатність сприймати думки студентів. Сюди ж відноситься те, що викладач чинить так, як говорить, у чому є взірцем для студентів. Харизматичними ознаками обізнаності викладача є здатність вирішити всі проблеми, пов'язані з викладанням навчального предмета, висока компетентність у цій галузі знань, захоплення студентів цими двома ознаками викладача, використання на заняттях змістовного матеріалу, володіння великим обсягом знань, використання простих прийомів навчання, які допомагають студентам зрозуміти матеріал, володіння широким спектром знань, який охоплює численні галузі науки. Гумор харизматичного викладача полягає в тому, що його заняття ніколи не бувають нудними. Такий викладач жартівливий, часто розповідає студентам смішні історії, використовує веселі прийоми навчання, захоплює студентів своїм викладанням, створює веселе та позбавлене напруження навчальне середовище. Харизматичними ознаками технології викладання є використання нового й цікавого навчального матеріалу, застосування нових і нетрадиційних методів і творчих прийомів

навчання, використання нових і творчих ідей для стимулювання навчання студентів.

На відміну від опитувальника, який широко використовується у вищих навчальних закладах Тайваню і зосереджений переважно на прийомах викладання або на поведінці викладача, новий спосіб дає змогу студентам коледжів оцінювати викладацьку діяльність із точки зору харизми. Перевагою цього способу є те, що він має визначену кількість ознак і його легко заповнювати та аналізувати. Це дає чіткі показники реакції студентів, а аналіз є простим, оскільки бали за ознаками просто підсумовуються, щоб отримати оцінки за чинниками харизми. Результати дослідження можуть допомогти викладачам удосконалити в себе певні ознаки харизми, що підвищить ефективність навчання.

На підставі доступних джерел П. Саммонз із колегами (Sammons et al., 2016) здійснили класифікацію властивостей стосунків, створюваних харизматичними (натхненними) вчителями. Всі ці властивості були згруповані в 7 блоків: високі очікування від учнів, визнання прав учнів, тактовне використання гумору, повага учнів як особистостей, обізнаність із особистими цілями й потребами учнів і врахування їх у процесі навчання, власний авторитет, взаємна симпатія та ентузіазм:

1) високі очікування від учнів демонструються такими прийомами: формувальний зворотний зв'язок для заохочення, чітко висловлене сподівання в можливості виконати учнями складне завдання, допомога їм у цьому додатковими запитаннями, чітке визначення поетапних цілей навчання для кожного учня;

2) визнання прав учнів на безпечні та сприятливі умови навчання, на можливість робити свій внесок у справу, помилятися і вчитися на помилках;

3) тактовне використання доречного гумору, що створює позитивний клімат, підтримує управління класом, сприяє залученню до навчання та ентузіазму учнів;

4) повага учнів як особистостей полягає в обізнаності щодо їхнього життя та інтересів поза школою, у звертанні до них на ім'я, у вітанні кожного з них перед заняттям біля дверей;

5) обізнаність із особистими цілями й потребами учнів і врахування їх у процесі навчання передбачає розуміння індивідуальних потреб кожного учня; усвідомлення своїх цілей та

їх оголошення учням; додаткову підтримку учня, який цього потребує; створення додаткових можливостей для здібних учнів;

б) авторитетний учитель для учнів є джерелом натхнення та зразком для наслідування;

7) натхненний учитель здатен виявляти симпатію, задоволення та ентузіазм у своїх стосунках з учнями, чим формує в них такі самі почуття до себе.

Як зазначають автори, ця класифікація упорядковує очевидність існування натхнених (харизматичних) учителів і натхненого (харизматичного) навчання з різних точок зору і покращує розуміння цих широко використовуваних, але невловимих і часто невдало сформульованих понять.

Варто наголосити, що практично всі відомі на сьогодні дослідження педагогічної харизми були переважно теоретичними. Принаймні тільки два з них емпіричні, але проведені на основі опитування учнів і студентів. Відсутні дослідження самих носіїв харизми – вчителів шкіл і викладачів вищих навчальних закладів. Результати таких досліджень надали б додаткової цінної інформації щодо природи харизми, закономірностей її розвитку та можливостей удосконалення. Найперше це стосується генетичних досліджень харизми.

Поки що невідомий рівень успадкованості харизми. Оскільки вона належить до ментальних ознак особистості людини, як і лідерство, екстравертність, приємність, сумлінність та відкритість для досвіду, успадкованість яких варіює десь у межах 25-60%, то можна очікувати, що й показник успадкованості харизми подібний. Решта розміру ознаки (75-40%) розвивається під дією сприятливих чинників навколишнього середовища, навчання, виховання тощо. Наведені дані були одержані в результаті дослідження кількох сотень пар близнят різного віку (De Neve et al., 2013; Jang et al., 1996).

Молекулярно-генетичні дослідження харизми поки що відсутні. Однак можна припустити, що кандидатними генетичними чинниками харизми можуть бути гени та поліморфізми, які причетні до контролю емоції. Серед них привертають увагу два гена – *SLC6A4*, який також відомий під назвою *5-HTTLPR*, та *COMT*. Продукт першого з них бере участь у формуванні наших емоцій загалом, а продукт другого – у формуванні почуття емпатії зокрема. Група дослідників Астонського університету в

Бірміргемі (Велика Британія) виявила вплив поліморфізмів цих генів на сприйняття різних емоцій (страх, гнів, сум, щастя, нейтральний вираз обличчя) на зображеннях людей (Gohier et al., 2014). В експерименті взяли участь 275 осіб, серед яких було 167 жінок.

Ген *SLC6A4* локалізований у довгому плечі 17-ої хромосоми (17q11.2) і кодує зворотний транспортер нейротрансмітера серотоніну (GeneCards, 2021). Промотор (регуляторний регіон) цього гена може мати інсерцію (вставку) чи делецію (втрату) фрагмента розміром 44bp. Інсерція спричинює довгий алель (long, L), а делеція – короткий (short, S). Генотип алелів SS знижує експресію гена *SLC6A4*, що збільшує кількість серотоніну в нейронах кори головного мозку і зменшує упередженість сприймати нейтральні обличчя як вирази щастя порівняно з генотипом LL.

Добре відома регуляторна роль нейротрансмітера дофаміну у функціонуванні головного мозку (Nieoullon & Coquerel, 2003). У метаболізмі дофаміну активну участь бере продукт гена *COMT*, локалізованого в довгому плечі 22-ої хромосоми (22q11.21) (GeneCards, 2021). Високий рівень експресії гена *COMT* призводить до зменшення активності дофаміну і навпаки. Заміна гуаніну (G) на аденін (A) в кодоні 158 цього гена призводить до заміщення амінокислоти валіну (val) на метіонін (met), що і забезпечує підвищення активності гена *COMT* у 3-4 рази і, як наслідок, веде до зниження експресії дофаміну в префронтальній корі. Такий дефіцит дофаміну спричинює зниження когнітивних функцій. *Met*-гомозиготи гена *COMT* виявили більш сильну упередженість сприймати нейтральні обличчя як вираження гніву, порівняно з *val*-гомозиготами. Взаємодії між генами *SLC6A4* і *COMT* не виявлено.

Оскільки більшості успішних лідерів притаманна харизма, ще одним її кандидатним чинником може бути одонуклеотидний поліморфізм (ОНП) rs4950 гена нейронного рецептора ацетилхоліну *CHRNA3* (8p11.21), який причетний до такої властивості, як лідерство (De Neve et al., 2013). Продукт гена експресується в нейронних мембранах та синапсах і бере участь у транспорті нейротрансмітера ацетилхоліну між нейронами. ОНП rs4950 локалізований у екзоні 1 гена *CHRNA3* і полягає у заміні

основ гуаніну (G) на аденін (A) (Hoft et al., 2009). На вибірці понад 2 тис. осіб було виявлено, що особи з генотипом AA ОНПу rs4950 достовірно частіше займають керівні посади, ніж особи з генотипом AG чи GG (De Neve et al., 2013).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наявних публікацій із результатами досліджень харизми взагалі та харизми вчителя зокрема показав, що їх украй недостатньо. До того ж, більшість із них суто теоретичні. Необхідно розширювати і поглиблювати ці дослідження. Психологічну структуру харизми педагога варто вивчати не лише шляхом опитування учнів і студентів, а й безпосереднього на вибірках практикуючих педагогів. Найважливішим у цій сфері є розгортання досліджень з генетики харизми як на близнятах, так і за допомогою новітніх молекулярно-генетичних технологій. Близнецевий метод дасть змогу визначити рівень успадкованості харизми, а також долі впливу на розвиток харизми спільного та індивідуального навколишнього середовища, що надзвичайно важливо для розвитку харизматичних характеристик у процесі підготовки вчителя та підвищення рівня ефективності його професійної діяльності. Молекулярно-генетичні технології забезпечать виявлення генетичних маркерів харизми, що сприятиме індивідуалізації підготовки вчителів.

Список використаної літератури

- Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.
- Помогайбо, В. М., & Помогайбо, А. В. (2020). Використання прийомів позитивної психології у вивченні іноземної мови. *Естетика і етика педагогічної дії*, 21, 166-179. doi: 10.33989/2226-4051.2020.21.218115.

Valentyn Pomohaibo, Andrii Pomohaibo

THEACHER'S CHARISMA: NATURE OR NURTURE?

Charisma is an inherent exceptional human authority, which consists of the ability to subdue others to one's will. Throughout the history of human civilization, charismatic individuals have played a significant role in all spheres of human activity – politics, education, science, production, art, philosophy, religion, and so on. The article analyzes the current state of research on teacher's charisma. This phenomenon has long been known in education, but recently it has attracted more and more attention because it significantly increases learning performance. But research on teacher's charisma is still rare, as its presence and variations are difficult to identify and operate on. The most important feature of a charismatic teacher is that in his professional activity, first of all, he tries to form and develop dynamic positive relationships with all his pupils, regardless of their abilities, gender, or social origin. Such a teacher becomes a role model, authority, and source of

inspiration. Students of higher education institutions perceive the teacher's charisma somewhat differently. For them, the key features of an ideal teacher are professional competence and positive character traits. Not only does a competent teacher know his subject well, but he is also able to present it to students so that they understand the most difficult issues. Students consider friendliness, accessibility, patience, enthusiasm, self-discipline, and decency to be positive traits of an ideal teacher. Genetic studies of the teacher's charisma are completely absent. Although usual life experience shows that charisma is hereditary, its heritability remains unknown, which makes it impossible to determine how much charisma development depends on learning and upbringing. There are still no studies aimed at identifying genetic factors, not only charisma altogether but also the teacher's charisma in particular. The exacerbation of the problem of the education quality in today's rapidly changing world makes genetic research of pedagogical charisma very relevant.

Keywords: teacher's charisma; learning performance; positive relationship; competence; character traits; genetic factors; environment

References

- Andreson, L. W. (2000). Teaching development in higher education as scholarly practice: A reply to Rowland et al. turning academics into teachers? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 23-31.
- Archer, A. C. (1994). The measurement of charismatic teaching in the college classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1-49.
- Bentea, C.-C. (2018). Positive psychology in school. *International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education*, 262-268. doi: 10.26520/mcdsare.2018.2.262-268.
- Bhide, A.V. (2008). Charisma: The phenomenon and its psychology: A mental health perspective. *Indian Journal of Psychiatry*, 50(4), 274-281. doi: 10.4103/0019-5545.44751.
- Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Capital defining dictionary of the modern Ukrainian language*. Kyiv; Irpin: Perun [in Ukrainian].
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behaviour theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 627-647.
- Dawe, H.A. (1984). Teaching: A Performing Art. *Phi Delta Kappan*, 65(8), 548-552.
- De Neve, J.-E., Mikhaylov, S., Dawes, Ch. T., Christakis, N. A. & Fowler, J. H. (2013). Born to lead? A twin design and genetic association study of leadership role occupancy. *The Leadership Quarterly*, 24, 45-60.
- GeneCards (2021). *The human gene database*. Retrieved from <https://www.genecards.org/>.
- Gohier, B., Senior, C., Radua, J., El-Hage, W., Reichenberg, A., Proitsi, P. ... & Surguladze, S. A. (2014). Genetic modulation of the response bias towards facial displays of anger and happiness. *European Psychiatry*, 29(4), 197-202.
- Greimel-Fuhrmann, B., & Geyer, A. (2003). Students' evaluation of teachers and instructional quality – analysis of relevant factors based on empirical evaluation research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(3), 229-238.
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
- Hoft, N., Corley, R., McQueen, M., Schlaepfer, I. R., Huizinga, D., & Ehringer, M. A. (2009). Genetic association of the *CHRNA6* and *CHRN3* genes with tobacco dependence in a nationally representative sample. *Neuropsychopharmacology*, 34, 698-706. doi: 10.1038/npp.2008.122
- Huang, Y.-C., & Lin, S.-H. (2014). Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Educational Technology & Society*, 17(2), 284-295.

- Jang, K. L., Livesley, W. J. & Vernon, Ph. A. (1996). Heritability of the Big Five personality dimensions and their facets: A twin study. *Personality*, 64(3), 577-591. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00522.x.
- Lammers, W. J., & Murphy, J. J. (2002). A profile of teaching techniques used in the university classroom: A descriptive profile of a US public university. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54-67.
- Lee, D.-Ch., Lu, J.-J., Mao, K.-M., Szu-Hsing L. (2014). Does teachers' charisma can really induce students learning interest? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1143-1148.
- Lei, S. A., Cohen, J. L., & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326-331.
- Lin, S. H. & Huang. Y. C. (2017). The Effect of Teacher Charisma on Student Attitude Towards Calculus Learning. *International Journal of Science, Technology and Society*, 5(2), 26-32.
- Minchew, S. S. (2001). Teaching English with humor and fun. *American Secondary Education*, 30(1), 58-68.
- Neufeld, G. & Mate G. (2006). *Hold on to your kids: Why parents need to matter more than peers*. New York: Ballantine Books Trade Paperbacks.
- Newman, J.W. (2005). *America's Teachers: an introduction to education. 5th ed.* USA, Upper Saddle River: Pearson.
- Nieoullon, A. & Coquerel, A. (2003). Dopamine: a key regulator to adapt action, emotion, motivation and cognition. *Curr. Opin. Neurol*, 16(sup.2), 3-9.
- Pomohaibo, V. M. & Pomohaibo, A. V. (2020). The use of positive psychology techniques in foreign language learning. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 21, 166-179. doi: 10.33989/2226-4051.2020.21.218115 [in Ukrainian].
- Pozo-Muñoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernández-Ramírez, B. (2000). The "Ideal Teacher". Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-263.
- Raelin, A. J. (2006). Taking the charisma out: Teaching as facilitation. *Organization management journal*, 3(1), 4-12.
- Sammons, P., Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A. & Ortega, L. (2014). *Inspiring teachers: perspectives and practices. Full report*. Reading, Berkshire: Education Development Trust.
- Sammons, P., Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A. & Ortega, L. (2016). *Inspiring teachers: perspectives and practices. Summary report*. Reading, Berkshire: Education Development Trust.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Voss, R., & Gruber, T. (2006). The desired teaching qualities of lecturers in higher education: A means end analysis. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 217-242.
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.

Одержано 11.01.2021 р.

ВЗАЄМОДІЯ ПСИХОЛОГА І ТРЕНЕРА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Для досягнення успіхів кожен вид спорту вимагає високого рівня сформованості фізичних і психічних якостей. У випадку, коли спортивна підготовленість спортсменів однакова, головним і вирішальним моментом для перемоги у змаганнях є психологічна готовність. Підготовка спортсменів здійснюється в різних напрямках, але дуже часто невміння керувати своїми емоціями може призвести до поразки, незважаючи на багаторічні тренування. За активної участі психолога в тренувальному процесі стає можливим врахування індивідуальних особливостей спортсмена, формування й розвитку необхідних для перемоги психічних якостей.

Ключові слова: взаємодія; спортивний психолог; тренер; особистість.

Постановка проблеми. Сучасний спорт передбачає психологічний супровід спортсмена в ході тренувальної та змагальної діяльності. Часто фізично й технічно добре підготовлені спортсмени програють тільки через психологічну неготовність. Багато фахівців у сфері фізичної культури і спорту вважають, що і тренер, і спортсмен мають самостійно виконувати функції психолога. Однак практика показує, що не лише спортсмен потребує психологічної допомоги, але й тренер. Недооцінка значущості такого виду роботи в професійній діяльності психолога часто призводить до поразок на змаганнях високого рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Засновниками психології спорту були П. Лесгафт, який опублікував першу у світі науково обґрунтовану концепцію фізичного виховання, що спирається на анатомо-фізіологічні, гігієнічні та психологічні основи; Н. Триплетт (Індіанський університет) провів перший експеримент і помітив, що велосипедисти швидше проходять дистанцію в гонці із суперником, ніж у гонці на час; П'єр де Кубертен був організатором конгресу спортивних психологів, який відбувся в Лозанні (Швейцарія) 1913 р.; П. Рудік уперше визначив зміст і структуру психологічної підготовки спортсменів; А. Пуні в Ленінградському інституті фізичної культури імені

П. Ф. Лесгафта 1946/1947 навчального року ввів лекційний курс «Психологія фізичного виховання і спорту»; Ф. Антонеллі був ініціатором I установчого конгресу Міжнародного співтовариства спортивних психологів 1965 р. в Римі (Гогунов, Мартянов, 2000). Відомі праці М. Ванека, Е. Василевські, Б. Кретті, І. Мацака, З. Мюллера, Б. Навроцької, П. Рокушфалві, Г. Шиллінг, М. Яффі та ін. детально проаналізовано в літературі (Акимова, 2004; Корносенко, 2020 та ін.). Незважаючи на велику зацікавленість у дослідженні ролі тренера і психолога в підготовці спортсмена, багато аспектів їхньої професійної діяльності залишаються недостатньо вивченими. Успішна взаємодія в системі «тренер-спортсмен-психолог» можлива лише за умов глибокого студіювання кожного її компонента.

Мета статті – схарактеризувати та визначити особливості взаємовідносин та взаємозв'язків у професійній діяльності психолога і тренера.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети використано теоретичні методи дослідження, з-поміж них: аналіз і синтез (сприяли виявленню сутності досліджуваного феномену); метод термінологічного аналізу (уможливив визначення ключових понять); методи абстрагування, узагальнення, систематизації (задля упорядкування функцій психолога і тренера, формулювання висновків, окреслення напрямів подальших досліджень порушеної проблеми тощо).

Виклад основного матеріалу. Сутність і предмет спортивної психології вчені визначають по-різному. Так, О. Корносенко (2020) наголошує, що психологія спорту – напрям психологічної науки, предметом дослідження якого є вивчення закономірностей прояву й розвитку психіки людини, а також групових взаємодій в умовах змагальної та тренувальної діяльності (с. 5).

Е. Гогунов і Б. Мартянов (2000) окреслюють її зміст більш об'ємно. На їхню думку, психологія спорту розробляє психологічні основи навчання й виховання спортсменів в умовах змагального процесу, розкриває закономірності вироблення спортивних навичок і вмінь, досліджує поведінку спортсменів в умовах змагального процесу, розкриває закономірності формування вольових і моральних якостей, необхідних для досягнення

перемоги у спортивних змаганнях. Вона вивчає психологічні особливості спортивної діяльності в її різноманітних видах, психологічні особливості особистості спортсмена, закономірності прояву й розвитку психіки особистості у специфічних умовах фізичного виховання і спорту.

Організація підготовки психологів за кордоном орієнтується на традиції психологічного освіти, що склалися в США в кінці XIX ст. За радянських часів в Україні функції психолога виконував тренер. Безумовно, тренер володіє основами психології, однак його головне завдання – спортивні досягнення вихованців. Спортивний психолог у процесі тренувань і змагань сприяє підвищенню стресостійкості спортсмена. Регулярне якісне консультування спортивного психолога налагоджує тренувальний процес, спілкування з людьми в повсякденному житті.

Діяльність спортивного психолога має багатоаспектний характер: вирішення питань підвищення результатів і ефективності спортивної діяльності, розв'язання проблем, які виходять за межі спорту і змагань. Перед спортивним психологом постає завдання розуміння і оцінки власних дій і їх наслідків, можливих способів кооперації з іншими фахівцями та досягнення продуктивних відносин зі спортсменом (Яковлев, 2014, с. 145).

Головним суб'єктом такої кооперації є тренер. У спорті тренер, безумовно, є найголовнішим наставником, а для юного спортсмена він є ще й ідеалом для наслідування. Спостереження за розвитком професійного спорту в нашій країні, засвідчують, що тренеру, крім прямих професійних обов'язків, доводиться виконувати функції менеджера, адміністратора і психолога. Але тренер не може замінити психолога, бо, по-перше, не має відповідної компетентності. По-друге, базові знання з психології, отримані під час навчання в ЗВО або здобуті з популярної літератури, нерідко створюють ілюзію про здатність вирішити будь-яку психологічну проблему, але неграмотне застосування психотехнік може призвести до негативних наслідків. Сказане, звичайно, не відноситься до тих людей, хто серйозно намагається зрозуміти і розібратися в механізмах роботи психіки. Адже більшість спортивних психологів – це спортсмени або тренери, які глибоко знають і спорт, і психологію. Основною метою роботи психолога є «буферизація» між тренером і гравцем. Якщо тренер налаштовує спортсмена на перемогу, розвиваючи

спортивну злість й інші види поведінки, які викликають стрес, то психолог, маючи в арсеналі сучасні методики, пом'якшує тиск, не впливаючи при цьому на досягнення гарного результату.

У системі «тренер-спортсмен-психолог» спортсмен – ключова фігура. Мотивація до спортивної діяльності є системоутворювальним фактором, а успішний результат спортсмена – механізм зворотного зв'язку. Саме формування мотивації до спортивної діяльності, до досягнення високих результатів – одне з найважливіших завдань психолога і тренера. Лише їхня цілеспрямована взаємодія дозволяє дістатися успішного фінішу.

Взаємозв'язок у системі «тренер-спортсмен-психолог» доцільно розглядати через функції, які виконує кожен із суб'єктів процесу тренування (див. схему 1).

Схема 1.



Управлінська функція тренера передбачає аналіз інформації для приймання управлінських рішень, від правильності яких залежить успіх вихованців. Завдяки цій функції тренер є головнокомандувачем у системі «тренер-спортсмен-психолог», який своїми діями впливає на кінцевий спортивний результат, а також на подальшу діяльність психолога, який формує вольову готовність до виступу на змаганнях.

Виконуючи регулювальну функцію, тренер тісно взаємодіє з психологом. Відомо, що напередодні змагань спортсмен перебуває в стані, близькому до психічного зриву, до перевтомлення. Основне завдання і психолога, і тренера – знайти причини напруження, максимально переключити увагу на сприятливі думки, за допомогою психорегулювальних вправ і методик відновлення спокою.

Формувальна функція тренера спрямована на організацію навчального процесу, а завдання психолога – максимально сприяти активізації й розвитку психічних процесів – уваги, мислення, пам'яті, сприймання для досягнення успішного кінцевого результату. Формування рухових якостей і психічних процесів здійснюється в екстремальних умовах тренувальної і змагальної діяльності. Цей процес відбувається на базі автоматизованого управління діями, що складаються з певної системи рухів.

Психолого-педагогічна функція психолога та виховна тренера взаємопов'язані. Вони разом покликані сформувати дружний і згуртований колектив, у якому кожен відчуває загальну підтримку й турботу. Як тренер, так і психолог мають володіти якостями й навичками, необхідними для педагогічної і тренерської діяльності.

Психологічна підготовка, яку виконує психолог, і гностична функція тренера мають спільну мету – надання спортсменові необхідних знань і вмінь, стимулювання його до пізнавальної активності, здійснення загальної психологічної підготовки під час тренувань і змагань, корекція психічних процесів на завершальному етапі підготовки до змагань.

Від успішності реалізації тренером адміністративно-господарської функції залежить ефективність функціонування системи «тренер-спортсмен-психолог» загалом, адже завдяки їй відбувається матеріальне забезпечення тренувального процесу та фінансування змагань.

Важливу роль у розвитку особистості спортсмена відіграє психодіагностика, на результатах якої розробляються психолого-педагогічні й психогігієнічні рекомендації, планується система впливів на вихованця. Психодіагностика має на меті всебічне вивчення спортсмена. Тренер у цьому процесі допомагає психологу об'єктивно оцінити його особистість. І психолог, і

тренер надають психогігієнічні рекомендації щодо корекції психічного стану спортсмена.

Зважаючи на вищезазначене, можна сказати, що тісна співпраця тренера і психолога забезпечить досягнення спортсменом високих результатів. Більшість фахівців фізичної культури розуміють вплив психологічних факторів на ефективність і результативність підготовки спортсменів до змагань, але мало хто усвідомлює необхідність їхньої професійної психологічної підготовки. Постійний психологічний супровід спостерігаємо в зарубіжних командах, де психолог – штатний працівник.

Варто наголосити, що зараз не приділяється належної уваги системній роботі психолога в підготовці спортсмена. Існує декілька причин недовіри тренерів до психолога. По-перше, така ситуація має місце, коли тренер змушує вирішити психологічну проблему спортсмена в короткий термін, нехтуючи спланованим курсом психологічної підтримки. По-друге, коли тренер вимагає від психолога виконання конкретних завдань, але сам не співпрацює з ним і не виконує його порад і рекомендацій. По-третє, психолог повинен глибоко знати специфічні психологічні особливості конкретного виду спорту.

Різноманітність роботи тренера, виконання ним допоміжних функцій (адміністрування, регулювання, управління) не дає змоги адекватно оцінювати проблеми спортсмена як особистості. Саме в цьому полягає завдання спортивного психолога – створити атмосферу довіри та взаєморозуміння, встановити тісний контакт із спортсменом для діагностики та ефективної корекції його індивідуально-психологічних проблем тощо.

Висновки. Отже, взаємозв'язок тренера і психолога в процесі професійної спортивної діяльності має велике значення для кар'єрного зросту спортсмена. Роль спортивного психолога поліфункціональна (психодіагностична, психолого-педагогічна, психогігієнічна, психологічна підготовка, психокоригувальна – ситуативне управління станом і поведінкою вихованця). Вона спрямована на підготовку спортсмена до змагань, його підтримку в тренувальний і змагальний періоди.

Перспективи подальших досліджень можуть спрямовуватися на розроблення ефективних методик впливу на психіку спортсмена в передзмагальний і змагальний період.

Список використаної літератури

- Акимова, Л. Н. (2004). *Психология спорта: Курс лекций*. Одесса: Студия «Негоциант».
- Волкова, А. А. (2006). *The English of Psychology in Use*. Новосибирск.
- Гогун, Э. Н., & Мартынов, Б. И. (2000). *Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособ.* Москва: Академия.
- Гуменюк, Н., & Клименко, В. (1985). *Психология физического воспитания и спорта*. Киев: Высшая школа.
- Корносенко, О. К. (2020). *Психология спорта: Курс лекцій: навч.-метод. посіб.* Полтава: Сімон.
- Федик, О. В. (2013). *Психология спорта: материалы для самоподготовки до семинарских занятий для студентов специальности «Психология»*. Ивано-Франківськ: Інн.
- Яковлев, Б. П. (2014). *Мотивация и эмоции в спортивной деятельности: Учеб. пособ.* Москва: Советский спорт.

Yana Demus

INTERACTION OF PSYCHOLOGIST AND COACH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

To achieve success, each sport requires an excellent state of formation of physical and mental qualities. In the case when the sports training of athletes is at the same level, the main and decisive moment for winning the competition is psychological readiness.

Athletes are trained in different areas, but very often the inability to cope with their emotions can lead to defeat, despite years of training. With the active participation of a psychologist in the training process, it becomes possible to characterize the individual characteristics of the athlete, the formation and development of mental qualities necessary for victory. One of the activities of a sports psychologist is the timeliness of determining the features of the psyche, the development of an individual plan for the development of abilities, strategies for pre-competitive and competitive behavior.

Psychodiagnostics plays an important role in the development of the athlete's personality and further activities of the coach. Thanks to psychodiagnostics there is a formation of psychological and pedagogical and psychohygienic recommendations, planning of system of actions on athletes. Psychodiagnostics aims to study the athlete. In this process, the coach helps to objectively assess the personality of the athlete. Psychohygienic recommendations of a psychologist and a coach are closely related. After all, in the system "coach-athlete-psychologist" they directly affect the mental state of the athlete.

There are many examples in the history of sports when a timely word, pause, gesture, support decided the fate of persistent confrontation. Every athlete in his professional career goes through crisis periods, which are caused by various reasons: defeat in the competition, transition to another team, change of coach, problems in personal life.

Diversity in the work of the coach, the importance of a number of auxiliary functions in the work of the latter (administration, regulation, management) does not allow to adequately assess the problems and troubles of the athlete as a person. This is the task of a sports psychologist - to create an atmosphere of complete trust and mutual understanding, to establish contact with the athlete to reveal personal problems, which will effectively affect his condition, help the athlete understand their problems, find a way out of difficult situations sports achievements.

Keywords: *interaction; sports psychologist; coach; personality.*

References

- Akimova, L. N. (2004). *Psihologija sporta [Psychology of sport]: Kurs lekcij*. Odessa: Studija "Negociant" [in Russian].
- Fedyk, O. V. (2013). *Psykhologhiia sportu [Psychology of sport]: materialy dlia samopidhotovky do seminar skykh zaniat dlia studentiv spetsialnosti "Psykhologhiia"*. Ivano-Frankivsk: Inin [in Ukrainian].
- Gogunov, Je. N., & Mart'janov, B. I. (2000). *Psihologija fizicheskogo vospitaniia i sporta [Psychology of physical education and sports]: Ucheb. posob.* Moskva: Akademija [in Russian].
- Gumenjuk, N., & Klimenko, V. (1985). *Psihologija fizicheskogo vospitaniia i sporta [Psychology of physical education and sports]*. Kyiv: Vysshaja shkola [in Russian].
- Jakovlev, B. P. (2014). *Motivacija i emocii v sportivnoj dejatel'nosti [Motivation and emotions in sports activities]: Ucheb. posob.* Moskva: Sovetskij sport [in Russian].
- Kornosenko, O. K. (2020). *Psykhologhiia sportu [Psychology of sport]: Kurs leksii: Navch.-metod. posib.* Poltava: Simon [in Ukrainian].
- Volkova, A. A. (2006). *The English of Psychology in Use*. Novosibirsk.

Одержано 03.04.2021 р.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК 37.091.12.011.3-051:78

Неля Назаренко, м. Полтава

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238255

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА СВІДОМІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ

У статті розкрито сутність і зміст поняття «художньо-естетична свідомість учителя». Автор аналізує основні компоненти художньо-естетичної свідомості: естетичне почуття, естетичний смак, естетичний ідеал, показує мистецтво як засіб емоційно-почуттєвого освоєння світу, що стає можливим лише в соціокультурному середовищі шляхом засвоєння певних культурних норм і культурних надбань. Зважаючи на те, що мистецтво в сукупності його художніх образів є духовною, ідеальною моделлю світу, яка відображає не стільки реальний світ, скільки бажаний, автор визначає його як основу духовної культури епохи, її колективну пам'ять.

Ключові слова: *художньо-естетична свідомість; учитель; естетичне почуття; естетичний смак; естетичний ідеал; цінності; духовна культура; колективна пам'ять.*

Постановка проблеми. Художньо-естетична свідомість, спрямована на сприйняття, осягнення й оцінку творів мистецтва, має подвійну природу: з одного боку, вона як підсистема естетичної свідомості несе в собі атрибутивні характеристики останньої, з іншого, – має властивості, обумовлені сутнісними рисами мистецтва, у просторі якого вона функціонує. З огляду на це доречно звернутися до аналізу специфіки естетичної свідомості та мистецтва як форми духовно-практичного освоєння світу.

Естетична свідомість є своєрідною формою свідомості, яка визначає ставлення до явищ природи і культури, тобто виявляє їх ціннісні аспекти. Як і свідомість у цілому, вона є ідеальним утворенням, яке виникає і розвивається в єдності з практикою естетичної діяльності. Але естетична свідомість не є пасивним відтворенням останньої, вона являє собою динамічну духовну

систему, яка справляє на естетичну практику потужний вплив, сприяючи її розвитку і вдосконаленню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема художньо-естетичної діяльності вчителя музичного мистецтва актуальна сьогодні, про що свідчать дослідження вчених (Арчажникова, 1984; Богданова, 2011; Рудницька, 1998). Ця проблема вивчалася в кількох напрямках: дослідження емоційної регуляції музично-виконавської діяльності (Поталайко, 2016); емоційно-естетичний розвиток студентів в процесі навчально-музичної діяльності (Рапацкая, 1986); естетична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності (І. Зязюн, 2013). Проте узагальнювальних праць із проблеми художньо-естетичної свідомості вчителя музичного мистецтва, представленої в структурно-поняттєвому аналізі, недостатньо.

Мета статті – визначити сутність і зміст художньо-естетичної свідомості вчителя музичного мистецтва.

Методи дослідження: філософсько-методологічний аналіз феномену художньо-естетичної свідомості вчителя музичного мистецтва, що дало змогу визначити її сутність, структуру, специфіку та зміст.

Виклад основного матеріалу. Своєрідність естетичної свідомості полягає в тому, що вона має емоційну природу, на що вказує й сам термін «естетичне», який перекладається з грецької як «чуттєвий». Чуттєвість є не лише механізмом сприйняття явищ навколишньої дійсності естетичною свідомістю, але й проявом ціннісного ставлення. Сприймаючи органами відчуття (зором, слухом) чуттєву конкретність предметів, вона через певне почуття виражає ставлення до них, тобто викриває їхній смисл і цінність. Більше того, естетична свідомість завжди виявляє загальнолюдську цінність явищ світу, оскільки, маючи споглядальний характер, є вільною від утилітарних потреб і, звідси, спроможна схопити найбільш значущі їх соціальні й культурні смисли. Тому, на думку Ю. Борева, вона набуває «чуттєво-надчуттєвої» природи, своєї цінності для людства (естетичного значення, естетичних властивостей) (Борев, 2002, с. 25).

Естетична свідомість має складну структуру, основними компонентами якої є естетичне почуття, естетичний смак та

естетичний ідеал. Компоненти естетичної свідомості тісно взаємодіють, обумовлюють один одного, але при цьому мають певну ієрархію.

Першим щаблем і основою структури естетичної свідомості є естетичне почуття, що зумовлене самою її родовою ознакою – чуттєвою природою. Естетичне почуття формує у свідомості людини естетичні уявлення й естетичні враження про предмет, який сприймався, тобто закріплення його образу й оцінку. Естетичне почуття є підґрунтям такого значущого компонента естетичної свідомості як естетична потреба, сутність якої у стійкому інтересі до осягнення (переживання, пізнання, усвідомлення й оцінки) естетичних цінностей. Естетична потреба є рушійним початком у формуванні більш високих за рівнем компонентів естетичної свідомості, які, у свою чергу, впливають на становлення естетичного ставлення до явищ дійсності (Рудницька, 1998, с. 56).

До складових більш високого порядку в структурі естетичної свідомості відноситься естетичний смак. Він є динамічним внутрішнім механізмом, який розвиває всі складові естетичної свідомості та мотивує естетичні потреби особистості. На відміну від естетичного почуття й естетичної потреби естетичний смак сприяє не тільки естетичній оцінці предметів і явищ, а й формуванню ціннісних орієнтирів особистості. «Естетичний смак не зводиться до здатності естетичного оцінювання, оскільки не зупиняється на самій оцінці, а завершується присвоєнням або запереченням культурної естетичної цінності» (Левчук, 2013, с. 62). Естетичний смак ґрунтується як на розвиненій чуттєвості, так і на інтелектуальних здібностях особистості, що й відбивається в розповсюдженому визначенні І. Канта – «судження смаку».

Найвищою формою естетичної свідомості є естетичний ідеал, який становить собою чуттєвий образ досконалості речей світу. Естетичний ідеал є виключно уявленням естетичної свідомості, що «формується шляхом відбору кращих естетичних орієнтацій, які продиктовані естетичними смаками» (Борев, 2002, с. 31). Естетичний ідеал є критерієм оцінювання реально

існуючих естетичних цінностей, метою та вектором естетичної діяльності людини.

Естетична свідомість, маючи такий природний механізм як почуття, формується тільки в соціокультурному середовищі шляхом засвоєння певних культурних норм і культурних надбань, особливо в галузі мистецтва, яке є вищою формою естетичного освоєння світу.

Мистецтво втілює в художній (матеріально-виразній) формі, створеній за законами краси, естетичний досвід людства, даний в естетичній свідомості. Воно не тільки втілює естетичне ставлення до дійсності, але й прагне відтворити ідеї, ідеали, потреби суспільства в конкретно-чуттєвій формі, тобто прагне до естетичного ідеалу, і, звідси, є духовним надбанням людства.

Мистецтво найбільшою мірою відповідає особливостям естетичного як чуттєво-ціннісного освоєння світу. Воно відображає естетичні цінності через систему художніх образів, які створюються в наочно-конкретній формі, і, з огляду на це, становлять собою предмет чуттєвого сприйняття та мають зміст, який осягається насамперед шляхом емоційного переживання.

Художній образ є діалектичною єдністю ідеального і матеріального, змісту і форми. Він є способом організації матеріалу мистецтва (тобто технологією співвідношення зображально-виражальних засобів) і засобом вираження естетичного ставлення до проявів реального світу. Він є певною знаково-символічною цілісністю, де в системі знаків, яка має матеріальну вираженість, кодується смисло-ціннісний ідеальний зміст (Рапацкая, 1986, с. 48).

Емоційність чуттєвих образів мистецтва з необхідністю включає в себе й елементи раціональності. Наочно-конкретний художній образ – персонаж, характер, емоція – не є відображенням будь-якого окремого явища, а становить собою художнє узагальнення типових подій, у яких визначаються найбільш суттєві смислові й ціннісні характеристики певної культурно-історичної доби. Звідси художній образ є символом, який має багато рівнів смислу – від конкретних, поверхових до глибинних, універсальних. Здатність художнього образу бути символом, тобто системою понять, ідей, через яку просвічують універсальні смисли, надає можливість художній образності

створювати своїми засобами ідеальну картину світу. З огляду на це, мистецтво, як і різноманітні світоглядні концепції (філософські, релігійні, наукові), здатне в конкретно-чуттєвих образах створювати художню концепцію світу, тобто образну інтерпретацію відношень світу й людини. Звідси справедливим є визначення, що думка в мистецтві виражається через емоцію, а емоція несе в собі думку.

Діяльність естетичної свідомості у сфері мистецтва має свої особливості, що дозволяє виділити в її структурі специфічний компонент – художньо-естетичну свідомість. Чуттєва природа художнього образу обумовлює механізм сприйняття творів мистецтва, який є насамперед емоційним сприйняттям. Тому й у випадку художньо-естетичної свідомості основою її діяльності є почуття. Це почуття є художньо-естетичним почуттям, оскільки воно спрямоване не тільки на осягнення образу реального світу, відтвореному в мистецтві, а й на його втілення художніми засобами, тобто на оцінку художньої форми твору. Сприймаючи органами відчуття – зором або слухом – зовнішню форму художнього образу, людина емоційно реагує на її художні якості – досконалість мовних засобів, способів їх співвідношення, у яких втілюється майстерність художника (Богданова, 2011, с. 273).

Художньо-естетичний смак, як і естетичний смак у цілому, спрямований на оцінку творів мистецтва як цінності. Звідси оцінні параметри художньо-естетичного смаку ґрунтуються не тільки на суб'єктивних підставах особистості, що притаманне естетичній оцінці, але й об'єктивному значенні (смислу) і значимості (цінності) твору, які склалися в культурі. З огляду на це, художньо-естетичний смак, який є емоційною структурою, включає в себе й раціональні елементи. Якщо художньо-естетичне почуття більше реагує на форму твору мистецтва, то художньо-естетичний смак спрямований на осягнення твору мистецтва в єдності форми і змісту. Через чуттєве сприйняття й естетичну оцінку художньої форми відбувається осягнення змісту твору. Шляхом емоційного переживання чуттєво забарвлених художніх образів людина доходить до розуміння духовного досвіду певної культурно-історичної епохи, який виражено у творі, осягає його загальнолюдський зміст і цінність.

Естетичний ідеал, який існує як уявлення свідомості про досконалість естетичної цінності, опредмечується в мистецтві,

набуває матеріальної вираженості. Мистецтво, яке втілює духовний досвід певної культурно-історичної доби, створює в образно-змістовній сфері таку картину світу, яка не існує в реальності. Це обумовлюється не лише тим, що художня реальність є власне простором чистої уяви, скільки прагненням до досконалого, якого немає в реальному житті, тобто до естетичного ідеалу. «Мистецтво в сукупності його художніх образів є духовною, ідеальною моделлю світу, яка відображає не стільки реальний світ, скільки бажаний... Естетичний ідеал, що є змістом мистецтва, відображає сутнісні риси, закономірності й вимоги реального життя, тобто так звану можливу, або віртуальну реальність. Ось чому мистецтво, маючи змогу цілісно відтворювати життя, поєднуючи у творах відображення дійсності, ідеалу, потреб суспільства, стає основою духовної культури, його колективною пам'яттю» (Левчук, 2013, с. 52).

Повноцінне сприйняття художніх творів потребує мистецької освіченості, яка є основою пізнання та розуміння специфічної мови мистецтва, естетичних якостей його творів і власного художньо-естетичного досвіду. Це сприятиме естетичній оцінці та відповідно естетичному ставленню до творів мистецтва, а також якості їх сприйняття і глибині переживань. Особливо це стосується музичного мистецтва, яке має специфічні виражальні засоби, обумовлені матеріалом музики – звуком. Музичне мистецтво своїми мовними засобами створює звукові образи, які не мають предметного або словесного вираження. Але вони виражають людські почуття і емоції, у яких відтворюється духовний зміст реальних подій. З огляду на це, музичний образ становить собою граничне художнє узагальнення, оскільки він далекий від «конкретного життєвого матеріалу, що входить в образ у «знятому» вигляді, є відображенням не стільки окремих сторін і частковостей («частностей») життя, скільки власне його серцевини й духу» (Борев, 2002, с. 197). Розуміння образного змісту музичного мистецтва передбачає наявність розвиненої художньо-естетичної свідомості в єдності всіх її компонентів, яка спроможна сприйняти й оцінити виражальні якості музичного твору і через них досягнути його духовний зміст.

Високий рівень розвитку художньо-естетичної свідомості можливий тільки за умови набуття системних музично-історичних, музично-теоретичних, музично-естетичних та загальнокуль-

турних знань. У свою чергу, художньо-естетична свідомість визначає якість професійних компетентностей фахівця-музиканта у сфері пізнання специфіки і явищ музичного мистецтва, опанування виконавських навичок, оволодіння принципами і методами музичної педагогіки.

Висновки. Таким чином, художньо-естетична свідомість у сукупності всіх її складових – художньо-естетичне почуття, художньо-естетичний смак, естетичний ідеал – є основою професійних компетентностей учителя музичного мистецтва, який екстраполює музично-естетичні цінності в навчально-виховний процес, формуючи естетичну культуру учнівської молоді.

Перспективою подальших досліджень може стати впровадження компетентнісного підходу в систему професійної освіти майбутніх фахівців із музичного мистецтва в контексті розвитку їхньої естетичної свідомості.

Список використаної літератури

- Арчажникова, Л. Г. (1984). *Профессия – учитель музыки*. Москва: Просвещение.
- Богданова, Н. (2011). *Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Борев, Ю. Б. (2002). *Эстетика: Учебник*. Москва: Высш. шк.
- Гук, О. Ф. (2013). Теоретичні передумови формування естетичної культури. В: *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* (Вип. 18, с. 193-199). Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_18_28
- Левчук, Л. Т., Панченко, В. І., Оніщенко, О. І., & Кучерюк, Д. Ю. (2010). *Естетика: Підручник* (3-тє вид., допов. і переробл.) Київ: Центр учбової літератури.
- Полатайко, О. М. (2016). Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. В: Г. Ю. Ніколаї, А. Валюх, Н. П. Гуральник та ін. (Eds.). *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Зб. наук. пр.* (Вип. 1 (7), с. 3-11). Суми: ВВП Мрія.
- Рапацкая, Л. А. (1986). *Культурологические факторы совершенствования подготовки учителей музыки*. Ярославль.
- Рудницька, О. П. (1998). *Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб.* Київ: ІЗМН.
- Штома, Л. Н., Отич О. М., & Зязюн І. А. (2013). *Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: бібліогр. покажчик*. Київ; Кіровоград: Імекс.

Nelya Nazarenko

MUSIC TEACHER'S ARTISTIC AND AESTHETIC CONSCIOUSNESS: ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT

The paper reveals the essence and content of the concept of 'artistic and aesthetic consciousness of the teacher,' where aesthetic consciousness is defined as one that determines the attitude to the phenomena of nature and culture and reveals their value aspects. The author analyzes the main components of artistic and aesthetic consciousness, which are aesthetic sense, aesthetic taste, aesthetic ideal, and shows art as a means of emotional development of the world, which becomes possible only in a socio-cultural environment by mastering certain cultural standards and cultural heritage. Given that art in

the aggregate of its artistic images is a spiritual, ideal model of the world, which reflects not so much the real world as the desired, the author defines it as the basis of the spiritual culture of the era, its collective memory. Analyzing the essence and content of the concept of a music teacher's artistic and aesthetic activities in today's conditions the following factors acquire: possession of a high level of professional training in various fields of music, on which their profession is based; possession of a wide range of creative skills in the field of music; ability to use various forms of work that contribute to the setting-up creative activity, interest in music lessons; ability to apply different types of creative activities in each lesson, based on the content of the development of aesthetic consciousness of future teachers of music; conscious understanding of the essence and content of the concept of a music teacher's artistic and aesthetic activity in today's conditions. Artistic and aesthetic consciousness is the basis of the professional competencies of a music teacher, who extrapolates musical and aesthetic values into the educational process of student youth, forming their aesthetic culture.

Keywords: *artistic and aesthetic consciousness; a teacher; aesthetic feeling; aesthetic taste; aesthetic ideal; values; spiritual culture; collective memory.*

References

- Archazhnikova, L. G. (1984). *Professija – uchitel muzyki [Music teacher profession]*. Moskva: Prosveshhenie [in Russian].
- Bohdanova, N. (2011). *Kultura zhyttietvorchosti osobystosti. Filosofsko-svitohliadnyi analiz [The culture of life of the individual. Philosophical and ideological analysis]*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Borev, Ju. B. (2002). *Estetika: Uchebnik [Aesthetics: A Textbook]*. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].
- Huk, O. F. (2013). Teoretychni peredumovy formuvannia estetychnoi kultury [Theoretical prerequisites for the formation of aesthetic culture]. In: *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky* (Vol. 18, pp. 193-199). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_18_28 [in Ukrainian].
- Levchuk, L. T., Panchenko, V. I., Onishchenko, O. I., & Kucheriuk, D. Yu. (2010). *Estetyka: Pidruchnyk [Aesthetics: Textbook]* (3-tie vyd., dopov. i pererobl.) Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Polataiko, O. M. (2016). Hermenevtychnyi pidkhid do formuvannia estetychnoi kultury maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Hermeneutic approach to the formation of aesthetic culture of the future teacher of music art]. In: H. Yu. Nikolai, A. Valiukha, N. P. Huralnyk ta in. (Eds.), *Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia: zb. nauk. pr.* (Vol. 1 (7), pp. 3-11). Sumy: VVP Mriia [in Ukrainian].
- Rapackaja, L. A. (1986). *Kulturologicheskie faktory sovershenstvovanija podgotovki uchitelej muzyki [Cultural factors of improving the training of music teachers]*. Jaroslavl [in Russian].
- Rudnytska, O. P. (1998). *Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: Navch. posib. [Music and culture of personality: problems of modern pedagogical education]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
- Shtoma, L. N., Otych, O. M., & Ziazun, I. A. (2013). *Estetychni ta etychni osnovy rozvytku pedahohichnoi maisternosti vykladachiv vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladiv: bibliohr. pokazhchyk [Aesthetic and ethical bases of development of pedagogical skill of teachers of higher pedagogical educational institutions]*. Kyiv; Kirovohrad: Imeks [in Ukrainian].

Одержано 19.04.2021 р.

ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті виявляється сутність і зміст мистецько-просвітницької діяльності, її зв'язок з культурою і освітою, місце в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики. Акцентується роль поліхудожньої підготовленості педагогів-музикантів і розвиток їхньої здатності до культуротворення. Окреслено вимоги, які висуває мистецько-просвітницька діяльність до підготовки вчителів; сформульовано зумовлені цими вимогами вектори фахової підготовки студентів-музикантів як спрямований вплив на художні цінності інших та усвідомлене збагачення власних художніх цінностей. Розкрито потенціал мистецько-просвітницької діяльності вчителя музики як основи й орієнтиру набуття особистісних мистецьких цінностей.

Ключові слова: музичне просвітництво; мистецько-просвітницька діяльність; мистецькі цінності; ціннісний потенціал; учитель музики.

Постановка проблеми. Розгляд змісту мистецько-просвітницької діяльності сучасного вчителя музики невід'ємний від ціннісного становлення особистості. Проблема залишається актуальною і перманентно потребує осмислення з огляду на динаміку інформаційного середовища, глобалізаційні процеси в суспільстві, зближення культур і зворотні процеси національно-культурної ідентифікації тощо. Одночасно необхідне розроблення нових і потрактування традиційних шляхів підготовки майбутніх учителів, які не лише свідомо збагачують власну ціннісну сферу, а й розвивають здатність бути провідниками цінностей до своїх учнів.

Підготовка вчителів музики, як і вчителів мистецьких дисциплін загалом, охоплює низку видів діяльності, націлених на професійну самореалізацію. Особливої значущості набуває просвітницька діяльність, яка акумулює цінності вчителя і його здатність транслювати їх до суспільства через ціннісну сферу учнів. Отже, актуалізується ідея набуття цінностей у сфері різних мистецтв та просвітницька діяльність з опорою на різні сфери професійної реалізації педагога-музиканта – концертну, науково-

дослідну, педагогічну тощо. Відповідно, у центр підготовки до такої діяльності винесено різні навчальні дисципліни, які щоразу центрують завдання решти. У свою чергу, це зумовлює потребу уточнення сутності ціннісного потенціалу мистецько-просвітницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У викладі авторського обґрунтування ціннісного потенціалу мистецько-просвітницької діяльності спираємось на положення Модельного закону про просвітницьку діяльність (2002), дослідження просвітництва в українській (Ю. Грищенко (2011), Т. Жигінас (2014), Л. Микуланинець (2011), О. Михайличенко (2005), В. Мітлицька (2016) та ін.) та китайській культурах (Бао Лань (2016), Лю Бинцян (2014), Пан На (2011), Ся Гаоян (2019), Фань Чженьсюань (2019) та ін.). Стосовно підготовки вчителів музики переважно йдеться про різні види музичного просвітництва і концертного музикування. Натомість мистецьке просвітництво вчителя музики залишилось поза увагою дослідників.

Мета статті – проаналізувати сутність мистецько-просвітницької діяльності вчителів музики в художньо-ціннісному контексті та проєкції на професійну підготовку.

Методи дослідження. У процесі дослідження використовувались методи теоретичного аналізу для визначення сутності ключової дефініції; зіставлення авторських позицій для виявлення ролі мистецько-просвітницької діяльності в комплексі фахової підготовки вчителів музики; порівняння для обґрунтування змісту ціннісного потенціалу досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. У згаданому Модельному законі (2002) «просвітництво» визначається як «цілеспрямований процес інформування населення про наявний соціально-культурний досвід, розрахований на велику аудиторію, що, як правило, не розподілена на стійкі групи», не передбачає формалізованих процедур контролю за успішністю освоєння повідомленої інформації. Відтак, просвітництво тлумачиться як складник освіти і як процес «передачі і освоєння соціально-культурного досвіду, зорієнтованого на формування здібностей до його збагачення» (Ст. 1). Відповідно змістовою і організаційною «одиницею» просвітницької діяльності, через яку ця діяльність реалізується, є «просвітницький захід». У контексті ціннісного потенціалу просвітництва вчителів увагу зосереджу-

ємо на виокремленні в цьому документі функцій просвітництва – освітньої, інформативної, роз'яснювальної, які разом консолідовані у функцію духовно-світоглядну (Ст. 7), що інтегрально спрямована на систему цінностей особистості, отже, акцентує націленість учителя на моніторинг результативності своєї діяльності.

Зрозуміло, що зміст мистецько-просвітницької діяльності вчителів музики міститься на перетині змісту освіти музичної (мистецької) та культури як соціального феномену, але з урахуванням стрижневого позиціонування в ній саме художньої культури (Комаровська, 2018). Вивчаючи феномен просвітницької діяльності, М. Біттер, Н. Симбірцева позначають її як «культурно-просвітницьку», що завжди є «соціально необхідною діяльністю, метою якої є поширення різного типу інформації, що має пріоритетне значення в межах встановленого рівня розвитку суспільства» (Біттер, & Симбірцева, 2017, с. 227), а отже пов'язано з цінностями суспільства. При цьому мистецьке просвітництво поєднує різні види діяльності, наприклад, щодо музики – це композиторство, виконавство, музикознавство, педагогіка, музично-культурний менеджмент тощо. Л. Арчажнікова (1986) вказує на багатогранність професії учителя, що зумовлює формування його з опорою на комплексний функціональний аналіз різних видів учительської діяльності й відповідно – здатність до різних її компонентів як цілісності. Тобто, *просвітницька діяльність по суті притаманна вчительству*.

В українській культурі визначними просвітителями були видатні педагоги, філософи, громадські діячі, учені, серед яких Г. Сковорода, М. Грушевський, С. Русова, І. Франко, М. Драгоманов, В. Сухомлинський та чимало інших знаних особистостей, чия просвітницька діяльність спиралася і пропагувала національні ідеали як цінність. У різноаспектних історико-культурних дослідженнях підкреслюється, що в Україні становлення національної художньої культури і освіти на різних етапах і в різних соціополітичних умовах попри перешкоди завжди супроводжувалось просвітницькою діяльністю вчених, педагогів, громадських діячів і громадських організацій, професійних та аматорських колективів тощо (Михайличенко, 2005).

У західноєвропейській культурі сплеск ідеї просвітництва спостерігався, як відомо, у 18 ст. (Доба Просвітництва). Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Дж. Локк, Г. Е. Лессінг та інші надавали

виняткового значення освіти, що відповідає вимогам часу і є фундаментом суспільних перетворень; це й зумовлювало її цінність для людства. Становлення *художньої культури* в Європі уславлено іменами таких просвітителів, як Р. Шуман, Ф. Мендельсон, В. Стасов, О. Серов, Б. Барток, З. Кодаї, К. Орф, Ф. Ліст, А. та М. Рубінштейни, М. Римський-Корсаков, Б. Асаф'єв, І. Солертинський, Д. Кабалевський, О. Апраксина, Н. Сац та інші діячі мистецтва, критики, які розглядали мистецтво як потужний чинник духовного розвитку. У США неоціненну просвітницьку роль відігравав цикл «Концерти для молоді» Л. Бернстайна.

Давня китайська історія пишається іменами Конфуція, Мен-Цзи, Лао-цзи, Ян Чжу, Шень Куо, Ван Чун та багатьох видатних особистостей, чиї погляди хоча й були дискусійними, але впливали на світогляд суспільства. Видатними просвітителами сучасної китайської історії були Чжан Болин, Ян Фаньсунь – засновники одного з найбільших університетів – Нанькайського.

Питання культурно-просвітницької діяльності та її впливу на художню свідомість суспільства і окремої людини цікавить учених і діячів культури Китаю. Відзначимо непересічну роль Інституту Конфуція, освітньо-культурні центри якого функціонують у різних країнах із метою поширення знань про китайські традиції, розвитку міжкультурних зв'язків. Наразі вченими досліджується потенціал інформаційного суспільства в культурно-мистецькому просвітництві (Бао Лань, 2016). Значну роль у реалізації просвітницьких програм стосовно китайської культури відіграють науково-педагогічні та музикознавчі дослідження, у тому числі здійснювані науковцями, які здобувають освіту в Україні. Так, Фань Чженьсюань (2019) проводить паралель між музично-просвітницькою діяльністю в Україні та Китаї, наголошуючи на важливості в системах культури обох країн цілеспрямованої діяльності з популяризації музичного мистецтва, на розвитку в особистості здатності до культурно-художнього впливу на людину з метою гармонізації її внутрішнього світу. Підкреслюється, що музично-просвітницька діяльність є складником діяльності педагогічної, відзначаються давні витoki просвітництва в культурі Китаю (з посиланням на численні джерела, починаючи від праць давніх мислителів Сходу (Конфуцій, Лін Цзинь-жу, Су Ши та ін.) і особливу активізацію музичної просвіти в Україні в ХІХ ст., зокрема підкреслюється

спільна зорієнтованість мистецької освіти на вокально-хорове навчання, зв'язок із народною піснею тощо поряд із збереженням самобутніх традицій (Лю Бинцян, 2014). Практично в усіх дослідженнях йдеться про притаманне просвітництву позитивне світосприйняття, ідею визнання людини і її життя найвищою цінністю; спрямування на формування людини освіченої і толерантної, яка критично мислить і готова до діалогу, свідомо залучається до світових цінностей, передусім художньої культури, насичених загальнолюдськими смислами.

Немає сумнівів, що мистецьке просвітництво безпосередньо пов'язано з культуротворенням. Культура в широкому розумінні, і зокрема художня культура особистості, неминуче базується на привласненні цінностей, закладених у творах мистецтва, що має відобразитись у підготовці педагога-музиканта. Поряд із цим О. Щербініна акцентує загальному мистецьку ерудицію, важливість інтегрованих знань і вмінь у педагогічному досвіді, що неминуче пов'язано з музично-просвітницькою діяльністю як невід'ємною від соціальної позиції педагога-музиканта (Щербініна, 2018, с. 85). О. Щолокова вказує на важливість широкої ерудиції студентів-музикантів і пізнавальну активність, що комплексно впливає на якість музично-творчої діяльності (Щолокова, 2009). Загальносвітоглядна підготовка педагога-музиканта актуалізує його поліхудожню підготовку, що уможливорює здатність до культуротворення. Адже *мистецьке просвітництво* передбачає підготовленість учителя музики до використання художніх цінностей із різних мистецтв у роботі з аудиторією. Разом з тим, Ся Гаоян, посилаючись на значний обсяг естетико-філософських, мистецтвознавчих і мистецько-педагогічних праць, обґрунтовує концептуальну ідею поліхудожньої підготовки як процесу «музикоцентричного» пізнання різних мистецтв, що «охоплює музичну і загальнохудожню свідомість, у якій актуалізовано поліхудожній вектор пізнання музичного мистецтва та творів інших мистецтв, та здатність поліхудожньої діяльності на основі музичної» (Ся Гаоян, 2019, с. 4). У такому разі мистецько-просвітницька діяльність має інтегральний характер стосовно всього набутого її суб'єктами художнього досвіду, здобутого як під час навчання, так і під час дозвілля, досвіду оцінювання та інтерпретації тощо. Водночас така діяльність і спрямовується на набуття інтегрального художнього досвіду.

У контексті ціннісного осмислення мистецьких феноменів істотно актуалізується питання критичного ставлення до мистецької інформації та вмінь у ній орієнтуватись і працювати з інформацією, що невід'ємне від мистецько-просвітницької діяльності, передбачає особистісне ставлення до інформації, поза чим унеможлиблюється мистецьке спілкування суб'єктів просвітництва. Відповідно зростає суб'єктність учителя як регулятора взаємодії суб'єктів просвітництва між собою і з художньо-інформаційним простором.

Підсумовуємо: мистецько-просвітницька діяльність як складник діяльності вчителя музики висуває *вимоги* стосовно підготовленості до неї, а саме: 1) сформованої *установки* на мистецьке просвітництво, що охоплює твори різних видів мистецтва, центрованих на музичному як стрижні фахової підготовки вчителя музики; у цих діях майбутніх учителів музики реалізується ціннісний потенціал так званої «зовнішньої» мистецько-просвітницької діяльності, формуються особистісні художні цінності майбутніх учителів музики, при тому що вони є активними суб'єктами «зовнішнього» впливу і самі його організують стосовно себе; 2) усвідомленого спрямування на *саморозвиток* здатності до культуротворення, що актуалізує самозалучення до практичної діяльності, способи якої залежать від обраної суб'єктами предметної сфери просвітництва: або в певному виді мистецтва, або в опануванні певної фахової дисципліни з використанням її можливостей; 3) уміння акумулювати в освітньому процесі різних форм освітньої діяльності; тобто йдеться про свідоме *насичення процесу вивчення всіх фахових дисциплін музичної (музично-педагогічної) підготовки елементами мистецько-просвітницької діяльності, пов'язаної з різними видами мистецтва*; 4) систематичного опанування *інформаційного простору*, насиченого інформацією з різних видів мистецтва; 5) розвинених *виконавських умінь* незалежно від дисципліни, у межах якої організовується підготовка студента-музиканта до просвітницької діяльності як здатності донесення до аудиторії інтерпретаційного задуму, *але із залученням засобів різних мистецтв*; оволодіння прийомами *вербального спілкування* як педагогічного чинника, що регулює вплив художнього твору на реципієнта, до якого спрямована просвітницька діяльність.

Варто підкреслити: залученість до мистецько-просвітницької діяльності передбачає не лише ціннісне становлення вчителя музики, а уможлиблюється за умови, що він буде залучати інших до просвітництва як мистецького діалогу.

Отже, учитель музики постає перед необхідністю, *по-перше*, розширювати поряд із набуттям необхідного комплексу фахових музичних знань і вмінь і загальному мистецьку обізнаність; *по-друге*, інтегрувати набуті фахові музичні та загальнохудожні знання та вміння, а також обов'язково ділитися своїми здобутками, а відтак постає перед необхідністю саморозвитку здатності до міжособистісного діалогу, артистичних здібностей, толерантності у визнанні поглядів інших, компетентного ведення дискусій, самоконтролю під час спілкування в різних ситуаціях просвітницької діяльності тощо.

Уточнюємо сутність *мистецько-просвітницької діяльності* як складника фахової підготовки майбутнього вчителя музики, який є цілеспрямованим і перманентним процесом, що інтегрує художнє пізнання; акумулює практико орієнтований зміст в опануванні всіх фахових дисциплін музичної підготовки та загальнохудожній досвід особистості; мотивує до художньої комунікації; реалізує теоретичний, виконавський, методико-педагогічний досвід особистості; одночасно здійснюється у взаємозумовлених векторах – спрямованого впливу на художні цінності інших та збагачення власних художніх цінностей.

Висновки. Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності містить складники, поза якими вона принципово унеможлиблюється: *мотивацію* вчителя музики до освоєння нових знань про мистецтво і розширення ерудиції; *цілісне занурення в мистецтво та емоційне переживання знання*, що впливає з потреби ціннісного ставлення до нього й формулювання оціночних суджень для донесення позиції до інших; *емоційне занурення є першим етапом до рефлексії і основою художньої емпатії*; *практичне освоєння способів донесення знань, що містить рефлексію самого нового знання і способів його набуття та своїх умінь оперування знаннями, способами виклику емоційного відгуку в аудиторії*; *комунікативні прийоми* для донесення ціннісної позиції до інших і самоствердження в цій позиції; *різні ролі в мистецькій комунікації* – музиканта-виконавця, лектора, шукача інформації і

сценариста, режисера, сценографа, адміністратора і менеджера, глядача-слухача, експерта, критика тощо; *критичне мислення щодо інформації*, умінь її системного опанування, що дозволяє вирізняти справжні художні цінності та квазіхудожні явища, які не містять ціннісного смислу для особистості або діє як руйнівна сила; уміння застосовувати *новітні, зокрема цифрові, технології* в пошуку мистецької інформації та її презентуванні для емоційного впливу на інших; *самоствердження* педагога як фахівця, який відчуває затребуваність своєї діяльності для інших.

Перспективи подальших досліджень: розроблення способів реалізації ціннісного потенціалу мистецько-просвітницької діяльності, що можливо за умови прийняття майбутнім учителем музики такої діяльності як особистісної цінності, котра невід’ємна від фахової підготовки.

Список використаної літератури

- Арчажникова, Л. Г. (1986). *Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Москва.
- Бао, Лань (2016). *Культурно-просветительская деятельность в СМИ Китая*. СПб: Санкт-Петербургский государственный университет. Retrieved from <https://nauchkor.ru/uploads/documents/587d368d5f1be77c40d59232.pdf>
- Биттер, М. В., & Симбирцева, Н. А. (2017). Культурно-просветительская деятельность (к вопросу о содержании понятия). *Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования*, 2/3(21), 226-230.
- Комаровська, О. А. (2018). Художньо-інтонаційний простір життя як джерело цінностей підростаючої особистості. В *Topical issues of education: Collective monograph*. (с. 260-280). Lisbon: Pegasus Publishing.
- Лю, Бинцян. (2014). *Музыкально-исторические параллели развития искусства Китая и Европы: Монография по истории музыкальной культуры для музыкальных академий / университетов и вузов искусства*. Одесса: Астропринт.
- Михайличенко, О. В. (2005). *Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини XIX – початку XX ст.: історичні нариси*. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія-1».
- Модельний закон про просвітницьку діяльність*. Прийнятий на XX пленарному засіданні Міжпарламентської Асамблеї держав-учасниць СНД (Постанова № 20-15 від 7 груд. 2002 р.). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_a09#Text
- Ся, Гаоян (2019). *Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Чженьсюань, Ф. (2019). Витоки музичного просвітництва як напряму професійної діяльності педагога-музиканта в Україні та Китаї. *Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 1(44), 277-289.
- Щербініна, О. М. (2018). Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 85-89.
- Щолокова, О. П. (2009). *Методика викладання світової художньої культури: Підручник*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Chen Liang

VALUE POTENTIAL OF MUSIC TEACHERS' ARTISTIC AND EDUCATIONAL ACTIVITY

The purpose of the article is to analyze the phenomenon of music teachers' artistic and educational activity in the artistic and value context as well as projections for professional training. The integral content of such activity in the teaching profession is revealed in general, and its connection with the values of culture is considered. It is emphasized that art education covers all disciplines of professional music and pedagogical training. At the same time, the tasks of the particular discipline always are in the centre of the solution of problems of other disciplines. Moreover, the place of education in life and work of prominent artists and teachers of Ukraine, China, and other countries is indicated. The role of poly-artistic training of music teachers as a basis for the formation of artistic values is emphasized. The requirements of artistic and educational activity for professional training of music teachers are outlined as the following: attitude towards educational activity, self-development of cultural skills, mastery of information space, development of performing skills, mastering the techniques of verbal and nonverbal communication with the audience.

The article specifies the essence of music teacher's artistic and educational activity as a purposeful permanent process that integrates various components of artistic cognition. The interdependent vectors of professional training of music students are formulated. They are the following: a directed influence on artistic values of others and conscious enrichment of one's own artistic value sphere. The potential of music teacher's artistic and educational activity as a foundation and reference point for acquiring personal artistic values is revealed, which includes motivation to expand general artistic erudition, the possibility of holistic practice-oriented immersion in art, presentation of the results of artistic search, and self-presentation.

Keywords: *music educational activity; artistic and educational activity; artistic values; value potential; a music teacher.*

References

- Archazhnikova, L. G. (1986). *Teoreticheskie osnovy professional'no-pedagogicheskoy podgotovki uchitelja muzyki [Theoretical foundations of music teacher's professional and pedagogical training]* (Ext. abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
- Bao, Lan. (2016). *Kulturno-prosvetitel'skaia deiatel'nost v SMI Kitaia [Cultural and educational activity in the Chinese media]* (Master's thesis) Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, St. Petersburg. Retrieved from <https://nauchkor.ru/uploads/documents/587d368d5f1be77c40d59232.pdf> [in Russian].
- Bitter, M. V., & Simbirceva, N. A. (2017). *Kulturno-prosvetitel'skaja dejatel'nost (k voprosu o sodержanii ponjatija) [Cultural and educational activity (to the content of the concept)]. Chelovek v mire kultury. Regionalnye kulturologicheskie issledovaniia [Human in the World of Culture. Regional Cultural Studies]*, 2/3(21), 226-230 [in Russian].
- Chzhenshuan, F. (2019). *Vytoky muzychnoho prosvitnytstva yak napriamu profesiinoi diialnosti pedahoha-muzykanta v Ukraini ta Kytai [Origins of music education as a direction of music teacher' professional activity in Ukraine and China]. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky: zb. nauk. prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*, 1(44), 277-289 [in Ukrainian].
- Komarovska, O. A. (2018). *Khudozhno-intonatsiinyi prostir zhyttia yak dzherelo tsinnosti pidrostaiuchoi osobystosti [Artistic and intonational space of life as a source of values of the growing personality]. In Topical issues of education: Collective monograph.* (pp. 260-280). Lisbon: Pegasus Publishing [in Ukrainian].
- Lju, Bincjan. (2014). *Muzykalno-istoricheskie paralleli razvitija iskusstva Kitaja i Evropy [Music-historical parallels of the development of art in China and Europe]: Monografija po istorii muzykalnoj kultury dlja muzykalnyh akademij / universitetov i vuzov iskusstva.* Odessa: Astroprint [in Russian].

- Modelnyi zakon pro prosvitnytsku diialnist [Model law on educational activities]*. (2002). *Pryiniatyina XX plenarnomu zasidanni Mizhparlamentskoi Asamblei derzhavuchasnyts SND*. Adopted at the XX Plenary Session of the Inter-Parliamentary Assembly of the CIS Member States. (Resolution No 20-15, December 7). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_a09#Text [in Ukrainian].
- Mykhailychenko, O. V. (2005). *Muzychno-pedahohichna diialnist ukrainskykh kompozytoriv i vykonavtsiv druhoi polovyny XIX – pochatku XX st.: istorychni narysy [Musical and pedagogical activity of Ukrainian composers and performers of the second half of the XIX – the beginning of the XX century: Historical essays]*. Sumy: Vydavnycho-vyrobnyche pidpriemstvo “Mriia-1” [in Ukrainian].
- Shcherbinina, O. M. (2018). *Profesiina diialnist muzykanta-pedahoha: suchasni vymohy ta kryterii otsiniuvannia [Professional activity of a musician-teacher: Modern requirements and evaluation criteria]*. *Naukovi Zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-Pedahohichni Nauky [Scientific notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences]*, 1, 85-89 [in Ukrainian].
- Shcholokova, O. P. (2009). *Metodyka vykladannia svitovoi khudozhnoi kultury [Methods of teaching world art culture]*. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Sia, Haoian. (2019). *Metodyka polikhudozhnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi vvychennia muzychno-teoretychnykh dystsyplin [Methods of poly-artistic training of future music teachers in the process of studying music-theoretical disciplines]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].

Одержано 15.03.2021 р.

УДК 808.55: 379.8: 008-051
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238257

Лідія Лимаренко, м. Херсон
ORCID: 0000-0002-2901-8429

МИСТЕЦТВО СЦЕНІЧНОГО МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУЛЬТУРОЛОГА

У статті обґрунтовується важливість мистецтва сценічного мовлення в контексті культурно-дозвіллевої діяльності культуролога та доцільність введення в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх культурологів освітньої компоненти «Мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу». Автором доводиться, що фахова підготовка культурологів буде більш ефективною й результативною за умови опанування основного інструменту їхньої професійної діяльності – мистецтва сценічного мовлення. Обґрунтовано сценічне мовлення як явище культури особистості майбутнього культуролога, його соціокультурної діяльності.

Ключові слова: культура; культуролог; соціокультурна підготовка; мистецтво сценічне мовлення; техніка мовлення; культурно-мистецькі проекти; культурно-дозвіллева діяльність.

Постановка проблеми. Сьогодні ми спостерігаємо значний інтерес науковців, педагогів-практиків до освітнього процесу в закладах вищої освіти, які займаються підготовкою культурологів і мають широкий діапазон можливостей залучення студентської молоді до різноманітних видів соціокультурної та мистецької діяльності, спрямованої на процес соціалізації здобувачів вищої освіти, їхній творчий особистісний і професійний розвиток.

Займаючись професійною підготовкою культурологів, ми глибоко переконані, що майбутніх фахівців необхідно спрямовувати на: особистісну культуротворчу орієнтацію в сучасному світі; осмислення сукупності культурних досягнень людства; взаєморозуміння у співпраці з різними народами і ведення висококваліфікованого діалогу з партнерами інших культур.

Результатом такого спрямування є: комплексне осмислення студентською молоддю культурно-мистецьких напрямів, творчого спадку видатних драматургів, режисерів, письменників, композиторів, художників, акторів, а також уміння впроваджувати доробок митців у виробничу та життєву практику.

Вважаємо, що культурологія як наука, котра вивчає специфіку розвитку культури цивілізацій, основні властивості культурних форм, різноманітні типи соціокультурних світів, комунікативні аспекти культури, занурення людини у світ духовних цінностей, дає нам великий спектр можливостей її опановування засобами театральної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі реформування вищої освіти багато уваги приділяється розвитку мовлення вчителя. Ця проблема викликає безпосередній інтерес і постійно перебуває у полі зору вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідженню ролі та значення комунікативних здібностей у професійній діяльності івент-менеджерів у сфері культурології присвячено наукові розвідки Є. О. Короленко, І. Г. Швець. Автори підкреслюють роль комунікативного начала, яке є не лише формою інтеракції, а й базисним модусом культури. Діяльність івент-менеджерів безпосередньо пов'язана з комунікацією, тому доцільним убачається оволодіння основами ораторського мистецтва, що сприятиме успішній професійній діяльності (Короленко, Швець, 2020).

Питання використання мистецтва сценічного мовлення в контексті професійної підготовки культурологів висвітлено в

науковій праці К. А. Гайдукевич. Дослідниця переконливо доводить, що успіх будь-якої культурно-дозвіллевої програми залежить від вдалого поєднання особистих якостей і професійних компетенцій фахівця. На її думку, в контексті професійної підготовки організатора дозвілля є необхідним опанування такої освітньої компоненти, як «Сценічне мовлення». Науковець стверджує, що високий рівень володіння словом є одним із показників професіоналізму (Гайдукевич, 2017).

Метою статті є обґрунтування важливості мистецтва сценічного мовлення в контексті культурно-дозвіллевої діяльності культуролога та доцільності введення в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх культурологів освітньої компоненти «Мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу».

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети було застосовано загальнонаукові методи: теоретичний аналіз культурологічної та мистецько-педагогічної літератури, порівняння та зіставлення різних поглядів з окресленої проблематики, узагальнення досвіду, систематизація досліджуваного матеріалу, що дозволило з'ясувати роль сценічного мовлення в культурно-дозвіллевій діяльності культуролога та доцільність упровадження відповідної дисципліни у зміст підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Розгляд феномену культури в ракурсі мистецької та гуманітарної освіти доводить, що не лише людина є творцем культури, а й культура безпосередньо творить людину. Завдяки культивуванню культури в особистісній творчій діяльності, культура стає універсальним засобом самореалізації людини. О. П. Рудницька зазначає, що кожний індивід живе та діє в умовах культури, котра наповнює його собою. У такій тісній взаємодії з культурою людина є об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей і суб'єктом культурної творчості. Вчена доводить, що людина стає носієм і творцем культури лише тоді, коли вона повністю «занурена» у соціально-культурне середовище, з якого засвоює свої уявлення, правила життя, способи дій. Можна констатувати, що вплив культури на людину є інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей та характеристикою освіченості особистості (Рудницька, 2005). Отже, очевидним стає важливість залучення кожної особистості до світу культурних

цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток.

У контексті обґрунтування мети нашої статті спробуємо логічно довести, що мистецтво – це ядро художнього життя людства, яке утворює культурний генофонд суспільства та є складовою культури:

- *мистецтву, яке задовольняє універсальну потребу людства – осягнення навколишньої дійсності в різних культурних формах людської чуттєвості, належить провідна роль у розвитку культури;*

- *мистецтво – найважливіший елемент культури, навколо якого утворюються інші пласти художнього життя, процеси якого концентруються навколо художньо-творчої діяльності зі створення художніх цінностей;*

- *мистецтво театру з його здатністю до діалогічного спілкування, з невичерпними можливостями синтетичної репрезентації комунікативної взаємодії мистецтв забезпечує унікальний вихід до культурологічного аспекту епохи, зокрема до вивчення світу конкретної людини та її існування в культурі;*

- *сценічне мовлення є складовою мистецтва театру, що дає нам підстави розглядати курс «Мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу» як ефективний засіб впливу на формування майбутньої творчої особистості культуролога. Опанування мистецтва сценічного мовлення спрямовує діяльність здобувача вищої освіти на творчий пошук, на творення себе як особистості, тобто виконує людинотворчі функції й дозволяє нам розглядати творчість як феномен культури, а сценічне мовлення як частину культури людини. Загалом схилиємося до думки, що сфера культури є тією комунікацією, завдяки якій відбувається обмін інформацією, художніми повідомленнями, мистецькими творами.*

Зважаючи на вищезазначене, можна впевнено стверджувати, що *мистецтво сценічного мовлення є соціокультурним явищем*, яке нині виконує безліч функцій у суспільстві. Тому вважаємо названий курс одним із важливих чинників соціокультурної підготовки фахівців. Щодо їхнього майбутнього, то мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу стає інструментом професійної діяльності культурологів, організаторів соціально-

культурного дозвілля, адже організація та проведення різних культурно-мистецьких проєктів побудована на комунікації.

Немає необхідності доводити, що мовлення – унікальне явище життя людини й суспільства загалом. Саме за допомогою мовлення відбувається обмін інформацією, передача певних знань однією людиною іншій, обмін думками, життєвим досвідом тощо. Мова завжди була й залишається однією з характерних ознак нації. Основна функція усної мови – спілкування, збереження та передача знань, збагачення досвідом інших, взаєморозуміння.

Ще за часів Античності надавали великого значення мистецтву усного мовлення, найвищим рівнем якого нині є сценічне мовлення. Аналізуючи праці великих філософів Платона, Аристотеля, Цицерона доходимо висновку, що усне мовлення, в контексті нашої теми сценічне мовлення, повинне: навчати; зворушувати; подобатися.

Звичайно, усне мовлення – це мовлення, яке звучить і розраховане на слухове сприйняття, характеризується специфічними засобами впливу на аудиторію. Отже, голос людини, її живе слово мають величезну впливову силу, а вміння ефективно обґрунтовувати, доводити, переконувати за допомогою словесної дії – це велике мистецтво.

Академік І. А. Зязюн неодноразово підкреслював, що «...словом мають майстерно володіти як дивовижним даром Бога і поет, і оратор, і філософ-мудрець, і учитель, і священнослужитель...» (Зязюн, Сагач, 1997, с. 299), тобто всі фахівці, в основі діяльності яких лежить професійне спілкування з людьми. На думку вченого, необхідно «...створити гармонію через утвердження істини, добра, краси засобами благодатного слова» (Зязюн, Сагач, 1997, с. 236). Тож, саме мовлення є важливим показником рівня інтелігентності, освіченості та загальної культури людини загалом.

Усне слово – це дійсно той могутній інструмент, завдяки якому можна проникнути до найпотаємніших глибин людської душі. Тому важливо, щоб у кожному слові культуролога жила душа, пристрасть, схвильованість, лише тоді він зможе збудити думки, почуття слухачів, глядачів і вплинути на них (Лимаренко, 2014, с. 6), що є необхідною умовою усної переконливої комунікації. Так, живе слово культуролога є творчим актом його

ефективного спілкування з глядацькою аудиторією і через свої власні думки, і через художні (поетів, прозаїків), які закладено у спеціально написаних текстах.

Зважаємо на те, що виразність усного живого мовлення формується впродовж усього життя:

- середовищем сім'ї, друзів, колег, авторитетів (учителів, майстрів сцени, екрана та інших);
- художньою літературою, читання якої вголос – для себе і для слухача – виробляє не лише чуття мови, а й чуття образу, емоції – «душі» тексту.

Щодо розвитку сценічного мовлення, то воно розвивалося в різні епохи разом із театром. Історія світового та українського театру доводить, що мистецтво сценічного мовлення є одним із основних засобів втілення драматичного твору. Осмислення зазначеного орієнтує нас на побудову певного логічного циклу, втілення якого відбувається через мистецтво сценічного мовлення: *драматургія* – основа театру; *п'єса* – основа вистави; *сценарій* – основа культурно-мистецького проекту; *комунікація*, яка здійснюється через спілкування живим словом (словесною дією, за К. С. Станіславським), є основою втілення драматургії п'єси, сценарію будь-якого заходу.

Зважаючи на викладене вище, можна констатувати, що словесна взаємодія у драматичних творах, сценаріях підкорюється законам художньої логіки, сприяє оволодінню студентами комунікацією і є професійним засобом втілення різноманітних форм діяльності культуролога.

На наше глибоке переконання, професійна підготовка майбутніх культурологів буде більш ефективною й результативною за умови опанування основного засобу творчої діяльності та професійного становлення – мистецтвом сценічного мовлення.

Досить важливим є обґрунтування сценічного мовлення як феномену культури особистості майбутнього культуролога, його соціокультурної діяльності. Через сценічне мовлення відбувається осмислення світу, реальне і художнє чуттєво-образне відображення дійсності, взаємодія і контакт із людським оточенням, творення і самореалізація фахівця у сфері культурно-дозвілєвої діяльності. Багаторічний власний досвід дозволяє стверджувати, що мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу як соціокультурне явище виконує такі функції:

навчальну, виховну, розвивальну, комунікативну, пізнавальну, культурно-історичну, ідеологічну, катарсичну, аксіологічну, сугестивну, перетворювальну, естетичну, інформаційну, емоційно-психологічну тощо.

Нині зростає роль професійного мовлення в усіх сферах соціокультурного життя. Досконалість мовлення вимагає від майбутнього культуролога володіння різними формами та жанрами мовлення, які впливають на співрозмовника, слухача, глядача. Комунікативно правильне мовлення, тобто високий рівень сценічного мовлення, передбачає логічний виклад думок, почуттів, володіння технікою мовлення. Відтак, техніка мовлення є одним із важливих базових компонентів професійної майстерності культуролога. Техніку мовлення умовно поділяють на зовнішню та внутрішню (на рис. 1 див. схему структури техніки мовлення).

Поступове опанування здобувачами вищої освіти зовнішньої та внутрішньої технік мовлення розвиває в майбутніх культурологів силу, висоту, тембр і діапазон голосу. Результатом оволодіння технікою мовлення є *професійно поставлений голос із такими якостями, як:* приємне, чисте, легке, сильне, мелодійне, виразне і достатнє звучання за будь-яких змін тону та професійного навантаження; красивий і благозвучний тембр; відчуття темпу; гнучкість, рухливість, звучність і політність голосу; великий діапазон.

Перераховані вище якості поставленого голосу характеризують високу професійність унікального мовленнєвого інструменту культуролога. Добре поставлений голос фахівця дозволяє передати під час словесної дії різні смислові відтінки та краще сприймати думки, створює певний емоційний настрій для засвоєння слухачами й глядачами текстів будь-якої складності. Монотонний, нерозвинутий, непоставлений голос негативно позначається на сприйнятті інформації аудиторією і відбивається на результатах її засвоєння.

Опанування курсу «Мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу» дає майбутньому культурологу можливість:

- засвоїти знання законів техніки й логіки мовлення;

- сформувати практичні комунікативні вміння на матеріалі різних за жанром і стилем драматичних форм;
- розвинути вміння майстерно вибудовувати публічний виступ і переконувати слухачів, тобто забезпечити виконавцю успішне спілкування з аудиторією та її активізацію.

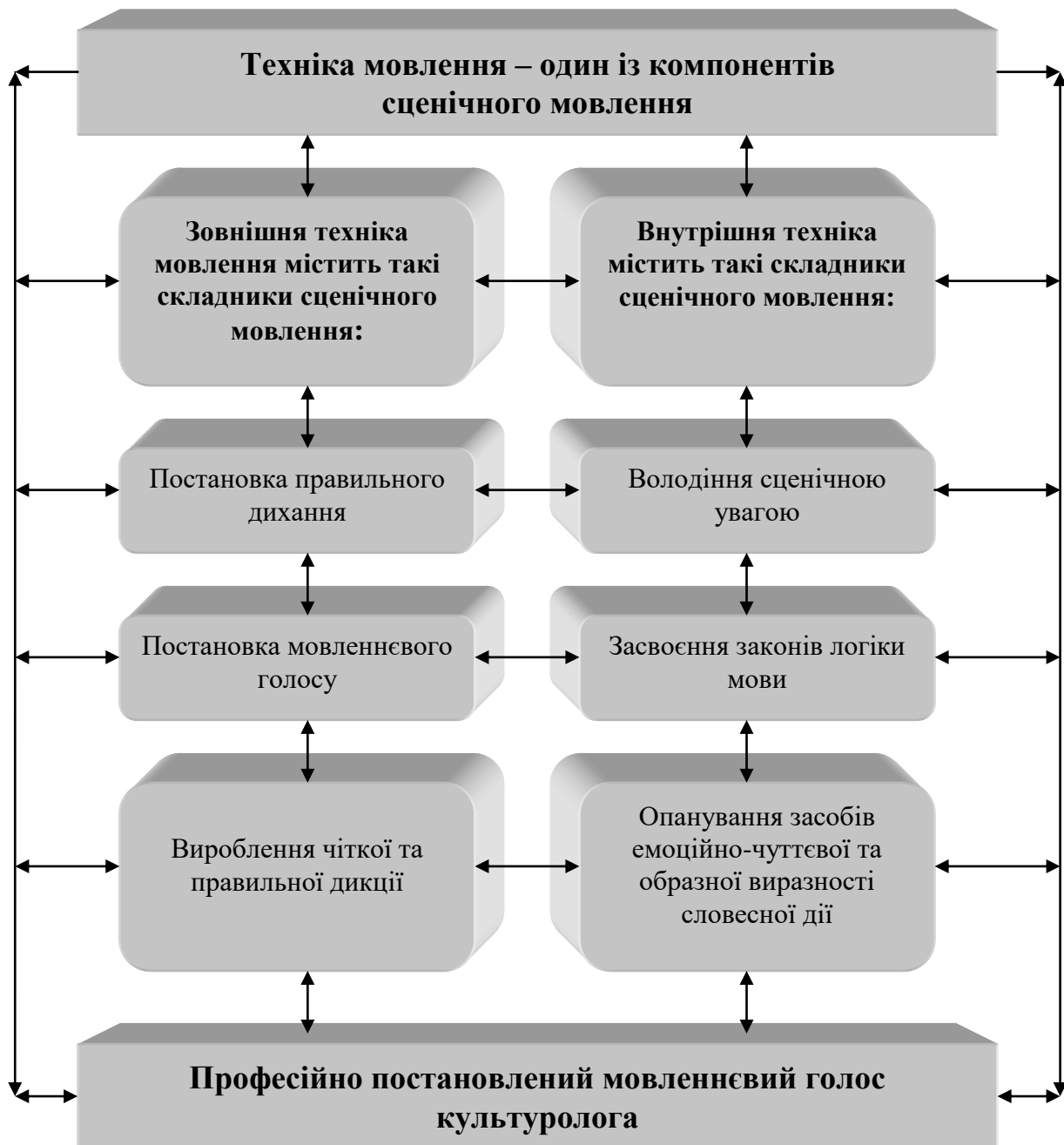


Рис. 1. Структура техніки мовлення

Практичний досвід показує, що:

- успіх будь-якого культурно-мистецького проєкту, театралізованої програми залежить від вдалого поєднання особистих якостей і професійних компетенцій фахівця, серед яких важливе місце належить сценічному мовленню;
- майстерність виконавця на сценічному майданчику передусім визначається майстерністю сценічного мовлення;
- виховавши в собі повагу до словесної дії як до основного засобу, що творить сценічне життя, організатор культурно-дозвілєвої діяльності здобуває найсильніший засіб впливу на людину, не лише на її свідомість, а й на почуття.

Вивчення означеної дисципліни передбачає досягнення таких результатів навчальної діяльності:

- здійснювати консультативну роботу в рекламно-інформаційних, туристичних агентствах, державних, громадських та бізнес-структурах, закладах культури;
- вільно володіти державною та іноземною мовами, що передбачає їх активне використання в різних комунікативних ситуаціях, зокрема у професійній діяльності, побуті, культурному житті громади;
- уміння вести професійну дискусію щодо актуальних проблем культурології та мистецтвознавства;
- уміння створювати, реалізовувати сценарні розробки, постановчі задуми, художні образи в різних візуально-аудіальних формах сценічного простору.

Доречно зазначити, що позитивним аспектом професійної підготовки фахівців у Херсонському державному університеті є те, що професорсько-викладацький склад кафедри культурології факультету культури і мистецтв проводить велику роботу зі здобувачами вищої освіти над розвитком мовленнєвої комунікації. Розробивши технологію навчання, кафедра пропонує спеціальний тренінг із постановки професійного дихання, активізації звучання голосу, вироблення правильної дикції у майбутнього культуролога. Освітню компоненту «Мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу» опановують не лише культурологи, а й студенти інших факультетів, які прагнуть удосконалити власну культуру мовлення.

Названа освітня компонента ввійшла до переліку вибіркових загальноуніверситетських дисциплін і користується постійним попитом серед студентської молоді. Надзвичайно вагоме значення сценічному мовленню відводиться в навчально-виховній роботі творчих мистецьких колективів. На факультеті культури і мистецтв проводяться заняття та майстер-класи для слухачів інститутів післядипломної освіти з метою надання їм практичної допомоги з розвитку комунікативних якостей.

Висновки. Отже, у результаті дослідження обґрунтовано важливість мистецтва сценічного мовлення в контексті культурно-дозвілєвої діяльності культуролога. Доведено, що в закладах вищої освіти розвиток комунікативної культури культурологів буде більш ефективною й результативною за умови опанування мистецтва сценічного мовлення. Освітня компонента «Мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу» озброює майбутніх культурологів знаннями законів з усіх розділів сценічної мови, удосконалює правильність мовлення, розвиває вміння володіти своїм голосом і комунікативними якостями, від яких залежить успішність їхньої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Предметом подальших досліджень може стати комунікація на всіх етапах організації та втілення культурно-мистецького проєкту.

Список використаної літератури

- Гайдукевич, К. А. (2017). Сценічне мовлення в контексті професійної підготовки організатора дозвілля. В *Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. «Стан та перспективи розвитку культурологічної науки в Україні»*: зб. тез доповідей. Ч. I. (с. 54-58). Миколаїв: Миколаївська філія КНУКіМ.
- Зязюн, І. А., & Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.
- Короленко, Є. О., & Швець, І. Г. (2020). Комунікативні здібності в роботі івент-менеджера. *Питання культурології*, (36), 219-227.
- Лимаренко, Л. І. (2014). *Тренінг з техніки мовлення*. Херсон: ХДУ.
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Lidiia Lymarenko

THE ART OF STAGE SPEECH IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITY OF A CULTUROLOGIST

The relevance of the study is caused by the fact that today there is a significant interest of scientists, educators in the educational process of higher education institutions that train culturologists and have a wide range of opportunities to involve student youth in various socio-cultural activities. The author of this paper suggests that the professional training of future culturologists should be aimed at personal cultural orientation in the modern world;

comprehension of the set of cultural achievements of mankind; mutual understanding in cooperation with different people, and conducting a highly qualified dialogue with partners of other cultures. It is proved that professional training of culturologists as participants of high communicative culture will be more effective and efficient if they master the main tool of their professional activity – the art of stage speech, which is considered to be an exemplary speech, the highest level of professionalism of speakers, actors, directors, teachers, journalists, culturists, organizers of cultural and artistic projects and other. The author notes that the technique of speech as one of the sections of stage speech is an essential basic component of the professional skills of a culturologist. Quite an essential issue in the article is the substantiation of stage speech as a cultural phenomenon of the culturologist's personality, his socio-cultural activity. The organisation and holding of various cultural and artistic projects are based on communication. The author draws attention to the fact that mastering the course "The Art of Stage Speech and Public Speaking" gives the future culturologist the opportunity to: 1) master the knowledge of the laws of technique and speech logic, the formation of practical communicative skills on the material of different genre and style of dramatic forms; 2) the ability to build a public speech skilfully and persuade listeners, in this way ensuring the performer of successful communication with the audience and its activation.

The practical experience has been generalized, which shows that: the success of any cultural and artistic project, the theatrical mass program depends on a successful combination of personal qualities and professional competencies of the specialist, among which an important place is given to stage speech; the skill of the performer on the stage, first of all, is determined by the skill of mastering the art of stage speech; having respect for verbal action as the main means of creating stage life, the organizer of cultural and leisure activities acquires a rare force weapon, the strongest means of influencing a person and not only his consciousness but also feelings.

Keywords: culture; culturologist; socio-cultural training; art stage speech; speech technique; cultural-artistic projects; cultural-leisure activity.

References

- Haidukevych, K. A. (2017). Stsenichne movlennia v konteksti profesiinoi pidhotovky orhanizatora dozvillia [Stage speech in the context of professional training of a leisure organizer]. In *Materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf. "Ctan ta perspektyvy rozvytku kulturolohichnoi nauky v Ukraini"*: Zb. tez dopovidei. Vol. I. (pp. 54-58). Mykolaiv: Mykolaivska filii KNUKiM [in Ukrainian].
- Korolenko, Ye. O., & Shvets, I. H. (2020). Komunikatyvni zdibnosti v roboti ivent-menedzhera [Communicative abilities in the work of an event-manager]. *Pytannia kulturolohii*, (36), 219-227 [in Ukrainian].
- Lymarenko, L. I. (2014). *Treninh z tekhniky movlennia [Training on speech technique]*. Kherson: KhDU [in Ukrainian].
- Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A., & Sahach, H. M. (1997). *Krasa pedahohichnoi dii [The beauty of pedagogical action]*. Kyiv: Ukrainsko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu [in Ukrainian].

Одержано 17.03.2021 р.

УДК 373. 147
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238258

Ганна Товканець, м. Мукачево
ORCID: 0000-0002-6191-9569
Агнета Маргітич, м. Мукачево
ORCID: 0000-0003-4808-9676

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розглядаються етичні засади розвитку організаційної культури коледжу. Визначено умови становлення етичних норм у системі організаційної культури та особливості прийняття етичних стандартів, їх включення в стратегію освітньої організації; документаційне забезпечення та інформаційний супровід етико-моральних засад діяльності коледжу. Розглянуто орієнтовну програму розвитку коледжу в контексті встановлення етичних стандартів, що спрямована на задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку.

Ключові слова: етика; етичний кодекс; організаційна культура; коледж.

Постановка проблеми. Проблема підвищення ефективності формування організаційної культури освітньої установи в сучасних умовах потребує нових підходів. Організаційна культура розглядається як соціально-психологічний компонент, є певною мірою сукупною характеристикою освітньої установи, розвиток якої забезпечується внутрішньою згуртованістю. Позитивна організаційна культура спрямована на досягнення широких суспільних цілей. Важливими компонентами в такому контексті є місія, мета, стратегія розвитку установи, підґрунтя яких складають моральні-етичні засади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень (Ликтей, 2019; Любарець, 2012; Тесакова, 2003; Товканець, 2011, 2015; Шейн, 2006 та ін.) засвідчує, що організаційна культура освітньої установи забезпечує культуру успіху, а значить – розвиток і високу якість освіти, є результатом нового педагогічного мислення, нової філософії як системи оновлених поглядів на освітній процес.

Мета статті – обґрунтувати етичні засади розвитку організаційної культури коледжу.

Методи дослідження: для досягнення мети в ході дослідження застосовувалися загальнонаукові методи – теоретичний аналіз досліджень із порушеної проблеми задля виокремлення невирішених питань; функціональний аналіз дав змогу визначити функції етичного кодексу; абстрагування – сформулювати ключові поняття; групування – використати типи цілей; узагальнення власного досвіду – намалювати орієнтовну програму розвитку коледжу в контексті встановлення етичних стандартів.

Виклад основного матеріалу. Ми акцентуємо увагу на етичних особливостях організаційної культури сучасного коледжу як «закладу фахової передвищої освіти або структурного підрозділу закладу вищої освіти, іншої юридичної особи, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям фахової передвищої освіти, що може проводити дослідницьку та/або творчу мистецьку, та/або спортивну діяльність, забезпечувати поєднання теоретичного навчання з навчанням на робочих місцях» (Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019).

Коледж як професійна освітня організація постійно розвивається. Оскільки його внутрішнє середовище окреслено матеріальними та ідеологічними межами, організаційна культура включає довгострокові плани та організаційні механізми розвитку матеріального й духовного простору, які знаходяться в тісному взаємозв'язку і є постійно змінюваними. До матеріальних меж відносяться, наприклад, середньосписковий склад викладачів, матеріальна база. Духовний простір включає культурно-інформаційний простір, цілі, завдання, плани тактичного і стратегічного характеру, педагогічні технології, відносини в колективі студентів і викладачів. Культурно-інформаційний простір охоплює організаційну культуру, комунікації, потоки інформації, етичні правила, моральні установки, що підтримуються колективом.

Дотримання організаційної культури, яка є моральною і етичною стороною діяльності, вміння домагатися цілей без порушення норм моралі – характерна риса успішності коледжу. Інструментом, що відокремлює правильну поведінку від неправильної, є етика, яка розглядає моральні зобов'язання людини і принципи етичної поведінки та регулюється етичними стандартами.

Аналіз наукових досліджень (Ликтей, 2019; Тесакова, 2003; Шейн, 2006) і досвід власної практичної діяльності дозволяє визначити деякі умови етичного спрямування, які забезпечують успішність розвитку організаційної культури коледжу.

Насамперед акцентуємо увагу на такій умові, як посилення впливу етичних норм у системі організаційної культури. Кожен здобувач освіти і викладач повинен мати доступ для ознайомлення з етичними правилами поведінки в освітньому закладі. Здобувачі освіти та педагоги мають знати свої права, обов'язки і відповідальність у разі можливого порушення цих правил. Коли проблеми, що виникають, не можуть бути вирішені силами колективу, керівництво проводить етичне консультування (Товканець, 2015).

Процес прийняття етичних стандартів має характер відкритого обговорення. В розробці етичних норм для викладачів бере участь весь педагогічний колектив. В обговоренні моральних положень поведінки здобувачів освіти бере участь студентська спільнота в особі представників студентської ради. Активну участь у встановленні етичних норм бере опікунська рада, представники громадськості й батьків здобувачів освіти. Прийняті етичні стандарти можуть бути оцінені засновником, зокрема регіональним управлінням освітою або міністерством.

Провідну роль в етиці організаційної культури коледжу відіграють проголошені організаційні цінності, спрямовані на досягнення максимальної ефективності діяльності коледжу відповідно до обраної стратегії, і визнаються як такі більшістю колективу.

Дотримуючись моральної відповідальності за етичність намічених довгострокових цілей і дій, важливо визначити, наскільки стратегія освітньої організації буде мати інституційну привабливість і відповідати очікуванням суспільства. Дотримуватися етичних норм – значить, відмовлятися від сумнівних можливостей, вести відкриту політику по відношенню до здобувачів освіти, дотримуватися фінансової дисципліни, не брати на роботу людей, які заплямували свою репутацію.

Стратегічні рішення, що стосуються колективу, мають бути етичними і справедливими, не порушувати законодавства та відповідати інтересам педагогів. Вони спрямовуються на посилення згуртованості, усунення конфліктів, розвиток колективу.

Однією з умов успішного розвитку коледжу, на нашу думку, є включення етичних стандартів у стратегію освітньої організації. Відображення етичних стандартів в організації діяльності має двобічний характер. З одного боку, стратегія повинна бути етичною; з іншого боку, досягнення етичних норм включається в довгостроковий план розвитку коледжу.

На основі аналізу наукових досліджень (Шейн, 2006; Тесакова, 2003) можна зробити висновок, що у стратегічному плані освітньої організації можуть бути відображені чотири типи цілей: цілі-завдання, які ставлять вищі органи; цілі, що відображають об'єктивну необхідність підтримки цілісності організації; цілі і завдання організації; цілі-орієнтації, що виражають потреби членів організації (табл. 1).

Таблиця 1

**Орієнтовний зміст цільових ліній
розвитку організаційної культури коледжу**

Тип цілі	Джерело	Зміст
Цілі-завдання: державні цілі	Суспільство, засновник	Задоволення потреб регіонального ринку праці.
Ціль системи: місія	Коледж	Найбільш повне задоволення зацікавлених груп в освітніх послугах на основі наявних компетенцій педагогічного колективу, існуючої матеріальної бази, з дотриманням правових та етичних норм.
Цілі та завдання організації	Засновник, коледж, місцеві органи влади	Упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес і систему управління освітньої організації; удосконалення матеріально-технічної бази, розвиток додаткових освітніх програм, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців середньої ланки та робітничих кадрів, навчання дорослого населення; розвиток соціального й освітнього партнерства; створення можливостей із надання освітніх послуг для підприємств регіону.
Ціль-орієнтація	Коледж	Створення середовища соціально-психологічної та фізичної комфортності; навчання етичній поведінці керівників і співробітників; контроль етичної поведінки співробітників і студентів.

Організаційна культура коледжу повинна відображати політику і загальний курс дій, який має стільки ж рівнів, скільки й організаційна структура освітньої установи. Політика організації – не догма, а тренд, але в тому, що стосується етики,

адміністрація повинна бути націлена на досягнення стовідсоткового виконання передбачених положень і довгострокових цілей.

Розглянемо орієнтовну програму розвитку коледжу з точки зору встановлення етичних стандартів.

Основним аспектом програми розвитку є цільовий компонент. Мета розвитку коледжу полягає у створенні етичного регламенту, що включає основні правила дій професійної освітньої організації на ринку освітніх послуг. Відповідно до очікуваних результатів має бути підвищена конкурентоспроможність професійної освітньої організації.

Стратегічна мета етичної поведінки освітньої організації тісно переплетена з її місією, суть якої може полягати в найбільш повному задоволенні зацікавлених груп в освітніх послугах (Тесакова, 2003). Зміст її діяльності складатиме вироблення адаптивного стилю поведінки адміністрації і співробітників, формування правової, політичної й економічної культури, реалізація принципів гуманістичної освіти, розвиток особистості, здатної до самовдосконалення й саморозвитку, етика взаємин із партнерами і зовнішніми суб'єктами.

Місії освітніх установ можуть бути різні в деталях, але в цілому основне призначення будь-якої освітньої установи, коледжу зокрема – це «найбільш повне задоволення зацікавлених груп (груп підтримки, стейкхолдерів) в освітніх послугах на основі наявних компетенцій педагогічного колективу, існуючої матеріальної бази, з дотриманням правових та етичних норм». І кожен коледж самостійно визначає свою роль у розвитку соціального середовища відповідної територіальної одиниці або ж країни загалом.

Результатом діяльності в цьому напрямі має бути задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку, дотримання вимог посадової інструкції викладача, зміцнення соціальної значущості професії викладача (Товканець, 2011, с. 173), виховання особистості з гуманістичним світоглядом, високими моральними якостями; особистості, яка визнає загальнолюдські цінності, володіє навичками культури поведінки і культури спілкування, виховання сім'янина – як

члена сім'ї батьків, так і творця власної родини, створення сприятливого образу освітньої організації (Любарець, 2012).

Мета розвитку організаційної культури коледжу в етичному контексті може бути різною. Наприклад, створення середовища соціально-психологічної та фізичної комфортності. Тоді змістом діяльності є: проведення етичного консультування, створення безбар'єрного середовища, котре забезпечує повноцінну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами, формування системи роботи з обдарованою і талановитою молоддю, створення відповідних умов навчання і виховання для соціально незахищених дітей, пропаганда здорового способу життя (Этика деловых отношений, 2008).

Результатами визначаються: вирішення етичних проблем експертами, інтеграція студентів з особливими освітніми потребами, розвиток творчих і дослідницьких здібностей здобувачів освіти, підвищення престижу освітньої організації, турбота про соціально незахищених підлітків, інтеграція їх у суспільство, формування здорового способу життя.

Водночас стратегічною метою може бути духовно-моральне виховання здобувачів освіти. Змістом такого напрямку діяльності є: моральне виховання студентів, розвиток мотивації до навчальної діяльності, виховання духовності, позитивних якостей, котрі виявляються у творчому процесі в інтересах об'єднаної територіальної громади, району, області, країни. У такому аспекті очікуваними результатами діяльності коледжу можуть бути: збереження й примноження етичних і культурних цінностей суспільства, духовний розвиток особистості, педагогічний супровід сім'ї в питаннях духовно-морального виховання учнів, прагнення студентів будувати свої відносини з навколишнім світом на основі добра, істини, краси.

При формуванні стратегії розвитку коледжу не можна забувати, що проблеми етики містяться в центрі уваги суспільства. Для відображення моральної поведінки зараз і в майбутньому потрібні не тільки знання правил поведінки, а й поширення моральних відносин у колективі педагогів і студентів (Шейн, 2006; Этика деловых отношений, 2008). Це пов'язано з тим, що

зростання цивілізованості суспільства веде до домінування етики в усіх сферах життя.

Успішному розвитку організаційної культури коледжу сприяє відповідне документальне забезпечення, у якому закріплюються етичні стандарти освітньої організації та унормовуються найбільш важливі питання суспільного договору в межах коледжу. Як правило, такі норми викладаються в Етичному кодексі освітньої установи. Етичний кодекс як документ може бути представлений як: «Етичний кодекс», «Морально-етичний кодекс», «Кодекс безпечного освітнього середовища», різного роду положеннях тощо. Так, у Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II (м. Берегово) морально-правові норми організаційної культури відображено у «Положенні про порядок врегулювання конфліктів та спорів (суперечок) у діяльності співробітників та здобувачів освіти Закарпатського угорського інституту імені Ф. Ракоці II» (Положення про порядок), особливість якого вбачаємо в тому, що основою регулювання етики взаємин є не стільки визначення процедури вирішення конфліктних ситуацій, скільки створення системи упередження, запобігання, превенції конфліктів.

Етичний кодекс може виконувати три основні функції: репутаційну; управлінську; розвитку організаційної культури.

Репутаційна функція полягає у підвищенні довіри до освітньої установи з боку потенційних інвесторів (акціонерів, банків, інвестиційних компаній) і ділових партнерів, стейкхолдерів (клієнтів, постачальників, підрядників тощо). Наявність в освітній установі кодексу етики вже стає своєрідною ознакою її успішності та необхідною умовою високої ділової репутації. В результаті прийняття та впровадження етичного кодексу в діяльність освітньої установи зростає її інвестиційна привабливість, імідж освітньої установи виходить на якісно вищий рівень.

Разом з тим не варто недооцінювати управлінську функцію кодексу ділової етики. Вона полягає в регламентації і впорядкуванні організаційної поведінки у складних і неоднозначних ситуаціях із точки зору дотримання принципів етики, чесності й сумлінності. Акцентуючи увагу на пріоритетних цінностях організації, кодекс визначає єдиний орієнтир професійної діяль-

ності та ділових відносин співробітників; як особливий інститут саморегулювання він сприяє конституюванню і згуртованості організації. Але як засіб реалізації стратегічних цілей він може бути трансформований в «інструмент тиску» (Етика деловых отношений, 2008).

Етичний кодекс організації, декларуючи універсальні принципи поваги моральних суб'єктів, справедливості, чесності, сприяє формуванню репутації коледжу, позитивного іміджу організації на ринку, служить певною гарантією справедливості міжособистісних ділових відносин (Товканець, 2015).

Кодекс організації в дійсності має «інструментальний» статус, є морально-практичним засобом, що пред'являє та стверджує моральний вектор і смисл організаційної культури, засобом втілення і реалізації «загального духу» і місії організації. За допомогою етичного кодексу найбільш значущі ціннісно-нормативні тенденції моральної культури соціуму можуть бути реалізовані (або хоча б репрезентовані) в діловій сфері. Ефективність кодексу, очевидно, корелює з його органічністю з філософією організації, організаційною культурою в цілому, але також із тим, наскільки в ньому представлені моральні пріоритети ділової спільноти та загальноприйняті моральні цінності, принцип загального блага.

Висновки. В умовах коледжу етичні засади організаційної культури сприяють успішній професійній підготовці здобувачів освіти, формуванню усвідомленості громадянської позиції, оволодінню певними знаннями й уміннями їх здобувати, здатності бути чесним, порядним, відданим, надійним членом суспільства, знайти своє місце в ньому, успішно й професійно працювати, приносити користь людям і суспільству загалом.

Перспективою подальших досліджень може бути вивчення і апробація методик вирішення етичних проблем, що забезпечують успішність діяльності освітньої установи та високий рівень розвитку її організаційної культури.

Список використаної літератури

- Закон України «Про фахову передвищу освіту». (2019). Ст. 31. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#top/>
- Кибанов, А. Я. (Ред.). (2008). *Этика деловых отношений: Учебник*. Москва: ИН-ФРА-М.
- Ликтей, Л. (2019). Етичний компонент методичної компетентності викладача педагогічного коледжу. *Естетика і етика педагогічної дії*, 20, 78-86.

- Любарець, В. В. (2012). *Етична складова у формуванні професійної компетентності фахівців сфери туризму*. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/8428/>
- Положення про порядок врегулювання конфліктів та спорів (суперечок) у діяльності співробітників та здобувачів освіти Закарпатського угорського інституту імені Ф. Ракоці II*. Взято з <https://kmf.uz.ua/uk/infocenter>.
- Тесакова, Н. В. (2003). *Миссия и корпоративный кодекс*. Москва: РИП-холдинг.
- Товканець, Г. В. (2011). Корпоративна культура вищого навчального закладу та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів у Чехії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 4, 170-174.
- Товканець, Г. В. (2015). Етика взаємин та етичний кодекс в організаційній культурі вищого навчального закладу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 2, 216-227.
- Шейн, Э. Х. (2006). *Организационная культура и лидерство: Построение Эволюция. Совершенствование*. СПб: Питер.

Hanna Tovkanets, Ahneta Marhitych

ETHICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF MODERN COLLEGE ORGANIZATIONAL CULTURE

The article considers the features of ethics and ethical relations in the development of the organizational culture of the college. It is emphasized that adherence to organizational culture, which is the moral and ethical side of the activity, the ability to achieve goals without violating the norms of morality is a characteristic feature of a successful educational organization. The conditions for the development of the organizational culture of the college are determined, in particular, the development of ethical norms in the system of organizational culture and taking into account the peculiarities of the adoption of ethical standards, are the inclusion of ethical standards in the strategy of the educational organization, documentation support of normative sources and information support of the ethical and moral principles of the college. An indicative college development program is considered in terms of establishing ethical standards, aimed at meeting the needs of the individual in intellectual, cultural, and moral development, compliance with the requirements of the teacher's job description, strengthening the social significance of the teaching profession, educating a person with a humanistic outlook and high moral qualities. It is substantiated the ethical code as a document of a social contract within an educational organization, which can perform three main functions: reputational; management; developing, and also serve as a certain guarantee of fairness in interpersonal business relations. It is noted that the organization's code has an «instrumental» status, is a moral and practical means, presents and approves the moral vector and meaning of organizational culture, the means of implementing and realizing the «general spirit» and mission of the organization.

It is concluded that in a college environment, the ethical principles of organizational culture contribute to the successful professional training of students, the formation of awareness of their civic position, the mastery of certain knowledge, the ability to acquire it, the ability to be honest, decent, loyal, reliable member of society; and also find your place in it, to work successfully and professionally, to benefit people and society as a whole.

Keywords: *ethics; code of ethics; organizational culture; college.*

References

- Kibanov, A. Ja. (Ed.). (2008). *Jetika delovyh otnoshenij [Ethics of Business Relations]: Uchebnik*. Moskva: IN-FRA-M [in Russian].
- Liubarets, V. V. (2012). *Etychna skladova u formuvanni profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv sfery turizmu [Ethical component in the formation of professional competence of tourism professionals]*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/8428/> [in Ukrainian].
- Lyktei, L. (2019). Etychnyi komponent metodychnoi kompetentnosti vykladacha pedahohichnoho koledzhu [Ethical component of methodical competence of a teacher of pedagogical college.]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 20, 78-86 [in Ukrainian].
- Polozhennia pro poriadok vrehuliuvannia konfliktiv ta sporiv (superechok) u diialnosti spivrobotnykiv ta zdobuvachiv osvity Zakarpatskoho uhorskoho instytutu imeni F. Rakotsi II [Regulations on the procedure for settling conflicts and disputes (disputes) in the activities of employees and students of F. Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute]*. Retrieved from: <https://kmf.uz.ua/uk/infocenter/> [in Ukrainian].
- Shejn, Je. H. (2006). *Organizacionnaja kultura i liderstvo: Postroenie Jevoljucija. Sovershenstvovanie [Organizational Culture and Leadership: Building Evolution. Improvement]*. SPb.: Piter [in Russian].
- Tesakova, N. V. (2003). *Missija i korporativnyj kodeks [Mission and corporate code]*. Moskva: RIP-holding [in Russian].
- Tovkanets, H. V. (2011). Korporativna kultura vyshchoho navchalnoho zakladu ta yii rol u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u Chekhii [Corporate culture of higher education and its role in the formation of professional competence of future economists in the Czech Republic]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*, 4, 170-174 [in Ukrainian].
- Tovkanets, H. V. (2015). Etyka vzaiemyn ta etychnyi kodeks v orhanizatsiinii kulturi vyshchoho navchalnoho zakladu [Relationship ethics and code of ethics in the organizational culture of higher education]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii*, 2, 216-227 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy "Pro fakhovu peredvyshchu osvitu" [Law of Ukraine "On Professional Higher Education"]*. (2019). St. 31. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#top/> [in Ukrainian].

Одержано 06.04.2021 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК: 378.011.3-051:78]:379.8
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238260

Nataliia Sulaieva, Poltava
ORCID: 0000-0001-5066-8605

FUTURE MUSIC TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article highlights the approaches to professional future music teacher training in the institutions of higher pedagogical education to work in out-of-school education institutions. The importance of providing the young generation with general art education and students of pedagogical universities training is emphasized. Emphasis is placed on the expediency of mastering the theoretical foundations of the organization and implementation of musical activities in out-of-school educational institutions in the process of formal education. At the same time, the need to combine such formal education with non-formal art education is highlighted. It is emphasized that in the process of preparing students for future music and pedagogical activities in out-of-school educational institutions, it is valuable to involve students in artistic and pedagogical educational activities in musical artistic and creative groups at higher pedagogical educational institutions. It is noted that such activities are examples of non-formal art education, and such experience of which is an essential component of future music teacher training to work in out-of-school education.

Keywords: *professional future music teacher training; out-of-school educational institutions; general art education; formal and non-formal art education.*

Introduction. Reforming higher pedagogical education in Ukraine is aimed at improving the quality of educational services to future teachers in order to form competent, highly spiritual, and competitive professionals. An essential task is to combine innovative approaches to professional student training with the traditions that have been formed in the national system of higher pedagogical education. One of the innovative approaches to future music teacher training is the formation of student's additional competencies in the

process of their artistic activities in the artistic and creative groups. They are considered as non-formal art education in modern theory and practice of pedagogical education. It is a voluntary artistic activity of the individual, which is carried out outside of formal education in an educational institution, and is mostly realized in the artistic and creative groups, and is not accompanied by the issuance of an official diploma (Сулаєва, 2014, p. 7). This approach is valuable for future music teachers, who are eager to work as teachers in the system of out-of-school education.

Analysis of recent research and publications. Studying the source base on the discussed issue allows us to state that L. Masol (2006), H. Padalka (2008), O. Rostovskii (2011), O. Rudnytska (2005), O. Shcholokova (2014) devoted their research to various aspects of future music teacher training. V. Balakhtar (2010), T. Sushchenko (2011), T. Fursenko (2005) paid attention to specific issues of out-of-school education. At the same time, the issues of future music teacher training for work in out-of-school institutions have not received due attention.

The purpose of the paper is to present the possibilities of convergence of formal and non-formal art education of future music teachers as one of the ways of their training for work in out-of-school educational institutions.

Presenting main material. Future music teacher training in institutions of higher pedagogical education involves the development of competencies that would allow providing educational services in the field of general art education, in particular, music at the highest professional level. General art education is a subsystem of secondary education, which ‘combines education, upbringing and development of youth in the process of mastering the values of arts, culture, aesthetic nature and aims to form spirituality, aesthetic culture, artistic abilities, personality, a set of competencies that will form the basis for active participation in socio-cultural life, the basis of artistic and aesthetic self-improvement’ (Комаровська, 2008, p. 504). Thus, general artistic (musical) education is a set of knowledge of the basics of musical art, skills, and abilities of musical activity, necessary for everyone, regardless of their profession. General art education should be provided by all educational institutions without exception, regardless of their profile and level of accreditation.

General art education is provided in formal (general secondary schools) and non-formal institutions (out-of-school institutions). At the same time, general art education is inextricably linked with culture, as it is a set of practical, material and spiritual assets of society that reflect the historically achieved level of society and mankind development and are embodied in the results of productive activities' (Гончаренко, 2011, p. 182). Existing in organic unity with art education, culture encompasses not only what exists outside a person, but also the person's inner world, which is the physical and spiritual state of the individual. The person's inner culture formation is the defining prerogative of general art education. The realization of this goal led to the actualization in the educational dimension of aesthetic values (beauty, harmony, proportionality, perfection, etc.) and ways of interacting with them. Involvement of the individual in the samples of artistic culture contributes to the formation of their ability to aesthetic perception and experience, the development of creative activity in various activities, in particular, art.

Thus, general art, and in particular music, education is seen not only as a process of acquiring artistic knowledge, skills, and abilities but also as a means of young people's personal development through the identification of individual abilities, aesthetic needs, and interests. The structural components of general art education, which is correlated with the term 'artistic and aesthetic education and upbringing,' in modern conditions are the following: the basic educational and formative component; extracurricular component; out-of-school educational and formative component; component of artistic and aesthetic self-education and self-formation.

Children receive general music education in primary school. Field of 'Arts' content lines cover the main categories of arts, which are music, fine arts, choreography, theatre, screen art. The dominant content lines are music and fine arts (1 hour per week), the content of which integrates elements of other content lines. In primary school, general music education is represented by a separate subject 'Music Art' (1 hour per week). Non-formal general music education in general secondary educational institutions is an extracurricular component, which involves the organization of the collective and group forms of pupils' musical activities out of class (participation in artistic groups: vocal and instrumental groups, attending concerts,

participation in festivals, competitions, etc.). According to L. Masol who is a leading specialist in the field of art education, the artistic activity objective in the artistic groups is to stimulate pupils' independent choice of ways and forms that best meet their needs for artistic and creative self-determination; the inclusion of pupils in the artistic activity, taking into account the dynamics of changes in their interests and needs, and individual abilities; and ensuring compliance of pedagogical conditions with the requirements for the development of pupils' artistic and creative activities (Масол, 2006, p. 33).

Essential units for the provision of general music education are different types of out-of-school educational institutions of all forms of ownership (state and public), which is a part of the out-of-school educational component. It includes primary specialized art schools (music schools, art schools), complex institutions (centers, palaces, and houses pupils' creativity with art clubs, studios, centers, etc.), and various art formations (societies and associations, clubs, individual creative groups), etc.

Music and educational activities in out-of-school educational institutions are aimed at mastering the musical heritage of the Ukrainian people, as well as mastering the samples of world musical culture; children's personal development (musical abilities, general culture); organization of meaningful leisure, etc.

The importance of the activities of the above-mentioned institutions, in particular, in providing music education is undeniable, as its unregulated, non-formal nature is determined by non-formal (casual) methods of influence, search, implementation, and integration of all participants in the educational process in a system of formative situations. Teachers' and pupils' common creativity is an active part of this process. It is not primarily about educational influence, not a separate pedagogical event, but about pedagogical interaction in the communicative field of art, because the only way to form personal values is spiritual communication between people.

The personality's musical development in the out-of-school educational institution is possible only in the presence of highly professional pedagogical staff, which should create all conditions to achieve the main goal, which is 'to cultivate an aesthetic attitude to the phenomena of reality and a personal-value attitude to art in the process of perceptual-analytical and artistic-practical activity, to

stimulate the creative potential of the individual, and to develop general and special abilities, qualities and competencies, artistic and figurative thinking, the need and the ability to artistic and creative self-realization and spiritual self-improvement' (Масол, 2006, p. 4).

It is higher institutions of pedagogical education that have all the opportunities to form music teachers who are able to achieve this goal in the conditions of out-of-school educational institutions.

It should be emphasized that future music teacher training for work in out-of-school educational institutions should take into account the essential feature of the educational process organization in these institutions. In particular, it is about the non-formal nature of the educational services provision and, at the same time, non-formal art (music) education provision.

The educational and professional program Secondary Education (Music Art) traditionally contains the major components that form the basis of professional music teacher training, which are the following: History of Ukrainian Music, History of Foreign Music, Music Theory, Methods of Music Education, Major Musical Instrument, Voice Training, Conducting, etc. At the same time, future professionals are offered to choose optional educational components that are aimed at forming the basic competencies necessary to work in out-of-school educational institutions, in particular, Theory and Methods of Work in Out-of-School Educational Institutions, Innovative Technologies of Art Teaching in General Secondary and Out-of-School Educational Institutions, Non-Formal Art Education.

The aim of studying the educational component Theory and Methods of Work in Out-of-School Educational Institutions is the formation of students' musical-theoretical, musical-practical and methodological knowledge, their acquisition of competencies of the organization, implementation, and management of music art in the system of out-of-school education. The learning outcomes of mastering this discipline are the following: knowledge of a categorical-conceptual framework of the out-of-school education; the ability to analyze the laws and principles of teaching music, features of musical development and personality formation; awareness and the ability to use technologies, innovative methods, and techniques of organization and implementation of music-educational activities in out-of-school educational institutions; and the ability to carry out

pedagogical reflection, to form personal style of pedagogical activity and professional communication.

In the process of studying the educational component Innovative Technologies of Art Teaching in General Secondary and Out-of-School Educational Institutions, students should know the theoretical and practical principles of innovative pedagogical technologies; they should be ready to implement technologies for teaching art disciplines in general secondary and out-of-school educational institutions. In particular, the expected learning outcomes while studying this discipline should be the following: understanding the essence, features, types, and leading provisions of innovative technologies for teaching art disciplines; the ability to demonstrate a positive attitude and desire to creatively use innovative educational technologies; awareness of the specifics of the use of innovative pedagogical technologies for teaching music in the process of organization pupils' educational and artistic activities; the ability to choose the optimal innovative technologies for teaching art, to determine the conditions of their implementation in accordance with the pupils' ages, psychological abilities and level of training; the ability to plan and organize pupils' educational, artistic and creative activities on the basis of various types of innovative technologies; and the ability to effectively use innovative technologies of teaching music in the process of pedagogical activities.

Studying the educational component of Non-formal Art Education is valuable in terms of future music teacher training for work in out-of-school educational institutions. The main aim of teaching this discipline is to form future professionals' understanding of the conceptual foundations of non-formal art (music) education, theory, and practice of its organization and implementation in educational institutions, including out-of-school ones. As a result of studying this discipline, future music teachers know the basic categories in the field of non-formal art (music) education, its classification by categories of art and educational activities; are able to use the criteria for selecting the content of non-formal art education and the procedure for organizing non-formal art education in the educational institution (out-of-school, in particular); are able to analyze and adjust the process of obtaining non-formal art (music) education in accordance with the results of intermediate consulting;

are able to prove the necessity to converge formal education and non-formal art (music) education convergence; can independently develop a strategy for the long-term development of non-formal artistic (musical) education in an educational institution (in particular, out-of-school).

An essential aspect of future music teacher training for work in out-of-school educational institutions is the formation of their awareness that non-formal art education is provided in the conditions of artistic and creative groups in out-of-school educational institutions. Because of this, pedagogical university students, in particular the specialty Secondary Education (Music Art), have the opportunity to gain invaluable experience in organizing and receiving non-formal music education in vocal (folk or academic choirs, folk or modern ensembles, solo performance) and instrumental (orchestras, ensembles, music centers, etc.) artistic and creative groups. In fact, this approach to the formation of future teachers' competencies to provide non-formal music education seems to us the most effective. It is due to the fact that the future music teacher, who is willing to work in the system of out-of-school education, has the opportunity to see its feasibility and effectiveness. First of all, the approaches to the realization of non-formal art education in the conditions of the institution of higher pedagogical education are clearly defined. The basic approaches are the following: the personal approach which defines the relation to students, who are receiving non-formal art education, as to the personalities, conscious and responsible subjects of their own development; axiological approach, which makes it possible to define and build a hierarchy of future teachers' personal values (material, social and spiritual ones); competency approach, which allows to develop key competencies (professional and personal ones), which are most important in the professional activities of the mentor of the younger generation; convergent approach, which consists in complementarity and mutual influence of formal professional education and non-formal art education of future teachers and provides an optimal combination of generally accepted and innovative approaches to the organization of the educational process in the pedagogical university; a systematic approach that allows to consider the process of students' artistic and educational activities in the artistic and creative groups as a holistic organizational and

methodological system; culturological approach, which determines the importance of taking into account in the process of scientific research the objective links of the future teacher with culture as a system of national and cultural values; historical approach, which consists in the possibility of studying the genesis of non-formal art education in Ukraine and identifying common features of formal and non-formal art education, which is evidence of the commonality of their origin in the process of culture development.

At the same time, students have the opportunity to make sure that non-formal art education, which they receive in higher educational institutions, stimulates their personal and professional development by meeting their socio-cultural and educational-professional needs. It is important that by gaining experience in non-formal artistic and educational activities, students have a powerful spiritual, social, and artistic development. It happens in the following conditions: activation of their creative potential; harmonization of students' psycho-emotional and physical conditions; development of unique individuality of each member of the artistic and creative group; generalization of students' life experience and correlation of this experience with the value system that has historically developed in the state and the modern youth environment; active and action mastering of various categories of art and forecasting of possibilities of their use in professional situations; and development of national consciousness, formation of skills of productive leisure time.

Conclusions. The formation of a high-level music teacher in a higher educational institution for professional activities in out-of-school educational institutions is extremely important. Music teacher training should take into account the importance of providing the younger generation with general art education. General art education, in addition to the basic educational, and extracurricular one contains an out-of-school component. The importance of receiving a general art education is undeniable because knowledge, skills, and involvement in artistic activities are essential for the formation of the younger generation's spiritual culture. Moreover, values to art through the personal emotional experience are also significant. The provision of general art (music) education in out-of-school educational institutions is non-formal, which determines the peculiarity of future music teacher training. It is important to give students the opportunity not

only to receive a formal art (pedagogical) education in the higher educational institutions, after listening to certain theoretical courses, but also non-formal art (music) education in the artistic and creative groups in Pedagogical University. The experience of non-formal music-educational activity gained in the conditions of artistic and creative groups will become a significant addition to the formation of the future specialist of the out-of-school education institution.

The prospect of further research is to determine the conditions for successful professional music teacher training for work in out-of-school educational institutions.

Список використаної літератури

- Балахтар, В. (2010). *Педагогічні засади організації дозвілля дітей та підлітків у системі позашкільної освіти в Україні* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ.
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне.
- Комаровська, О. А. (2008). Мистецька освіта. В *Енциклопедія освіти*. (с. 504-505). Київ.
- Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*. Київ.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ.
- Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посіб.* Тернопіль.
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька: Навч. посіб.* Тернопіль.
- Сулаєва, Н. В. (2014). *Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах*. (Дис. доктора пед. наук). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Сущенко, Т. І. (2011). *Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика: Наук.-метод. посіб.* Київ.
- Фурсенко, Т. (2005). *Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т проблем виховання АПН України, Київ.
- Щолокова, О. П. (2014). *Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики*. Дніпропетровськ.

Наталія Сулаєва

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються підходи до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти. Підкреслюється важливість загальної мистецької освіти молодого покоління, зокрема, музичної. Акцентується увага на тому, що особливістю організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти, де надається загальна мистецька освіта, є її неформальний характер. Зважаючи на це вказується, що одним із вагомих чинників якісної підготовки майбутніх фахівців до музично-освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти є не лише введення в освітньо-професійні програми відповідних освітніх компонентів, але й створення для студентів умов для отримання неформальної мистецької освіти у педагогічного виші. Наголошується, що доречним є

введення навчальних дисциплін для вільного вибору студентів на киталт «Теорія та методика роботи в закладах позашкільної освіти», «Інноваційні технології навчання мистецтва у закладах загальної середньої та позашкільної освіти», «Неформальна мистецька освіта» тощо. Зазначається, що потужним доважком до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у закладах позашкільної освіти є конвергенція формальної освіти в ЗВО з неформальною мистецькою освітою, яка надається в умовах музичних (вокальних та інструментальних) художньо-творчих колективах вишу. Акцентується, що досвід мистецько-освітньої діяльності студентів у таких колективах сприяє формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва відповідних компетентностей для роботи у системі позашкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва; заклади позашкільної освіти; загальна мистецька освіта; формальна і неформальна мистецька освіта.

References

- Balakhtar, V. (2010). *Pedahohichni zasady orhanizatsii dozvillia ditei ta pidlitkiv u systemi pozashkilnoi osvity v Ukraini [Pedagogical principles of leisure organization of children and adolescents in the system of out-of-school education in Ukraine]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni V. Stefanyka, Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Fursenko, T. (2005). *Formuvannia tsinnisnykh oriientsatsii pidlitkiv u haluzi muzychnoi kultury v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Formation of value orientations of teenagers in the field of musical culture in out-of-school educational institutions]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv.
- Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichni entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Rivne [in Ukrainian].
- Komarovska, O. A. (2008). *Mystetska osvita [Art education]*. In *Entsyklopediia osvity*. (pp.504-505). Kyiv [in Ukrainian].
- Masol, L. M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka [General art education: theory and practice]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva: (teoriia i metodyka vykladannia myst.dystsyplin) [Pedagogy of art: (theory and methods of teaching art disciplines)]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Rostovskyi, O. Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity: Navch.-metod.posib. [Theory and methods of music education: textbook]*. Ternopil [in Ukrainian].
- Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika zahalna ta mystetska: Navch. posib. [General and artistic pedagogy: Textbook]*. Ternopil [in Ukrainian].
- Shcholakova, O. P. (2014). *Mystetska osvita u vymirakh suchasnosti: problemy teorii i praktyky [Art education in the dimensions of modernity: problems of theory and practice]*. Dnipropetrovsk.
- Sulaieva, N. V. (2014). *Neformalna mystetska osvita maibutnikh uchyteliv u khudozhno-tvorchyykh kollektivakh [Informal art education of future teachers in artistic and creative groups]*. (Doct. diss.). Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, Kyiv.
- Sushchenko, T. I. (2011). *Pozashkilna pedahohika: teoriia, istoriia, praktyka [Extracurricular pedagogy: theory, history, practice]: Nauk.-metod. posib.* Kyiv.

Одержано 09.04.2021 р.

ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА АНТОНІО САЛЬЄРІ

У статті йдеться про педагогічну школу Антоніо Сальєрі, яка склалася в останній чверті XVIII – першій чверті XIX ст. Школа являла собою мистецький феномен, тому що А. Сальєрі викладав цілий комплекс музичних дисциплін (композицію, контрапункт, диригування, сольний і хоровий спів, клавесин, струнно-смічкові інструменти тощо). А. Сальєрі підготував цілу плеяду талановитих і навіть геніальних музикантів – Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Й. Н. Гуммеля, Ф. К. Зюсмайра, І. Мошелеса, Й. Вайгля, К. Г. Райсігера, П. Вінтера, К. Кавальєрі, А. Мільдер-Хаунтман та баг. ін. Спираючись на наукові джерела, автор доводить, що внесок А. Сальєрі в музичну педагогіку рубежу XVIII – XIX ст. є неоціненним.

Ключові слова: педагогічна школа; Антоніо Сальєрі; феномен; поліінструментальна педагогіка; спадщина; композиція; інструментування.

Постановка проблеми. Проблема дослідження педагогічної школи Антоніо Сальєрі постала в середині XX століття. До того часу звертали увагу лише на те, що він був учителем Л. Бетховена, а творча спадщина великого айстро-італійського композитора в епоху романтизму і постромантизму була практично забутою. Це здебільшого пояснюється тими змінами, що відбулися в композиторському мисленні та музичних цінностях у другій половині XIX – першій половині XX століть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У другій половині минулого століття постать А. Сальєрі та його внесок у музичну педагогіку вивчали англійські та американські вчені. Серед низки праць, що з'явилися в цей час, варто відзначити А. Бенеса, Р. Донігтона, П. Елдріча, Г. Турна, Л. Фелбера (Aldrich, 1988; Vaines, 1990; Donington, 1960; Felber, 1999; Turn, 2011). Увага музикознавців більшою мірою концентрувалася на дослідженнях одного з учнів А. Сальєрі та практично не було узагальнень щодо аналізу школи визначного австро-італійського маестро. Не звертали уваги й на «поліпедагогічний» характер його діяльності, на започаткування ним хорового училища й віденської консерваторії. На феномені педагогічного таланту А. Сальєрі наголошували Л. Журавецький (2013) і Д. Самін (2014). Але праця останнього науковця має енциклопедично-словниковий характер, а другого присвячена творчості Й. Н. Гуммеля.

Мета статті. Зважаючи на те, що на сьогодні немає узагальнювальних праць про педагогічну школу А. Сальєрі, автор статті ставить за мету проаналізувати всі сфери педагогічної діяльності визначного австро-італійського маестро і довести, що його доробок на цій ниві був унікальним.

Методи дослідження: аналогії та компаративістики – задля виявлення особливостей педагогічної школи А. Сальєрі; історико-ретроспективний – уможливив дослідження феномена педагогічної школи А. Сальєрі в контексті музичної педагогіки рубежу XVIII – XIX століть; персоналізації – дав змогу розкрити внесок А. Сальєрі в музичну педагогіку; герменевтичний – сприяв роботі з першоджерелами, їхній порівняльній і змістовій характеристиці.

Виклад основного матеріалу. Італійський композитор, педагог і диригент А. Сальєрі був одним із найзнаменитіших діячів європейської музичної культури рубежу XVIII-XIX століть. Як художник він розділив долю тих прославлених свого часу майстрів, чия творчість із початком нової епохи відступила в тінь історії. У жанрі «опери-серія» (високого жанру класицистської опери) він зумів досягти такого якісного рівня, котрий вивершує його кращі твори над здобутками більшості його сучасників. З ім'ям А. Сальєрі пов'язаний великий розділ в історії оперного театру Австрії, чимало зробив він для музично-театрального мистецтва Італії, музичного життя Парижа.

Музичний фаворит Йосипа II А. Сальєрі впродовж тривалого часу перебував у центрі музичного життя австрійської столиці. Він не лише здійснював постановки і диригував спектаклями, а й керував придворною вокальною капелюю. У його обов'язки входило спостереження за музичною освітою в державних навчальних закладах Відня.

Найвідоміші італійські театри замовляли опери своєму співвітчизникові, популярному в Європі, серед них – венеціанський театр «Сан-Мойзе», римський театр «Балі». Три театри розпочали свою діяльність постановкою опер А. Сальєрі: знаменитий міланський театр «Ла Скала» (на той час – «Упізнана Європа»), міланський театр «Каноббіана» («Венеціанський ярмарок» і «Талісман»). Опера «Школа ревнивців» після венеціанської прем'єри ставилася в Болоньї, Флоренції, Туріні, Франкфурті-на-Майні, Відні, Празі, Лондоні, Кракові, Мадриді, Парижі, Ліса-

боні в оригіналі, а в багатьох містах Європи звучала в перекладах польською, німецькою, іспанською та російською мовами.

Історики музики визнають, що погляди А. Сальєрі на оперний спів і музичну декламацію «відображали ідеї передреволюційного Просвітництва й особливо – французьких енциклопедистів, уперше втілені на оперній сцені Х. В. Глюком» (Журавецкий, 2013, с. 57). Про смаки А. Сальєрі писали його учні. Так, Ансельм Хюттенбреннер у листі зазначав: «Божеством нашого улюбленого маестро був його вчитель Х. В. Глюк. Він вважав, що Х. В. Глюк вищий за всіх своїх попередників і послідовників» (Aldrich, 1988, р. 29). Про ораторію А. Сальєрі «Ісус в чистилищі», виконану на ювілейних урочистостях із нагоди п'ятдесятиріччя діяльності композитора у Відні, Ф. Шуберт відгукнувся так: «Ораторія написана чисто по-глюківськи».

А. Сальєрі мав незаперечний авторитет як педагог. Двадцятитрьохлітній Л. Бетховен почав удосконалюватися в А. Сальєрі у вокальній композиції в 1793 році, незабаром після смерті В. Моцарта. Заняття тривали біля десяти років, на правду не завжди системно. Під наглядом А. Сальєрі як композитор виріс Ф. Шуберт. Він щедро винагородив свого вчителя, присвятивши йому Десять варіацій для фортепіано, цикл пісень на слова Й.-В. Гете та три струнних квартети. На честь А. Сальєрі юний Ф. Шуберт написав кантату на власний текст. Батько Ф. Ліста з радістю прийняв пропозицію старого маестро навчити обдарованого хлопчика гармонії, читання партитур і сольфеджіо (Самин, 2014, с. 123).

У Сальєрі вчилися Йоганн Непомук Гуммель, Франц Ксавер Зюсмайр, Ансельм Хюттенбреннер, Ігнац Мошелес, Йозеф Вайгль, Карл Готліб Райсігер, Петер Вінтер, Йозеф Штунц, Ігнац Асмайр, Бенедикт Рандхартінгер – усього близько шістдесяти учнів-композиторів, а також інші композитори. Уроки співу в нього брали Катаріна Кавальєрі, Анна Мільдер-Хаунтман, Анна Краус-Враніцькі, Катаріна Вальбах-Канці, Фортуната Франкетті, Амалія Хенель, Йозеф Моцатта та чимало інших вокалістів. У жодному з блискучих талантів, виховання яких йому було доручено, він не бачив загрози для своєї кар'єри. І якщо А. Сальєрі не схвалював у своїх учнях відхилень від ідеалів, які сам сповідував, то лише тому, що був переконаний: на шляху до цих ідеалів учнів очікують вищі досягнення.

Ще одна складова обдарування А. Сальєрі пов'язана з його диригентською діяльністю. Під керівництвом композитора було виконано безліч оперних, хорових і оркестрових творів старих майстрів і композиторів-сучасників. Багато років А. Сальєрі керував Товариством музикантів та пенсійним фондом для вдів і сиріт віденських музикантів, заснованими його вчителем Ф. Л. Гасманом. Із 1788 року був президентом Товариства, а в 1795 році, коли цю посаду обійняв один із вищих придворних чиновників, А. Сальєрі став його віце-президентом, хоча фактично залишався художнім керівником Товариства.

Із 1813 року А. Сальєрі очолював хорове училище віденського Товариства друзів музики. Не можна не згадати й того, що саме він був першим директором Віденської консерваторії, заснованої цим Товариством у 1817 році.

Завдяки маленькій трагедії О. Пушкіна та трагедії Петера Шефера «Амадей» поширилося уявлення про Сальєрі як про людину похмуру, далеку від справжніх радощів життя. Сучасники залишили нам інший портрет цієї людини-життєлюбця: «Привітний і люб'язний, доброзичливий, життєрадісний, дотепний, невичерпний на анекдоти, цитати, витончений чоловічок із вогненно блискучими очима, із засмаглою шкірою, завжди милий та охайний, живого темпераменту, котрий легко збуджується, але так само легко заспокоюється», – такий цей «надзвичайно привітний чоловік» у зображенні музичного літописця Фрідріха Рохліца та інших людей, які зустрічалися з А. Сальєрі (Aldrich, 1988, p. 8). Ім'я А. Сальєрі пов'язано з легендою про отруєння В. Моцарта. Проте історично цей факт не підтверджено. Італійський історик музики Андреа Делла Корте, досліджуючи питання про взаємини А. Сальєрі і В. Моцарта, висловив таку думку: «Свою частку в те, щоб зіпсувати відносини між двома музикантами, могли внести пліткарі». Безсумнівно, відносини композиторів були напруженими, проте це не завадило А. Сальєрі включити до програми двох весняних концертів 1791 року «велику симфонію та інші твори Моцарта». А. Сальєрі особисто диригував її виконанням. На тих концертах він же дозволив Алоїзії Ланге вставити в сцени з опери Паїзієлло «Федра» додаткову арію В. Моцарта. Чому міг задрити А. Сальєрі? Таланту В. Моцарта? Можливо. Утім, цього ніхто не довів. Становище А. Сальєрі було настільки високим і

визнаним, що В. Моцарт просто не міг стояти на його шляху (Donington, 1960, p. 30).

Повернемося до найвідоміших учнів А. Сальєрі. Головною для юного Л. Бетховена, незважаючи на його успіх як піаніста, була композиторська творчість. На жаль, заняття з Й. Гайдном не мали бажаного результату – контакти між учителем і учнем не склалися. Іншими були взаємини між Л. Бетховеном і А. Сальєрі. Маститий композитор з увагою і симпатією ставився до молодого Л. Бетховена, який кілька років вивчав під його керівництвом мистецтво композиції. Заняття з А. Сальєрі приносили велике задоволення Людвигові. Збереглося їхнє листування. Щирі стосунки митців продовжувалися й після припинення занять. Якось у 1809 році Л. Бетховен зайшов до А. Сальєрі, не застав його вдома й залишив записку такого змісту: «Сюди заходив Ваш відданий учень – Бетховен».

Німецький композитор Дж. Мейєрбер пережив невдачі з постановками перших опер – «Клятва Ієвфая» (1813 р.) і «Алімелек, або Два каліфа» (1814 р.). Він послухався порад А. Сальєрі, який вбачав основні недоліки творчості Дж. Мейєрбера у важкій німецькій «контрапунктній ученості» та у відсутності мелодійної чарівності, і попрямував до Італії. Повернувшись звідти, почав брати уроки композиції в А. Сальєрі (Самин, 2014, с. 206).

Видатні здібності Ф. Шуберта також привернули увагу А. Сальєрі, який упродовж року працював із Францем безкоштовно. Перші твори німецького генія – Фантазія для фортепіано, низка пісень – були написані під пильним наглядом маестро. Юний композитор писав багато, з великим захопленням, часто на шкоду іншим шкільним заняттям, що викликало конфлікт із батьками. А. Сальєрі зміг на першому етапі залагодити непорозуміння.

Йоганн Непомук Гуммель був талановитим учнем В. Моцарта і А. Сальєрі. Перший був геніальним композитором, другий – геніальним педагогом. Дійсно, учень двох геніїв став унікальним представником своєї епохи. Цікаво, що згодом Й. Н. Гуммель і А. Сальєрі стали близькими друзями. Відомий педагог-митець навіть був свідком на весіллі Йоганна, присвятив йому сонату *As-dur*, яку Гуммель блискуче виконав на день народження свого маестро. Йоганн Непомук прославився як неповторний віртуоз, його життєвим гаслом були слова: «Насолоджуватися світом і нести радість у світ» (Baines, 1990, с. 32).

У 1828 році в Німеччині Й. Н Гуммель опублікував свою видатну працю «Повний теоретичний і практичний курс навчання мистецтву гри на фортепіано, починаючи з найпростіших початкових принципів і включаючи все необхідне для досконалого стилю виконання» («A Complete Theoretical and Practical Course of Instructions on the Art of Playing the Piano Forte Commencing with the Simplest Elementary Principles and Including Every Requisite to the Most Finished Style of Performance»), де також згадував про свого улюбленого маестро – А. Сальєрі. Ця методична праця впродовж декількох днів після оприлюднення розійшлася тисячними тиражами, що траплялося в ті часи з небагатьма нотними виданнями. У ній композитор приділив увагу посадці за інструментом, постановці й положенню рук, роботі пальців і, в цілому, створив новий, переконливо-професійний стиль гри на фортепіано. Згодом його талановитий учень Карл Черні – композитор, педагог і піаніст – продовжив і розвинув стиль гри на фортепіано, запропонований Й. Н Гуммелем (Turn, 2011, p. 42).

Музика Й. Н. Гуммеля мала інший напрям, ніж у Бетховена, він не заперечував усталених традицій. Його Соната фа-дієз мінор (твори, 81) і Фантазія для фортепіано (твори, 18) є прикладами гармонійного поєднання класичної структури з модернізацією сонатної форми. Більшість його творів написані для фортепіано: вісім концертів, десять сонат, вісім тріо, квартет, квінтет, два септети, безліч п'єс для фортепіано соло. Крім того, у спадщині Й. Н. Гуммеля є опери і зингшпиль (22), балети (5), квартети (3), духовий октет, сонати скрипкові, одна віолончельна, меси (3), кантати (2), пісні, твори для мандоліни, фагота, віоли, гітари.

Музика Й. Н. Гуммеля представляє собою перехід від класицизму до романтизму. Відмітними рисами фортепіанної музики митця є віртуозність, сентиментально-романтичний характер і витонченість мелодики. Так, одна з його фортепіанних п'єс – ноктюрн «Пам'ять дружби» 1854 року була оркестрована російським композитором М. І. Глінкою. В одному з листів Рени Шерешевської, педагога Люки Дебарга, читаємо: «Із великим задоволенням працювала в цьому році з учнем над сонатою Й. Н. Гуммеля ре мажор № 6 (твори, 106). Чудова музика! Послухайте – і стає ясно, чому Фридерік Шопен радів цій музиці не менше, ніж ми з вами» (Vaines, 1990, p. 67).

Концерт для труби (мі мажор – мі-бемоль мажор) Й. Н. Гуммеля є й досі одним із найпопулярніших концертів для цього інструмента. Він написав його в 1803 році для віденського придворного трубача Антона Вайдінгера. Останній виконував концерт на нещодавно винайденій клавішній трубі, яка дозволила музикантові грати віртуозніше, ніж на традиційній. Видання Urtext оприлюднило твір в оригінальному ключі мі-мажор із сольними партіями в E-dur і для поширенішої труби в C-dur. Сьогодні концерт часто виконується в мі-бемоль мажорі, тому найновітніша його публікація містить різні транскрипції в одному виданні – «Breitkopf & Härtel» (Aldrich, 1969, p. 12).

Висновки. Отже, педагогічна спадщина Антоніо Сальєрі є явищем світового масштабу – в нього навчалися композиції, інструментуванню, інструменту, вокалу, контрапункту, гомофонії, поліфонії, а головніше – музичному мисленню. Багато геніальних композиторів залишили після себе неповторний спадок, але не всі з них мають таку кількість учнів, які проявили себе в усіх сферах музичного життя Європи. А. Сальєрі був унікальним. Він підготував понад 60 відомих музикантів, серед них – геніальний Л. Бетховен, перший композитор-романтик Ф. Шуберт, педагог і методист Й. Н. Гуммель, «зірки опери» Катаріна Вальбах-Канці, Фортуната Франкетті, Амалія Хенель, Йозеф Моцатта та ін.

Перспективою подальших досліджень може стати інструментування в педагогічній діяльності А. Сальєрі, зважаючи на те, що воно викладається в закладах мистецької освіти.

Список використаної літератури

- Журавецкий, Л. (2013). *И. Н. Гуммель: полузабытое имя в истории европейского музыкального искусства*. Москва: Слово.
- Самин, Д. (2014). *100 великих композиторов*. Москва: Вече.
- Aldrich, P., & Apel, W. (1988). Trill. In W. Apel (Ed.). *Harvard Dictionary of Music* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Aldrich, P. (1969). Appoggiatura. In W. Apel (Ed.). *Harvard Dictionary of Music* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Baines, A. (1990). Trumpet. In E. Blom (Ed.). *Grove's Dictionary of Music and Musicians* (5nd ed.). Vol. VIII. New York: St. Martin's Press.
- Baines, A. (1992). Trumpet. In E. Blom (Ed.). *Grove's Dictionary of Music and Musicians* (5nd ed.). Vol. VII. New York: St. Martin's Press.
- Donington, R. (1960). Ornaments. In E. Blom (Ed.). *Grove's Dictionary of Music and Musicians* (5nd ed.). Vol. VI. New York: St. Martin's Press.
- Felber, R. (1999). Hummel, Johann Nepomuk. In W. W. Cobbett (Ed.). *Cobbett's Cyclopedic Survey of Chamber Music*. Vol. 2. London: Oxford University Press.
- Turn, H. (2011). Antonio Salieri. In *Dictionary of Music* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.

Iryna Tsebriy

ANTONIO SALIERI PEDAGOGICAL SCHOOL

The article deals with the pedagogical school of Antonio Salieri, which was formed in the last quarter of the eighteenth – first quarter of the nineteenth centuries. This school was an artistic phenomenon, given that A. Salieri taught not only one instrument, but a whole set of musical disciplines (composition, counterpoint, conducting, solo and choral singing, harpsichord, stringed instruments, etc.). A. Salieri's

School is also unique because of the highest professional level preparation of a whole plaid of talented and even brilliant musicians - Ludwig Beethoven, Franz Schubert, Johann Nepomuk Gummel Franz Xaver Süsmayr, Anselm Hüttenbrüner, Ignaz Carlethal Moscheles. Cavalieri, Anna Milder-Hauntmann, Anna Kraus-Vranitsky, etc. Based on sources and scientific works, the author of the article argues that the contribution of A. Salieri to the music pedagogy of the eighteenth and nineteenth centuries is invaluable. Antonio Salieri's pedagogical legacy is a unique phenomenon – he taught composition, instrumentation, instrument, vocals, counterpoint, homophony, polyphony, and most importantly - musical thinking. Many ingenious composers have left a unique legacy, but not many of them can boast of such a large number of students who have shown themselves in all spheres of musical life in the European world. We will not be mistaken when we say that Antonio Salieri was unique in this. It is unlikely that the pedagogical legacy of another great musician will include pedagogue and methodologist Johann Nepomuk Hummel, the genius composer of all ages L. Beethoven, one of the first romantics – F. Schubert, vocalists - "opera stars" Catherine Valba-Kanz, Fortunate Franquette, Amalia Josef-Mozatta. And this list can go on and on because the total number is over sixty.

Keywords: pedagogical school; Antonio Salieri; phenomenon; polyinstrumental pedagogy; heritage; composition; instrumentation.

References

- Aldrich, P. (1969). Appoggiatura. In W. Apel (Ed.). *Harvard Dictionary of Music* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Aldrich, P., & Apel, W. (1988). Trill. In W. Apel (Ed.). *Harvard Dictionary of Music* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Baines, A. (1990). Trumpet. In E. Blom (Ed.). *Grove's Dictionary of Music and Musicians* (5nd ed.). Vol. VIII. New York: St. Martin's Press.
- Baines, A. (1992). Trumpet. In E. Blom (Ed.). *Grove's Dictionary of Music and Musicians* (5nd ed.). Vol. VII. New York: St. Martin's Press.
- Donington, R. (1960). Ornaments. In E. Blom (Ed.). *Grove's Dictionary of Music and Musicians* (5nd ed.). Vol. VI. New York: St. Martin's Press.
- Felber, R. (1999). Hummel, Johann Nepomuk. In W. W. Cobbett (Ed.). *Cobbett's Cyclopedic Survey of Chamber Music*. Vol. 2. London: Oxford University Press.
- Samin, D. (2014). *100 velikih kompozitorov [100 great composers]*. Moskva: Veche [in Russian].
- Turn, H. (2011). Antonio Salieri. In *Dictionary of Music* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Zhuraveckij, L. (2013). *I. N. Gummel: poluzabytoe imja v istorii eropejskogo muzykalnogo iskusstva [I. N. Hummel: a half-forgotten name in the history of European music]*. Moskva: Slovo [in Russian].

Одержано 06.03.2021 р.

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ У МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ К. ОРФА

У статті розглянуто суть музично-педагогічної концепції К. Орфа та розкрито її значення в творчому розвитку учнів закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано принцип активного музикування й творчого розвитку особистості під час виконання ритмічних рухів, танців, пантоміми, гри на дитячих музичних інструментах, ритмічних, вокальних та інструментальних імпровізацій. Проведено аналіз п'ятитомної збірки «Orff-Schulwerk» і розкрито її роль у створенні аналогів у різних країнах світу, зокрема й в Україні.

Ключові слова: музично-педагогічна концепція; орф-педагогіка; творчий розвиток; інструментарій дитячого оркестру; посібник «Orff-Schulwerk».

Постановка проблеми. На сучасному етапі впровадження Концепції «Нова українська школа» вектор загальної музичної освіти почав спрямовуватися у площину цінностей творчого розвитку учнів і зумовив необхідність переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу (змісту, форм, методів роботи тощо). Проблема розкриття творчого потенціалу особистості є вагомим пріоритетом сучасної освіти, тому зусилля українських педагогів націлено на демократизацію освіти, перебудову традиційної системи викладання художньо-естетичних дисциплін загалом і музичного мистецтва зокрема. Найновіші психолого-педагогічні дослідження підтверджують важливість раннього творчого розвитку дитини. В основу музично-педагогічної концепції «Schulwerk» К. Орфа закладено принцип активного музикування й творчого розвитку особистості на основі ритмічних рухів, танцю, пантоміми, гри на дитячих музичних інструментах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти впровадження методики елементарного музикування К. Орфа в сучасну педагогічну практику висвітлює К. Завалко (2010), О. Ростовський (2011), В. Черкасов (2016). «Шульверк» К. Орфа як систему розвитку музичного слуху дітей розглядає А. Азарова (2012). Залишається актуальною проблема творчого

розвитку учнів і впровадження у практику загальноосвітньої школи елементів орф-педагогіки.

Мета статті – розкрити значення музично-педагогічної концепції К. Орфа у творчому розвитку учнів закладів загальної середньої освіти.

Методи дослідження. Дослідницькому пошуку сприяв контент-аналіз наукових джерел, періодичних видань, методичної літератури та методи систематизації й теоретичного узагальнення досліджуваного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Великої популярності в Україні у кінці ХХ століття набула музично-педагогічна концепція Карла Орфа (1895 – 1982). Німецький композитор, музикознавець, педагог був переконаний у тому, що мистецтво майбутнього закладено в природі людських здібностей і потрібно лише створити умови для творчого розвитку особистості. На досягнення цієї мети зорієнтована вся педагогічна система Орфа, вважає О. Леонтєва (1984, с. 5 – 6). Намагаючись проникнути в таємниці природної музикальності людини, німецький композитор робить висновок, що першоджерелом музики є ритм і танець. «К. Орф виходив із необхідності розвивати насамперед музично-ритмічне чуття, оскільки єдність музики і рухів дитина сприймає як щось природне» (Дебеля, Черноіваненко, 1980, с. 18). Уводити дітей у світ музики педагог починав на основі «елементарної музики», нескладної та доступної для них. Це не примітивна музика, вона опирається на народні джерела, які дали їй початок, музика, яка пов'язана з рухом, танцем і словом. Вона пробуджує і розвиває духовні сили, створює основу для розвитку особистості. «Очевидно, композитор мав на увазі таку музику, яка містить у зародку музичний код нації» (Медвідь, 2017, с. 143). На думку К. Орфа, «елементарною музикою» для дитячого виконання є заклички, забавлянки, лічилки, колискові та календарно-обрядові пісні. «Вибір матеріалу Орф черпає з фольклору. Цим він пояснює: те, що було дано народам у їх історії, культурі, не повинно зникнути для наступних поколінь. У своїй педагогіці Орф віднайшов форму збереження і застосування живого фольклору, пробудивши його з музейного сну» (Леонтєва, 1984, с. 213).

Композитор вважав, що дитина має бути не тільки слухачем або виконавцем музичних п'єс, але й творцем музики. Однак

потрібно розпочинати процес поступово, від простого репродуктивного відтворення до діяльності творчої, імпровізаційної. Виходячи з єдності руху, співу, гри на дитячих інструментах, К. Орф пропонує ритмічні, вокальні та інструментальні імпровізації. Ритмічна імпровізація розпочинається з декламації окремих слів (імен дітей тощо), нескладних віршів, лічилок, приказок. Спершу ритмічні мотиви записує вчитель, а потім – учні, користуючись найпростішими моделями дводольного, а згодом тридольного метру. Діти імпровізують колективно і лише через деякий час починають творити індивідуально. З перших кроків мелодичної імпровізації школярі опановують нотний запис. Завдання для імпровізацій різноманітні: імпровізація ритмічних побудов «запитання – відповідь», продовження заданих педагогом мелодій, створення підголосків, імпровізація в конкретних музичних формах (наприклад, у тричастинній або формі рондо). Отже, елементарне музикування є першим важливим кроком, який допомагає дитині відкрити для себе світ музики, опанувати гру на простих музичних інструментах. «Старанно побудовані завдання ритмічних, мелодичних, інструментальних імпровізацій створюють добру основу для розвитку музичних здібностей, виявляють творчі нахили дітей, викликають радість від спілкування з музикою» (Дебелая, Черноіваненко, 1980, с. 20).

Педагогічні принципи К. Орфа втілені у його п'ятитомному посібнику «Orff–Schulwerk. Musik für Kinder» (Orff, Keetman, 1950). Назва «Schulwerk» походить від двох німецьких дієслів – *schulen* та *wirken*, що означає навчати і діяти, тобто навчати в дії. Головна мета «Шульверка» – формування творчої особистості учня. «Домінуючим моментом концепції К. Орфа є установка на творчість (центральний елемент), що й визначає суть та ефективність системи... Установці на творчість відповідає установка на колективне музикування в ході занять», – зазначає А. Азарова (2012, с. 68). Саме так міркував К. Орф, комплектуючи музичний матеріал посібника. До нього ввійшли німецькі та австрійські народні пісні, на основі яких педагог створив інструментальні п'єси для колективного музикування. Ці партитури нагадують живописні картинки природи з використанням різноманітних засобів виразності (відтворення на музичних інструментах краплинок дощу, пташиного співу,

гуркоту грому тощо). Деякі з них супроводжуються стислими примітками автора. Так, у поясненнях до деяких п'єс К. Орф підказує, що грім можна зображати, вдаряючи маленьким дерев'яним молоточком у дзвін, і одночасно додавати тремоло великого барабана та литавр (Orff, Keetman, 1950).

Тексти й мелодика збірки «Orff-Schulwerk» надзвичайно різноманітні: від двоступеневих, тризвучних мелодій до поспівок пентатонічної побудови та семиступеневого звукоряду. У перших томах – це невеликі за обсягом та легкі для засвоєння колискові пісні, забавлянки, примовки, колядки, заклички. У наступних, другому і третьому томах, з'являються куплетні та сюжетні пісні (деякі з них відображають короткі сцени з казок). Тексти таких пісень діти повинні були виконувати в ролях, супроводжуючи їх жестами, мімікою та грою на музичних інструментах. Там містяться твори, укладені К. Орфом та Г. Кеетман на основі фольклорних зразків. В останніх, четвертому і п'ятому томах, музичний матеріал значно ускладнюється: пісні та балади, які потрібно супроводжувати танцем, чергувати спів із речитативом, поєднуючи з драматичною грою (наприклад, уривки з «Антигони» Софокла, «Фауста» Гете тощо). Музично-сценічна гра в ролях, пісня, танець, сцени з казок, діалоги, речитативи – все це засоби активного музикування, які пропагував «Orff-Schulwerk».

Оскільки педагог розумів, що засвоєння складної техніки гри на класичних інструментах вимагатиме значних зусиль і тривалих вправлянь, він надав перевагу простим дитячим інструментам, якими діти можуть порівняно легко оволодіти. Розроблений К. Орфом спільно з К. Заксом інструментарій склав основу дитячого оркестру, до якого увійшли: мелодичні ударні інструменти з дерев'яними та металевими пластинками (металофони, ксилофони); немелодичні (шумові ударні інструменти) – барабани, маракаси, тріскачки, пандейри, дерев'яні палички, дзвіночки, тарілочки, дитячі литаври тощо; найпростіші духові інструменти (іграшкові гобої, кларнети, різного діапазону блокфлейти); струнні інструменти (смичкові й щипкові для гри на «порожніх» струнах) – гусла, лютні, скрипки, гітари тощо.

Після Другої світової війни К. Орфу запропонували проводити радіопередачі для учнівської молоді. Він погодився. Завдання, які виголошував композитор по радіо, полягали в тому,

щоб до віршованих текстів діти створили мелодію із супроводом. Як зразок, були запропоновані п'єси зі збірки «Orff–Schulwerk». Кращі дитячі твори виконували в наступній радіопередачі. К. Завалко (2010) справедливо зазначає, що музично-педагогічна система К. Орфа зберігає функції виконавського мистецтва, однак у ній посилено роль учня, що визначається в його активній позиції по відношенню до музики (с. 179).

Викладачі Музичної Академії Зальцбурга були захоплені ідеєю пропаганди концепції К. Орфа в Австрії. Тоді композитор звернувся до Міністерства культури країни з проханням створити заклад для вивчення методичних основ «Orff–Schulwerk». І 1961 р. був створений Інститут музичного виховання при Вищій школі музики та сценічного мистецтва «Моцартеумі». Заклад готував шкільних учителів музики, вихователів дитячих установ та сиротинці, музичних терапевтів для лікарень. В Інституті Орфа за період із 1961 до 1971 р. навчалися студенти із 42-х країн світу. Програма навчання охоплювала практику гри на ксилофонах, металофонах, блок-флейтах, ударних інструментах тощо; курс ритмопластичних вправ, хореографії, диригування, сольфеджіо, інструментознавства та методики викладання гри на дитячих музичних інструментах (Куришев, Куришева, 1994). Використовуючи основні ідеї німецького композитора, педагоги створювали свої національні версії «Schulwerk». Перше видання англійської версії було здійснено в Канаді. У Японії, зокрема в Токійській Музичній Академії, був виданий посібник, адаптований до японської пісенної культури. Чехословаччина (тепер Чехія та Словаччина) першою з європейських країн створила національну версію збірки. Навіть в Угорщині, де особливої популярності набув відносний метод З. Кодая, концепція Орфа була прийнята з повагою. Велику зацікавленість орф-педагогікою проявила Прибалтика (елементи концепції почали застосовувати у Таллінському педагогічному інституті (Естонія), Шауляйському педагогічному інституті (Литва), у школі імені М. Чюрльоніса у Вільнюсі), а також Бельгія, Болгарія, Голландія, Данія, Ізраїль, Індія, Індонезія, Норвегія, Південна Корея, Польща, Росія, Румунія, Таїланд, Швейцарія, Австралія, Аргентина, США та багато інших країн (Куришев, Куришева, 1994). Так «орфівський педагогічний рух» поширився майже в усіх країнах світу.

Принципи та методи німецького композитора зацікавили й українських фахівців, які намагалися творчо застосувати їх на практиці в закладах загальної середньої освіти. Так з'явилася фундаментальна публікація, яка висвітлювала практичний досвід українських педагогів Є. Куришева та Л. Куришевої «Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа» (Куришев, Куришева, 1994). Перша частина посібника містить теоретичні відомості про музично-педагогічну концепцію К. Орфа (розділ 1), методичні положення, необхідні для практичної роботи з учнями (розділ 2), а також форми роботи на уроках та в позаурочний час (розділ 3). Наступні розділи, 4 – 5, присвячені проблемі підготовки учнів до танцювальних ігор та музикування на дитячих музичних інструментах. Розділи 6 – 9 були опубліковані окремим виданням (Ч. II) і містили: ритмічні вправи (розділ 6), ігри-декламації (розділ 7), вокальні твори (розділ 8) та інструментальні п'єси (розділ 9), які безпосередньо можуть бути використані педагогами у практичній діяльності. Таким чином, у посібнику вперше зосереджено увагу на креативному застосуванні в українських школах основних положень системи К. Орфа. «Методика К. Орфа є універсальною, тому вона легко взаємодіє з іншими методиками, легко адаптується до національних особливостей будь-якого народу і ґрунтується на використанні зразків фольклорної музики» (Черкасов, 2016, с. 85).

На початку ХХІ століття, орієнтуючись на світовий музично-педагогічний досвід та спираючись на національні пріоритети, загальна музична освіта в Україні набула нового змісту. Зокрема, у 2018 р. за сприяння ініціативних, цілеспрямованих педагогів було створено офіційну Громадську Організацію «Орф Шульверк Асоціація України». До неї щороку долучаються все більше учасників, які цікавляться орф-педагогікою.

Висновки. Одним із головних завдань сучасної загальної музичної освіти є створення умов, які б забезпечували розвиток кожного учня відповідно до його інтересів, нахилів, можливостей та організація навчально-виховного процесу на засадах глибокої поваги до учня, врахування його індивідуальних особливостей. Для реалізації цих завдань необхідна зміна педагогічного мислення, встановлення якісно нових відносин між учителем та учнем, де відправним пунктом є стимулювання особистості до творчості та саморозвитку. Саме тому методика К. Орфа, в основі

якої є принцип креативності, може бути органічною складовою загальної музичної освіти в ЗЗСО тепер і в майбутньому, адже ритмічні вправи, ігри, музикування на дитячих музичних інструментах, імпровізація – природний шлях розвитку творчих можливостей молодого покоління.

Перспективи подальших досліджень. Ґрунтовне вивчення історико-методологічних засад музичного навчання й виховання особистості за системою К. Орфа сприятиме систематизації нагромаджених знань і в такий спосіб збагатить теорію та практику загальної музичної освіти.

Список використаної літератури

- Азарова, А. (2012). «Шульверк» Карла Орфа як система розвитку музичного слуху дитини. *Студії мистецтвознавчі*, 3, 66-72.
- Дебеляя, Ж., & Черноіваненко, Н. (1980). Пошуки шляхів формування духовного світу людини засобами музики. *Музика в школі*, 6, 16-23.
- Завалко, К. (2010). Теоретичні аспекти впровадження методики елементарного музикування Карла Орфа в сучасну педагогічну практику. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 14: *Теорія і методика мистецької освіти*, 10, 178-184.
- Куришев, Є., & Куришева, Л. (1994). *Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа*, I-II. Київ: ІСДОУ.
- Леонтьева, О. (1984). *Карл Орф*. Москва: Музыка.
- Медвідь, Т. (2017). *Становлення та розвиток загальної музичної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка.
- Ростовський, О. (2011). Педагогічна концепція і методична система музичного виховання Карла Орфа. *Теорія і методика музичної освіти* (с. 98-104). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Черкасов, В. (2016). *Теорія і методика музичної освіти*. Київ: Академія.
- Orff, C., & Keetman, G. (1950). *Orff-Schulwerk. Musik Für Kinder*, 1. London: Schott Co. Ltd.

Tetiana Medvid

CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE MUSICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT OF K. ORFF

The essence of K. Orff's musical and pedagogical concept is considered in the article; the importance of the creative development of students of secondary schools is revealed. The meaning of 'elementary music,' which is connected with movement, dance, and word and creates a basis for the child's development, is clarified. The five-volume collection 'Orff-Schulwerk. Musik für kinder' is analyzed; its role in creating analogues in different countries is revealed. The problem of stimulating the creative potential of the individual by means of the music-pedagogical system is highlighted.

The instruments of the children's orchestra developed by K. Orff together with K. Sachs are described, which included melodic and noise percussion instruments, the simplest wind, and strings. The principle of active music-making and creative development of personality on the basis of playing children's musical instruments, rhythmic movements, dance, and pantomime is analyzed. The role of rhythmic, vocal, and instrumental improvisations for the creative development of students is revealed. The curriculum at the Orff Institute is covered, which included the methods of

teaching children's musical instruments, a course of rhythmic exercises, choreography, conducting, solfeggio, instrumentation.

The work 'Theory and practice of music and aesthetic education according to the system of K. Orff' (by E. Kurishev, L. Kurisheva) is analyzed, which highlights the practical experience of Ukrainian teachers in the classroom and extracurricular activities with students. The countries that have shown interest in Orff's pedagogy and continue to work actively on this system are listed. K. Orff's conviction is formulated that the art of the future is inherent in the nature of human abilities and it is only necessary to create conditions for the creative development of the individual.

Keywords: music-pedagogical concept; Orff's pedagogy; creative development; children's orchestra instruments; manual 'Orff-Schulwerk.'

References

- Azarova, A. (2012). "Shulverk" Karla Orfa jak sistema rozvitku muzichnogo sluhu ditini ["Shulverk" by Karl Orff as a system of developing a child's musical hearing]. *Studii mistectvoznavchi [Art studies]*, 3, 66-72.
- Cherkasov, V. (2016) *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and methods of music education]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Debelaia, Zh., & Chornoivanenko, N. (1980). Poshuky shliakhiv formuvannia dukhovnoho svitu liudyny zasobamy muzyky [Search for ways to form the spiritual world of man through music]. *Muzyka v shkoli: zbirka statei [Music at school: a collection of articles]*, 6, 16-23 [in Ukrainian].
- Kuryshch, Ye., & Kuryshch, L. (1994). *Teoriia ta praktyka muzychno-estetychnoho vykhovannia za systemoiu K. Orfa, I-II [Theory and practice of music and aesthetic education according to the system of K. Orff, I-II]*. Kyiv: ISDOU [in Ukrainian].
- Leonteva, O. (1984). *Karl Orff [Carl Orff]*. Moskva: Muzyka [in Russian].
- Medvid, T. (2017). *Stanovlennia ta rozvytok zahalnoi muzychnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Formation and development of general music education in Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century)]*. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Orff, C., & Keetman, G. (1950). *Orff-Schulwerk. Musik Für Kinder, 1*. London: Schott Co. Ltd.
- Rostovskyi, O. (2011). Pedagogichna kontseptsiiia i metodychna systema muzychnoho vykhovannia Karla Orfa [Pedagogical concept and methodical system of music education of Karl Orff]. *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity*, (pp. 98-104). Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
- Zavalko, K. (2010). Teoretychni aspekty vprovadzhennia metodyky elementarnoho muzykuvannia Karla Orfa v suchasnu pedagogichnu praktyku [Theoretical aspects of introduction of Karl Orff's method of elementary music making in modern pedagogical practice]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 14: *Teoriia i metodyka mystetskoi osvity [Scientific journal of M.P. Drahomanov NPU. Series 14: Theory and methods of art education.]*, 10, 178-184. [in Ukrainian].

Одержано 10.03.2021 р.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються основні напрями та особливості впровадження засобів інформаційних технологій навчання у процес підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Обґрунтовано доцільність введення в процес підготовки фахівців навчальних дисциплін, які спрямовані на опанування комп'ютерних графічних програм та художньо-естетичне освоєння технологій віртуальної реальності; висвітлюються мета й результати навчальної діяльності з таких дисциплін; подано орієнтовну тематику практичних завдань.

Ключові слова: майбутній учитель образотворчого мистецтва; фахова підготовка; інформаційні технології навчання; програмно-педагогічні засоби; комп'ютерний дизайн художньої продукції; комп'ютерний дизайн декоративного твору; віртуальний мистецький простір.

Постановка проблеми. В епоху інформаційного суспільства цілі навчання змінилися порівняно з добою індустріального суспільства. Пріоритету набуває не просто процес отримання знань, а й уміння застосовувати ці знання для розв'язання різноманітних професійних завдань. Якість освіти нині пов'язується з поняттям конкурентоздатності фахівця, його компетентністю, що в першу чергу передбачає вміння працювати з інформацією, приймати самостійні обґрунтовані рішення, поновлювати свої знання. Тому одним із важливих завдань вищої педагогічної освіти стала підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в умовах широкої інформатизації. Особливої актуальності в таких умовах набув процес підготовки вчителів мистецьких спеціальностей, інноватизація якого є одним зі стратегічних освітніх завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній теорії і практиці визначено шляхи до нової якості мистецько-педагогічної освіти в контексті інформатизації. Психолого-педагогічні, теоретико-методологічні засади використання

інформаційних технологій навчання (далі – ІТН) в освітньому процесі усталилися під впливом наукових досліджень А. Берга, В. Бикова, Т. Габай, Б. Гершунського, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, Г. Козлакової, В. Кременя, Ю. Машбиця, В. Монахова, І. Роберт, Н. Тализіної та ін. Можливості ІТН в інформаційно-освітньому середовищі педагогічних закладів вищої освіти розкриваються в фундаментальних працях В. Андрущенко, Р. Гуревича, О. Муковіза, І. Прокопенка та ін. А в наукових розвідках І. Грудініна, О. Кайдановської, М. Козяр, С. Коновець, Л. Покровщук, М. Стась, Т. Трубчанінової, Т. Фурсикової, О. Яцюка та ін. актуалізуються інноваційні підходи, у тому числі й ті, що базуються на можливостях ІТН, до проблеми підготовки та становлення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, зокрема й образотворчого мистецтва.

Метою статті є висвітлення основних напрямів та особливостей використання засобів ІТН у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (далі – ПНПУ імені В. Г. Короленка).

Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної та мистецько-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація й узагальнення фактів, процесів, педагогічного досвіду застосування ІТН у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва у ПНПУ імені В. Г. Короленка з метою обґрунтування основних напрямів використання ІТН; спостереження, опитування та аналіз успішності студентів, що уможливило формування суджень про ефективність впровадження засобів ІТН в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. Із мистецтва все починається, технологією – закінчується, щоб потім усе почалося спочатку» (Беспалько, 1989, с. 5). Такий взаємозв'язок між технологією і мистецтвом є закономірним – технологізація в мистецтві була завжди, ще з часів його зародження. Але в контексті проблематики цієї статті акцентуємо увагу саме на інформаційних технологіях, що привнесли нові ідеї та зумовили становлення нових концепцій, напрямів, стилів в образотворчому мистецтві. Розвиток таких тенденцій не міг не відобразитися й на процесі

підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва – інформаційні технології відкрили сучасні шляхи формування їхніх професійних компетентностей, адже використання ІТН дозволяє оптимізувати й модернізувати освітній процес, збагатити його принципово новими пізнавальними засобами, стимулювати активність студентів та їхню мотивацію до навчання, суттєво збільшити обсяг інформації, доступної для користування, а окрім того, надати можливості для розвитку особистості студента, його підготовки до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства, для опанування нових важливих для фахівця такого напрямку компетентностей із продукування художніх образів засобами комп'ютерної графіки та цифрового живопису. Базуючись на таких перевагах в експансії ІТН у процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, у ПНПУ імені В. Г. Короленка склалася певна система взаємопов'язаних напрямів використання ІТН. Як найбільш широкий напрям, виділимо залучення інформаційно-комунікаційних складових до навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів мистецького спрямування. Умовно поділяємо їх на два типи: електронні навчальні матеріали та спеціально проєктовані інформаційно-освітні ресурси.

До першого типу відносимо: відеоматеріали, аудіовізуальні засоби, мультимедійні засоби, інтернет-технології, а також електронні навчальні видання, ліцензовані програмно-педагогічні засоби (далі – ППЗ), розробниками яких є компанії-представники європейських мультимедійних видавництв та українські електронні видавництва. Великий каталог ліцензованих ППЗ має бібліотека ПНПУ імені В. Г. Короленка, якими можна користуватися на заняттях, серед них: методичні матеріали українських мультимедійних видавництв «Національна мультимедійна компанія», «Нова школа», «Центр навчальної літератури»; серія «Шедеври світової культури на CD» бібліотеки електронного видавництва «DirectMEDIA Publishing», ексклюзивним видавцем якого на території України є ТОВ «Українська мультимедійна спілка»; проєкти електронних виставок видавництв «Совіарт» та «Інфодиск»; практичні курси рисунку та програмні засоби навчального призначення компаній «Akella», «Scolopendra», «Медіа Стар» (український представник – «МультиТрейд») тощо.

Другий тип інформаційно-комунікаційних складових представлено спеціально спроектованими інформаційними освітніми ресурсами, особливість яких полягає в тому, що їхня розробка проводилася за активної участі науково-педагогічних працівників, що забезпечують викладання відповідних освітніх компонентів. Серед таких ППЗ: електронні навчальні посібники й підручники, що використовують гіпертекстові технології; мультимедійні посібники; електронна навчальна література, розроблена на базі спеціального комп'ютерного програмного забезпечення; довідково-інформаційні системи; тестувальні програми. Процес розробки та безпосереднього використання інформаційних освітніх ресурсів відбувається з урахуванням основних вимог до ППЗ: психологічних, дидактичних, методичних, програмно-технічних, психолого-ергономічних та естетичних (Батієвська, 2017; Гриб'юк, 2014).

Засоби ІТН в організації освітнього процесу студентів завжди використовуються комплексно. На лекційних, лабораторних і практичних заняттях навчальних дисциплін «Живопис», «Рисунок», «Основи композиції», «Основи кольорознавства», «Основи перспективи», «Історія українського образотворчого мистецтва», «Історія декоративно-ужиткового мистецтва», «Вишивка», «Методика навчання образотворчого мистецтва» та інших широко застосовуються мультимедійні технології у вигляді супровідного ілюстративно-демонстраційного та навчального матеріалу. Так, на етапі роз'яснювання щодо принципів виконання зображень чи виготовлення художніх творів, технічними засобами мультимедійного проєктора разом із застосуванням мультимедіатехнологій, ліцензованих ППЗ, а також розроблених гіпертекстових підручників наочно, чітко та структуровано представляються основні тези й необхідний ілюстративний матеріал – приклади творів, поетапність виконання робіт, зразки можливих помилок. З упевненістю можна стверджувати, що така форма роботи сприяє підвищенню наочності, залученню додаткового матеріалу, активізації діяльності студентів, посиленню їхньої мотивації до навчання і, зрештою, зростанню інтересу до навчальних дисциплін завдяки привабливості комп'ютерної та мультимедійної техніки. Унаочненню лекційних занять послуговуються відеоматеріали, аудіовізуальні засоби, наприклад, каталоги освітніх видань і

фільмів, документальних кінофільмів. Тестувальні програми урізноманітнюють і спрощують процес перевірки сформованості результатів навчальної діяльності. Їхнє використання відбувається за умови активної персоналізованої взаємодії студентів із комп'ютерами у технічно обладнаній навчальній аудиторії.

Резюмуючи основні переваги описаного вище напряму використання ІТН вкажемо, що вони є цілком виправданими. Але такий підхід не може бути повсюдним, а лише на певних етапах організації освітнього процесу для окремих дисциплін. Говоримо про специфіку дисциплін образотворчого циклу, таких як «Основи кольорознавства», «Живопис», «Рисунок», «Основи композиції», котрі є суто практичними курсами. Окрім того, візуальне сприйняття кольорів на екрані монітора чи в демонстрації з проектора відрізняється від оригіналу.

Наступний напрям використання ІТН у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва полягає в тому, що здобувачі опановують специфічні комп'ютерно-орієнтовані навчальні дисципліни. У різні роки навчання пропонувалися такі навчальні курси, як «Комп'ютерний дизайн художньої продукції», «Комп'ютерний дизайн декоративного твору» та «Віртуальний мистецький простір». Їх спрямовано на якісне оволодіння студентами способами продукування зображень за допомогою комп'ютерних технологій, опанування можливостей програм, призначених для створення та обробки графічних зображень, художніх, декоративних композицій, а також на художньо-естетичне освоєння технологій віртуальної реальності. Опанування змісту таких дисциплін дозволяє збагатити комплекс професійних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: разом із створенням зображення традиційними художніми техніками й засобами, вони набувають не менш важливих для сучасного стану розвитку суспільства професійних умінь продукувати цифрові зображення. Підкреслимо, що навчальні заняття з дисциплін організуються у спеціально обладнаних комп'ютерних аудиторіях.

Зупинимося на характеристиці кожного з указаних освітніх компонентів.

Опановуючи «Комп'ютерний дизайн художньої продукції», здобувачі вивчають можливості растрової та векторної комп'ютерної графіки як основи цифрового живопису. Метою

вивчення дисципліни є формування в майбутніх фахівців компетентностей у сфері застосування принципів комп'ютерного дизайну під час проєктування, оформлення художньої продукції та оволодіння програмними засобами, необхідними для їхнього створення з орієнтацією на використання отриманого досвіду в майбутній професійній діяльності. Очікувані результати навчальної діяльності з дисципліни:

- усвідомлювати специфіку комп'ютерного моделювання художньої продукції, демонструвати знання базового категоріального апарату комп'ютерного дизайну художнього твору;

- розуміти сутність, області застосування та технологію цифрового живопису, принципи побудови цифрового зображення, закономірності побудови форми об'єктів і використання їх у практичній роботі над зображенням, композиційно-колірні принципи дизайну художнього твору;

- демонструвати здатність до поетапного формування й обробки художнього зображення засобами графічного редактора;

- використовувати художньо-виразні й функціональні засоби графічного дизайну та комп'ютерних програм для оформлення художньої продукції;

- володіти композиційними засобами побудови художнього твору, демонструвати здатність до правильного моделювання тоном, колірного komponування та організації продукції.

На заняттях використовуються певні можливості графічного редактора Paint, зокрема для створення схем вишивки чи виділення смислового центру композиції на основі кольорового контрасту, контрасту величин, виразності форми. Художня продукція формується у складнішому графічному редакторі Inkscape чи Gimp. Зокрема, для виконання пропонуються такі завдання: побудова ескізу майбутньої художньої композиції; створення елементарного художнього зображення на основі ліній; колірне вирішення художнього зображення; робота з контурами в процесі формування художнього образу; закономірності будови і методи оформлення деталей художньої композиції: перетворення об'єктів; дизайн інформаційного наповнення художньої продукції; створення тематичних, відкритих художніх композицій.

У межах освітнього компоненту «Комп'ютерний дизайн декоративного твору» студентам пропонується моделювання та оздоблення декоративних творів засобами тривимірної графіки. Метою вивчення навчальної дисципліни є формування в майбутніх фахівців компетентностей у галузі застосування принципів комп'ютерного дизайну при моделюванні й оформленні декоративних творів та оволодіння програмним забезпеченням, необхідним для їхнього створення. Очікувані результати навчальної діяльності з дисципліни:

- розуміти специфіку застосування комп'ютерних програм у дизайні декоративного твору, сутність, функції, види та області використання тривимірної графіки, принципи формування тривимірного художнього зображення, композиційно-колірні принципи дизайну декоративного твору;

- знати основні теоретичні поняття комп'ютерного дизайну декоративного твору;

- демонструвати практичні вміння та навички поетапного моделювання та оформлення декоративного твору засобами тривимірної графіки;

- виявляти здатність використовувати художньо-виразні й функціональні засоби графічного дизайну та тривимірних графічних редакторів для моделювання декоративного твору;

- практично володіти графічними та композиційними засобами при проєктуванні декоративного твору, прийомами правильного моделювання тоном, колірного komponування, стилізації, організації та трансформації твору.

У вирішенні завдань курсу використовуються можливості тривимірного графічного редактора Blender. Передбачено такі практичні завдання: створення статичної композиції фігур різних за тоном; проєктування основи найпростішого декоративного твору; оздоблення поверхні декоративного твору; композиція орнаментального декору об'ємної форми; виконання комплексного декорування групи побутових речей; створення врівноваженої, тематичної, відкритої композиції на основі гармонійного поєднання колірних контрастів; створення моделі виробу в контексті кваліфікаційного дослідження.

У межах навчальної дисципліни «Віртуальний мистецький простір» вивчаються сучасні тенденції віртуалізації мистецтва та нові форми художньої творчості, як-от: цифровий живопис, VR-

інсталяції, відеоперформанс, VR-кінематограф, відеоскульптура, VR-виставки та галереї, web-дизайн (арт-сайти), VJ-інг тощо. Метою вивчення курсу є формування в майбутніх учителів образотворчого мистецтва предметних компетентностей у сфері застосування основних закономірностей і принципів віртуалізації мистецтва в освітньому процесі. Очікувані результати навчальної діяльності з дисципліни:

- володіти практичними способами пошуку, аналізу та оброблення наукової і професійної інформації з використанням сучасних ІТН;

- демонструвати здатність до критичного аналізу й оцінки сучасних мистецьких і педагогічних явищ, генерування нових ідей під час вирішення практичних завдань, комплексних та інноваційних проблем;

- використовувати історичний досвід і досягнення сучасної образотворчої освіти у власній педагогічній діяльності;

- упроваджувати інноваційні технології навчання у процес викладання образотворчих дисциплін; добирати методи, прийоми, засоби викладання, адекватні меті та змісту навчання образотворчого мистецтва у вищій школі, організовувати та активізувати науково-дослідницьку та художньо-творчу роботу студентів;

- здійснювати компетентну оцінку подій художнього життя, спілкуватися з представниками різних мистецьких течій у професійній діяльності.

У змісті практичного блоку дисципліни передбачено виконання дослідницьких і творчих завдань: дослідження творчості художника-ілюстратора напряму цифрового живопису; розробка сценарію віртуальної екскурсії в один із музеїв образотворчого мистецтва, на сайтах яких існує така можливість; представлення характеристики одного зі зразків відеоперформансу чи VR-кінематографу та баг. ін. Окрім цього, виділяється модуль на роботу з векторним графічним редактором Inkscape для опанування основ цифрового живопису.

Загалом, переконливим підтвердженням важливості та ефективності впровадження у процес підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва дисциплін, що спрямовані на опанування можливостей комп'ютерних графічних програм та

художньо-естетичне освоєння технологій віртуальної реальності, стали високий рівень успішності здобувачів, сформованість їхньої художньо-інформаційної компетентності, яку слід тлумачити як інтегративну характеристику особистості фахівця, виражену цілісністю системи художньо-інформаційних знань і вмінь, особистісних якостей, теоретичною та практичною готовністю до здійснення педагогічної діяльності, в тому числі з використанням засобів ІТН. Слід зауважити, що за результатами спостереження та опитування студентів, що вивчали запропоновані курси, відзначається їхня суттєва зацікавленість у процесах моделювання художніх і декоративних творів засобами графічних редакторів. Студенти, котрі звикли до виконання художніх робіт традиційними техніками, із захопленням опановують принципи цифрового живопису, а особливо тривимірного моделювання, швидко адаптуються та зацікавлено виконують практичні завдання як репродуктивного, так і творчого характеру. Цим додатково підтверджується доцільність запровадження пропозованих навчальних дисциплін.

Виокремимо ще один напрям використанні ІТН у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Стосується він активізації та сприяння залученню ІТН до організації самостійної роботи студентів із метою формування позитивного ставлення до ІТН як засобу досягнення професійних успіхів. До того ж, такий підхід є одним із провідних напрямів інтенсифікації процесу формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності (Муковіз, 2010). Так, під час самостійної роботи майбутнім фахівцям ставляться завдання щодо активного використання, а також створення власних засобів ІТН. До прикладу, у процесі виконання та захисту кваліфікаційних робіт однією з головних вимог є формування візуального комп'ютерного супроводу доповіді. Студенти розробляють мультимедійні матеріали, у яких представляють мету, завдання дослідження, його теоретико-методологічні та практичні аспекти, послідовність виготовлення авторських творів, результати роботи тощо.

Висновки. В умовах сучасних інноваційних змін в освіті проблема організації освітнього процесу з використанням інформаційних технологій є надто актуальною. Вважаємо, що

така тенденція у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва має стати однією з вирішальних на шляху до формування кваліфікованого фахівця та всебічно розвиненої особистості. Ми представили основні напрями та певні особливості використання ІТН у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва в ПНПУ імені В. Г. Короленка. Констатуємо позитивну динаміку в організації таких процесів і спрямовуємося на їхнє подальше вдосконалення. Найвагомим вбачаємо те, що сучасні ІТН підвищують ефективність навчання та надають цілком нові можливості для художньої творчості.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших досліджень може стати підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до створення власних інформаційно-освітніх ресурсів, опанування методики використання засобів ІТН у професійно-педагогічній діяльності.

Список використаної літератури

- Батієвська, Т. В. (2017). Вимоги до програмно-педагогічних засобів навчання образотворчого мистецтва. *Мистецтво та освіта*, 84, 39-42.
- Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.
- Гриб'юк, О. О., Дем'яненко, В. М., Жалдак, М. І., Запорожченко, Ю. Г., Коваль, Т. І., Кравцов, Г. М., ... Шишкіна, М. П. (2014). *Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення: Колект. монографія*. Київ: Атіка.
- Муковіз, О. П. (2010). *Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: Монографія*. Умань: ПП Жовтий.

Tetiana Batiievska

DIRECTIONS AND FEATURES OF USING INFORMATION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FINE ARTS TEACHER TRAINING

This article exposes the theoretical and methodological aspects of the problem of using information educational technologies (IET) in the process of professional future fine arts teacher training. According to the results of pedagogical experience, it was presented the main directions and features of the use of IET in the educational process of applicants for the specialty 'Secondary Education (Fine Arts)' at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

It was opened the possibilities and advantages of the information and communication components involvement in educational and methodical maintenance of educational components of artistic direction.

The types of specially designed information and educational resources are presented, such as hypertext electronic textbooks and manuals, multimedia manuals, reference and information systems, training programs for knowledge consolidation, control programs. The peculiarities of the use of audiovisual means (educational

software and pedagogical tools and films, documentaries), licensed software, and pedagogical tools developed by companies-representatives of foreign multimedia publishing houses and Ukrainian electronic publishing houses are highlighted. It is taken into account that the involvement of IET can occur only at certain stages of the educational process organization for certain disciplines, which in their specificity are practical courses.

The expediency of introducing into the process of future fine arts teacher training disciplines aimed at mastering the capabilities of computer graphics programs and artistic and aesthetic development of virtual reality technologies is substantiated. These are the educational components 'Computer Design of Art Products,' 'Computer Design of Decorative Products,' 'Virtual Art Space.' The purpose and results of educational activity in such disciplines are covered; attention is focused on the specifics of their content. Approximate topics of practical tasks are given.

It was determined that for the formation of a positive attitude to IET in achieving professional success, future professionals in the learning process are faced with the task of active use, as well as the creation of their IET.

It was established the positive dynamics in the organization of the educational process of future fine arts teachers in the areas of use of IET presented in the article.

Keywords: future fine arts teacher; professional training; informational educational technologies; programmatic-pedagogical facilities; computer design; computer design of art products; computer design of decorative products; virtual art space.

References

- Batiievska, T. V. (2017). Vymohy do prohramno-pedahohichnykh zasobiv navchannia obrazotvorchoho mystetstva [The requirements to programmatic-pedagogical facilities that provide educational process of fine art]. *Mystetstvo ta osvita*, 84, 39-42 [in Ukrainian].
- Bespalko, V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii* [The terms of pedagogical technology]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Hrybiuk, O. O., Demianenko, V. M., Zhaldak, M. I., Zaporozhchenko, Yu. H., Koval, T. I., Kravtsov, H. M., ... Shyshkina, M. P. (2014). *Systema psykholoho-pedahohichnykh vymoh do zasobiv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii navchalnoho pryznachennia* [The system of psychological and pedagogical requirements for the means of information and communication technologies for educational purposes]: *Kolekt. monohrafiia*. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
- Mukoviz, O. P. (2010). *Formuvannia vmin samostiinoi piznavalnoi diialnosti u studentiv pedahohichnykh VNZ zasobamy informatsiinykh tekhnolohii* [Formation of skills of independent cognitive activity in students of pedagogical higher educational institutions by means of information technologies]: *Monohrafiia*. Uman: PP Zhovtyi. [in Ukrainian].

Одержано 07.04.2021 р.

ДЕЯКІ ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті зроблено спробу дослідити історичні етапи виникнення та розвитку сучасної хореографії, її основні напрями, визначити вплив видатних хореографів на розвиток пластичної мови сучасного танцю, проаналізувати процеси зародження та розвитку сучасного танцю в контексті еволюції руху в пошуках нових форм і засобів.

Ключові слова: танець; сучасна хореографія; малі форми хореографії; технологія; авторська хореографічна композиція; хореографічне мистецтво; постановка танцю.

Постановка проблеми. Феномен сучасного танцю викликає суспільний інтерес, провокує найсуперечливіші реакції й думки як з боку глядача, так і критики. Ми називаємо сучасною хореографією напрямок, який включає танець модерн, модерн-джаз, контемпорарі, вільну пластику, різноманітні за стилем і технікою «вуличні танці», фристайл, експеримент або авторську хореографію. Розуміємо, що термін «сучасна хореографія» був актуальним для кожного етапу розвитку танцю загалом. Так, вальс у період своєї появи в бальних залах уважався новомодним, сучасним, а часом і непристойним, поки поступово не завоював усієї Європи. Вільний емоційний танець босоногої Айседори Дункан, нестримний у рамках канонів класичного танцю, викликав захоплення у її сучасників, магнетично притягуючи своєю природністю.

Сучасна хореографія – поняття, яке постійно еволюціонує в пошуках нових форм і засобів. Вона змінюється відповідно до розвитку сучасної людини, створює нову лексику хореографічної мови, художні символи і знаки, котрі зрозумілі та цікаві людині XXI століття. Тому говорячи про лексику сучасної хореографії, ми маємо на увазі не конкретний танцювальний напрямок, який не дозволяє вийти за межі свого жанру, а пластику, що дає свободу пошуку, втілення образу та ідеї в русі.

Сьогодні сучасний танець поступово стає лідером. На хореографічних конкурсах і фестивалях сучасний і естрадний

танець, як правило, переважають. Багато колективів – дитячі, аматорські, професійні – обирають саме сучасний танець, оскільки він не тільки цікавий, але й, головне, доступний практично кожному, хто бажає танцювати на сцені, незалежно від його природних здібностей.

Проте дослідження теорії сучасного танцю лише розпочато. Традиційні методи, розроблені в балетознавстві та історії класичного танцю, не дають змоги адекватно зрозуміти природу сучасного танцю, який чутливо реагує на «еволюцію» людини в мінливому культурному середовищі та вимагає іншого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжному мистецтвознавстві тема сучасного танцю розроблена більш ґрунтовно: Є. Васеніна (2004), А. Гіршон (2002), В. Нікітін (2000; 2011) та ін. Більшу частину матеріалів, присвячених сучасному танцю, складають критичні статті та рецензії (О. Гердт, А. Гордєєва, М. Крилова, Т. Кузнецова, Н. Курюмова, Н. Колесова та ін.).

В Україні порушену тему досліджували Д. Бернадська (2008), О. Чепалов (2007), Д. Шариков (2008), які проаналізували досягнення світового та вітчизняного jazzdance, modern jazzdance та contemporary dance, чим зробили неоціненний внесок у мистецтвознавство. На особливе слово заслуговують кандидатське та докторське дослідження М. Погребняк (2009; 2021), де виявлено естетичні та стильові особливості танцю «модерн», «анкоку-буто», jazzdance, contemporary dance, Ausdruckstanz як у різних регіонах України, так і за кордоном.

Мета статті – простежити етапи виникнення та розвитку сучасної хореографії в контексті еволюції руху, її основні напрями, визначити вплив видатних хореографів на розвиток пластичної мови сучасного танцю.

Методами дослідницького пошуку є теоретичний аналіз – задля уточнення поняття «сучасний танець»; історичний, культурологічний, мистецтвознавчий методи, що дозволяють вивчити та проаналізувати основні напрями й етапи розвитку сучасної хореографії.

Виклад основного матеріалу. Термін «сучасний танець» або «сучасна хореографія» нині не має чіткого визначення і розглядається багатьма хореографами, дослідниками та критиками в різних варіантах. У середині сучасної хореографічної спільноти поняття має різне смислове навантаження.

У широкому значенні поняття «сучасна хореографія» розглядається у двох аспектах:

1. Сучасна хореографія як комплекс танцювальних напрямів, спектр якого включає в себе вуличні (hip-hop, break-dance, c-walk, crump, streetdance та ін.), клубні (go-go, jazz-funk, vogue, teak-tonic тощо), інші сценічні форми так званого «вільного танцю» сучасності та його похідних (modern, jazz, contemporary dance, contemporary jazz та ін.), а також експериментальну хореографію.

2. Танцювальні стилі сучасності, засновані на комплексі технік танцю Марти Грем, Хосе Лимона, Мерса Каннінгема, Лестера Хортонна, доповнені психосоматичними тренінгами і синтезом елементів усталених танцювальних систем – modern, jazz, contemporary dance, contemporary jazz, afro-jazz, техніка Ga-Ga, контактна імпровізація та ін. (Чепалов, 2007).

Заглиблюючись в історію розвитку хореографічного мистецтва слід відзначити, що в кінці XIX – початку XX століття почали виникати теорії руху, які через відсутність реальної хореографічної структури мали одну важливу якість – об'єктивно розглядати рух і пропонувати інструменти для його аналізу. Ці теорії ґрунтувалися на колосальній хвилі «свободи тіла», яка з'явилася наприкінці XIX – початку XX століття, і зробили свій внесок у розвиток концепції танцю «модерн». Серед них необхідно згадати теорію «тілесного вираження» Франсуа Дельсарта та теорію зв'язку руху й ритму Еміля Жак-Далькроза. Ф. Дельсарт основу руху вбачав у його природному середовищі й прагнув поєднувати гімнастичні вправи з музикою. Е. Жак-Далькроз в основу своєї системи поклав вчення про ритм як про синтезувальний елемент органічного злиття музики і пластики, стверджуючи, що «ритм музики і ритм в пластичності з'єднані між собою найтіснішими узами, у них одна спільна основа – рух» (Чепалов, 2007).

Танець «модерн» виник на початку XX століття як напрямок, що протистояв класичному балету (слово «модерн» означає «новий, сучасний»). Він отримав розвиток найперше в США і Німеччині в 1920-1930-х роках і висловлював естетичні принципи мистецтва початку XX століття. Це були експериментальні пошуки танцівників у боротьбі проти умовностей, формалізму, тривіальності класичного танцю, за індивідуальність творчого самовираження. Кожен хореограф у новому танці

ставив собі за мету спровокувати глядачів до нового світогляду, відчуття внутрішніх прихованих фактів реальності, відображених через пластику і форму танцю. Загальним для представників танцю «модерн» був намір створити нову авторську хореографію, яка могла відповідати, на їхню думку, духовним потребам людини нового часу. Основними принципами цієї хореографії вони проголошували відмову від канонів, втілення нових тем і сюжетів, оригінальні пластичні засоби.

В Америці танцювальна естетика танцю модерн з'явилася завдяки двом танцівницям – Айседорі Дункан і Лої Фуллер. Виникло абсолютно нове танцювання як особливий вид пластики, заснований на техніці інерціального руху з мінімальною витратою енергії, підкріплений особистісними філософськими судженнями. А. Дункан пропагувала нову художню концепцію «танцю майбутнього», яка ґрунтується на античному ідеалі гармонійного розвитку людини. Танець повинен був стати вираженням неповторної людської індивідуальності, інструментом самопізнання (Никитин, 2011).

У першій половині ХХ століття в США танець «модерн» відкрив перспективні шляхи розвитку хореографії. «Піонери» сучасного танцю мріяли про «нових» унікальних танцівників: фізично досконалих, всебічно розвинених і вільних. До лексики додалися амплітудні рухи корпусу, поліритмічне поєднання дій окремих центрів тіла, пульсація, пантомімна пластика, складний ритмічний малюнок. Цей стиль увібрав у себе специфіку етнічного танцю негритянських та індіанських народів. Результатом новаторства у сфері руху стала незалежність від сценічного простору, від змісту і тривалості музики, від школи і техніки, від смаків буржуазної публіки. Особливий вплив на популяризацію і формування даного стилю здійснили Рут Сен-Дені, Тед Шоун, Чарлз Вейдман, Хосе Лимон, Лестер Хортон та ін. (Никитин, 2011).

Під вплив творчості А. Дункан потрапили російські балетмейстери, представники класичної хореографії, які шукали нові варіанти пластичної мови – К. Голейзовський, М. Фокін, Л. Якобсон та ін. На початку ХХ століття в Москві й Петербурзі повсюдно відкривалися танцювальні студії в рамках самодіяльної і напівпрофесійної творчості, які розташовувались у житлових приміщеннях і вільних залах: наприклад, студія «Гептахор», школа античної пластики Бобринського, студія пластики Елли

Рабенек, курси ритміки Ніни Александрової, курси синтетичного танцю Інни Чернецової, студія Людмили Алексєєвої, Експериментальний театр пантоміми (ЕКСТЕМІМ) під керівництвом Олександра Румнева, театр танцю Віри Майя, студія «Мистецтво руху» Валерії Цвєтаєвої та ін., «Школа пластики» Клавдії Ісаченко, «Студія пластичного руху» Зінаїди Вєрбової, студія Тамари Глебової, студія Олени Горлової, мистецький рух в Інституті ім. П. Лєсгафта та ін. (Чєпалов, 2007).

Головними теоретиками і практиками виразного танцю в Західній Європі, переважно в Німеччині, стали Рудольф фон Лабан, Курт Йосс, Марі Вігман. Особливістю розвитку цього напрямку танцю в Німеччині було те, що вперше в історії культури авангардний напрям танцю визнано державою і він розвивався як національне мистецтво. Це було спричинено тим, що на відміну від Франції, Італії та Росії традиції класичного балету в Німеччині не зазнали впливу. Р. фон Лабан був одним із теоретиків і натхненників танцювального експресіонізму в Німеччині, а потім у Європі. Він сформував філософську основу нового «Німецького театру танцю», який отримав розвиток і після 1960-х років у творчості П. Бауш, С. Лінк і багатьох інших хореографів (Григорович, 1981).

Р. фон Лабан закликав вивчати рух у системі відносин людини з космосом. За рухами тіла, стверджував він, є «прихований і забутий всіма пейзаж, земля мовчання, царство душі...». Найважливіше відкриття Лабана – твердження, що інструмент експресії – це не тіло, а простір. Воно відображає внутрішню природу руху. Отже, митець зосередив увагу на тілі в просторі, а не на розташуванні частин самого тіла. Лабан створив свою систему танцю, де рух здійснюється в об'ємному просторі з різними напрямками, і де простір переміщається разом з танцюристом.

Важливо відзначити, що на відміну від класичного або джазового танцю в модерні істотною була спроба вибудувати зв'язок між формою танцю і внутрішнім психологічним станом виконавця або хореографа. Більшість напрямів «вільного» танцю сформувалася під впливом певної філософської ідеї або бачення світу. Рух не може народитися з нічого, внутрішнє виправдання зовнішньої виразності – одна з основних ідей цього напрямку в хореографії.

Паралельно з модерн-танцем першої половини ХХ століття стали з'являтися нові погляди на перспективи нової хореографії. Новатори прагнули мінімізувати значення костюма, музики і оформлення, але при цьому максимізувати лексичний матеріал і глибину думки, відкидаючи будь-які канонічні умови композиції танцю, що позначило початок епохи постмодерну в усьому світі. Даний танець не мав певної форми і був спрямований на вираження духовного стану людини. Представниками постмодернізму в хореографії стали: Стів Пекстон, Тріша Браун, Алвін Ейлі в США, Піна Бауш в Німеччині, Анна де Кеерсмакер в Бельгії, Роберт Коен в Англії, Мін Танаки в Японії, Алла Сигалова в Росії та ін. (Никитин, 2000; 2011).

Трансформація сучасного танцю на цьому не зупинилася. Кожен хореограф синтезував пластичну мову постмодерну з елементами східних практик, бойових мистецтв, акробатики, джазового танцю, класичного танцю, психосоматичних практик та ін. Внаслідок цього народився новий напрям у хореографічному мистецтві, який не мав затвердженої техніки й сформувався на принципах танців модерн і постмодерн, синтезованих із різними авторськими методиками й руховими теоріями. Він отримав назву «contemporary dance» (в пер. з англійської – сучасний). Художні твори, створені на основі contemporary dance, спрямовані на пробудження особливої емоційної реакції. Пластичні образи виражають глибинне й підсвідоме, тому зазнали деяких змін форми хореографічного твору.

В Україні та Росії contemporary dance як танцювальний напрям виник наприкінці 1990-их – початку 2000-их зусиллями зарубіжних культурних центрів, фондів й організацій. Серед найвідоміших українських хореографів-постановників слід назвати Радю Поклітару, який 2006 року створив авторський театр «Київ модерн-балет», та Олену Коляденко – засновницю й художнього керівника балету «Freedom» (рік заснування – 2002). У 2000-ті роки інтерес до українського сучасного танцю з'явився за кордоном. Європейські педагоги й хореографи сучасного танцю розгорнули освітню діяльність у великих містах: Києві, Львові, Одесі, Харкові тощо. Українські трупи почали запрошувати на європейські фестивалі. Європейські й американські глядачі виявили бажання подивитися, що існує в Україні, окрім балету. Їх очікування виправдалися, оскільки українські

хореографи через повну відсутність інформації винаходили «щось нове» й самобутнє, експериментували в різних жанрах.

Сучасна хореографія України є живим і постійно змінюваним видом мистецтва. Змістом сучасної хореографії є не хореографічні твори в їх часовій послідовності, а людина-творець з її суперечностями, різними принципами осмислення основ власного буття. Сьогодні мистецтво танцю з легкістю вбирає в себе локальні елементи рухів з різних напрямів світових шкіл, з багатой культурної спадщини танців народів світу та намагається все це поєднати з вираженням нюансів людської індивідуальності. Танець може розповісти про будь-які емоційні стани навіть яскравіше й образніше, ніж слова. Через поліфонізм танцювального руху нам відкривається поліфонізм буття, оскільки рухи різних шкіл хореографічного мистецтва багатьох країн, рухи танцювальних культур народів світу являють різні світогляди, способи мислення та сприйняття світобудови. В контексті сказаного на думку спадають відомі слова великого Т. Шевченка: «...чужого навчайтесь і свого не цурайтесь...».

Висновки. Отже, види сучасної хореографії посідають важливе місце в хореографічному мистецтві. Їх використання задовольняє творчі потреби балетмейстерів, хореографів-постановників у реалізації своїх ідей, пошуків, задумів. Сучасний танець розвиває пластичність і почуття ритму, його відмінна риса – вільна пластика тіла, гармонія рухів, баланс, ізоляція рухів окремих частин тіла, він допомагає культивувати в хореографів переосмислення сутності танцю на підґрунті власної історії та культури, його якісної індивідуалізації – важливої складової сучасності та хореографічної естетики.

Перспективи подальших досліджень. Уваги вчених потребують проблеми індивідуалізації сучасного танцю у сфері хореографічної освіти та вдосконалення практичної підготовки майбутніх хореографів.

Список використаної літератури

- Бернадська, Д. П. (2008). Пластика вільного танцю. *Вісник Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв*, 4, 64-68.
- Васенина, Е. В. (2004). *Российский современный танец. Диалоги*. Москва: Emergency Exit.
- Гиршон, А. (2002). *Импровизация и хореография. Контактная импровизация*. Москва: Альманах.
- Григорович, Ю. Н. (Ред.). (1981). *Балет: энциклопедия*. Москва: Сов. энциклопедия.
- Драч, Т. (2019). Становлення суміжних з модерном напрямів хореографії в Україні. *Культура України*, 63, 144-151.

- Дункан, А. (2013). *Моя жизнь. Танец будущего*. Москва: Книга.
- Захаров, Р. В. (2004). *Записки балетмейстера*. Москва: Искусство.
- Никитин, В. Ю. (2011). *Мастерство хореографа в современном танце: Учеб. пособ.* Москва: ГИТИС.
- Никитин, В. Ю. (2000). *Модерн-джаз танец: История. Методика. Практика*. Москва: ГИТИС.
- Погребняк, М. М. (2009). *Танець «модерн» у художній культурі ХХ ст.* (Автореф. дис. канд. мистецтвознав.). Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Київ.
- Погребняк, М. М. (2021). *Нові напрями театрального танцю ХХ – початку ХХІ ст.: історико-культурні передумови, крос-культурні зв'язки, стильова типологія* (Автореф. дис. д-ра мистецтвознав.). Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, Київ.
- Чепалов, О. І. (2007). *Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст.: Монографія*. Харків: ХДАК.
- Шариков, Д. (2008). *Сучасна хореографія як феномен художньої культури ХХ ст.* (Дис. канд. мистецтвознав.). Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Київ.

Tatiana Vilhovchenko

SOME HISTORICAL ASPECTS FORMATION OF MODERN CHOREOGRAPHY

The article traces the historical stages of the emergence and development of modern choreography, its main directions, the influence of outstanding choreographers on the development of the plastic language of modern dance. It is noted that modern dance and its many and varied styles, types, forms arouse interest and the most controversial reactions from both the viewer and the critic. The concept of "modern choreography" was used and was relevant at every stage of the historical development of dance. In this or that historical period, dance was considered innovative and in line with the spirit of its time. Particular attention is paid to modern dance in the article. It incorporated both the aesthetic principles of the early 20th century and the further transformation of the modern dance of the second half of the 20th - early 21st centuries. The work also explores the emergence of the theory of movement, which appeared at the turn of the 19th - 20th centuries. However, despite the absence of a system of choreographic structure, tools for its analysis have already been proposed. This dance did not have a specific form and was aimed at conveying a person's spiritual state. In parallel with the birth of modern dance, new views on its perspectives were framed. The innovators sought to minimize the importance of costume, music, and decoration while maximizing lexical material and depth of thought, which rejected any canons of dance composition. It marked the beginning of a new era - the postmodern era, in which modern choreography evolves, moves in search of new forms and means of expression, changes, creating a new vocabulary, artistic symbols, and understandable signs.

Keywords: *dance; modern choreography; small forms of choreography; technology; author's choreographic composition; choreographic art; dance staging.*

References

- Bernadska, D. P. (2008). *Plastyka vilnoho tantsiu [Plasticity of free dance]. Visnyk Derzh. akad. keriv. kadriv kultury i mystets, 4, 64-68 [in Ukrainian].*
- Chepalov, O. I. (2007). *Khoreohrafichnyi teatr Zakhidnoi Yevropy XX st. [Choreographic theater of Western Europe of the XX century]: monohrafiia. Kharkiv: KhDAK [in Ukrainian].*
- Drach, T. (2019). *Stanovlennia sumizhnykh z modernom napriamiv khoreohrafii v Ukraini [Development of modern choreography directions in Ukraine]. Kultura Ukrainy, 63, 144-151 [in Ukrainian].*
- Duncan, A. (2013). *Moja zhizn. Tanec budushhego [My life. Dance of the future]. Moskva: Kniga [in Russian].*
- Girshon, A. (2002). *Improvizacija i horeografija. Kontaktnaja improvizacija [Improvisation and choreography. Contact improvisation]. Moskva: Almanah [in Russian].*

- Grigorovich, Ju. N. (Ed.). (1981). *Balet [Ballet]: jenciklopedija*. Moskva: Sovetskaja jenciklopedija [in Russian].
- Nikitin, V. Ju. (2000). *Modern-dzhaz tanec: Istorija. Metodika. Praktika [Modern Jazz Dance: A History. Methodology. Practice]*. Moskva: GITIS [in Russian].
- Nikitin, V. Ju. (2011). *Masterstvo horeografa v sovremennom tance [Choreographer's skill in contemporary dance]: Ucheb. posob.* Moskva: GITIS [in Russian].
- Pohrebniak, M. M. (2009). *Tanets "modern" u khudozhnii kulturi XX st. [Dance "modern" in the artistic culture of the XX century]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv. nats. un-t kultury i mystetstv, Kyiv [in Ukrainian].
- Pohrebniak, M. M. (2021). *Novi napriamy teatralnoho tantsiu XX – pochatku KhKhI st.: istoryko-kulturni peredumovy, kros-kulturni zviazky, stylova typolohiia [New directions of theatrical dance of the XX - beginning of the XXI century: historical and cultural preconditions, cross-cultural ties, stylistic typology]*. (Ext. abstract of doctor. diss.). In-tut mystetstvoznnavstva, folklorystyky ta etnolohii im. M. T. Rylskoho NAN Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
- Sharykov, D. (2008). *Suchasna khoreohrafiia yak fenomen khudozhnoi kultury XX stolittia [Contemporary choreography as a phenomenon of artistic culture of the twentieth century]*. (PhD diss.). Kyivskiy natsionalnyi universytet kultury i mystetstv, Kyiv [in Ukrainian].
- Vasenina, E. V. (2004). *Rossiiskij sovremennyj tanec. Dialogi [Russian contemporary dance. Dialogues]*. Moskva: Emergency Exit [in Russian].
- Zaharov, R. V. (2004). *Zapiski baletmejstera [Choreographer's notes]*. Moskva: Iskusstvo [in Russian].

Одержано 29.02.2021 р.

УДК 371.621+793.33

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238274

Наталія Терешенко, м. Херсон

ORCID: 0000-0001-7851-0068

КУЛЬТУРОТВОРЧА МОДЕЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ БАЛЬНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розкриваються компоненти структури культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії: культуротворчі позиції бальної хореографії (культуротворення особистості, культуротворення танцівника, культуротворення митця-хореографа); засоби бальної хореографії (музика, малюнок танцю, хореографічний текст, хореографічна драматургія, хореографічна сценографія); названо критерії естетичної вихованості школярів у бальній хореографії (естетичний досвід, естетичний смак, естетичне сприйняття, естетичні ідеали, естетичні почуття).

Ключові слова: естетичне виховання; хореографія; бальна хореографія; культуротворча модель.

© Н. Терешенко, 2021

Постановка проблеми. Реалізація завдань становлення всебічно розвиненої особистості залежить від естетичного виховання, провідним засобом якого є мистецтво. Серед його видів стрімко зростає інтерес молоді до хореографії. Вагомою є роль бального танцю з його динамічною пластикою та емпатійністю взаємин партнерів-танцівників. Залучення до нього сприяє самовираженню особистості, розвитку комунікації, спонукає до соціальної активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи художньо-естетичного виховання закладено вченими в галузі естетики (І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук та ін.), психології (О. Завгородня, О. Кульчицька, В. Моляко та ін.), педагогіки мистецтва (Г. Карась, О. Комаровська, С. Коновець, Л. Масол, М. Левченко, Н. Миропольська, О. Рудницька, П. Фриз, Г. Шевченко та ін.).

Психологічне осмислення природи танцю, педагогічні механізми освіти та виховання засобами хореографії висвітлено у працях Г. Березової, Т. Благової, В. Богути, О. Бурлі, А. Ваганової, О. Вільхової, Г. Ніколаї, С. Куценка, Т. Медвідь, Т. Морозовської, О. Пархоменка, І. Поклад, Л. Роговик, О. Семак, П. Сілкина, І. Сосніної, А. Тараканової, І. Тригуб, П. Фриза, Л. Цветкової, В. Чуби, Д. Шарикова та ін.

Питання опанування бальної хореографії, зокрема спортивного бального танцю європейської та латиноамериканської шкіл, перебуває в полі уваги учених (С. Белей, Ю. Зирянов, О. Касьянова, Л. Куценко, Т. Павлюк та ін.). Однак, дослідники більше зосереджуються на підготовці виконавців до спортивних змагань.

Проблема естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії малодосліджена, оригінальних наукових фактів щодо розробки будь-якої моделі досліджуваного процесу нами не було виявлено. Відтак, обґрунтування культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії є першою спробою наукового осмислення досліджуваної педагогічної проблеми. Нами розроблено культуротворчу модель естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії.

Мета дослідження – розкрити структуру та компоненти культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння і систематизація наукових джерел для уточнення сутності ключових понять дослідження; емпіричні – моделювання задля побудови культуротворчої моделі естетичного виховання старшокласників засобами бальної хореографії.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи структуру культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії, зазначимо, що основними компонентами нами було визначено: культуротворчі позиції бальної хореографії (культуротворення особистості, культуротворення танцівника, культуротворення митця-хореографа); засоби бальної хореографії (музика, малюнок танцю, хореографічний текст, хореографічна драматургія, хореографічна сценографія); критерії естетичної вихованості школярів у бальній хореографії (естетичний досвід, естетичний смак, естетичне сприйняття, естетичні ідеали, естетичні почуття). Наведені структурні компоненти культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії знаходяться в межах функціонування двох регламентуючих основ – функціонування неформальної хореографічної освіти та формальної (предмети художньо-естетичного циклу в інваріантній частині навчальних планів закладів загальної середньої освіти). Детально схарактеризуємо визначені нами компоненти двох блоків культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії (критеріальний апарат див. у нашій статті) (Терешенко, 2015).

Розпочнемо характеристику з обґрунтування культуротворчих позицій бальної хореографії. Першим компонентом визначено культуротворення особистості, яке в контексті бальної хореографії розглядатимемо як процес. Активне залучення школярів до занять бальною хореографією є одним із шляхів їх особистісного почуттєвого становлення та естетичного зростання. Спілкування з мистецтвом хореографії, музики, фізичний розвиток, розширення естетичного кругозору, формування культури стосунків (особистісних і публічних) створюють основу культуротворення особистості старшокласника у процесі занять бальною хореографією. Тому найбільш популярним видом мистецтва серед школярів є бальна хореографія. Саме танець у сучасному культурному просторі підлітка почасти забезпечує

розважально-рекреаційний розвиток і формує імпульс для збудження й піднесення емоційно-вольової сфери. Сучасний бальний танець у молодіжній культурі є одним із засобів прилучення молодого покоління до надбань світової культури. Цей факт цілком підтверджує нашу позицію щодо культуротворення особистості школяра у процесі занять бальною хореографією. Естетичний розвиток особистості школяра у процесі занять бальною хореографією зорієнтований на особистісне культуротворення, яке здійснюється через опанування відповідних екзерсисів; участь школярів у танцювальних постановках, концертах, фестивалях, різноманітних творчих проєктах; створення власного хореографічного продукту та його демонстрація. Узагальнюючи наведені вище позиції, можемо зазначити, що значущість бальної хореографії в контексті культуротворення особистості школяра є очевидною. Аналізуючи роль хореографічного мистецтва в полікультурному вихованні, П. Фриз наголошує на тому, що «...школа танцю – це найдоступніша і масова база хореографічної освіти дітей, юнацтва, це той „фундамент”, на якому буде далі споруджуватися вся „будівля” духовної культури сучасної гармонійно розвиненої людини» (Фриз, 2014, с. 31).

Другим компонентом культуротворчих позицій бальної хореографії визначено культуротворення танцівника. Формування мотивації до занять школярів бальною хореографією – одне з найголовніших завдань керівника хореографічного колективу. Виховання танцівника бальної хореографії передбачає створення відповідного творчого мистецького середовища, у якому підліток буде постійно відчувати потребу в особистісній, творчій та естетичній самореалізації. Враховуючи професійні основи опанування навичок бальної хореографії, школярі повинні постійно відчувати свою професійну належність до хореографічного мистецтва, мати адекватну оцінку керівника колективу, бачити рух до вищої мети – професіоналізму в бальній хореографії.

У контексті викладеного набуває актуальності теза, запропонована І. Бурчаком щодо готовності майбутніх хореографів до керівництва дитячим ансамблем спортивно-бального танцю, а саме: «...під час організації та проведення занять у дитячому хореографічному колективі доцільно використовувати танцювальні вправи різної спрямованості: пантомімічні (виразні

рухи, пози, жести, міміка); музично-ритмічні (завдання на емоційне сприймання музики, музично-рухову координацію та розвиток уваги, передання музичного малюнка); творчості (імітаційні рухи, творчі ігри та завдання)» (Бурчак, 2016, с. 119). Продовжуючи обґрунтування професійної позиції вчителя-хореографа щодо становлення танцівників у межах функціонування дитячого хореографічного колективу, дослідник далі звертає увагу на значущість розвитку емоційної сфери дітей, а саме: «...моральних якостей (доброзичливості, чуйності, емпатії, стриманості, справедливості); естетичних якостей (почуття краси, зокрема танцювальних рухів, музики); художніх якостей (художнього смаку, відчуття композиційної довершеності хореографічних творів)» (Бурчак, 2016, с. 119).

Урахування наведених позицій дає підстави стверджувати, що процес культуротворення юного танцівника насамперед є результатом комплексної взаємодії всіх складових розвитку особистості засобами бальної хореографії, а саме: бажання ствердитися в середовищі однолітків, досягнувши результатів у танцювальному мистецтві (бальній хореографії); зарекомендувати себе як особистість із певним рівнем культури; володіти естетичним багажем бальної хореографії, уміти та знати, як його репрезентувати. Основне завдання, яке вирішуватиме учитель-хореограф, – сформулювати культуротворче середовище, у якому кожен танцівник незалежно від віку знайде творчу й естетичну насолоду від занять бальною хореографією.

Третім компонентом культуротворчих позицій бальної хореографії визначено культуротворення митця-хореографа. Визначаючи цю позицію, ми чітко усвідомлюємо, що заняття старшокласників бальною хореографією на певному етапі їхнього естетичного розвитку породжує бажання перетворити це хобі на професію. У контексті цієї ідеї доцільним є питання організації профільної мистецької (хореографічної) освіти в межах загальної середньої освіти. Незважаючи на той факт, що неповнолітні танцівники ще не мають професійної хореографічної освіти, вони цілковито можуть відповідати встановленим стандартам танцівника бальної хореографії.

Слід звернути увагу на той факт, що в контексті професійної хореографічної освіти найбільше науково обґрунтованих позицій щодо становлення митця-хореографа визначено в контексті вищої

освіти. Однак залишається неврахованою значущість допрофесійного становлення танцівників і відповідно його культуротворення в межах хореографічної діяльності. Аналізуючи визначений аспект культуротворення митця-хореографа, ми звернули увагу на чинну нормативну правову базу щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу в системі загальної середньої освіти. Так, у Листі МОН України «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році» зазначається: «...вивчення предметів художньо-естетичного циклу здійснюватиметься за такими програмами: у 5 – 9 класах за начальною програмою „Мистецтво. 5-9 класи” (оновлена); у 10-11-х класах – за програмою „Художня культура” рівню стандарту, академічного та профільного рівнів» (Лист МОН, 2017, с. 119). Надалі ми звернули увагу на те, що в запропонованих рекомендаціях чітко виписано предметні компетенції, серед яких у програмі «Мистецтво. 5 – 9 класи» є і хореографічні.

Задля реалізації визначених компетенцій школярі повинні навчитися: «...формувати уміння виявляти власні художні інтереси та потреби; уміти планувати та організувати свій час для пізнання, сприймання, творення мистецтва чи самовираження через мистецтво; раціонально використовувати час для задоволення культурних потреб, здобувати, опрацьовувати мистецьку інформацію тощо; не боятися пропонувати нові ідеї, шляхи їх художнього розв'язання, презентувати власні творчі досягнення, ефективно співпрацювати у команді, зокрема для реалізації громадських мистецьких проєктів та естетизації середовища; застосовувати мистецький досвід для вираження емоцій, почуттів, переживань та корекції власного емоційного стану» (Лист МОН, 2017, с. 119). Наведений перелік перспективних умінь і навичок є підтвердженням важливості процесу культуротворення особистості.

Питання культуротворення митця-хореографа підлягає сумніву. Аналізуючи процес диверсифікації хореографічної освіти України в контексті євроінтеграційних процесів, О. Касьянова зазначає: «На жаль, існуюча нині національна система хореографічної освіти не задовольняє означеним вимогам, оскільки залучення особистості до професійної підготовки у народному, бальному, сучасному танці розпочина-

ється доволі пізно – після 9 – 11 класу – у спеціалізованих вищих навчальних закладах» (Касьянова, 2010, с. 109). На нашу думку, найбільшу результативність вказаний процес буде мати в межах реалізації профільного навчання. У Наказі МОН України № 1456 від 21.10.2013 «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі» зазначається: «Метою профільного навчання є забезпечення умов для якісної освіти старшокласників у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, можливостями, здібностями і потребами, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка користується попитом на ринку праці, встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» (Наказ МОН, 2013, с. 1). Слід зауважити, що в зазначеному документі запропоновано узагальнений варіант предметів, до якого належить інтегрований предмет «Мистецтвознавство» (основи мистецтва, музики, танцю, драми).

Аналіз сучасного стану естетичного розвитку школярів у контексті профільного навчання дає підстави констатувати варіативність навчальних програм і відповідних моделей організації освітнього процесу. У програмах вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю бальна хореографія представлена фрагментарно, що свідчить про перспективність нашого дослідження та його теоретико-практичну значущість для культуротворення майбутнього митця-хореографа.

Наступним блоком розробленої нами культуротворчої моделі є власне засоби бальної хореографії. Аналізуючи їх, ми зосередили увагу на таких компонентах: музика, хореографічний текст, хореографічний малюнок, сценічна хореографія і хореографічна драматургія.

Деталізуємо музику як засіб бальної хореографії. У довідниковому електронному виданні «Музична енциклопедія» розкрито термін «танцювальна музика», сутність якого полягає у тому, що «...у загальному сенсі музичних елементів мистецтва хореографії танцювальна музика – це музика для супроводу танців (бальних, ритуальних, сценічних тощо), а також похідна від неї категорія музичних творів, які не належать до

танцювальної музики, але мають самостійну художню цінність, тобто – легка музика, що супроводжує побутові танці» (Танцювальна музика, с. 1).

Науково-практичний доробок сучасних дослідників проблеми розвитку бальної хореографії (Д. Базела, М. Гавдис, О. Касьянова, В. Міщенко та ін.) свідчить про певну взаємозалежну дуалізацію розвитку музики й бальних танців. Сутність зазначеного процесу полягає в тому, що на певних етапах розвитку та становлення бальної хореографії музика була першоосновою створення танцю. Але з часом бальний танець почав диктувати музичному супроводу свої умови та відповідне ритмічне оформлення рухів. Еволюція бальної хореографії – це й еволюція відповідного музичного формату в змістовому, інструментальному та виконавському планах. Слід зважити на той факт, що дуалізація позитивно впливає на розвиток як музичного мистецтва, так і бальної хореографії.

Щодо взаємозалежності музики й хореографічного мистецтва в контексті естетичного розвитку старшокласників, то слід звернути увагу на те, що переважна більшість дослідників роблять спроби дослідити або загальномистецькі, або прикладні проблеми. Так, аналізуючи основні принципи музичного оформлення уроку класичного танцю, Л. Волошина наголошує на специфіці синтезу музичного й хореографічного мистецтва: «Хореографія і музика відносно автономні, що і виражається в їх структурних співвідношеннях. Вираження музики в танці стосується і змісту, і форми. Інакше кажучи, танець, що випромінює музику відповідає їй за своїм образним характером і за своєю драматургічною структурою» (Волошина, 2010, с. 33)

Музичний розвиток особистості в контексті бальної хореографії висвітлює у своїх дослідженнях Т. Павлюк, зазначаючи: «Музичний розвиток особистості забезпечує ознайомлення з ритмічними й мелодичними картинками танцювальної музики. При цьому виробляються вміння відчувати ритм як основу й водночас сприймати мелодичний малюнок, насолоджуватися аранжуванням і навіть передбачати його розвиток» (Павлюк, 2012, с. 214).

Наступним засобом бальної хореографії визначено хореографічний текст. В енциклопедичному виданні «Балет» за загальною редакцією Ю. Григоровича наведено тлумачення

терміна «хореографічний текст», сутність якого полягає у певній «...сукупності та послідовності всіх танцювальних рухів, що створюють той чи інший танець, танцювально-пластичний епізод» (Григорович, 1981, с. 564). Продовжуючи аналіз сутності терміна, нашу увагу привернула така його характеристика: «Хореографічний текст складається з елементів танцювальної мови (хореографічної лексики), які у певній послідовності створюють цілісну систему. Хореографічний текст складається балетмейстером на основі музики, що стосується танцю і є втіленням емоційного стану, характеру, образу сценічного героя» (Григорович, 1981, с. 564).

Цікавим науковим доробком є дослідження О. Сенгієвої щодо методів створення хореографічного тексту. Досліджуючи структуру і функції тексту в ранніх балетах І. Стравинського, авторка зазначає: «Хореографічний текст формується на основі різних методів, а саме: уявно-пластичного, імпровізаційно-пластичного, уявно-графічного та макетно-графічного» (Сенгієва, 2008, с. 6).

Важливим для нашого дослідження виявилось узагальнення, запропоноване Т. Павлюк, а саме: «...танець – це текст, який проникає у свідомість і сприймається глядачем як сукупність знаків, що мають просторово-часову структуру й містять інформацію про реалії людського буття» (Павлюк, 2012, с. 213).

Слід зазначити, що вибір хореографічного тексту як засобу бальної хореографії обумовлено практикою реалізації культуро-творчої моделі естетичного виховання школярів. Долучаючись до бальної хореографії, майбутні танцівники повинні навчитися розуміти творчий процес, у якому відбувається їхнє становлення як артистів, перспективних постановників бальних танців. Розробка хореографічного тексту – це, безумовно, прерогатива керівника бального колективу, але відтворити цей творчий продукт мають учасники хореографічних колективів. Хореографічний текст як засіб бальної хореографії дозволяє керівнику колективу творчо вирішити постановчі завдання й розширити уявлення школярів про специфіку режисерсько-хореографічної діяльності.

Щодо розвитку хореографічного тексту бального танцю глибокий висновок у своїх дослідження робить О. Касьянова: «... бальна хореографія шукає і створює нові форми трюкової

техніки, відмінні від класичного балету, або трансформує прийоми класичного дуетного танцю, адаптуючи їх до своєї специфіки» (Касьянова, 2010, с. 113).

Продовжуючи аналіз визначених засобів бальної хореографії слід зазначити, що хореографічний текст перебуває в тісній взаємозалежності з таким феноменом хореографічного мистецтва як малюнок танцю. Охарактеризуємо його детальніше. Обґрунтовуючи мистецтво балетмейстера, І. Смирнов визначає поняття «малюнок танцю» як «...розташування та розміщення танцюристів на сцені. Малюнок танцю, як і вся хореографічна композиція повинен бути підпорядкований основній ідеї хореографічного твору, емоційному стану головних героїв, який проявляється у їх діях і вчинках» (Смирнов, 1986, с. 121).

Аналізуючи особливості мови танцю як засобу виявлення смислових цінностей хореографічної культури, П. Фриз наголошує: «У хореографічному мистецтві основним матеріалом для створення образу слугує лексика танцю. Лексика стає образною лише в цілісній побудові хореографічного твору, в якому розкривається тема, ідея. Образність лексики – категорія стилістична, вона створюється за допомогою об'єднання серії своєрідних рухів, поз, жестів, міміки, засобів виконання тощо» (Фриз, 2013, с. 541).

На лексику бальної хореографії в дослідженнях її культурної місії в суспільстві звертає увагу Т. Павлюк: «Соціальний досвід передається через знакову систему культури, зокрема через лексику бального танцю. Досвід багатьох поколінь зберігається в поняттях, символах, своєрідній мові хореографічного мистецтва, у зразках художньої творчості; передається мовою хореографічного мистецтва, допомагає людині виробити власні настанови та ціннісні реакції стосовно типових життєвих ситуацій» (Павлюк, 2012, с. 212).

Досліджуючи специфіку художнього образу в танцювальному мистецтві, О. Бойко констатує: «Основними виражальними засобами танцювального мистецтва є положення людського тіла – ніг, рук, корпусу, голови, що змінюються, створюючи образи. Пластичний малюнок створює гармонійне співвідношення рухів, їх швидкості й сили» (Бойко, 2016, с. 60).

На малюнок танцю як виразну фізичну дію артиста у своїх дослідженнях звертає увагу В. Вовкун, наголошуючи на тому, що

«...рухи тіла і жестикуляція, як відомо, первинні стосовно мовної діяльності, вони мають біологічне коріння й виявляють найбільш органічні стани людини... Пластичний мотив – це найменша структурно-тематична одиниця танцю, що складається, як правило, з декількох жестів, поз, рухів, може містити також елементи малюнка танцю» (Вовкун, 2015, с. 295).

У контексті виразності малюнка бального танцю особливого значення набуває фізична складова танцюристів. Так, досліджуючи проблеми бальної хореографії, О. Касьянова зазначає: «У бальній хореографії для виконання низки європейських танців необхідна мінімальна різниця у зрості, подібна тілобудова, відповідно, різниця у вазі складатиме не більше 10-15 кг» (Касьянова, 2010, с. 112).

Наведені позиції переконливо свідчать про значущість малюнка танцю як засобу бальної хореографії. В контексті проблеми естетичного виховання старшокласників засобами бальної хореографії режисура малюнка танцю залишається пріоритетом хореографа-постановника. Однак розуміння й відтворення малюнка танцю залишається за юними танцівниками, що є важливою складовою їхнього естетичного розвитку.

Аналізуючи компонентний склад засобів бальної хореографії необхідно зважити на хореографічну сценографію. Одним із основних завдань хореографічної сценографії є створення художнього образу засобами танцю. Вивчаючи практичні підходи щодо створення сценографічного образу в хореографії, Ю. Шепотенко писав: «Виразні засоби хореографії, переживши неодноразові зміни, історично сформувалися у систему, яка є складовою хореографічного мистецтва, що визначає її специфічні риси, право на самостійність, свою мову. Поняття „виразні засоби” охоплює: тип побудови спектаклю, хореографічний текст, взаємодію хореографічних і музичних форм, вибір теми, ідеї, сюжету твору, постановчі прийоми (способи рішення хореографічних образів, їх філософський сенс, значення аксесуарів і предметів, сценографія)» (Шепотенко, 2011, с. 153).

Ураховуючи особливості репрезентаційного формату бальної хореографії, вважаємо за доцільне розглянути одним із виразальних засобів бальний костюм. Досліджуючи витoki, еволюцію та сучасні тенденції бального костюма, О. Нестеренко диференціює поняття «бальний костюм» і «костюм для бальної

хореографії». За визначенням авторки, 1) «бальний костюм» – «...це „парадний” ансамбль елементів (одяг, взуття, зачіска, макіяж, аксесуари), які використовувалися в підготовці до балу (як правило, вечірнього зібрання чоловіків і жінок для відпочинку, розваг тощо)»; 2) «костюм в бальній хореографії» – «...це гармонійний, образно вирішений ансамбль подібних елементів, які належать до спеціального бального танцювального мистецтва» (Нестеренко, 2014, с. 71).

На актуальності костюма в бальних танцях також наголошує О. Касьянова: «Відповідних коректив зазнає й костюм: у партнера це може бути фрак, у партнерки – довга сукня та взуття на високих підборах. До того ж, техніка бального танцю вимагає ковзкої паркетної підлоги» (Касьянова, 2010, с. 113).

Більш детальну характеристику танцювального костюма в бальній хореографії наводить Д. Шариков, аналізуючи програмні особливості бальних танців: «Сучасний танцювальний костюм європейської програми відрізняється від повсякденного насамперед кроєм, одна з особливостей якого в тому, що плечі костюма партнера повинні залишатися рівними, коли руки піднімаються в боки на другу лінію. Конкурсні сукні дам латиноамериканських програм звичайно короткі, дуже відкриті й облягаючі» (Шариков, 2014, с. 200).

Бальний костюм вимагає від старшокласників відповідних норм і правил поведінки на паркеті, сцені, у середовищі, впливає на його внутрішній світ, а мистецтво перевтілення в танці є важливою складовою естетичного розвитку особистості.

Узагальнювальним компонентом засобів бальної хореографії нами визначено хореографічну драматургію. Досліджуючи закони хореографічної драматургії, І. Михальчук визначає її сутність: «...усвідомлене служіння танцю, змісту, сюжету й загальним законам драматургії – зав'язці, розвитку, кульмінації, розв'язці. Це внутрішній розвиток структури танцю, це тематизм, точність пластичних характеристик, їх розвиток, зіткнення, зміни, передача пластичних інтонацій один одному» (Михальчук, 2016, с. 106).

Обґрунтовуючи специфіку режисури балетних вистав у бальній хореографії, О. Касьянова зазначає: «Зростаючи як сценічна форма в умовах естради, розвиваючись у контексті тематичних концертних та розважальних шоу-програм, бальний

танець, поряд із видовищністю, поступово набував ознак драматургії, театралізації, акумулювавши специфічні виражально-зображальні засоби для створення художнього образу» (Касьянова, 2010, с. 114).

Аналізуючи основні закони драматургії та їх використання в хореографічному творі, І. Смирнов зазначає: «Коли йдеться про використання законів драматургії в хореографічному мистецтві, треба пам'ятати про те, що тут існують певні часові рамки сценічної дії, а саме: дія має бути реалізована у певному часі, тобто драматургу-хореографу потрібно розкрити задуману тему, ідею хореографічного твору в певний часовий період сценічної дії» (Смирнов, 1986, с. 64).

До зазначеної особливості хореографічної драматургії слід також додати особливості виду танцювального мистецтва. Так, у бальній хореографії домінантним складом є пара. У цьому контексті особливої уваги набувають рекомендації В. Литвиненка щодо драматургії: «Драматична побудова хореографії, особливо у сучасних формах, потребує складного вирішення монологів, діалогів, квартетів і масових структур, дотримання композиційної єдності в хореографічній тканині всього твору» (Литвиненко, 2014, с. 18).

Досліджуючи хореографічну драматургію як засіб естетичного виховання школярів, слід звернути увагу на тенденцію до синтезу різних стилів бальної хореографії як у середині виду, так і у взаємодії з хореографічним мистецтвом загалом. Цей факт свідчить про відкритість драматургії бальної хореографії до нових форм мистецької взаємодії на сцені, паркеті тощо. Хореографічна драматургія – це процес творчого пошуку виразності танцю, розкриття його задуму, донесення головної думки режисера-хореографа та танцівників до глядача. Важливість хореографічної драматургії для реалізації культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії очевидна.

Висновки. Узагальнюючи результати обґрунтування культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії, можемо дійти висновків, що модель включає такі компоненти: культуротворчі позиції бальної хореографії (культуротворення особистості, культуротворення танцівника, культуротворення митця-хореографа); засоби бальної

хореографії (музика, малюнок танцю, хореографічний текст, хореографічна драматургія, хореографічна сценографія); критерії естетичної вихованості школярів. Проведене теоретичне моделювання дозволило систематизувати досвід естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективним вбачається розроблення методичного забезпечення реалізації культуротворчої моделі естетичного виховання школярів засобами бальної хореографії.

Список використаної літератури

- Бойко, О. С. (2016). *Художній образ в українському народно-сценічному танці: монографія*. Київ: Видавництво Ліра-К.
- Бурчак, І. (2016). Готовність майбутніх хореографів до керівництва дитячим ансамблем спортивно-бального танцю як педагогічна проблема. *Нова педагогічна думка*, 2, 118-121.
- Вовкун, В. (2015). *Мистецтво режисури масових видовищ: Підручник*. Київ: НАККіМ.
- Волошина, Л. (2010). Основні принципи музичного оформлення уроку класичного танцю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*, 16, 31-41.
- Григорович Ю. Н. (ред.) (1981). *Балет: енциклопедія*. Москва: Сов. енциклопедія.
- Касьянова, О. (2011). Диверсифікація хореографічної освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. *Київське музикознавство*, 38, 74-82.
- Касьянова, О. В. (2010). Специфіка режисури балетних вистав у бальній хореографії *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, 2 (7), 108-115.
- Лист МОН України „Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 20017/2018 навчальному році”. Взято з: mon.gov.ua/activity/education
- Литвиненко, В. А. (2014). Зразки народної хореографії. В *Теорія і практика викладання фахових дисциплін: Зб. наук.-метод. праць кафедри народної хореографії КНУКіМ*. (с.184-204). Київ: Видавничий будинок «Аванпост-Прим».
- Михальчук, І. (2016). Закони драматургії та їх використання в хореографічному мистецтві. В В. В. Чуб (Ред.). *Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва в системі вищої освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 101-111). Херсон: Изд-во «ІТ».
- Наказ МОН України № 1456 від 21.10.2013 „Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі”. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text>
- Нестеренко, Е. Л. (2014). Бальный костюм: истоки, эволюция, современные тенденции. *Искусство и культура*, 2 (14), 70-74.
- Павлюк, Т. С. (2012). Роль бальної хореографії та її культурної місії в суспільстві: структурно-функціональний аналіз. *Культура України*, 36, 208–216.
- Сенгієва, О. В. (2008). *Структура і функції тексту в ранніх балетах І. Стравинського*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Київ.
- Смирнов, И. (1986). *Искусство балетмейстера: Учеб. пособие для студентов культ.-просвет. фак. вузов культуры и искусств*. Москва: Просвещение.
- Танцевальная музыка. *Музыкальная энциклопедия онлайн*. Взято з <http://www.musenc.ru/>

- Терешенко, Н. (2015). Критеріальний апарат дослідження ефективності естетичного виховання старшокласників засобами бальної хореографії. *Естетика і етика педагогічної дії*, 9, 32-42.
- Фриз, П. (2013). Мова танцю як засіб виявлення смислових цінностей хореографічної культури. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: Зб. наук. пр.* (с. 537-543). Дрогобич.
- Фриз, П. (2014). Роль хореографічного мистецтва у полікультурному вихованні. *Молодь і ринок*, 7(114), 28-32.
- Шариков, Д. (2014). Стилїстика бальної хореографії: історія, форми і техніки. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 8, 198-203.
- Шепотенко, Ю. И. (2011). Создание сценографического образа в хореографии в XX-нач. XXI в. *Культура народов Причерноморья*, 213, 153-156.

Natalia Tereshenko

CULTURAL MODEL OF SCHOOLCHILDREN'S AESTHETIC EDUCATION BY MEANS OF BALL CHOREOGRAPHY

The article suggests that due to the structural characteristics of the cultural model of schoolchildren's aesthetic education by means of ball choreography, the main components were identified as cultural positions of ball choreography, means of ball choreography, and criteria of aesthetic education of schoolchildren in ball choreography. There are given the structural components of the cultural model of aesthetic education of schoolchildren by means of ball choreography, that are functioning within two regulatory bases – the functioning of informal choreographic education and the importance of subjects of the artistic and aesthetic cycle in the invariant part of secondary schools' curricula.

The first component is the cultural creation of personality, which will be considered as a process in the context of ball choreography. Active involvement of students in ball choreography is one of the ways of their personal emotional development and aesthetic growth. Communication with the art of choreography, music, physical development, expansion of aesthetic horizons, the formation of a culture of relationships (personal and public) become a basis for the cultural formation of the high school student within the process of ball choreography.

The second component of the cultural positions of ball choreography is the cultural formation of the dancer. Education of the ball choreographer involves the creation of an appropriate creative artistic environment in which the teenager will constantly feel the need for personal, creative, and aesthetic self-realization.

The third component of the cultural positions of ball choreography is the cultural formation of the artist-choreographer. Defining this position, we realize that high school students of ball choreography at a certain stage of their aesthetic development create a desire to turn this hobby into a profession. In the context of this idea, it is advisable to organize specialized art (choreographic) education within general secondary education. Despite the fact that underage dancers do not yet have a professional choreographic education, they can fully meet the set standards for a ball choreographer.

The next block of our cultural model, which we define is means of ball choreography. Analyzing the functionality of the means of choreographic art, we focused on the following components: music, choreographic text, choreographic drawing, stage choreography, and choreographic drama.

Keywords: *aesthetic education; choreography; ball choreography; cultural model.*

References

- Boiko, O. S. (2016). *Khudozhnii obraz v ukrainskomu narodno-stsenichnomu tantsi: Monografiia [Artistic image in Ukrainian folk-stage dance: monograph]*. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K [in Ukrainian].
- Burchak, I. (2016). Hotovnist maibutnikh khoreografiv do kerivnytstva dytiachym ansamblem sportyvno-balnoho tantsiu yak pedahohichna problema [Readiness of future choreographers to lead a children's ensemble of sports and ballroom dancing as a pedagogical problem]. *Nova pedahohichna dumka*, 2, 118-121 [in Ukrainian].
- Fryz, P. (2013). Mova tantsiu yak zasib vyjavlennia smyslovykh tsinnosti khoreorafichnoi kultury [The language of dance as a means of revealing the semantic values of choreographic culture]. In *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri: Zb. nauk. pr.* (pp. 537-543). Drohobych [in Ukrainian].
- Fryz, P. (2014). Rol khoreorafichnoho mystetstva u polikulturnomu vykhovanni [The role of choreographic art in multicultural education.]. *Molod i rynok*, 7(114), 28-32 [in Ukrainian].
- Grigorovich, Ju. N. (Ed.). (1981). *Balet: jenciklopedija [Balet: entsiklopediya]*. Moskva: Sovetskaja jenciklopedija [in Ukrainian].
- Kasianova, O. (2011). Dyversyfikatsiia khoreorafichnoi osvity Ukrainy v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [Diversification of choreographic education of Ukraine in the context of European integration processes]. *Kyivske muzykoznavstvo*, 38, 74-82 [in Ukrainian].
- Kasianova, O. V. (2010). Spetsyfyka rezhysury baletnykh vystav u balnii khoreorafii [Specifics of directing ballet performances in ballroom choreography]. *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho*, 2 (7), 108-115 [in Ukrainian].
- Lyst MON Ukrainy „Shchodo metodychnykh rekomendatsii pro vykladannia navchalnykh predmetiv u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh u 20017/2018 navchalnomu rotsi” [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On methodological recommendations for teaching subjects in secondary schools in the 20017/2018 academic year"]. Retrieved from mon.gov.ua/activity/education [in Ukrainian].
- Lytvynenko, V. A. (2014). Zrazky narodnoi khoreorafii [Samples of folk choreography]. In *Teoriia i praktyka vykladannia fakhovykh dystsyplin: Zb. nauk.-metod. prats kafedry narodnoi khoreorafii KNUKiM* (pp. 184-204). Kyiv: Vydavnychiy budynok “Avanpost-Prym” [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, I. (2016). Zakony dramaturhii ta yikh vykorystannia v khoreorafichnomu mystetstvi [Laws of drama and their use in choreographic art]. In V. V. Chub (Ed.), *Problemy ta perspektyvy rozvytku khoreorafichnoho mystetstva v systemi vyshchoi osvity: materialy Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii* (pp. 101-111). Kherson: Yzd-vo “IT” [in Ukrainian].
- Nakaz MON Ukrainy № 1456 vid 21.10.2013 „Pro zatverdzhennia Kontseptsii profilnoho navchannia u starshii shkoli”. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text> [in Ukrainian].
- Nesterenko, E. L. (2014). Balnyj kostjum: istoki, jevoljucija, sovremennye tendencii [Ballroom costume: origins, evolution, current trends]. *Iskusstvo i kultura*, 2(14), 70-74 [in Russian].
- Pavliuk, T. S. (2012). Rol balnoi khoreorafii ta yii kulturnoi misii v suspilstvi: strukturno-funktsionalnyi analiz [The role of ballroom choreography and its cultural mission in society: structural and functional analysis]. *Kultura Ukrainy*, 36, 208-216 [in Ukrainian].
- Senhiieva, O. V. (2008). *Struktura i funktsii tekstu v rannikh baletakh I. Stravynskoho The structure and functions of the text in the early ballets of I. Stravinsky*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

- Sharykov, D. (2014). Stylistyka balnoi khoreografii: istoriia, formy i tekhniky [Stylistics of ballroom choreography: history, forms and techniques]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 8, 198-203 [in Ukrainian].
- Shepotenko, Ju. I. (2011). Sozdanie scenograficheskogo obraza v horeografii v XX – nach. XIX v. [Creation of a scenographic image in choreography in the XX-beginning. XXI century]. *Kultura narodov Prichernomorja*, 213, 153-156 [in Russian].
- Smirnov, I. (1986). *Iskusstvo baletmejestera: Ucheb. posobie dlja studentov kult.-prosvet. fak. vuzov kultury i iskusst. [The art of the choreographer: textbook. manual for students kult.-skylight. fac. universities of culture and arts]*. Moskva: Prosveshhenie [in Russian].
- Tancevalnaja muzyka. *Muzykalnaja jenciklopedija onlajn [Dance music. Music encyclopedia online]*. Retrieved from <http://www.musenc.ru/> [in Russian].
- Tereshenko, N. (2015). Kryterialnyi aparat doslidzhennia efektyvnosti estetychnoho vykhovannia starshoklasnykiv zasobamy balnoi khoreografii [Research criterial unit of the effectiveness of aesthetic education of senior pupils by means of ballroom choreography]. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 9, 32-42.
- Voloshyna, L. (2010). Osnovni pryntsyipy muzychnoho oformlennia uroku klasychnoho tantsiu [Basic principles of musical design of a classical dance lesson]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykhologhiia i pedahohika"*, 16, 31-41 [in Ukrainian].
- Vovkun, V. (2015). *Mystetstvo rezhysury masovykh vydovyshch: Pidruchnyk [The art of directing mass spectacles: a textbook]*. Kyiv: NAKKiM [in Ukrainian].

Одержано 02.04.2021 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.011.3-051

Anna Karowicz, Łódź, Polska

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238275

JAK UCZY SIĘ STUDENT PEDAGOGIKI?

W artykule przedstawiono wybrane fragmenty z badań empirycznych (2015) mających na celu przede wszystkim poznanie wiedzy studentów na temat sposobów uczenia się (przede wszystkim w zakresie wiedzy), a także najczęściej stosowanych przez nich sposobów uczenia się. Dla badacza interesujące było również to, kiedy najczęściej studenci się uczą – czy „na co dzień” z konieczności przygotowania się do zajęć, czy wówczas, gdy muszą przystąpić do egzaminu z danego przedmiotu? A może uczą się na zasadzie samodzielnego studiowania, czyli zdobywają i pogłębiają wiedzę na temat, który ich zainteresował/zaintrygował/zainspirował et cetera? W badaniach skoncentrowano się na kategorii wiedzy – wszak studiowanie tradycyjnie kojarzone jest z nabywaniem i poszerzaniem wiedzy z danej dyscypliny i subdyscyplin. Co na ten temat mają do powiedzenia studenci pedagogiki studiujący w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym, którzy jako pedagodzy będą zajmować się uczeniem uczenia się innych?

Słowa kluczowe: uczenie się; wiedza; studia; student.

Wprowadzenie. Uczenie się jest jednym z ważniejszych aspektów w życiu każdego człowieka. Abraham Maslow uważał, że każdy ma potrzebę zrozumienia rzeczywistości, a do tego służy między innymi rozwijanie swojej wiedzy o niej, którą zdobywa w procesie uczenia się (Maslow 1990: 72). Jest to proces całościowy, chociażby dlatego, że mózg nieustannie „uczy się świata” – rejestruje otaczających nas ludzi i przedmioty, kategoryzując je i interpretując. W ciągu jednej chwili analizuje to, co dostrzega i zapamiętuje. Zapamiętuje zarówno informacje, jak i zależności – jest w stanie przewidzieć następstwo konkretnych zdarzeń (Frith 2011: 95) (Uczenie się jest procesem aktywnym i ukierunkowanym na cel. Uczący się konstruuje wiedzę w umyśle i odnosi ją do tego, czego się wcześniej nauczył – sam więc decyduje o tym, czego się uczy (Ledzińska, Czerniawska 2011: 49)). Uczenie się nie odnosi się tylko

do uczenia się wiedzy, lecz także umiejętności, nawyków, przyzwyczajzeń czy nawet zdolności i przekonań. Wyróżnia się też różnorodne sposoby uczenia się, które mogą polegać na próbach i błędach, naśladownictwie lub samodzielnym dochodzeniu do wiedzy poprzez doświadczenia (Okoń 2001: 416).

Zdaniem Knuda Illerisa uczenie się odbywa się w trzech, uzupełniających się wymiarach. Pierwszym z nich jest fakt, że uczenie się niesie za sobą wiedzę teoretyczną lub umiejętności praktyczne. Jest to więc działalność zaplanowana i celowa. Drugi wymiar uczenia się zwraca uwagę na to, że uczeniu się towarzyszą emocje, więc ważne są tutaj uczucia i motywacja. Bez tych czynników proces uczenia się jest dużo mniej wydajny. Trzeci wymiar uczenia się mówi o tym, iż jest ono procesem społecznym. Człowiek poprzez swoje życie, dzięki kontaktom interpersonalnym, zmienia się i nieustannie uczy – często nawet nie zdając sobie z tego sprawy. Uczenie się jest więc połączeniem poznawania, emocji oraz życia społecznego, przy czym każdy z tych trzech wymiarów jest równie ważny (Illeris 2006: 24–25). Uczenie się w dużej mierze zależy zatem od motywacji ucznia – jego chęci i emocji. Uczeń jest osobą, na którą wpływa wiele różnych czynników – przede wszystkim rodzina i środowisko rówieśnicze, a nauczyciel powinien o tym pamiętać. Bogusława D. Gołębnik podkreśla, że na ucznia powinno się spoglądać holistycznie i to właśnie on powinien być umieszczony w centrum myślenia o szkole. To jego uczenie się jest ważne, a zadaniem nauczyciela jest mu to nie tylko umożliwić, poprzez przekazanie wiedzy, lecz także ułatwić (przekazując tę wiedzę w jak najbardziej przystępny sposób). Stąd autorka opowiada o metodzie projektów, dzięki której uczeń jest aktywny i sam z siebie pragnie rozszerzać swoją wiedzę i rozwiązywać problemy pokazane przez nauczyciela. W procesie uczenia się istotne jest zatem zaangażowanie, jak największa aktywność oraz chęć rozwiązania problemu, a tym samym zdobycie wiedzy i umiejętności. Taki emocjonalny aspekt uczenia się sprawia, że wiedza zostaje szybciej przyswojona i jest zapamiętana na dłużej (Uczenie metodą projektów 2002: 82–85).

Dorota Klus-Stańska zwraca uwagę na fakt, że dydaktyka jest istotnym zagadnieniem nie tylko dla pedagogów, lecz także dla całego społeczeństwa. Każdy z nas uczestniczy (bądź uczestniczył) w procesie kształcenia – szkolnego czy akademickiego, więc dysponuje pewnym bagażem doświadczeń związanym z procesem uczenia się.

Zauważa też, że wiedza o dydaktyce może pochodzić z książek, ale może być czerpana również z codziennych doświadczeń oraz „zdrowego rozsądku” – każdy uczy się na podstawie własnych doświadczeń. Proces uczenia się jest bowiem czymś, z czym mamy nieustannie do czynienia i sami, z biegiem lat, kształtujemy swój własny system uczenia się (Klus-Stańska 2010: 51–52). Potwierdza to Teresa Bauman mówiąc, że uczenie się jest przedsięwzięciem na całe życie i zwracając uwagę na dwa statusy uczenia się: dydaktyczny i społeczny. Uczenie się nie jest tylko przyswajaniem wiedzy (co było głównym tematem badań), lecz także nabywaniem nowych umiejętności i generowaniem nowej wiedzy, co dzieje się na przykład podczas kontaktów z innymi ludźmi. Takie uczenie się jest trudne do zbadania – czasem bowiem człowiek nawet nie zdaje sobie z niego sprawy. Uczenie się jest zbiorem czynności, dzięki którym powstają nowe (albo zmieniają się wcześniej zdobyte) formy myśli oraz działania. Uczymy się więc przez całe życie, zwiększając wiedzę oraz ucząc się nowych umiejętności, zdobywając doświadczenia – również te wynikające z kontaktów społecznych czy kultury masowej (Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie 2005: 16–36).

Uczenie się można więc interpretować na wiele różnych sposobów. W badaniach przyjęto technologiczną (i jednocześnie potoczną) definicję uczenia się, w której uczenie się jest związane z procesem zapamiętywania informacji – głównie wiedzy książkowej. Jest to zatem uczenie się w sensie ilościowym. Pomija się tutaj, wspomniane wcześniej, społeczne uczenie się, uczenie się polegające na przekształcaniu posiadanej wiedzy czy generowaniu nowej (tamże: 21–22). W przyjętej definicji istotne jest jedynie zapamiętywanie informacji, czyli przyswajanie wiedzy – w tym przypadku przede wszystkim w celu zdania egzaminu lub kolokwium.

Jak uczy się student pedagogiki? Ale przede wszystkim: czym dla studenta pedagogiki jest uczenie się – jego uczenie się? Po co student uczy się i jaką ma wiedzę na temat procesu i sposobów uczenia się? Sama wiedza dotycząca procesu uczenia się oraz czynników wpływających na ten proces nie wystarczy do tego, żeby zacząć się uczyć szybciej i wydajniej – trzeba jeszcze umieć ją wykorzystać. Te pytania sprowokowały mnie do podjęcia badań empirycznych i wyznaczyły ich kierunek. Główne pytanie badawcze to pytanie o zachodzący związek między wiedzą studentów dotyczącą procesu uczenia się a rodzajami ich aktywności w tym zakresie.

Wyróżniłam również dwa pytania szczegółowe: „jaki jest zakres wiedzy studentów o procesie uczenia się?”, „jakie formy aktywności podejmują studenci w celu uczenia się wiedzy?”. Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a techniką – kwestionariusz ankiety zawierający 39 pytań zarówno o kafeterii zamkniętej (również wielokrotnego wyboru), jak i otwartej. Badania przeprowadzono wiosną 2015 r. wśród studentów II roku studiów II stopnia kierunku pedagogika w zakresie opieki i terapii pedagogicznej oraz pedagogiki wieku dziecięcego Uniwersytetu Łódzkiego (Pośrednim celem badań było również skłonienie studentów do refleksji nad procesem uczenia się i jego uwarunkowaniami. Uczenie się jest bowiem długotrwałym procesem, a nie tylko chwilowym dążeniem do osiągnięcia celu (Kąkolewicz 2011: 65)). Absolwenci tych dwóch specjalności prawdopodobnie będą w przyszłości zajmować się nauczaniem albo już pracują w szkołach, przedszkolach lub innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Zbadano 130 studentów, w tym 48 studiujących w trybie stacjonarnym i 82 – w trybie niestacjonarnym.

Kształcenie na poziomie uniwersyteckim zazwyczaj jest kojarzone z nabywaniem i poszerzaniem wiedzy „wyznaczonej” kierunkiem studiów i specjalnością. Wiedzę można przetwarzać, co ma miejsce podczas uczenia się, ale można również generować nową. Generowanie nowej wiedzy jest czynnością ważną, gdyż niesie ze sobą rozwój nie tylko jednostki, lecz także nauki. Rozwój wiedzy polega bowiem na modyfikowaniu wiedzy istniejącej, dzięki czemu stwarza nowe hipotezy, fakty, opinie (Popper 2002: 15). Ważnym źródłem wiedzy są procesy myślowe, dzięki którym powstają liczne pomysły i hipotezy, pozwalające na uzupełnianie dotychczasowej wiedzy i na generowanie nowej (Stefanowicz 2011: 56).

Nie ma wiedzy absolutnej, gdyż wszystko zależy od naszych zmysłów i dostępnych współcześnie metod badań. W związku z tym wiedzę można również podzielić na wiedzę pewną, niepewną oraz hipotetyczną. Wiedza pewna jest potwierdzona faktami lub badaniami i udowadnia pewne prawa czy twierdzenia. Wiedza niepewna jest natomiast tylko częściowo uzasadniona – może być konstruowana na podstawie osobistych doświadczeń, nie jest jednak potwierdzona badaniami. Wiedza hipotetyczna jest oparta jedynie na przypuszczeniach, wierzeniach i domysłach. Każdy z nas posiada inną wiedzę – mniej lub bardziej obszerną i dotyczącą różnych aspektów rzeczywistości. Stąd mówi się, że wiedza ma rozkład asymetryczny,

gdyż jest nierówno rozłożona wśród ludzi. Poza tym do niektórych rodzajów wiedzy mają dostęp tylko nieliczni, czyli np. specjaliści z danej dziedziny. Dodatkowo wiedza jest zasobem niematerialnym, co oznacza, że można ją przenosić w czasie i przestrzeni, przekazując ją za pomocą słów, książek lub nawet obrazów (tamże: 23–26). Wiedza ulega ciągłym modyfikacjom – jest zmieniana, uzupełniana i rozwijana oraz na wiele różnych sposobów przyswajana. Przyswajanie wiedzy łączy się z procesem zapamiętywania, gdyż wiedza jest gromadzona w pamięci długotrwałej. Przyjmuje formę zorganizowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, jednak o sposobie uporządkowania decyduje treść. Wiedzę można więc porządkować i stale ją uzupełniać, zapamiętując coraz więcej wiadomości i łącząc je z dotychczasowymi (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006: 137). Pamięć jest zatem nierozzerwalnie związana z uczeniem się wiedzy rozumianej jako wszelkiego rodzaju treści i informacji, które w wyniku zbierania doświadczeń utrwalają się w ludzkim umyśle.

Na podstawie przeprowadzonych badań przede wszystkim starano się dowiedzieć, w jaki sposób studenci uczą się wiedzy z książek lub innych źródeł, takich jak Internet czy notatki z wykładów i co robią, aby ją zapamiętać (Osobne badania trzeba by było przeprowadzić, chcąc dowiedzieć się np. „jaką wiedzę pedagogiczną posiadają studenci pedagogiki?”, „do czego ją wykorzystują?” i „czy i jaką wiedzę generują na bazie posiadanej wiedzy pedagogicznej?”) – czy robią przerwy, planują swój proces uczenia się, rozkładają materiał na mniejsze części, używają metod i technik ułatwiających zapamiętywanie, dbają o higienę pracy itp.

Kiedy i czego uczą się studenci? Większość studentów (61%) zadeklarowała, że uczenie się jest drogą do samodoskonalenia lub źródłem wiedzy (26%), a 13% twierdziło, że jest drogą do zdobycia dyplomu bądź po prostu obowiązkiem. Z badań wynika jednak, że większość studentów (84%) uczy się przed kolokwium lub egzaminem, 9% ankietowanych najczęściej uczy się, kiedy coś ich zainteresuje. Wśród tych 9% znajduje się 6 studentów niestacjonarnych (z 82) i 3 stacjonarnych, w tym 5 studentów pedagogiki wieku dziecięcego i 4 pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej. Ze względu na wymagania w pracy uczą się 3 studentki studiów stacjonarnych – dwie studiujące pedagogikę w zakresie opieki i terapii pedagogicznej i jedna studiująca pedagogikę

wieku dziecięcego. Odpowiedzi studentów zilustrowano na wykresie 1.



Ryc. 1. Wykres przedstawiający odpowiedzi studentów na pytanie, kiedy najczęściej się uczą.

Studenci zwykle uczą się z przymusu (by zdać egzamin lub kolokwium), a nie w celu zwiększenia swojej wiedzy. Ich działaniem kieruje przede wszystkim motywacja zewnętrzna, która objawia się strachem przed niepowodzeniem, jakim jest niezdanie egzaminu lub kolokwium. Ten rodzaj motywacji wpływa negatywnie na proces uczenia się, ponieważ informacje, które student zapamiętuje, nie są dla niego ważne. Liczy się tylko to, aby pomyślnie zaliczyć sesję, więc wymagany na egzaminie materiał szybko zostaje zapomniany. Przydatniejsza jest motywacja wewnętrzna, która objawia się przede wszystkim potrzebą samorealizacji i rozwoju, przez co nie tylko łatwiej zapamiętuje się informacje, lecz także znacznie dłużej zostają one w pamięci (Brophy 2004: 128–129). Świadomość, że wiedza może się przydać w przyszłości sprawia, że studenci będą uczyć się chętniej, szybciej i na dłużej zapamiętają materiał (Ledzińska, Czerniawska 2011: 246).

52 ze 130 osób zaznaczyło odpowiedź „uczę się tego, czego spodziewam się na kolokwium bądź egzaminie”, jednak częściej udzielali jej studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (32 z 72 osób) niż studenci pedagogiki wieku dziecięcego (20 z 58 osób). Odpowiedzi te mogą wskazywać na to, iż studenci pedagogiki wieku dziecięcego częściej uczą się tego, co uważają za przydatne i starają się robić to ze zrozumieniem treści.

Studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej częściej podczas nauki starają się zapamiętać jak najwięcej treści, choć nie zawsze ją rozumieją (31 z 72 osób), natomiast studenci pedagogiki wieku dziecięcego zaznaczyli tę odpowiedź 18 razy (z 58 osób). Dodatkowo studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej częściej uczą się tego, czego spodziewają się na kolokwium (32 z 72 osób) niż studenci pedagogiki wieku dziecięcego (20 z 58 osób) – ta odpowiedź została zaznaczona przez 52 ze 130 studentów. 41 osób ze 130 zadeklarowało, iż uczy się tylko tych rzeczy, które uważa za najważniejsze. 32 osoby (ze 130) odpowiedziały, że uczą się tylko tego, co najważniejsze, ale nie zawsze rozumieją przyswajane przez siebie treści.

Z odpowiedzi studentów wynika, że nie uczą się po to, aby zwiększyć swoją wiedzę, rozwinąć zainteresowania, być lepszym pedagogiem, a raczej, by z powodzeniem zdać egzaminy i skończyć studia.

Jedną z metod, która pozwala na efektywne przyswajanie wiedzy, jest dzielenie materiału na partie (aby rozłożyć naukę w czasie) oraz systematyczne powtarzanie informacji z zajęć na zajęcia. Planowanie procesu uczenia się pozwala nie tylko na trwalsze przyswojenie wiedzy, lecz także na uniknięcie lub chociaż zminimalizowanie stresu przedegzaminacyjnego. Wymaga to od studenta systematycznej pracy i mądrego gospodarowania swoim czasem (Tokarski 2001: 86–87). Wśród ankietowanych studentów 7% (9 osób ze 130) rozkłada materiał na części i uczy się regularnie w sposób zaplanowany. Wśród tych 9 osób najwięcej jest studentów pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (7 osób) i dwoje z pedagogiki wieku dziecięcego. Dodatkowo 34% ankietowanych (bez względu na specjalność i tryb studiowania) wyłącznie rozkłada materiał na partie. Pozostała część studentów uczy się wtedy, kiedy ma na to czas (30%) lub tuż przed egzaminem (29%). Odpowiedź „uczę się wtedy, kiedy mam na to czas” częściej wybierali studenci studiów niestacjonarnych (34%) niż stacjonarni (23%), co może być spowodowane tym, że pierwsza grupa zwykle już pracuje i wygospodarowanie czasu na naukę jest utrudnione. Dodatkową różnicę można zauważyć, porównując odpowiedzi studentów dwóch specjalności. Studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej częściej (33%) uczą się tuż przed egzaminem. Tę odpowiedź zaznaczyło 24% studentów pedagogiki wieku dziecięcego.

Dodatkowo studenci pedagogiki w zakresie terapii pedagogicznej rzadziej zaznaczali odpowiedź „uczę się, kiedy mam na to czas” (24%). Równocześnie tę odpowiedź zazaczyło 38% studentów pedagogiki wieku dziecięcego.

5% wszystkich ankietowanych powtarza materiał z zajęć na zajęcia. Do tej grupy należą głównie studenci studiów stacjonarnych studiujący pedagogikę w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (4 z 6 osób). Z zajęć na zajęcia materiał powtarza dwoje studentów niestacjonarnych i jedna studentka studiująca pedagogikę wieku dziecięcego. Dodatkowo 14% ankietowanych zadeklarowało, że rozkłada materiał w czasie. Tę odpowiedź zazaczyło 18 osób – po 9 z każdego kierunku i trybu. Oznacza to, że studenci studiów stacjonarnych częściej niż studenci ze studiów niestacjonarnych rozkładają materiał w czasie. Większość studentów (64%) uczy się jednak tuż przed egzaminem, a 17% ankietowanych dzień przed egzaminem. Dzień przed egzaminem uczy się 21% studentów niestacjonarnych i 10% studentów stacjonarnych. Dodatkowo dzień przed egzaminem częściej uczą się studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (24%). W ten sam sposób postępuje 9% studentów pedagogiki wieku dziecięcego. Zachowanie studentów może wynikać z tego, że uczą się oni jedynie po to, aby zdać egzamin lub kolokwium, a nie trwale zapamiętać to, czego się uczyli. Może to wynikać z faktu, iż wiedza akademicka często wydaje się studentom nieprzydatna. Według ponad połowy studentów (56%) studia polegają bowiem przede wszystkim na bezrefleksyjnym przyswajaniu, a na zajęciach najmniej jest treści, które – ich zdaniem – mogą przydać się w praktyce (według 54% studentów).

Większość studentów (80%) jako czynniki wpływające negatywnie na proces uczenia się wymieniała stres i złe samopoczucie, zapominając o wpływie środowiska, presji czasu, różnego rodzaju bodźców rozpraszać uwagę itp. Studenci zapomnieli również o motywacji, od której w dużej mierze zależy nie tylko szybkość zapamiętywania informacji, lecz także trwałość przyswojonej wiedzy. Pozytywne nastawienie i motywacja wewnętrzna pozwalają bowiem na wydajniejszą naukę, gdyż uczący się wierzy wtedy we własne siły oraz po prostu chce się nauczyć (Łukasiewicz 2011: 22–23).

W jaki sposób studenci uczą się? Na podstawie wyników z przeprowadzonych badań można stwierdzić, że większość studentów

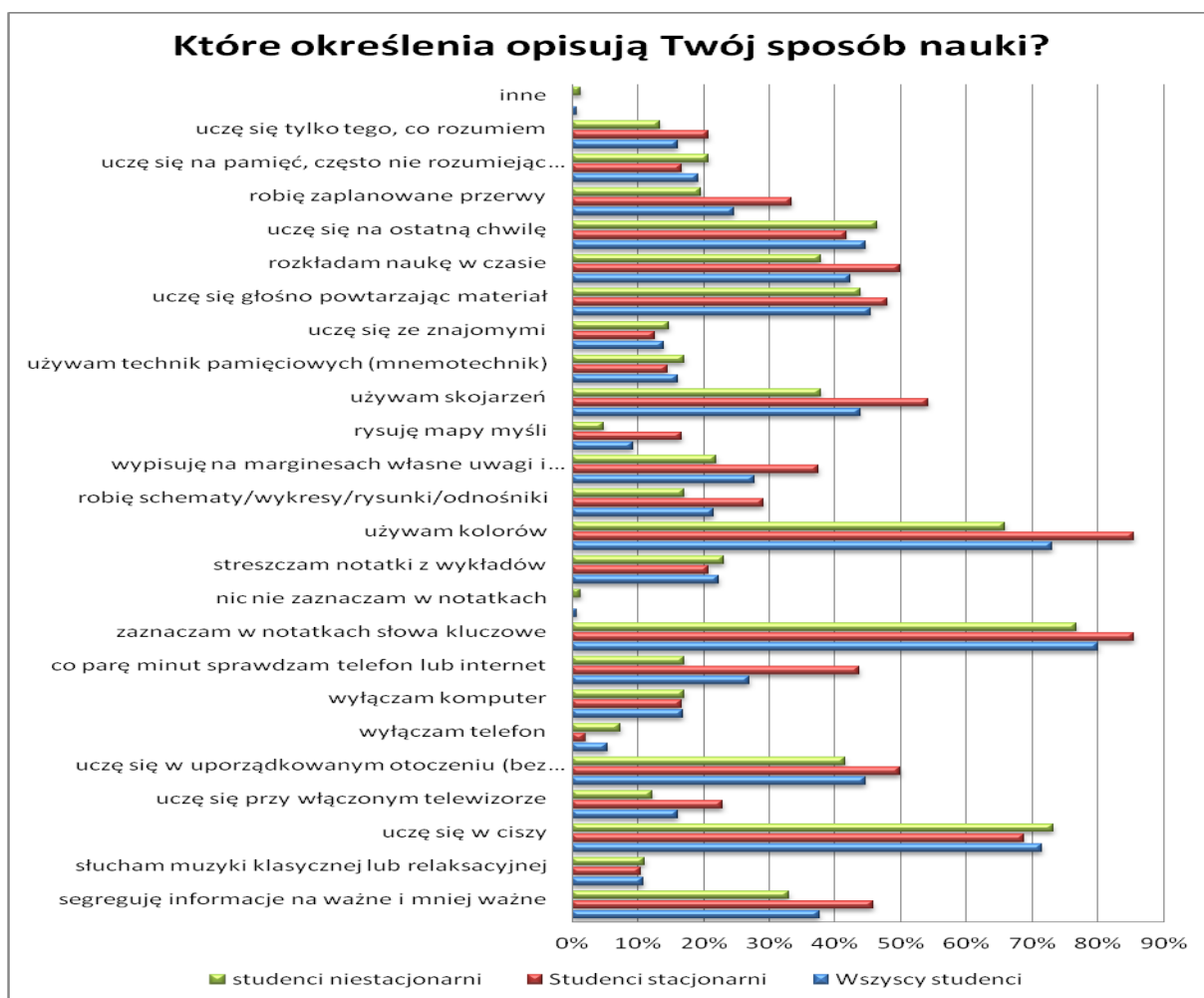
najczęściej uczy się poprzez powtarzanie najważniejszych rzeczy i podkreślanie najistotniejszych informacji (81 ze 130 wszystkich ankietowanych) oraz poprzez czytanie notatek (cicho lub głośno – 77 osób ze 130). Połowa studentów uczy się również, wypisując najistotniejsze informacje znalezione w notatkach (65 osób ze 130). Te metody nie wymagają od studenta żadnego wcześniejszego przygotowania – wystarczy wziąć długopis i odnajdywać najistotniejsze informacje. Metoda ta jest jednak pomocna, ponieważ ułatwia koncentrację na czytany tekście i wspomaga selekcję informacji (Angelów 1998: 58). 26 studentów (ze 130) odpowiedziało, że ucząc się tworzy grafy, schematy, tabelki, odnośniki bądź rysunki. Wśród tych studentów było 15 osób ze studiów stacjonarnych i 11 ze studiów niestacjonarnych.

Studenci studiów stacjonarnych dysponują szerszą wiedzą o czynnikach wpływających na proces uczenia się niż studenci studiów niestacjonarnych. Świadczy o tym może fakt, że metody uczenia się tych pierwszych są bardziej zróżnicowane. Na poniższym wykresie zilustrowano odpowiedzi studentów dotyczące ich sposobów nauki.

Chociaż studenci wymieniali stosunkowo niewiele znanych im metod uczenia się (średnio dwie metody), to powyższy wykres może świadczyć o tym, że jednak znają ich więcej niż zadeklarowali. Żaden ze studentów studiów niestacjonarnych w pytaniu otwartym nie wymienił technik pamięciowych, natomiast w jednym z dalszych pytań używanie ich zadeklarowało 21 studentów na 130 badanych (7 z 48 stacjonarnych i 14 z 82 niestacjonarnych), czyli 15% zarówno studentów studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. O tym, że studenci znają więcej metod i technik uczenia się niż zadeklarowali we wcześniejszych pytaniach, świadczy również i to, że część osób podczas nauki wyłącza telefon i komputer, uczy się w uporządkowanym otoczeniu i ciszy lub przy muzyce relaksacyjnej.

30% studentów napisało, że eliminuje występowanie czynników wpływających negatywnie na proces uczenia się i jednocześnie stara się o występowanie tych, które mają pozytywne oddziaływanie. Ci studenci znają zatem wpływ tych czynników na proces uczenia się. Mają jedynie problem z ich nazwaniem i wymienieniem w pytaniu otwartym. Wiedzą, że włączony telewizor, komputer czy dzwoniący telefon wpływają negatywnie na koncentrację i rozpraszają uwagę. Nasz umysł jest wyposażony w filtry, które sprawiają, że przestajemy słyszeć niepotrzebne bodźce, takie jak szum żarówki czy padający za

oknem deszcz. Telewizor czy telefon rozpraszają uwagę w zupełnie inny sposób i nie pozwalają na skoncentrowanie się na nauce (Wawer, Wawer 2013: 88). Część studentów (21 osób ze 130) uczy się przy włączonym telewizorze – w ten sposób postępują częściej studenci studiów stacjonarnych (11 na 48 studentów) niż studiów niestacjonarnych (10 na 82 studentów).



Ryc. 2. Wykres ilustrujący jak uczą się studenci

Większość studentów studiów stacjonarnych używa kolorów (41 osób z 48) – studenci studiów niestacjonarnych robią to rzadziej (53 z 82 osób). Dodatkowo studenci studiów stacjonarnych częściej wypisują na marginesach własne uwagi i spostrzeżenia (18 osób z 48) – do takiego zabiegu przyznało się 18 studentów niestacjonarnych (z 82). Różnicę widać również w stosowaniu do nauki map myśli – tej metody używa 8 studentów studiów stacjonarnych (z 48) i 4 osoby ze studiów niestacjonarnych (z 82). Dodatkowo 26 studentów studiów

stacjonarnych (z 48) podczas nauki używa skojarzeń. Wśród studentów stacjonarnych tę odpowiedź zaznaczyło 31 badanych (z 82).

Większość studentów wśród stosowanych przez siebie metod uczenia się wymieniała wielokrotne powtarzanie (45 osób z 130), czytanie notatek (19 osób) i skojarzenia (25 osób), a 15 osób jako znaną sobie metodę uczenia się wymieniło burzę mózgow. 8 osób jako metodę uczenia się wypisało również uczenie się na głos.

Wśród studentów niestacjonarnych na 82 osoby mapy myśli jako metodę uczenia się podały dwie studentki (2,4% wszystkich studentów niestacjonarnych), natomiast studenci studiów stacjonarnych mapy myśli wymienili 15 razy (na 48 studentów – 31%) i troje z nich (wszyscy studiujący pedagogikę w zakresie opieki i terapii pedagogicznej) pamiętało również o mnemotechnikach, których nie wymienił żaden z ankietowanych wśród studentów studiów niestacjonarnych.

Odpowiedzi studentów pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej oraz studentów pedagogiki wieku dziecięcego były do siebie zbliżone. Jedyłą z dostrzegalnych różnic jest to, że studenci pedagogiki wieku dziecięcego częściej (16 osób z 58) robią schematy, rysunki, odnośniki czy wykresy. Wśród studentów pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej taką odpowiedź zaznaczyło 12 z 72 studentów. Taki podział odpowiedzi może być spowodowany tym, iż pedagogikę wieku dziecięcego studiują absolwenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Ta specjalność studiów uprawnia do pracy w przedszkolu, co świadczy o tym, że studenci tego kierunku powinni wykazywać się uzdolnieniami plastycznymi i muzycznymi.

Ponadto połowa studentów stacjonarnych (24 osoby z 48) rozkłada naukę w czasie. Studenci studiujący w trybie niestacjonarnym rzadziej planują swój proces uczenia się, gdyż robi to 31 studentów studiujących w tym trybie (z 82).

Plan uczenia się musi uwzględniać również przerwy. Studenci, którzy uczą się bez przerw (uczenie skomasowane), gorzej zapamiętują materiał niż ci, którzy uczą się z przerwami i rozkładają materiał na części (Włodarski 1996: 306). Przerwy w nauce robi 45% ankietowanych. Pozostali robią przerwy sporadycznie (33%) albo nie robią ich wcale (22%). Studenci studiów stacjonarnych częściej (52%) robią przerwy niż studenci studiów niestacjonarnych (41%). W przypadku studentów pedagogiki w zakresie opieki i terapii

pedagogicznej oraz studentów pedagogiki wieku dziecięcego odpowiedzi były zbliżone.

Ważne jest nie tylko robienie przerw, lecz także przedział czasowy. Największą wydajność podczas uczenia się mamy w ciągu pierwszych 30–45 minut nauki. W tym czasie jesteśmy bowiem najbardziej skoncentrowani i w związku z tym najlepiej zapamiętujemy informacje. Po tym czasie nasza uwaga ulega rozproszeniu, a koncentracja spada, przez co gorzej zapamiętujemy i bardziej się przy tym męczymy (Angelöw 1998: 31–37). 22% studentów w ogóle nie robi przerw podczas nauki. Pozostali studenci zwykle nie zwracają uwagi na przedział czasowy (45%) lub robią przerwy co godzinę (25%). Co 30 minut robi przerwę 8% ankietowanych. Odpowiedzi studentów na to pytanie (bez względu na tryb studiowania i specjalność) były podobne. Jest tak prawdopodobnie dlatego, że większość studentów (81%) uczy się dopiero w trakcie sesji lub tuż przed egzaminem. 19% studentów rozkłada materiał w czasie lub stara się uczyć systematycznie, pozostała część przyswaja jak najwięcej informacji na ostatnią chwilę. Odkładanie nauki do czasu sesji skutkuje tym, że studenci uczą się w stresie, a ich głównym celem jest zdanie egzaminu/kolokwium, przez co wiedza jest nietrwała. Jak już wcześniej wspomniano, kierują się przede wszystkim motywacją zewnętrzną, spowodowaną strachem przed niepowodzeniem, jakim jest niezdanie egzaminu lub kolokwium, a tym samym niezaliczenie semestru lub zaliczenie warunkowe, z czym wiążą się dodatkowe koszty. Takie działanie studentów może być spowodowane mechanizmem ucieczkowym, który dotyczy osób niepewnych własnych umiejętności i zniechęconych perspektywą długiej, żmudnej i (według studenta) nieprzydatnej nauki. Mechanizm ten sprawia, że student odkłada naukę na ostatnią chwilę, a później uczy się w tym większym stresie i chaosie (Angelöw 1998: 45).

Studentów zapytano również o to, czy różnicują metody uczenia się ze względu na to, czego się uczą. 72% ankietowanych odpowiedziało, że nie różnicuje. Wielokrotne powtarzanie jest najpopularniejszą metodą zapamiętywania informacji wśród badanych studentów (104 osoby na 130 ankietowanych). Takie wielokrotne powtarzanie można porównać do automatu, który bezmyślnie czyta coś setki razy bez zrozumienia i nie widzi żadnego celu w swoim działaniu (Białek 1999: 13). Popularność tej odpowiedzi może

świadczyć o tym, że studenci nie czują potrzeby nauczenia się czegoś – uczą się, bo kieruje nimi motywacja zewnętrzna, czyli strach przed niepowodzeniem na egzaminie bądź kolokwium. Nieważne jest więc zrozumienie tekstu, ale jego jak najszybsze zapamiętanie i odtworzenie na kolokwium lub egzaminie.

Studenci studiów stacjonarnych wybierają bardziej różnorodne metody uczenia się i częściej planują swój proces uczenia się niż studenci studiów niestacjonarnych. Może to być spowodowane różnym trybem nie tylko studiowania, lecz także życia. Najczęściej udzielaną odpowiedzią na pytanie o sposoby uczenia się wiedzy (104 osoby z 130 wszystkich ankietowanych) jest zaznaczanie słów kluczowych w notatkach. Pozostałe metody uczenia się nie są tak szeroko stosowane. Niemal połowa studentów (58 osób ze 130) napisała, że uczy się na ostatnią chwilę. Dotyczy to zarówno studentów studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych obu specjalności.

Co robią studenci w celu lepszego zapamiętania wiedzy? Studentów zapytano o to, co robią, aby coś lepiej zapamiętać. Większość osób na pytanie, „jak nauczy się wiersza?” (66 ze 130) odpowiedziała, że poprzez powtórzenia. Tym razem „wielokrotne powtarzanie” w celu lepszego zapamiętania wybrało 104 ankietowanych (ze 130). Popularnością cieszyła się również odpowiedź „tłumaczę to sobie na głos” (76 osób ze 130). Częściej jednak ten sposób nauki wybierają studenci pedagogiki wieku dziecięcego (37 studentów z 58) niż studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (39 na 72). Czytanie na głos pozytywnie wpływa na wydajność procesu uczenia się, ponieważ wymusza koncentrację na czytany tekście, a poza tym angażuje dwa zmysły – wzroku (skupionego na tekście) i słuchu (Molenda-Bieniecka 2010-2011: 11–12). Część studentów odpowiadało też, że tworzy łańcuchy skojarzeń (60 ze 130). Częściej używają ich studenci studiów stacjonarnych (26 osób z 48) niż studenci studiów niestacjonarnych (34 osoby z 82). Odpowiedź ta była również częściej zaznaczana przez studentów pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (37 z 72) niż przez studentów pedagogiki wieku dziecięcego (23 osoby z 58). Łańcuchy skojarzeń są także metodą, która ułatwia zapamiętywanie. Jest tak, ponieważ prowokuje uczącego się do myślenia i skorzystania z wyobraźni. Łańcuchy skojarzeń tworzy się, układając słowa, które chcemy zapamiętać, w jedną, długą historię.

Warto również pamiętać o tym, aby ta historia była wesoła, przejęskrawiona i mało prawdopodobna, gdyż taka opowieść zapadnie w pamięć na długo (Buzan 2014: 47).

Chociaż uczenie się poprzez skojarzenia zaznaczyła niemalże połowa ankietowanych (60 ze 130 studentów), to w pytaniu o naukę wiersza ten sposób podało 18% badanych (23 osoby). Dzięki odwoływaniu się do tego, co już wiemy, znacznie łatwiej zapamiętujemy. Jeżeli łączymy nowe informacje z wcześniej zdobytymi, nie tylko uczymy się szybciej, lecz także na dłużej zapamiętujemy przyswajane informacje (Mietzel 2002: 48). 41 studentów (ze 130) odwołuje się do wcześniejszej wiedzy. W tym pytaniu wszystkie grupy studentów odpowiadały podobnie, co oznacza, że około 30% wszystkich studentów łączy nową wiedzę z tą, którą już posiada. Dodatkowo połowa studentów (66 osób ze 130) napisała, że wypunktowuje najważniejsze informacje. Kontrola selekcji jest istotnym zagadnieniem w procesie uczenia się, a wypisywanie najistotniejszych zagadnień pozwala skoncentrować się na tym, co najważniejsze – dzięki temu uczymy się szybciej (Levine 2006: 76–78). Za selekcję informacji odpowiada głównie uwaga, dzięki której – już podczas czytania – decydujemy o tym, co jest najistotniejsze (Nęcka, Sowa 2005: 84). Wydajność uczenia się wiersza mogą również zwiększyć takie zabiegi, jak tworzenie zabawnych historii czy rymów, jednak te odpowiedzi cieszyły się wśród studentów najmniejszym powodzeniem. Zabawne historie w celu lepszego zapamiętania tworzy 25 ze 130 studentów. Poza tym tej odpowiedzi częściej udzielali studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (16 z 72) niż z pedagogiki wieku dziecięcego (9 z 58). Największą różnicę wśród odpowiedzi studentów różnych trybów i specjalności można zauważyć w metodzie uczenia się, która polega na tworzeniu rymów. Tę odpowiedź zaznaczyło bowiem 14 studentów studiów stacjonarnych (z 48) i 3 studentów studiów niestacjonarnych. Częściej zaznaczali ją również studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (13 studentów z 72) niż studenci pedagogiki wieku dziecięcego (4 osoby z 58).

Powyższa analiza po raz kolejny pokazuje, że studenci studiów stacjonarnych częściej używają zróżnicowanych metod uczenia się niż studenci studiów niestacjonarnych – znają i stosują mapy myśli oraz łańcuchy skojarzeń, częściej tworzą zabawne historie czy rymy. Im bardziej niecodzienne, humorystyczne i przejęskrawione są nasze

skojarzenia, tym lepiej zapamiętamy przyswajane treści. Jest tak, gdyż w ten sposób łączymy pracę obu półkul mózgowych i oprócz przyswajania suchych wiadomości prowokujemy pracy jedną i drugą półkulę (Buzan 2006: 64–70).

Aby uczyć się skutecznie, warto zdawać sobie sprawę ze sposobów funkcjonowania naszego umysłu. Ważna jest tutaj jego wydajność, ale przede wszystkim mechanizmy, jakie ułatwiają przyswajanie informacji. Ludzki mózg jest zbudowany z dwóch półkul i każda z nich odpowiada za inne zadania. Lewa półkula odpowiada za prawą stronę ciała oraz za logikę, analizę, wszelkiego rodzaju funkcje językowe (np. pisanie, czytanie, gramatyka, ortografia). Umożliwia jedynie dosłowne zrozumienie słów oraz ma za zadanie racjonalną ocenę i analizę przyswajanych danych. Zapamiętuje informacje przekazywane za pomocą cyfr i słów. Natomiast prawa półkula jest wyobraźniowo-artystyczna i odpowiada za kolory, obrazy, melodie i przestrzeń, więc zapamiętuje informacje odbierane obrazowo (Łukasiewicz 2011: 38). Proces uczenia się jest najwydajniejszy w momencie, kiedy uczący się łączy pracę obu półkul mózgowych. Do nauki zwykle używa się lewej półkuli, gdyż notatki są monotonne (pisane jednym kolorem), linearne i używa się w nich prawie wyłącznie słów – rzadko zdarzają się obrazki. Stąd nauka polegająca jedynie na wielokrotnym czytaniu notatek jest mało wydajna. Korzysta się wówczas jedynie z połowy potencjału ludzkiego mózgu. Aby zatem połączyć pracę półkul mózgowych, należy wzbogacić notatki o rysunki, wykresy, odnośniki, kolory itp. (Buzan 2006: 38). Powinniśmy starać nie tylko pisać, lecz także mówić, układać zabawne historie i rysować skojarzenia czy mapy myśli (Ventulani 2015: 60–62).

Funkcje półkul mózgowych potrafiło wskazać 22% ankietowanych. Pozostali albo nie znali odpowiedzi (73%), albo mylili pracę prawej półkuli z pracą lewej (5%). Warto zauważyć, że znaczna większość poprawnych odpowiedzi została udzielona przez studentów studiujących w trybie stacjonarnym (25 na 49 – 51%). Studenci studiów niestacjonarnych udzielili poprawnej odpowiedzi 3 razy (z 82 badanych). Żaden ze studentów pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej nie odpowiedział poprawnie na to pytanie. Można powiedzieć, że studenci studiów niestacjonarnych mają znikomą wiedzę na temat funkcjonowania ludzkiego umysłu w procesie uczenia się. Trudno stwierdzić, dlaczego studenci mają tak

niewielką wiedzę, skoro zarówno studenci studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych stwierdzili, że wiedza na temat roli lewej i prawej półkuli może ułatwiać proces uczenia się – takiego zdania było 66% badanych. Pozostałe 23% ankietowanych nie miało zdania na ten temat, natomiast ostatnie 11% odpowiedziało, że taka wiedza nie ma żadnego wpływu na proces uczenia się. 79 % ankietowanych napisało, że łączenie pracy lewej i prawej półkuli wpływa korzystnie na proces uczenia się. 16% nie wiedziało, czy współpraca półkul ma jakikolwiek wpływ, dwie osoby (2%) odpowiedziały, że nie ma wpływu (studentki studiów niestacjonarnych, każda z innej specjalności), a kolejne 3 (3%) były zdania, iż ma wpływ, ale negatywny (studentka pedagogiki wieku dziecięcego studiów niestacjonarnych oraz dwie studentki pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej studiów stacjonarnych). Jedna z dwóch dziewcząt ze studiów stacjonarnych odpowiedziała, że pracę lewej i prawej półkuli można połączyć za pomocą terapii elektrowstrząsowej.

Większość ankietowanych studentów (66%) nie potrafiła odpowiedzieć, co należy zrobić, aby połączyć pracę półkul mózgowych, a pozostała część odpowiadała lakonicznie (32%), twierdząc, że „należy robić odpowiednie ćwiczenia” lub „używać na przemian lewej i prawej ręki”. Odpowiedź o naprzemiennym używaniu obu rąk mogłaby się wydawać prawidłową, ale studenci nie doprecyzowali, co mają przez to na myśli. Aby zwiększyć wydajność procesu uczenia się, należy pamiętać, za co odpowiada każda z półkul i korzystając z tej wiedzy połączyć ich pracę. W związku z tym prawidłową odpowiedzią byłaby taka, która mówi, że należy nie tylko pisać notatki, lecz także używać kolorów, robić rysunki, schematy, tworzyć historyjki i używać skojarzeń. W ten sposób zostaną połączone właściwości lewej półkuli odpowiedzialnej za liniowe myślenie, czytanie, pisanie i analizowanie (tym samym za monotonne notatki) oraz prawej – odpowiedzialnej za kolory, obrazy i kreatywność (Matuszewski, Holewa 2012: 18).

Jednym z zadań studentów było napisanie, w jaki sposób uczyliby się pierwszej ze strof wiersza Juliana Tuwima o tytule *Zapach szczęścia*. Do badań wybrano właśnie ten wiersz, gdyż można go sobie w prosty sposób wyobrazić dzięki zmysłom smaku, zapachu i dotyku. To pytanie ankiety pozwalało więc sprawdzić, czy studenci używają jednak jakichś technik zapamiętywania lub czy pamiętają o

czynnikach wpływających na proces uczenia się i czy korzystają z tej wiedzy.

Wspomniana strofa brzmi tak:

*Wtedy paloną kawą pachniało w kredensie
A zimne, świeże mleko, jak lody, wanilią,
Kiedy się, mrużąc oczy, orzeszynę trzęsie,
Po gałęziach w olśnieniu pędzi liści milion.*

Aby najszybciej nauczyć się tego wiersza, wystarczy wyobrazić sobie zapach kawy, dotyk zimnego mleka i smak waniliowych lodów, a później siebie samego, patrzącego zmrużonymi oczami (w słoneczny dzień), na drzewo, z którego dzięki naszemu „potrzęsaniu” spadają liście. Ten sposób pozwoliłby na połączenie pracy obu półkul mózgowych. Ten sposób wybrała mniej niż połowa studentów. Tony Buzan (2006: 36–38) twierdzi, że aby coś szybko zapamiętać, niezbędna jest wyobraźnia i kojarzenie, w których ważne jest używanie wszystkich zmysłów. Idąc tą drogą, można stwierdzić, że studenci powinni „uczyć się całym sobą”, nie tylko czytając tekst, ale wizualizując go, spacerując, dotykając różnych przedmiotów i – chcąc się go nauczyć. 51% ankietowanych uczyłoby się tego wiersza poprzez wielokrotne powtarzanie lub na pamięć. 10% w ogóle nie udzieliła odpowiedzi. Skojarzenia lub wyobraźnię wybrało łącznie 31%. Słowa „zmysły” użyły 3 osoby (2% wszystkich studentów), jednak część ankietowanych również mogła mieć je na myśli, pisząc o skojarzeniach lub wyobraźni. Wyżej wspomniane 3 osoby, które napisały o zmysłach, studiują pedagogikę w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (2 w trybie stacjonarnym). Dwie z tych studentek charakteryzują się inteligencją kinestetyczną, co pozwala zauważyć, iż uczą się zgodnie ze swoim dominującym typem inteligencji. Pozostałe 6% ankietowanych odpowiedziało, że wiersza uczyłoby się śpiewając, nucąc lub wybijając rytm. U owych 8 osób dominująca jest inteligencja muzyczna, co oznacza, iż one również uczą się zgodnie ze swoimi preferencjami.

Poszukiwanie wiedzy na temat uczenia się. 54 ankietowanych (ze 130) odpowiedziało, że w toku studiów nie zwiększyło swojej wiedzy na temat procesu uczenia się, a te osoby, które zmieniły swój sposób uczenia się, zwykle uczyły się samodzielnie (39 ze 130) bądź korzystały ze szkoleń lub warsztatów (24 osoby ze 130). 28 ankietowanych napisało, że zmieniło swój sposób uczenia się pod wpływem wiedzy wyniesionej z zajęć akademickich. Wśród tych 28

osób większość stanowią studenci pedagogiki wieku dziecięcego (16 osób z 48 na tym kierunku). Studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej zaznaczyli tę odpowiedź 12 razy (na 72 osoby), co może oznaczać, że studenci pedagogiki wieku dziecięcego mieli więcej zajęć dotyczących procesu uczenia się lub jego uwarunkowań. Różnic w odpowiedziach na to pytanie nie ma jednak między studentami stacjonarnymi i niestacjonarnymi. Obie te grupy zaznaczały równie często, że zwiększyli swoją wiedzę na temat procesu uczenia się dzięki zajęciom akademickim (10 studentów stacjonarnych z 48, 18 studentów niestacjonarnych z 82).

Aby jednak przekonać się, czy studenci korzystają ze swojej wiedzy o procesie uczenia się zapytano, dlaczego podczas studiów zmienili swój sposób uczenia się. 70 (ze 130) ankietowanych odpowiedziało, że uczy się tak samo jak przed rozpoczęciem studiów. Wśród tych osób większość stanowią studenci studiów niestacjonarnych – 50 osób (z 82) przyznało, że w ciągu studiów nie zmieniło sposobu uczenia się wiedzy. Studenci studiów stacjonarnych odpowiedzieli tak 20 razy (na 48 osób). Dzięki wiedzy wyniesionej z zajęć akademickich swój sposób uczenia się zmieniły 23 osoby (ze 130). Odpowiedzi studentów pedagogiki opieki i terapii pedagogicznej, pedagogiki wieku dziecięcego, studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na to pytanie były zbliżone. 28 osób (ze 130) zadeklarowało, że wiedzę na temat procesu uczenia się rozwijało samodzielnie. Wśród tych osób większość stanowią studenci studiów stacjonarnych (16 z 48) – studenci studiów niestacjonarnych odpowiedzieli tak 12 razy (z 82). Dodatkowo studenci studiów stacjonarnych (7 osób z 48) częściej niż studenci niestacjonarnych (5 osób z 82) wzbogacali swoją wiedzę poprzez warsztaty, w których uczestniczyli (studenci nie podali tematyki warsztatów). Wśród tych osób 3 studiuje pedagogikę wieku dziecięcego (na 58) a 9 pedagogikę w zakresie opieki i terapii pedagogicznej (na 72). Dodatkowo 9 osób (na 130) zadeklarowało, że zmieniło swój sposób uczenia się dzięki radom znajomych lub rodziny, a kolejne 15 osób nie korzystało z żadnej dodatkowej wiedzy, ale zmieniło swój sposób uczenia się. 13 osób (z 60, które zadeklarowały zmianę sposobu uczenia się) potrafiło uzasadnić, dlaczego zmienili swój sposób uczenia się. Wśród studentów niestacjonarnych jedna z osób (na 32) studiująca pedagogikę w zakresie opieki i terapii pedagogicznej odpowiedziała, iż musiała zmienić swój sposób uczenia się ze względu na zbyt małą

ilość czasu na naukę oraz aby szybciej przyswajać wiedzę. Dwie studentki (obie na kierunku pedagogika w zakresie opieki i terapii pedagogicznej studiujące w trybie stacjonarnym) zadeklarowały, że zmieniły swój sposób uczenia się ze względu na poznanie swojego dominującego typu inteligencji. 4 kolejne studentki zmieniły swój sposób uczenia się, ponieważ były zmuszone do nauczenia się selekcji informacji na istotne i te mniej ważne (ze względu na zbyt dużą ilość materiału). Pozostali 4 studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej swoją zmianę sposobu uczenia się argumentowali tym, że nowy sposób nauki jest znacznie wydajniejszy. Te same 4 osoby we wcześniejszych pytaniach odpowiadały, że samodzielnie rozwijają własną wiedzę na temat procesu uczenia się. Wśród studentów pedagogiki wieku dziecięcego 2 osoby uzasadniły swoją odpowiedź pisząc, że zmieniły swój sposób uczenia się, aby poprawić wydajność tego procesu. Pozostali studenci nie odpowiedzieli na to pytanie. Swoje odpowiedzi uzasadnili prawie wyłącznie studenci studiów stacjonarnych (oprócz dwóch osób na 13) i studenci pedagogiki w zakresie opieki i terapii pedagogicznej.

Zapytano studentów również o to, czy niezależnie od zajęć akademickich pogłębiają swoją wiedzę na temat procesu uczenia się i według uzyskanych odpowiedzi na to pytanie robi tak 14% studentów (18 osób). Pozostałe 86% ankietowanych nie zwiększa (samodzielnie) swojej wiedzy na temat tego procesu, chociaż większość z nich uważa (69%), że podczas zajęć akademickich ten temat w ogóle nie był poruszany (lub nie pamięta, aby został poruszony).

Studentów zapytano też o to, z jakich źródeł korzystają, aby rozszerzyć swoją wiedzę na temat procesu uczenia się, metod uczenia się bądź sposobów funkcjonowania ludzkiego umysłu. 117 osób (na 130) przyznało, że nie zgłębiało żadnego z tych zagadnień. Pozostałe 13 osób wiedzy tej szukało przede wszystkim w Internecie (13 osób z 13) bądź w bibliotece (8 osób z 13). 6 ankietowanych szukało informacji o procesie uczenia się w czasopiśmie, a 2 w książkach z własnego zbioru. Większość studentów swoją wiedzę na temat procesu uczenia się wynosi jedynie z zajęć akademickich i wcześniejszej edukacji.

Przeprowadzone badania miały charakter sondażowy, przez co zaprezentowane przeze mnie wyniki badań nie mogą być postawione na równi z wiedzą studentów na temat procesu uczenia się. Mamy tutaj do czynienia jedynie z ich deklaracją na temat tego, w jaki

sposób uczyć się wiedzy, jakie preferują metody uczenia się, o jakich czynnikach wpływających na proces uczenia się pamiętają, jak organizują swój proces uczenia się (przerwy, podział materiału na części itp.) oraz jak przygotowują się do egzaminu czy kolokwium.

Zakończenie. Problematyka uczenia się jest istotna nie tylko dla studentów czy pedagogów. Żyjemy bowiem w dobie społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Raport Edukacja – jest w niej ukryty skarb zwraca uwagę na to, że w dzisiejszych, dynamicznie zmieniających się czasach (pełnych komputerów i maszyn) człowiek musi się przez cały czas doskonalić i dostosowywać do nowych warunków. Jednym z czterech filarów edukacji wymienionych w raporcie jest uczyć się, aby wiedzieć. Wskazuje on na to, że wiedzę odkrywa się przez całe życie, jednak aby to robić, niezbędna jest umiejętność koncentracji, myślenia oraz nawiązywania do wcześniejszej wiedzy. Umiejętność uczenia się jest jednak niezbędna także do tego, aby „być”, „działać” i przede wszystkim „żyć wspólnie”. Te pozostałe 3 filary edukacji zwracają bowiem uwagę na to, że rozwijająca się cywilizacja wymaga również rozwoju od jednostek. Ludzie powinni więc umieć ze sobą współdziałać, rozwiązywać konflikty i przede wszystkim szanować siebie nawzajem (bez względu na różnice religijne czy kulturowe). Filar uczyć się, aby działać również jest niezwykle ważny, gdyż podkreśla, że wiedzę trzeba umieć wykorzystywać w praktyce. W przeciwnym razie taka wiedza może być bezużyteczna, bo najważniejsze są umiejętności, a nie wyłącznie przyswojone informacje. Każdy z tych czterech filarów pokazuje więc, że aby dobrze funkcjonować w dzisiejszym świecie, należy ciągle się rozwijać i samodoskonalić. Takie samodoskonalenie wymaga jednak zaangażowania oraz wiedzy na temat tego, jak należy się uczyć (Edukacja – jest w niej ukryty skarb... 1998: 95–98). Nie da się więc ukryć, że proces uczenia się jest niezwykle ważnym zagadnieniem, gdyż rozbudowana wiedza na jego temat może znacząco ułatwiać uczenie się i umożliwiać szybszy rozwój nie tylko jednostki, lecz także całego społeczeństwa.

Badania miały na celu dowiedzenie się, jak uczy się student i jaką ma wiedzę na temat procesu uczenia się, jednak nie obejmowały wszystkich możliwych kwestii dotyczących tego zagadnienia. Zatrzymywały się one na uczeniu się rozumianym jako przyswajanie wiedzy. Pominięto więc uczenie się umiejętności, nawyków, przyzwyczajeń, zdolności, przekonań czy generowania nowej wiedzy.

Najwięcej uwagi zostało poświęcone organizacji procesu uczenia się i aktywności studentów pod tym kątem. Studentów pytano również o motywy uczenia się oraz o czynniki wpływające na ów proces. Studenci potrafili podać (średnio) po 2 czynniki (pozytywne oraz negatywne), wpływające na proces uczenia się. Jedynie nieliczni (24 ze 130) podali więcej niż 3 czynniki. Niewiedzę studentów na temat metod uczenia się, a zwłaszcza metod skutecznego zapamiętywania, widać w odpowiedziach na pytanie, co robią, aby coś lepiej zapamiętać. Najpopularniejszą odpowiedzią było wielokrotne powtarzanie (80% wszystkich studentów), a pozostałe odpowiedzi (m.in. łańcuchy skojarzeń, odwoływanie się do wcześniejszej wiedzy) cieszyły się znacznie mniejszym powodzeniem. Oznacza to, że studenci używają jedynie podstawowych metod uczenia się i nie szukają informacji, które mogłyby im ułatwić uczenie się. Większość studentów (117 ze 130) przyznaje, że nigdy nie szukała wiedzy na temat procesu uczenia się. Studenci deklarowali, że uczenie się jest dla nich drogą pozwalającą na samodoskonalenie (61%). Te informacje sprawiają, że wydawałoby się, iż wybrali oni odpowiedni dla siebie kierunek studiów. Wyniki uzyskane podczas analizy dalszych pytań zaprzeczają jednak powyższej deklaracji, gdy na światło dzienne wychodzi fakt, że zwykle uczą się dlatego, że wpływa na nich motywacja zewnętrzna, a nie wewnętrzna. W wielu pytaniach studenci studiów stacjonarnych wykazywali się większą wiedzą niż studenci studiów niestacjonarnych. Dodatkowo studenci studiów stacjonarnych nieco częściej uczą się z własnej woli (niezależnie od zajęć akademickich), a nie jedynie przed egzaminem bądź kolokwium. W obu przypadkach (zarówno studentów studiujących stacjonarnie, jak i niestacjonarnie) studenci koncentrują swoją uwagę na zdobyciu uprawnień, a nie na wiedzy, którą powinni wynieść ze studiów. W informatorze Uniwersytetu Łódzkiego o efektach kształcenia czytamy, że po studiach magisterskich (pedagogika wieku dziecięcego oraz pedagogika w zakresie opieki i terapii) student „ma uporządkowaną wiedzę na temat teorii wychowania, uczenia się i nauczania oraz innych procesów edukacyjnych” (https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DUP_D%2807%29_N/#extra_E_L-05/06 (dostęp 10.10.15)). Wiedza studentów na temat procesu uczenia się jest moim zdaniem niewielka – znają jedynie podstawowe czynniki wpływające na proces uczenia się i parę powszechnie znanych metod uczenia się wiedzy. W przyszłości może to wpłynąć negatywnie na ich umiejętność

przekazywania wiedzy – jak bowiem mają nauczać, skoro tak mało wiedzą o procesie uczenia się i jego uwarunkowaniach? Warto się tutaj zastanowić nad tym, z czego to wynika. Czy z braku zainteresowania przedmiotem studiów, z niezrozumienia programu studiów, obojętnością i ignorancją studentów czy wszystkim po trochu? Studenci żyją w czasach ciągłego pośpiechu, gdzie mało jest czasu na refleksję, a wolne chwile są spędzane przede wszystkim przed ekranem – komputera, telewizora, tabletu czy telefonu. Każdy z nas chyba przyzna, że nieustanna pogoń za pieniądzem i nadmierny konsumpcjonizm to wizytówka naszych czasów. Może właśnie dlatego studenci „nie mają serca” do tego, co robią, rzadko się doskonalą i uczą tylko wtedy, kiedy muszą? Nie znajdują czasu i nie mają motywacji do uczenia się dla siebie – rynek dla przyszłych pedagogów jest nieubłagany, jeśli chodzi o gratyfikację finansową. Więc po co? Trudno odpowiedzieć na te pytania, ale jestem przekonana, że można zmienić ludzkie podejście do uczenia się i zamiast niechęci wypracować potrzebę samodoskonalenia.

References

- Angelów, B. (1998). *Jak się uczyć skutecznie, szybko i przyjemnie*. Warszawa: Wydawnictwo Moderski.
- Bauman T. (Ed.). (2005). *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Białek, E. (1999). *Jak się uczyć? Jak uczyć innych? Jak być twórczym? Jak przekraczać siebie? Czyli odkrywanie radości w uczeniu siebie i innych. Poradnik – instrukcja obsługi samego siebie, czyli jak, czego i do czego używać*. Warszawa: Stowarzyszenie „Edukacja dla przyszłości”.
- Brophy, J. (2004). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buzan, T. (2006). *Genialna pamięć. 6 systemów zapamiętywania informacji, nazwisk, dat, faktów*. Łódź: Wydawnictwo JK.
- Buzan, T. (2014). *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Wydawnictwo AHA.
- Delors, J. (Ed.). (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Frith, C. (2011). *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gołębiak, B. D. (Ed.). (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kąkolewicz, M. (2011). *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ledzińska, M., & Czerniawska, E. (2011) *Psychologia nauczania – ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Levine, M. (2006). *Umysł – krok po kroku*. Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Łukasiewicz, M. (2011). *Jak uczyć się dwa–trzy razy szybciej i umiejętnie sprzedawać swoją wiedzę*. Chorzów: Wydawnictwo Videograf.
- Maslow, A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX.
- Matuszewski, M., & Holewa, A. (2012). *Licencja na zaliczanie. Dowiedz się jak zdać każdy egzamin*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Mietzel, G. (2002) *Psychologia kształcenia – praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Molenda-Bieniecka, J. (2010–2011). Czytanie innym. *Uczyć lepiej – Czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu*, 3.
- Nęcka, E., & Sowa, J. (2005). *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., & Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Popper, K. R. (2002). *Wiedza obiektywna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stefanowicz, B. (2011). *Wiedza – wybrane zagadnienia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Tokarski, S. (2001). *Technologia pracy umysłowej – wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Warszawie.
- Ventulani, J. (2015). Poprawienie umysłu. *Charaktery – Magazyn Psychologiczny*, 6(209), 60-62.
- Wawer, R., & Wawer, M. (2013). *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Włodarski, Z. (1996). *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zyzik, R. (2014). Geografia myślenia. *Charaktery – Magazyn Psychologiczny*, 7(210), 80-83.

Анна Карович

ЯК НАВЧАЄТЬСЯ СТУДЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ?

Ми живемо в динамічно мінливі часи, коли людина має навчатися впродовж життя, постійно вдосконалюватися і пристосовуватися до нових умов. Вміння вчитися є одним із чотирьох основ освіти. В експериментальній статті представлені вибрані уривки з емпіричних досліджень, спрямованих на діагностику знань студентів про методи навчання, а також на визначення того, які методи запам'ятовування матеріалу найчастіше ними використовуються. Діагностика здійснювалася методом анкетування. Анкета містила 39 питань закритого та відкритого типу. В опитуванні взяли участь 130 студентів педагогічних спеціальностей Лодзького університету (48 денної та 82 заочної форми навчання). Експеримент засвідчив, що студенти назвали (в середньому) два фактори (позитивні та негативні), що впливають на процес навчання, лише 24 із 130 зазначили три фактори. Опитувані не знають методів навчання, зокрема ефективного запам'ятовування: 80% усіх здобувачів застосовують багаторазове повторення, а інші методи (опертя на попередні знання, створення графіків, схем, таблиць, малюнків, посилення ланцюгів асоціацій, кумедних історій, рим, застосування різних кольорів, розумових карт (mental maps), мнемотехнічних прийомів тощо) використовуються менше. Більшість студентів (117 із 130) визнають, що ніколи не шукали знань про навчальний процес. На опитуваних впливає зовнішня (необхідність підготовки до іспитів, заліків, практичних занять), а не внутрішня мотивація (прагнення до самовдосконалення, професійної самореалізації). У багатьох питаннях студенти денної форми навчання більш обізнані, ніж студенти-заочники. Крім того, студенти денної форми навчання мають трохи більше шансів вчитися добровільно (незалежно від академічних занять), не тільки перед іспитом чи заліком.

Як на денній, так і на заочній формах навчання студенти зосереджують свою увагу на здобутті кваліфікації, а не на знаннях.

Отже, знання студентів про навчальний процес незначні – вони знають лише основні фактори, що впливають на навчальний процес, і декілька загальновідомих методів засвоєння знань. У майбутньому це може негативно позначитися на ефективності їхньої професійно-педагогічної діяльності. В перспективі варто виявити причини одержаних результатів, як-от: відсутність інтересу до предмету, нерозуміння навчальної програми, байдужість тощо. Автор переконана, що треба змінити підхід до навчання і розвивати потребу в самовдосконаленні.

Keywords: навчання; знання; дослідження; бакалаврат.

Anna Karovych

HOW UNDERGRADUATE OF PEDAGOGY LEARNS?

We live in a dynamically changing time, when a person must learn throughout life, constantly improve and adapt to new conditions. The ability to learn is one of the four foundations of education. The article presents selected excerpts from empirical research aimed primarily at understanding students' knowledge of teaching methods (mainly in the field of knowledge), as well as the most commonly used methods of memorizing material. The diagnostic study was performed by questionnaire. The questionnaire contained 39 closed and open questions. 130 students of pedagogical specialties of the University of Łód (took part in the survey (48 full-time and 82 part-time students). The experiment showed that students named (on average) two factors (positive and negative) that affect the learning process, only 24 out of 130 mentioned three factors. Respondents do not know teaching methods, in particular effective memorization: 80% of all students use multiple repetition, and other methods (prior knowledge, creating graphs, charts, tables, figures, links, chains of associations, funny stories, rhymes, the use of various colors, mental maps, mnemonics, etc. are used less. Most students (117 out of 130) admit that they have never sought knowledge about the learning process. Students are influenced by external (the need to prepare for exams, tests, practical classes), rather than internal motivation (the desire for self-improvement, professional self-realization). In many respects, full-time students showed more knowledge than part-time students. In addition, full-time students are slightly more likely to study voluntarily (regardless of academic background), not just before an exam or test. In both full-time and part-time study, students focus on gaining qualifications rather than knowledge.

Thus, students' knowledge of the educational process is insignificant; they know only the main factors that affect the educational process, and a few well-known methods of learning. In the future, it may negatively affect the effectiveness of their professional and pedagogical activities. It is necessary to identify the reasons of the gained results: lack of interest in the subject, misunderstanding of the curriculum, indifference, and so on. The author is convinced that it is necessary to change the approach to learning and develop the need for self-improvement.

Keywords: learning; knowledge; study; undergraduate.

Одержано 19.03.2021 р.

COMPARATIVE ANALYSIS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' INDEPENDENT LEARNING ORGANIZATION IN UKRAINE AND GREAT BRITAIN

The article presents a comparative analysis of the experience of organizing future foreign language teachers' independent learning in higher education institutions of Ukraine and Great Britain. It is highlighted that organization of independent learning has common and distinctive features.

Keywords: *future foreign language teacher; future foreign language teacher training; independent learning; higher educational institutions; Ukraine; Great Britain.*

Research justification. Integration of Ukrainian higher education into the world dimension presupposes the search for effective forms and methods of organizing professional teacher training, which can use the achievements of national science and practice and implement foreign experience in the system of higher pedagogical education at a high level.

One of the essential directions of reforming higher pedagogical education is its integration into the European and world educational dimension. The training of qualified, competent, competitive teachers is becoming a leading task of modern education. The teacher becomes a carrier of change, the creator of the intellectual elite of the state, a person who forms the knowledge, values, and views of young people. State policy on language education, the expansion of international relations, and the growing need of society for professionals who would be fluent in a foreign language as a means of intercultural communication are changing the role and place of foreign language teachers in society. An essential prerequisite in this regard is the recognition of Ukrainian foreign language teachers in other countries, close contacts with educators and scientists from developed countries.

It is important to actively search for new ways to reform education and higher education, in particular, the development of new concepts of education and training. In this context, attention should be paid to independent learning as it helps to develop the ability to learn,

to form student's ability to self-development, creative usage of the acquired knowledge, ways of adaptation to professional activity in the modern world.

That is why the mechanisms, conditions, and ways of effective organization of future foreign language teachers' independent learning are clearly outlined in higher education institutions of modern Great Britain, its role and place in the system of professional training of pedagogical staff are defined. The methods and forms of students' independent learning are worth noting. According to the results of our analysis, the system of organizing independent learning in modern higher education institutions in Great Britain can be considered quite successful, as it is one of the main reserves for improving the effectiveness of professional future foreign language teacher training.

The new educational paradigm, which is formulated in the context of the legislative processes and presented in the relevant official documents in Ukraine, aims to form, firstly, the relevant competencies of future foreign language teachers, and secondly, to replace the knowledge-centric system of training for personality-oriented, where priority is given to the formation of skills to obtain information, development of independence and the ability to mobilize their potential.

Research publications. Scientists of Ukraine have actively joined the study of the issues of professional training of future foreign language teachers in the context of reforming the system of higher pedagogical education. The subject of the analysis is foreign language teacher training in a higher educational institution (O. Bihich, I. Sokolova, T. Shkvarina), improving the quality of this training (B. Bihich, I. Belikova), the formation of competencies of future foreign language teachers: general cultural competence (T. Nesvirskaia), socio-cultural competence (S. Shekhavtsova), professional competence (I. Pinchuk), key professional competence (A. Hordiichuk), educational-strategic competent (I. Zadorozhna). Questions of application of the newest information technologies in the course of training foreign language teachers are presented in researches by O. Podzyhun, O. Shestopal.

An urgent issue is the organization of independent learning of future foreign language teachers, who are also in the circle of scientific interests of Ukrainian researchers. In particular, the peculiarities of the organization of independent work of future foreign

language teachers on improving foreign language communicative competence (I. Zadorozhna), the problem of readiness of future foreign language teachers for self-education (N. Popovych), independent research activities of future foreign language teachers are considered by M. Kniazian.

The purpose of the article is to make a comparative analysis of the independent learning organization of future foreign language teachers in Ukraine and Great Britain.

We can state that the system of higher pedagogical education in Ukraine aims to train a highly qualified foreign language teacher who will be competitive and ready to meet the challenges of today. However, the practical implementation of the reform outlined some pedagogical problems, including the search for innovative training programs for teachers, its differentiation and individualization, the use of a wide range of new technologies and modern forms, methods, and teaching aids (Гордієнко, 2006), strengthening the role and importance of independent learning in the process of foreign language teacher training. It is the contradictions between the requirements for future foreign language teachers as competent employees, ready for independent teaching, and the level of their professional training that determine the existence of these pedagogical problems.

The purpose of independent learning of future foreign language teachers in higher education institutions of Great Britain and Ukraine has a practical orientation, involves the assimilation of a certain amount of foreign language teaching material, the formation of speech skills (Палеха, 2016). In addition, it is important to develop student independence, the formation of skills of independent search activities, the ability to take responsibility, solve problems independently, find constructive solutions, and get out of a crisis, etc. According to I. Zadorozhna (2012), the organization of independent work in Ukraine is aimed at achieving the goal, which has a practical direction and provides developmental, educational, upbringing, professionally oriented components. However, it should be noted that in higher education institutions in Great Britain the skills and abilities to organize their self-education during professional activities, which are formed in the process of independent learning, are a priority compared to the practical orientation of language education. It is due to the well-functioning technology of organizing independent learning in British universities. Instead, the organization of future foreign language

teachers' independent learning in higher educational institutions of Ukraine is in the process of formation and development.

It should be noted that today the place of independent learning in the training of future foreign language teachers in Ukrainian higher education institutions is important along with classroom classes, which is confirmed in the 'Guidelines for the curriculum of higher education institutions of II, III, and IV levels of accreditation.' The document defines the ratio of students' classroom classes and independent learning. Study time provided for independent learning should be not less than 1/3 and not more than 2/3 of the total amount of time allotted for the study of a particular discipline (Мархеба, 2010).

We analyzed the place of independent learning in the system of training specialists of Kyiv Borys Hrinchenko University, Mariupol State University, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Kherson State University. The ratio of hours of classroom and independent learning was considered on the example of disciplines 'Introduction to the specialty,' 'Practice of oral and written speech,' 'Practical course of foreign language,' 'Lexicology of English,' 'Practical course of English,' 'Practical grammar,' 'Theoretical grammar,' 'Theoretical phonetics.'

Thus, the analysis of training programs for future foreign language teachers in the above-mentioned universities allowed to state that the distribution of classroom and independent learning is approximately 50%:50% with a slight tendency to increase the percentage of hours for independent learning at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, which corresponds to the recommended limits of 1/3 to 2/3 of the total number of hours per discipline. We state that half an hour or even more falls on the classroom load of disciplines of practical orientation, which form practical speech skills. Disciplines of theoretical orientation tend to a balanced distribution of hours of classroom and independent learning. The analyzed distribution of hours shows that the ratio of classroom work and independent learning is determined taking into account the specifics and content of a particular discipline, its place, importance, and didactic purpose in the implementation of educational training, as well as the share of practical, seminar and laboratory classes.

According to the curricula of universities and pedagogical colleges of Great Britain, the share of independent learning is not less than 50%. In this situation, there is a similarity in the distribution of

hours for independent learning in higher education institutions in Great Britain and Ukraine (Палеха, 2016).

We can state that one of the reserves of improving the quality of training of future foreign language teachers as a competitive, creative, motivated to self-education during the life of a specialist is to increase the amount of independent learning. Along with the increase in its volume, the volume of educational material increases. It, in accordance with the curricula, is submitted for independent learning.

The principles of organization of future foreign language teachers' independent learning in higher educational institutions of Great Britain are determined, which are represented by two groups, which are general pedagogical and specific ones (Палеха, 2016). According to A. Kotova, the main principles of organizing future foreign language teachers' independent learning in higher education institutions of Ukraine are the principle of student activity, individualization of learning, availability of educational material, clarity and certainty of tasks, clarity, systematicity, and consistency in developing skills of independent learning, consciousness and independence of learning, connection with life, the principle of having management requirements (Котова, 2012). I. Zadorozhna (2012) defines two groups of principles of independent learning. They are the following: didactic (activity, individualization, combination of individual, pair, and group forms of the specified work, creativity, clarity) and methodical (autonomy, communicativeness, interconnected training of types of speech acts and aspects of language, mutual related learning of language and culture, the dominant role of exercises, the authenticity of educational materials). She also notes that the principle of professional orientation of foreign language communication is important for future teachers' independent work.

The views of the above scholars are confirmed by the analysis of curricula of the disciplines 'Practice of oral and written speech (English),' 'Practical grammar' for students majoring in Philology (Language and Literature. English) in Kyiv Borys Hrinchenko University. The programs present the principle of activity (the student is an active participant in the educational process and is personally responsible for their academic achievements), the principle of professional development (provides continuous independent professional development of students throughout life), the principle of relevance (independent extracurricular work focused on modern

society and professional needs future foreign language teachers), the principle of personal development (the importance of personal and intellectual development of students and creating conditions for effective self-realization of their personality), the principle of integrative (all components of the content of independent extracurricular work are necessarily interconnected and interdependent), etc. (Палеха, 2016).

We can state that most of the principles of organizing independent learning in higher education institutions of the two countries are not identical in wording, but they are similar in content. It is essential to note that among the principles of organization of independent learning, which are implemented in higher education institutions in Great Britain, original and interesting are the principles of cyclicity, democracy (general pedagogical), algorithmization, and multiculturalism, unity of control, and self-control, aesthetics, emotional attractiveness.

It is determined that in higher education institutions of Great Britain future foreign language teachers' independent learning is performed in autonomous or partially autonomous forms (Палеха, 2016). According to the research of Ukrainian scientists, in particular I. Zadorozhna (2012), the levels of independent learning are partial autonomy, semi-autonomy, partially dependent autonomy, conditionally full autonomy. In particular, partial autonomy is correlated with the regulation of student actions by the lecturer and is based on strict management. Semi-autonomy is characterized by the possibility for students to choose their ways and means of achieving individual learning goals in the context of indirect guidance by the lecturer. Partially dependent autonomy is characterized by a relatively flexible type of management, which means the definition of individual goals by future foreign language teachers and the choice of their ways to achieve this goal. Independent determination of the student's educational goals and needs, the realization of the set tasks, self-control, and self-correction is the basis of conditionally full autonomy, which provides counseling and flexible management of this process by the lecturer.

It should be noted that all the above forms (equal to I. Zadorozhna) of independent learning higher educational institutions of Ukraine require the presence of a lecturer who performs the functions of management, control, consulting, etc. takes a fairly active

position in this process. Instead, in British higher education institutions, along with the partially autonomous performance of independent learning, which is to some extent similar to the levels described above, it functions autonomously. It should be emphasized that it involves mastering the content of independent learning independently, regardless of the lecturer. It is the future foreign language teachers who control the procedure and algorithm of their independent learning because everyone can choose where, how, when, and what to study. In this situation, the lecturer's role changes from the transmitter of knowledge to the manager.

The analysis of independent learning activities in higher educational institutions of Great Britain allowed to testify to a rather wide range of their use (Палеха, 2016). The analyzed syllabuses of the above-mentioned higher educational institutions of Ukraine also certify the existence of various independent learning activities, in particular, individual educational and research tasks, lexical and grammatical tasks, which are aimed at the formation of lexical, grammatical, and spelling competencies; creative works (creating presentations, essays); individual educational and research tasks (writing abstracts, summaries, researching selected issues, etc.). But it should be noted that in British higher education types of independent learning activities are more creative and aimed at developing the independence of future foreign language teachers who are able to search, analyze, reason, develop, and algorithm their learning strategy to meet the student's educational needs, interests, and preferences.

Conclusions. Thus, in Great Britain, there is a great experience of organizing future foreign language teachers' independent learning. Some features in this area are common to both countries, but in higher education, in the UK there is a much larger number of developments related to the formation of student independence, able to consciously and responsibly perform a variety of tasks outside the classroom. Changing the authoritarian model of vocational education, typical of Soviet times, to personality-oriented involves maximum individualization of future foreign language teachers' independent learning, creating conditions for self-development and self-improvement, meaningful and independent determination of their own learning needs, opportunities, and individual learning goals. In this aspect, the work in higher educational institutions of Ukraine has begun and needs further improvement. Higher education institutions in Great

Britain have already created a modern model of higher education, designed to provide students with systematic, strong and at the same time operational knowledge, able to provide conditions that contribute to the necessary and relevant requirement: to teach students to learn independently. These processes have a certain tradition and are actively implemented.

Список використаної літератури

- Гордієнко, М. Г. (2006). Проблема самостійної роботи студентів у сучасних педагогічних дослідженнях. *Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць*, 2, 33-40. Київ.
- Задорожна, І. П. (2012). Модель організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовною комунікативною компетенцією. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2, 67-73.
- Котова, А. В. (2012). Основні принципи організації самостійної роботи студентів з англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. праць*, 21, 75-81.
- Мархева, О. Є. (2010). Організація самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови за підтримки інформаційних технологій. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 2 (16). Взято з <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/227>
- Палеха, О. М. (2016). *Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії*. (Дис. канд. пед. наук). Національний авіаційний університет, Київ.
- Панасович, Д. Б., & Солоденько, А. К. (2011). *Методичні рекомендації до складання навчального плану вищих навчальних закладів II, III, і IV рівнів акредитації*. Київ.

Ольга Палеха

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті здійснено компаративний аналіз досвіду організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України і Великої Британії. Аналіз навчально-методичного забезпечення дисциплін циклу професійної підготовки вчителів іноземної мови вітчизняних ЗВО дає підстави стверджувати, що самостійна позааудиторна робота має присутню частку у співвідношенні до аудиторної навчальної діяльності студентів. Простежується тенденція до збільшення годин самостійної позааудиторної роботи.

Самостійна позааудиторна робота майбутніх учителів іноземної мови у вітчизняних ЗВО, на відміну від британських, має лише практичну спрямованість і скеровується на формування іншомовної компетенції майбутніх учителів. Визначено, що в організації самостійної позааудиторної роботи українські науковці й практики дотримуються дидактичних (активності індивідуалізації, поєднання індивідуальних, парних і групових форм вказаної роботи, творчості, наочності) та методичних (автономії, комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів) принципів.

Доведено, що самостійна позааудиторна робота майбутніх учителів іноземної мови організовується викладачем, проте передбачає різні рівні автономності (часткову автономію, напіваавтономію, частково-залежну та умовно-повну автономію). Видами самостійної позааудиторної роботи, що використовуються у

практиці вищих навчальних закладів України, є такі: виконання лексико-граматичних завдань, творчих робіт, індивідуальних дослідних завдань.

З'ясовано, що у Великій Британії склався досить потужний досвід організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови. Деякі особливості в цій галузі притаманні обом країнам, однак у вищих навчальних закладах Великої Британії спостерігається значно більша кількість напрацювань щодо формування самостійності студента, здатного усвідомлено й відповідально виконувати різноманітні завдання поза аудиторією. Зміна авторитарної моделі професійної освіти, характерної для радянських часів, на особистісно-орієнтовану передбачає максимальну індивідуалізацію самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови, створення умов для саморозвитку та самовдосконалення, осмисленого і самостійного визначення власних навчальних потреб, своїх можливостей, індивідуальних навчальних цілей. У цьому аспекті робота у вищих навчальних закладах України лише розпочалася і потребує подальшого вдосконалення. У вищих навчальних закладах Великої Британії вже створена сучасна модель навчання у вищій школі, покликана забезпечити студента систематизованими, міцними й одночасно оперативними знаннями, здатна надати умови, які сприяють реалізації необхідної та актуальної вимоги – навчити студента вчитися самостійно. Ці процеси мають певну традицію й активно реалізуються.

Ключові слова: майбутній учитель іноземної мови; підготовка майбутніх учителів іноземних мов; самостійне навчання; вищі навчальні заклади; Україна; Велика Британія.

References

- Hordiienko, M. H. (2006). Problema samostiinoi roboty studentiv u suchasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh [The problem of independent work of students in modern pedagogical research]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka: Zb. nauk. prats*, 2, 33-40. Kyiv [in Ukrainian].
- Kotova, A. V. (2012). Osnovni pryntsyipy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv z anhliiskoi movy [Basic principles of organization of independent work of students in English]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky: Zb. nauk. prats*, 21, 75-81 [in Ukrainian].
- Markhieva, O. Ye. (2010). Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy za pidtrymky informatsiinykh tekhnolohii [Organization of independent work of future foreign language teachers with the support of information technologies]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*, 2 (16). Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/227> [in Ukrainian].
- Palekha, O. M. (2016). *Orhanizatsiia samostiinoi pozaaudytornoj roboty maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii [Organization of independent extracurricular work of future foreign language teachers in higher educational institutions of Great Britain]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Panasovych, D. B., & Solodenko, A. K. (2011). *Metodychni rekomendatsii do skladannia navchalnoho planu vyshchykh navchalnykh zakladiv II, III, i IV rivniv akredytatsii [Methodical recommendations for drawing up the curriculum of higher educational institutions of II, III, and IV levels of accreditation]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zadorozhna, I. P. (2012). Model orhanizatsii samostiinoi pozaaudytornoj roboty maibutnikh uchyteliv z ovobodinnia anhlovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu [Model of organization of independent extracurricular work of future teachers on mastering English communicative competence]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika*, 2, 67-73 [in Ukrainian].

Одержано 30.03.2021 р.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ЗАРУБІЖЖІ

У статті аналізуються модернізаційні процеси в сучасній системі освіти України, насамперед у формуванні її педагогічного потенціалу. Обґрунтовано доцільність використання в цій сфері досягнень зарубіжних держав, у яких проживають українці. Доведено, що найбільш вагомий досвід у підготовці педагогічних кадрів для системи українського шкільництва в діаспорі напрацьовано в Канаді. Тут її здійснюють університети і університетські коледжі. Проаналізовано особливості підготовки вчителів українознавчих дисциплін у Альбертському, Саскачеванському й Торонтському університетах та забезпечення їх подальшого професійного зростання громадськими організаціями канадських українців. Виокремлено ті ідеї зарубіжного досвіду, які доцільно творчо впроваджувати в діяльність закладів вищої педагогічної освіти в Українській державі.

Ключові слова: модернізація системи педагогічної освіти в Україні; зарубіжний досвід підготовки педагогічних кадрів; діяльність університетів Канади у підготовці вчителів для українського шкільництва в діаспорі; громадські організації канадських українців.

Постановка проблеми. Модернізаційні процеси, які в останні роки охопили всі сфери суспільного життя України, найбільшою мірою торкнулися освітньої галузі, оскільки від ефективності її діяльності залежать стан і перспективи соціально-економічного розвитку країни, її міжнародний авторитет, досягнення в науці, культурі, сфері політичного життя. З-поміж ключових проблем, які є життєво важливими та практико орієнтованими, актуалізується питання підготовки кваліфікованого творчого вчителя, адже від нього залежить успішність зростаючої особистості, розвиток її творчих здібностей і здатності адаптуватися в мінливому світі, формування життєтворчих компетентностей і, отже, перспективи Української держави.

У контексті освітніх реформ Україна фокусує свої зусилля на якісній та ефективній підготовці конкурентоздатного фахівця, беручи до уваги європейські освітні стандарти. Адже нині саме європейські країни пропонують широке розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою.

А тому постає проблема пошуку нових форм і методів організації освітнього процесу й творчого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду з питань підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування сучасного вчителя, різні аспекти становлення професійно-педагогічних якостей, здатності до самовдосконалення та саморозвитку стала предметом дослідження Г. Алексевиц, В. Базуріна, Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Лавриченко, Л. Латун, О. Локшиної, О. Сухомлинської, Л. Пуховської та ін. Досягнення української діаспори в цій галузі проаналізовано в дослідженнях вітчизняних науковців Б. Ажнюка, Л. Божук, Ю. Заячук, А. Маршкевич, І. Ключковської, С. Пономаревського, С. Романюк, І. Руснака, М. Степаненка, І. Стражнікової, Г. Філіпчука та інших діаспорознавців.

Мета статті – висвітлити досвід підготовки педагогічних кадрів для системи українського шкільництва в діаспорі та виявити його прогресивні ідеї для використання в системі вищої педагогічної освіти України. Завдання статті – розкрити особливості підготовки майбутніх учителів українознавчих дисциплін в університетах і університетських коледжах Канади.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, проблемно-генетичний, історико-пошуковий, метод наукової екстраполяції та ін.

Виклад основного матеріалу. Підготовка вчителів є одним із ключових і сталих завдань Української держави. Відповідно до викликів ХХІ століття в країні розроблено стратегічний план докорінного реформування вищої педагогічної освіти, з урахуванням європейських і світових стандартів, обґрунтовано вимоги до особистості сучасного педагога. На їх реалізацію спрямовані Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», «Професійний стандарт вчителя», Концепція Нової української школи.

Реформуючи вітчизняну педагогічну освіту, слід брати до уваги прогресивні ідеї та досягнення зарубіжних країн, зокрема й закордонних українців, які в контексті освітніх процесів держав проживання активно розвивають власну систему національної освіти й виховання зростаючих поколінь.

Найбільш вагомий досвід у підготовці педагогічних кадрів для системи українського шкільництва в діаспорі напрацьовано в Канаді. Тут її забезпечують університети або університетські коледжі, які працюють автономно і за власними освітньо-професійними програмами. Однак нами встановлено, що, незалежно від майбутнього професійного спрямування, програми підготовки вчителів у Канаді мають три складники: академічні курси, професійні курси і практична діяльність у школі (освітня практика). Вони є обов'язковими, хоча програми в різних університетах країни відмінні між собою щодо питомої ваги і наступності змістових компонентів. При цьому академічні дисципліни читають не професори педагогіки, а викладачі факультетів гуманітарних та природничих наук. Студенти, які мають на меті одержати ступінь бакалавра освіти, слухають ті ж самі курси хімії, англійської мови, музики, що й студенти – майбутні бакалаври мистецтва чи природничих наук. Завдання цих навчальних курсів – забезпечити майбутніх учителів науковими знаннями з предметів, які вони викладатимуть у школах (Романюк, 2015).

Оскільки підготовка вчителів у кожній провінції Канади перебуває під контролем місцевих університетів (на сьогодні їх нараховується 69), то кожен з них розробляє відповідний навчальний план. Проте є фундаментальні дисципліни, які складають основу майбутньої професійної діяльності. До них, зокрема, належать:

- розвиток дітей і (або) підлітків;
- динаміка взаємин учителя й учнів;
- освіта дітей з особливими потребами;
- освітнє адміністрування;
- методика викладання різних предметів;
- теорія навчання;
- філософія освіти.

Крім того, обов'язковою є вимога: відсоток професійних курсів у системі підготовки вчителів початкової школи повинен бути більшим, ніж середньої школи. Студенти також мають змогу вибирати професійні курси, які, на їхню думку, сприяють фаховому становленню й розвитку. Пізніше така спеціалізація допомагає

шкільним радам приймати ухвалу щодо влаштування випускника на роботу. Скажімо, серед факультативних курсів професійного спрямування освітнього коледжу Саскачеванського університету є такі:

- порівняльна освіта;
- діагностика навчальних труднощів учнів у математиці;
- мовні та комунікативні відхилення у класі;
- застосування мікрокомп'ютерів в освіті;
- навчання малих груп (Лаєнз, 1997).

Особливістю канадської системи педагогічної освіти, а саме тут відбувається психолого-педагогічна та фахова підготовка майбутніх учителів, зокрема й для двомовного шкільництва, є відмінність між підготовкою вчителів початкової та середньої школи. Оскільки перші переважно викладають усі предмети в одному класі, то навчальні програми для них характеризуються більше широтою інформації, ніж глибиною. Учителі середньої школи, навпаки, оволодівають одним або двома предметами, тому їхня професійна підготовка зосереджується на предметах основної та додаткової спеціалізації, які вивчаються системно і поглиблено. Залежно від провінції й університету ці академічні курси становлять від 40% до 80% освітньої програми для вчителів. Окремі університети інтегрують цей складник у чотирирічну програму бакалавра освіти, інші наполягають на тому, щоб ця програма була виконана до того, як студенти розпочнуть педагогічну освіту.

Важливо зазначити, що в підготовці майбутніх педагогів у Канаді особлива увага звертається на практичну підготовку вчителя до професійної діяльності. Зокрема, три університети Західної Канади апробували такі моделі подовженої освітньої практики студентів:

університет Саймон Фрейзер запровадив модель студентського учнівства, згідно з якою шкільні вчителі відповідали майже за половину змісту професійної підготовки студентів освітніх факультетів;

Альбертський університет увів дві інтернатури, котрі здійснювали призначення випускників програм «Бакалавр освіти» на

роботу в школі протягом навчального року з частковою платнею і без обов'язків, які покладаються на кваліфікованих учителів;

Саскачеванський університет розробив програму «розширеного практикуму», яка передбачає проведення студентами чотиримісячної практики у загальноосвітній школі протягом останнього року навчання під спільною опікою вчителя і факультетського керівника.

Усі три експерименти, як показала практика, мали різний успіх. Проте тільки Саскачеванський «розширений практикум» згодом став моделлю розроблення подібних програм в усій Канаді (Ласенз, 1997).

Значних змін зазнало й керівництво педагогічною практикою. Оскільки відповідальність за її результати взяли на себе шкільні вчителі, то відповідно змінено і їхні функції. Якщо раніше роль класного вчителя у процесі підготовки студента до викладацької діяльності зводилася до суддівства, то із запровадженням психологічного керівництва спілкування студента і вчителя набуло зовсім іншого характеру. Спочатку студент-практикант і класний учитель перед уроком обговорюють, чим буде цікавитися вчитель. Останній протягом уроку збирає бажану інформацію і подає її студентові на окремому засіданні після уроку. При цьому процес має бути клініко-психологічним; не вчитель, а студент робить висновки і спрямовує зусилля на виправлення власних помилок. Отже, йдеться про зростання студента в плані критичного самоусвідомлення, а не покладання на судження авторитетної особи.

У системі педагогічної освіти в Канаді, на відмінну від інших держав проживання українців, приділяється велика увага країнознавчій освіті, яка завершується університетським освітнім та академічним рівнем. Традиційна в канадських університетах ступенева структура підготовки фахівців має три освітні рівні: бакалавр – магістр – доктор.

В основу вимог, які необхідно виконати, щоб отримати кваліфікаційний рівень бакалавра (Bachelor), магістра (Master) чи доктора філософії (Ph.D.), покладено низку таких понять, як кредитний курс, кредитна одиниця або просто кредит, кредитна вага курсу, нижчий (junior) і вищий (senior) курс, курсове

навантаження, мінімальний прохідний (the minimum passing grade) і студентський середній (GPA – the grade point average) бали, основна (major) і додаткова (minor) спеціалізації тощо.

У «процентній» системі застосовується кілька рівнів градації: «А», «В», «С», «D», «Е» (або «F»). «Процентна вага» кожного з них неоднакова в різних університетах і навіть на різних курсах у межах одного університетського підрозділу. Такі розбіжності не принципові, але вони наявні. Так, для курсу української мови в Торонтському університеті рівень «А» відповідає 80-100% від можливої сумарної кількості балів за всі види робіт, які виконує студент протягом вивчення курсу і які передбачають оцінку за поточну семестрову (аудиторну і домашню) роботу, зміст якої визначається конкретною дисципліною, та за результат підсумкового екзамену; рівень «В» – 70-79%; рівень «С» – 60-69%; рівень «D» – 50-59%; рівень «Е» – менше 50%. Кожен поділяється на підрівні.

Вважається, що студент, який претендує на кваліфікаційний рівень бакалавра, успішно склав курс, коли отримав за нього оцінку не нижче рівня «D». Ця оцінка, власне, і є мінімальним прохідним балом для студента бакалаврату. Щоб отримати ступінь бакалавра, середня оцінка за всі курси (студентський середній бал) повинна бути не нижчою 62,5%, хоча можливі певні коливання цієї межі залежно від університету. Проте середня оцінка за всі курси завжди вища за мінімальну з окремого курсу. Важливо, що студент, який отримав за всі курси мінімально допустимі оцінки, не може здобути кваліфікаційний рівень бакалавра.

Студенту, який прагне отримати магістерський ступінь, для зарахування курсу, наприклад у Торонтському університеті, необхідно отримати оцінку не нижче рівня «В». Відповідно, вищою для нього є і середня оцінка за всі курси по відношенню до тієї, яка забезпечує здобуття ступеня бакалавра. У Манітобському університеті курс української мови оцінюється за такою шкалою: рівень «А» – 86-100% («А» – 95-100%; «А+» – 86-94%); рівень «В» – 74- 85% («В» – 80-85%; «В+»- 74-79%), рівень «С» – 58-73% («С» – 66-73%; «С+»- 58-65%); рівень «D» – 50-57%), рівень «F» – менше 50%.

За своєю курсовою вагою, яка визначається в кредитах як її одиницях, курси в канадських університетах поділяються на семестрові (halfcourse) і річні (full course). Семестровим вважається курс з курсовою вагою в 3 кредити, що, як правило, вивчається протягом одного семестру. Річний курс – це курс такої ж інтенсивності (3 години на тиждень), але тривалістю два семестри, які послідовно йдуть один за одним, тобто тривають один повний академічний рік. Такий курс дає студентові 6 кредитів.

У рамках окреслених вище можливостей реалізуються запити канадських українців і в галузі українознавчої, насамперед мовної, освіти, які готуються здебільшого до педагогічної або наукової діяльності в галузі рідномовної освіти та україністики. Найбільше їх надають Торонтський та Альбертський університети. Зокрема, в університеті Торонто департамент слов'янських мов і літератур пропонує майбутнім спеціалістам понад двадцять українознавчих курсів бакалаврського і магістерського рівнів. Серед них провідне місце належить мовним курсам – українська мова початкового, середнього та підвищеного рівнів, стилі та структура української мови, історія української мови, українська мова ХХІ ст.

На бакалаврському рівні студент має можливість отримати основну або додаткову спеціалізацію з української мови та літератури, а також ступінь бакалавра гуманітарних наук з відзнакою, виконавши так звану програму спеціаліста (Specialist program).

Програма спеціаліста – це ґрунтовна програма підготовки фахівця, у рамках якої студент має прослухати водночас і такі дисципліни:

- протягом першого року навчання – курс початкової української мови;
- упродовж наступних років – курс української мови середнього та підвищеного рівнів, української літератури і культури, історії української мови, стилів і структури української мови;
- чотири курси за вибором із тих, які пропонуються, включаючи щонайменше один із серії 400 (курси вищого рівня складності).

Програма основної спеціалізації з української мови та літератури передбачає шість повних курсів або їхніх еквівалентів:

- перший рік навчання – курс української мови початкового рівня;
- наступні роки – обов'язкові курси української мови середнього рівня та української літератури і культури.
- вивчення трьох курсів за вибором, у тому числі щонайменше один із серії 400, таких як: українська проза в перекладі, українсько-канадська література, українська мова підвищеного рівня, українські оповідання тощо.

Програма додаткової спеціалізації з української мови та літератури має чотири повних курси або їхні еквіваленти: обов'язково – курс української літератури та культури; на вибір – три українознавчі курси, охоплюючи обов'язково один мовний курс і щонайменше один із серії 300.

Значні можливості для спеціалізації з україністики має Альбертський університет. Тут на базовому рівні підготовки можна отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук з основною чи додатковою спеціалізацією з української мови та літератури або з українського фольклору, а також ступінь бакалавра з відзнакою за цими ж спеціалізаціями. До програми спеціалізації як у першому, так і в другому випадках вносяться в обов'язковому порядку курси різних напрямів: українознавчі (їх позначають UKR); славістичні (SLAV); порівняльної літератури (CLIT); історичні (HIST); міждисциплінарні (INT D).

Студент, який претендує на ступінь бакалавра з відзнакою, повинен виконати чотирирічну програму підготовки і написати короткий дослідний проєкт (Honors thesis – UKR 479) на тему, споріднену з навчальним матеріалом старших курсів. Такий ступінь вимагає, мінімум, 60 кредитів нижчого і вищого рівнів із програми основної спеціалізації та, мінімум, 24 кредити з програми додаткової спеціалізації, з яких щонайменше 12 – старшого рівня та щонайменше 6 – рівня 300 або 400. При цьому як для спеціалізації з української мови та літератури, так і для спеціалізації з українського фольклору обов'язкові такі курси:

UKR 100 «Початкова українська мова» (6 кредитів);

UKR 203 і 204 «Україномовний світ 1 і II» – курси мови середнього рівня (3 кредити);

UKR 303 та UKR 304 «Українська мова в контексті I та II» – мовні курси 3-го року навчання (3 кредити).

33 кредити зі старших українських або перехресних з іншими програмами курсів (cross-listed courses), перелік яких визначається спеціалізацією, з-поміж них щонайменше 3 кредити з курсів рівня 400.

Для студентів, які бажають спеціалізуватися з української мови та літератури, в межах зазначених 33 кредитів пропонуються на вибір 3 обов'язкових кредити. Це, зокрема, можуть бути:

SKR 410 «Мовні проблеми в сучасній Україні»;

UKR 411 «Стиль і структура сучасної української мови»;

SLAV 401 «Сім'я слов'янських мов»;

SLAV 420 «Старослов'янська церковна мова» (Course listings).

Отже, програма підготовки бакалавра гуманітарних наук зі спеціалізацією в галузі українознавства є комплексною програмою підготовки фахівця, успішно виконавши яку студент отримує належний рівень знань, умінь і навичок як із загальних дисциплін різного профілю – гуманітарних, соціальних, природничих, так і з дисциплін спеціалізації – мовних, літературних, історичних, що, власне, й складає надійну основу його майбутньої професійної діяльності в галузі освіти або дає змогу продовжувати навчання.

Українознавчі інституції канадських університетів у рамках своїх українознавчих програм розробляють і пропонують досить широкий спектр курсів спеціалізації, кількість яких набагато перевершує ту, що необхідна студенту для виконання програми спеціалізації й одержання кваліфікаційного ступеня. Водночас вони намагаються так організувати навчальний процес, щоб студенти, які бажають спеціалізуватися в галузі українознавства, отримали можливість для адаптації прослуханих курсів до своїх майбутніх практичних потреб. Такий підхід, на нашу думку, один із найбільш важливих організаційно-педагогічних факторів, які забезпечують протягом останніх 3-4 років приріст бажаючих вивчати українознавство в Альбертському університеті.

За подібним алгоритмом / освітньо-професійною програмою відбувається спеціалізація з українознавства на рівні бакалавра гуманітарних наук і в Манітобському університеті на департаменті германських і слов'янських студій.

Аналіз засвідчує, що програми підготовки магістрів гуманітарних наук зі спеціалізацією з українознавства, які пропонуються в канадських університетах, мають різний зміст. Так, Альбертський університет готує магістрів зі спеціалізацією з української мови та літератури, слов'янської лінгвістики з українським компонентом та українського фольклору на департаменті сучасних мов і культурологічних студій. Можна також отримати магістерський ступінь з основною чи додатковою спеціалізацією з україністики, виконуючи міждисциплінарну програму підготовки одночасно на двох департаментах – названому і будь-якому іншому, переважно гуманітарному, але можна й на одному з природничих. Крім обов'язкових курсів рівня 500 і вище, така програма для кожного студента формується індивідуально на основі вибору необхідної кількості кредитів із дисциплін спеціалізації. До них, зокрема, належать:

UKR 501 і 502 «Українська мова вищого рівня I і II»;

UKR 5 і 1 «Структура української мови»;

UKR 517 «Українські діалекти»;

UKR 531 «Історія українського фольклору»;

UKR 555 «Теорія та практика викладання української мови» та ін.

Магістр гуманітарних наук зі спеціалізацією з українознавства може продовжити своє навчання за відповідною докторською програмою, поєднуючи його з науковими дослідженнями. Альбертський університет пропонує українознавчі докторські програми з тих самих галузей, що й магістерські, – української мови і літератури, слов'янської лінгвістики з українським компонентом та українського фольклору.

Ступінь доктора філософії зі спеціалізацією з української мови та літератури можна отримати і в Манітобському університеті, виконуючи відповідну міждисциплінарну програму факультету ступеневої освіти (Graduate School).

Серед мовних курсів один із найбільш поширених – «Початкова українська мова». Аналіз його змісту засвідчує, що скрізь, де він пропонується, цей курс є своєрідним вступом до

інших, вищих за рівнем, мовних курсів і розрахований на студентів зі слабким знанням мови або й без такого.

Традиційно на вивчення курсу «Початкової української мови» відводиться чотири години на тиждень. Його специфіка в тому, що пояснення граматики здійснюється переважно англійською мовою, а читання, письмо та розмовні вправи – українською.

Наступним етапом засвоєння мови є курс «Українська мова середнього рівня». Він передбачає вивчення основ морфології, поглиблення знань із граматики, а також спілкування українською мовою під час лабораторних тренувань і читання в аудиторії.

Студенти, які спеціалізуються в рамках українознавчої програми, далі опановують курс «Українська мова підвищеного рівня».

Здобувачам, які хочуть удосконалити своє володіння українською мовою як усною, так і писемною, пропонується курс «Розмовна українська мова». Під час його засвоєння основна увага звертається на проведення усних бесід з різних тем щодо повсякденного життя, правильну вимову та інтонацію. Граматика і синтаксис вивчаються через призму функціонального використання мови. Для закріплення знань із граматики та поповнення словникового запасу широко застосовуються письмові вправи і таблиці. При вивченні нового матеріалу основна увага звертається на усні й письмові вправи, роботу зі словником, активізацію навчального процесу через створення оригінальних тематичних діалогів, опис тематичних фотографій, використання й обговорення тематичних відеоматеріалів тощо. Як і в інших курсах, у курсі «Розмовна українська мова» обов'язкове виконання домашніх завдань і написання твору, який кожен студент повинен подати протягом другого семестру навчання.

Найціннішими для Української держави, яка має забезпечити вивчення української державної мови всіма її громадянами і використання її у всіх сферах життєдіяльності суспільства, є канадський досвід навчання української мови кожного бажаючого, а не тільки осіб українського походження. Навіть починаючи з «нуля», але послідовно вивчаючи мовні курси все вищого рівня, протягом трьох-чотирьох років досягається достатній ступінь володіння мовою. Вивчення мовних курсів будь-якого

рівня проводиться в контексті реальних життєвих ситуацій сьогодення із зосередженням на розмовному компоненті мови.

Окрім того, особлива увага звертається на поєднання аудиторних і домашніх завдань, що забезпечує глибше знання мови й оптимальне співвідношення між самотійною роботою студента та його співпрацею з викладачем.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що система вищої освіти в Канаді забезпечує можливість студентам, які бажають спеціалізуватися в галузі україністики, досконало оволодіти обраним фахом, ґрунтовно вивчити українську мову як рідну або другу та набути мовних компетенцій, необхідних для успішної діяльності в системі українознавчої освіти як державної, так і приватної.

Цікавим для України, особливо в контексті дотримання правил академічної доброчесності, вважаємо канадський досвід підготовки наукових кадрів. Так, у канадському університеті, щоб отримати магістерський ступінь шляхом дисертаційної програми, здобувач повинен написати і захистити магістерську роботу обсягом до 80 сторінок і успішно завершити магістерські курси обсягом щонайменше 18 кредитів. За курсовою програмою для отримання магістерського ступеня необхідно успішно завершити магістерські курси обсягом від 24 до 30 кредитів і виконати короткий дослідний проєкт, який оцінюється в 6 кредитів. Тема такого проєкту пов'язується з тематикою магістерських курсів, які слухає студент, виконуючи програму, а його обсяг складає 40-50 сторінок. Проєкт затверджується й оцінюється науковим керівником разом зі ще одним професором департаменту. Кількість і тематика курсів, які повинен прослухати здобувач магістерського ступеня, визначаються департаментом індивідуально для кожного студента. Мінімальний термін для виконання магістерської програми, як правило, охоплює два навчальні роки, максимально допустимий – чотири.

На навчання та проведення наукових досліджень, які забезпечують отримання докторського ступеня, претенденту надається найменше два і найбільше шість років залежно від його успіхів у реалізації докторської програми. Виконуючи останню, здобувач повинен водночас прослухати певну кількість курсів обсягом щонайменше 27 кредитів, скласти кандидатський іспит, написати і захистити дисертацію. Кандидатський іспит складаєть-

ся з письмового й усного компонентів і має бути зданий до закінчення першого семестру третього року навчання. Дисертацію оцінює наглядовий комітет із п'яти фахівців і так званий зовнішній рецензент – фахівець з тематики дисертаційної роботи, як правило, поза межами Канади.

Необхідно наголосити, що організатори рідномовної освіти канадських українців приділяють серйозну увагу післядипломній підготовці та професійному зростанню вчителів українського шкільництва. Традиційними, зокрема, стали літні вчительські семінари, які проводила Шкільна Рада в Торонто (голова Тетяна Сунак) під назвою «Вчимося разом». Вчителі-практики ділилися своїми напрацюваннями: від традиційних видів роботи з підручниками з української мови у молодших класах та навчання мови за допомогою посібників української мови як іноземної в старших класах до інтерактивних видів роботи з учнями. Розглядалися методики роботи з учнівським зошитом для молодших класів «Розмовляймо українською», розробленими відповідно до програми з української мови та апробованими в українських школах м. Торонто (автор Оксана Туркевич).

Варто зазначити, що вчителі значну увагу приділяють ігровим технологіям в інтерактивній діяльності учнів. Цікавою була представлена тематика ігор із «Електронними освітніми ігровими ресурсами ТМ «Розумники» (Київ) для вивчення української мови в початковій школі». В умовах карантину і віртуального навчання пошук нового, цікавого і захоплюючого для учнів є пріоритетним у діяльності вчителів. Учасники семінару познайомилися із сервісом Padlet під час дистанційного навчання та нетрадиційними підходами на уроках музики. Привернули увагу вчителів і методики активізації навчальної роботи учнів на уроках, які теж були представлені на прикладах різних методик для розвитку і покращення пам'яті.

Під час проведення семінару працювало шість сесій з такої проблематики:

1. Використання гри на уроках – ефективна методика успішного вчителя в мотивації учнів до навчання.

2. «Круглий стіл»: Робота з посібниками навчання української мови як іноземної в старших класах (8-9 класи). Обмін додатковими матеріалами і зміни до посібників.

3. «Електронні освітні ігрові ресурси ТМ «Розумники» для вивчення української мови в початковій школі».

4. Робоча сесія для директорів: на допомогу директорам, адміністраторам, координаторам.

5. Як вміння зосередитися сприяє розвитку пам'яті. Практичні методики для покращення пам'яті.

6. Використання сервісу Padlet під час дистанційного навчання. Для вчителів молодших, середніх, старших класів.

7. Досвід роботи з підручником «Розмовляймо українською».

8. Навчання співу дистанційно в умовах карантину.

Діапазон та різноманітність тематики охопила широке коло учасників – освітян із Канади, США, Об'єднаних Арабських Еміратів та України. Загалом шість сесій відвідали 150 учасників. На завершення навчального року педагоги пройшли серію сесій професійного навчання для вчителів та директорів українських шкіл під гаслом «Вчимося разом».

У рамках підтримки мережі українського шкільництва під час пандемії Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада (СКВОР) Світового Конгресу Українців організувала ряд вебінарів на допомогу вчителям для ефективного переходу українських шкіл на режим дистанційного навчання. Вебінари з дистанційного навчання проводилися у співпраці з Національною Українською Освітньою Радою Конгресу українців Канади та Міжнародним інститутом освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК). СКВОР у співпраці з Національною Українською Освітньою Радою КУК провела серію вебінарів, присвячених створенню і організації нового формату онлайн навчання. Учасники ознайомилися з ефективними навчальними онлайн платформами, які допомагають створити віртуальні класи: Google Classroom і Google Hangouts, Zoom, ClassDoJo і Kahoot. Також були запропоновані вебінари щодо використання сервісів Padlet, FlipGrid і Skreencastify вчителями та учнями. У співпраці з МІОК СКВОР провела вебінари, під час яких були представлені розробки навчальних матеріалів для використання онлайн: підручник з української мови як іноземної (B2-C1) «Ключ до України: міста і люди», портал «КРОК ДО УКРАЇНИ» та найновіший навчальний проєкт «Образки з Лесиноного життя» –

комплекс навчальних матеріалів і ресурсів для вчителів під час дистанційного навчання.

Загалом, понад 500 учасників-педагогів із країн усіх континентів проявили зацікавленість у новітніх засобах та пройшли професійний вишкіл під час 14 вебінарів за період від квітня до червня цього року. Географія учасників включала освітян із 28 країн: Австралії, Австрії, Аргентини, Бельгії, Великобританії, Греції, Естонії, Єгипту, Казахстану, Канади, Лівану, Німеччини, Нової Зеландії, Норвегії, Об'єднаних Арабських Еміратів, Південної Африканської Республіки, Польщі, Португалії, Росії, Румунії, Сингапуру, Словачії, США, Туреччини, Угорщини, Узбекистану, України, Франції та Японії. Серед них були викладачі українських шкіл, мовних програм, коледжів та університетів.

СКВОР та Національна Українська Освітня Рада КУК виступили з ініціативою організувати всесвітній конкурс для вчителів і науковців «Найкращий дистанційний урок». Мета цієї ініціативи – сприяння вчителям в адаптуванні до нових віртуальних та дистанційних форм викладання і допомога учням закордонних українських шкіл в оволодінні знаннями з предметів українознавства (українська мова, література, історія, географія та культура) за допомогою дистанційних уроків.

Висновки. Аналіз підготовки педагогічних кадрів для українського шкільництва в університетах і університетських коледжах Канади, пошуки шляхів їхнього подальшого професійного розвитку громадськими організаціями канадських українців, зокрема і в співпраці з вітчизняними науковцями та педагогами, засвідчує серйозну турботу їх організаторів про майбутнє рідномовної освіти канадських українців як головного чинника забезпечення життєдіяльності української діаспори в цій країні та ефективного засобу налагодження тісних творчих зв'язків з Україною і світовим українством.

Перспективи подальших досліджень. Ґрунтовнішого вивчення вітчизняними дослідниками заслуговує організація підготовки вчителів початкових класів та формування їхньої професійної майстерності в університетах і коледжах Канади, досвід педагогічної діяльності в системі зарубіжного українського шкільництва.

Список використаної літератури

- Лаєнз, Д. (1997). Система професійної підготовки вчителів у Канаді. *Освіта і управління*, 1(4), 163-168.
- Романюк, С. З. (2015). *Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): Монографія*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.
- Course listings. (2002). In *University of Alberta*, Calendar 2002-2003. (pp. 421-592). Edmonton.
- Course listings. (2003). In *University of Alberta*, Calendar 2003-2004. (pp. 405-631). Edmonton.

Svitlana Romaniuk

CURRENT TRENDS OF TEACHER TRAINING IN UKRAINIAN ABROAD

The article analyzes the modernization processes in the modern education system of Ukraine, primarily in the formation of its pedagogical potential. The expediency of using in this sphere the achievements of foreign states in which Ukrainians live is substantiated. It has been proved that the most significant experience in training pedagogical staff for the Ukrainian schooling system in the diaspora has been developed in Canada. It is carried out by universities and university colleges. It is established that their educational and professional programs include academic courses, professional courses, and practical activities at school (educational practice). The task of these courses is to provide future teachers with knowledge of the subjects they will teach at school. The curricula include mandatory fundamental disciplines (development of children/adolescents, education of children with special needs, methods of teaching different subjects, theory of learning, etc.) and optional courses of professional direction offered by universities. The peculiarities of training teachers of Ukrainian disciplines in Alberta, Saskatchewan, and Toronto universities and the organization of their further professional growth by public institutions of Canadian Ukrainians are analyzed. It was established that Ukrainian studies in Canadian universities have a degree structure of training specialists and cover three levels: Bachelor, Master, and Ph.D. However, different universities have different Ukrainian language training programs and, accordingly, their graduates have various opportunities for further employment. It was found that postgraduate education and professional growth of Ukrainian school teachers are provided by public organizations of foreign Ukrainians (World Coordinating Educational Council, Congress of Ukrainians of Canada, School Councils, etc.). They organize summer teacher training courses, seminars, webinars, online training, etc. The ideas of foreign experience, which it is advisable to creatively implement in the activities of institutions of higher pedagogical education in Ukraine, are distinguished.

Keywords: *modernizing the education system in Ukraine; gainful experience in the preparation of pedagogical frames; Canadian universities in the preparation of teachers for Ukrainian schools in the diaspora; Canadian Ukrainian public organizations.*

References

- Course listings. (2002). In *University of Alberta*, Calendar 2002-2003. (pp. 421-592). Edmonton.
- Course listings. (2003). In *University of Alberta*, Calendar 2003-2004. (pp. 405-631). Edmonton.
- Laienz, D. (1997). Systema profesiinnoi pidhotovky vchyteliv u Kanadi [Teacher training system in Canada]. *Osvita i upravlinnia*, 1(4), 163-168 [in Ukrainian].
- Romaniuk, S. Z. (2015). *Rozvytok ridnomovnoi osvity ukraintsiv u zakhidnii diaspori (XX – pochatok XXI stolittia)[Development of native language education of Ukrainians in the Western Diaspora (XX – early XXI century)]*: *Monohrafiia*. Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].

Одержано 15.03.2021 р.

УДК 378.018.43:614.46

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238283

Алла Растригіна, м. Кропивницький

ORCID: 0000-0002-4393-2831

Жанна Колоскова, м. Кропивницький

ORCID: 0000-0002-4880-1443

ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ В ПОСТКОВІДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізуються питання впровадження в педагогічних ЗВО онлайн-освіти задля розвитку в майбутнього фахівця цифрової компетентності. Констатовано, що більшість науковців світу підтвердили дієвість поєднання загальноприйнятих очних форм з дистанційним навчанням і підтримали комбіноване навчання (blended learning) в постковідному освітньому просторі, що також унормовано в документах Державної служби якості освіти України. На прикладі мистецьких дисциплін представлено зміст і форми проведення занять у дистанційному режимі, що стає вагомим чинником удосконалення професійної культури педагога-музиканта сучасного формату.

Ключові слова: *постковідний освітній простір; онлайн-навчання; дистанційна освіта; педагогічні заклади вищої освіти; інноваційні технології; візуальний навчальний контент; цифрова компетентність.*

Постановка проблеми. Багаторічні дискусії науковців і вчителів-практиків щодо ефективності запровадження онлайн-навчання в систему освіти, втратили доцільність вже після першої хвилі пандемії COVID-19, коли запровадження карантину змінило життя практично кожного. Особливо це вплинуло на організацію навчального процесу в закладах вищої освіти (ЗВО), змусивши викладачів пристосовуватись до нових умов надання освітніх послуг в екстреному режимі.

Зрозуміло, що на той момент якість навчання здебільшого мала бути кращою, але, як зазначають експерти (Черепанова, 2020), обставини, що склалися, змусили професорів найпрестижніших університетів світу спрямувати свій науково-творчий потенціал на розробку та впровадження онлайн-освіти. На думку Ю. Черепанової, ще ніколи наукове співтовариство не витратило стільки сил на те, щоб започаткувати ефективні моделі дистанційного навчання. Таке рішення було викликане не тільки необхідністю підготуватися до можливого продовження пандемії,

а й причинами об'єктивного порядку, пов'язаними з актуальними потребами сучасної вищої освіти.

Відповідно до проведеного в США опитування 81% студентів вважає, що використання допоміжних цифрових інструментів істотно покращує якість освіти та їхню успішність під час навчання в університеті (Chernev, 2021). Тож, не випадково після першої хвилі пандемії переважна більшість науковців провідних університетів світу підтримали впровадження комбінованого навчання (blended learning) в сучасних закладах вищої освіти й засвідчили дієвість поєднання загальноприйнятих очних форм навчання з дистанційною роботою на онлайн-платформі (Черепанова, 2020). Про унормування змішаного (комбінованого) навчання на загальнодержавному рівні йдеться й у документах Державної служби якості освіти України (Гурак, 2021).

Отже, питання доцільності застосування дистанційної освіти в педагогічних закладах, незалежно від формату її отримання, є проблемою, вирішення якої сьогодні є дійсно на часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням пошуку адекватних відповідей на сьогоденні виклики й водночас необхідністю забезпечення загальновизнаного традиційного аудиторного навчання, заснованого на багаторічному досвіді університетів, присвячено наукові розвідки сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників (С. Бережна, С. Браммер, Н. Давідовіч, Т. Кларк, І. Прокопенко, О. Холл, Б. Чернев та ін.). Аналізуючи шляхи вирішення проблем у системі вищої педагогічної освіти, спричинених пандемією COVID-19 та ймовірним продовженням її протягом тривалого періоду, науковці наголошують на необхідності миттєво реагувати на нові обставини, приймати й здійснювати інноваційні рішення та запроваджувати дистанційне навчання з використанням різних веб-серверів, платформ, ресурсів та соціальних мереж (Кіщак, 2020).

Так, С. Бережна та І. Прокопенко зауважують, що незважаючи на очевидні труднощі запровадженого під час карантину дистанційного навчання (далеко не всі заклади були технічно готові до цього; суб'єкти освітнього процесу мали низку психологічних проблем), за результатами опитувань, серед позитивних аспектів його використання (Berezhna, Prokopenko, 2020) українські викладачі й студенти підтверджують, що якість дистанційної освіти не поступається якості навчання в очному форматі.

Студенти відмічають розвиток дисципліни та самоорганізації, що дає можливість отримати освіту в зручний час і зручному місці та рівний доступ до освіти, незалежно від місця проживання, стану здоров'я чи соціального статусу. Викладачі вказують на оновлення ролі вчителя як наставника-консультанта, який координує процес навчання, постійно вдосконалюючи власні курси задля отримання студентами відповідних компетенцій (Berezhna, Prokopenko, 2020).

Оцінюючи можливості пристосування до тривалої пандемії на фундаментальному рівні, С. Браммер і Т. Кларк наголошують на необхідності застосування у вищій освіті надійних моделей та гнучких форм і методів навчання, які дозволять безперервно адаптуватися до різних етапів «нового звичного» (Brammer, Clark, 2020). Науковці підкреслюють, що COVID-19 прискорив і активізував довготривалі педагогічні тенденції, створюючи природний експеримент, у якому перевіряється та оцінюється інноваційний ресурс дистанційного навчання. Його перші ознаки свідчать про те, що запровадження онлайн-навчання, застосованого під час пандемії, буде корисним для студентів і після кризи.

На перевагах дистанційного навчання й викладання в спеціально створеному інтернет-середовищі як у надзвичайних ситуаціях, так і у звичайному режимі акцентують увагу ізраїльські дослідники (М. Амрам, Е. Вейсблі, Н. Давідович та ін.). У надзвичайній ситуації, наголошує Е. Вейсблі, коли виникає необхідність закрити ЗВО, завдяки дистанційному навчанню забезпечуються головні функції освіти: надання освітніх послуг і набуття здобувачами будь-якого профілю освіти відповідних компетенцій. У межах традиційного аудиторного навчання дистанційна освіта також може сприяти розвиткові важливих особистісних якостей і професійних компетенцій студента, пов'язаних із саморозвитком, самоорганізацією, самоактуалізацією та самореалізацією майбутнього фахівця (Weissblei, 2020, с. 20). Саме завдяки унікальним особливостям інтернет-середовища (здатність підтримувати асинхронні та нелінійні дії, гнучкий час, відсутність визначеного місця для участі в навчанні, здатність самоскеровувати ситуацію), переосмисленню різних позицій Інтернет-спільноти (Davidovitch, Eckhaus, 2019) та застосуванню сучасних інформаційно-цифрових технологій майбутній фахівець, незалежно від форми

отримання освіти, набуває нових можливостей для формування ключових професійних компетентностей, між них і цифрової.

Метою статті є з'ясування можливостей онлайн-навчання в постковідному освітньому просторі педагогічних ЗВО та представлення інноваційних технологій візуального навчального контенту, що забезпечує розвиток цифрової компетентності майбутнього фахівця.

Методи дослідження: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблеми дослідження задля визначення ключових понять і суперечностей, окреслення невирішених проблем; компаративний метод, який дав змогу зіставити різні погляди на онлайн-навчання, виявити в них загальне й особливе; узагальнення власного досвіду розвитку цифрової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах карантину, спричиненого пандемією COVID-19; систематизація та репрезентація інноваційних технологій візуального навчального контенту.

Виклад основного матеріалу. Головними характеристиками сучасної педагогічної вищої освіти є динамічність і відкритість, що уможлиблює запровадження нових концепцій, освітніх практик і педагогічних технологій в освітній процес ЗВО. Тож, онлайн-освіта як логічне продовження дистанційного навчання, стає невід'ємною частиною нової освітньої реальності в постковідному просторі ЗВО, а також ознакою дійсного оновлення системи вітчизняної педагогічної освіти, де поєднуються традиційні та альтернативні її форми.

Авторами статті зазначено, що онлайн-навчання передбачає набуття сучасним педагогом фахово спрямованих ключових компетентностей, серед яких цифрова компетентність набуває особливої значущості (Rastrygina, 2019). У зарубіжному науковому дискурсі такий формат визначається як «електронне навчання» (e-learning), де навчальний процес здійснюється за допомогою комп'ютера або іншого гаджета, підключеного до інтернету в режимі «тут і зараз». Визначення ж «онлайн» указує на спосіб отримання знань та зв'язку викладача зі студентом. Онлайн-навчання є складником дистанційного, оскільки дистанційний формат передбачає доставку контенту різними дистанційними каналами: пошта, ТВ, Інтернет (комп'ютерні мережі). Але з огляду на те, що наразі комп'ютерні мережі превалюють над

усіма іншими, для багатьох поняття онлайн і дистанційного навчання стали практично синонімами (Клевець, 2020).

Під час дистанційного навчання викладач і здобувачі освіти взаємодіють на відстані за допомогою інформаційних технологій, котрі підсилюють значимість різних способів, форм і методів перетворення навчального контенту, одним із яких є візуалізація. Тож, вважаємо за необхідне зупинитися на огляді візуального навчального інформаційного контенту – електронних навчальних відеоматеріалах, котрі підтвердили свою ефективність як в онлайн, так і змішаному навчанні у постковідному освітньому просторі педагогічних ЗВО.

Актуальність використання візуальних елементів в освітньому процесі не викликає сумнівів. В історії розвитку освіти є чимало прикладів використання наочності з метою підвищення ефективності навчального процесу, що сприятиме зменшенню часу на сприйняття й передачу навчальної інформації (Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, П. Блонський, Н. Менчинська, І. Лернер, М. Скаткін та ін.). Н. Гончарова, Д. Зуєв, В. Ривчин вивчили різні підходи до розробки навчальної наочності, Т. Назарова узагальнила досвід інструментальної дидактики. Такі дослідники, як Н. Манько, Г. Нікулова, В. Штейнберг спрямували свої наукові пошуки на створення сучасних класифікацій і типологій засобів візуалізації інформації за різними ознаками: когнітивний компонент, вид інформації, форма презентації тощо. Серед останніх досліджень у цій галузі відзначимо роботи С. Аранової, І. Беленкової, О. Заславської, Ж. Єрмолаєвої, Н. Павелко, А. Панічкіна та ін.

За О. Івановою, під візуалізацією навчальної інформації розуміють упорядкування та структурування великого обсягу інформації в наочний образ, який легко читається та сприймається завдяки активній роботі мислення. Засобами візуалізації є різні електронні освітні ресурси (таблиці, блок-схеми, гіперпосилання, збереження інформації у відеоформаті, автоматизований контроль і самоконтроль знань матеріалу, що вивчається) (Іванова, 2020, с. 75).

С. Аранова зазначає, що в умовах дистанційного навчання візуалізована навчальна інформація у створеному авторському педагогічному продукті (ПП) має нести необхідне дидактичне навантаження та відповідати викликам часу. Серед властивостей

візуального контенту, які сприяють підвищенню освітнього ефекту ПП, авторка називає такі: врахування віку аудиторії та невід'ємних характеристик навчальної інформації (логічність, наукова достовірність тощо), виклад контенту зрозумілою для аудиторії мовою, наявність у ньому навчальних можливостей та етичних норм, зв'язок з іншими навчальними дисциплінами, спрямованість контенту на розвиток самостійної діяльності учнів тощо (Аранова, 2020, с. 63).

На думку Л. Білоусової та Н. Житеневої, використання технології візуалізації, зокрема структурно-логічних схем, надає можливість учителю відображати систему внутрішніх зв'язків у матеріалі, що вивчається, демонструвати ієрархію ключових понять і відношень; наочно презентувати логіку та ідейне ядро навчального матеріалу. Спираючись на інтерактивність і розгорнутість таких схем, зручно показати місце нового матеріалу в структурі теми та його зв'язок із вивченим раніше (Белоусова, 2014, с. 10).

Відеопартитура як форма роботи була запроваджена до навчального процесу досить давно. Діапазон її використання є досить широким: вона затребувана як у закладах дошкільної освіти, так і в різних ланках музичної освіти. У дитячих садках музичні керівники використовують відеопартитуру, наприклад, для забезпечення роботи шумового оркестру, щоб допомогти учасникам, відсутнім на заняттях, вивчити місце свого вступу з музичним інструментом. Технічно це має вигляд анімаційного відео, у якому на тлі основної музики в певний час з'являється необхідний інструмент (дзвіночки, бубон, трикутник тощо):



Мал. 1. Скріншот відеопартитури
«Новорічний оркестр»
(автор К. Павловська)

Відеопартитура для музикантів має інший вигляд – це декілька нотних станів певного твору, які змінюються відповідно до руху музики, що надає можливість одночасно і слухати музику, і бачити її графічне зображення. Використання відеопартитури в галузі музичної освіти має декілька

векторів: для слухання музики, наприклад, на уроках музичної

літератури в навчальних закладах і для ознайомлення з новим нотним текстом або особливостями трактовки виконавця. З досвіду створення відеопартитури авторами статті: використували власноруч набрану партитуру в нотному редакторі, нарізали її рядками у графічному редакторі, а у відеоредакторі завершували створення відео – накладали аудіо на графічне нотне зображення, регулювали появу тексту згідно з рухом музики та зберігали готову роботу (див. мал. 2):

Закувала зозуленька

укр. нар. пісня в обр. В. Заволгіна

S
За-ку-ва - ла зо - зу - лень-ка на сто - до - лі на ро - зі; за-пла - ка - ла

A

Мал. 2. Скріншот відеопартитури української народної пісні в обробці В. Заволгіна «Закувала зозуленька» (автор Ж. Колоскова)

Зауважимо, що шлях створення відеопартитури може бути й іншим – зі скачаними файлами готової нотної партитури у форматі pdf, jpg, tif, png та аудіовиконання твору у форматі mp3, оперувати якими можна у будь-якому відеоредакторі. Деякі автори відеопартитур для створення відповідного настрою відшукують графічне зображення, яке відповідає характеру музичного твору, й використовують його як тло, на якому змінюються нотні рядки.

Відеоконспект – автори статті не знайшли єдиного тлумачення поняття. За змістом варіантом відеоконспекту є запис «живої» лекції, що дозволяє викладачеві зберігати зв'язок зі студентами, але водночас позбавляє його можливості перезапису невдалих моментів лекції. Відеоконспект може використовуватися в навчальному процесі в ЗВО, на педагогічній практиці майбутніх учителів для аналізу відеоуроку на різних його етапах, виокремлених і змонтованих у короткий відеоконспект уроку (Колоскова, 2021, с. 12).

Поняття «скрінкаст» (video screen capture дослівно – відео-захоплення екрану) розуміють як цифровий відеозапис інформації, яка виводиться на екран монітору та супроводжується голосовими поясненнями, різними спецефектами та титрами. Для створення скрінкастів використовується спеціальне програмне забезпечення, таке як: CamStudio, Jing чи UVScreen Camera 4.7., OBS Studio тощо.

Скрінкастинг є різновидом підкастингу – процесу створення та розповсюдження аудіо- та відеопередач (тобто підкастів) у мережі Інтернет. Принциповою відмінністю підкастингу від інших способів поширення цифрового аудіо та відео є його стандартизація на основі протоколу RSS, яка надає можливість уніфікувати програми, створені різними авторами незалежно від їхнього конкретного змісту. На думку О. Тихонової, є три чинники на користь підкастингу: наявність єдиної форми представлення аудіо- та відеопрограм, яка є ключовим показником визначення успіху підкастингу та постійного збільшення кількості слухачів і авторів підкастів; динамічний характер підкастингу, його періодичність і серійність на відміну від разової публікації мультимедійних матеріалів; безкоштовне користування програмами підкастингу, що сприяє його широкому розповсюдженню (Тихонова, 2011, с. 129).

Скрінкастинг швидко розвивається в Інтернеті й сприяв створенню великої кількості інформаційної продукції в галузі навчання через Інтернет. На перший погляд здається, що запис скрінкастів є засобом позбавлення викладача від рутинної праці – пояснення матеріалу, але в цій формі роботи є багато переваг. Передусім скрінкаст є інструкцією, яку можна зупинити в будь-яку мить, прослухати й переглянути знову (особливо актуально для студента з поганою пам'яттю, який забуває початок речення, щойно дочитавши його до кінця). Також скрінкаст може стати в нагоді й для студента з гарними розумовими здібностями, який переглядає його, щоб поновити засвоєний матеріал у пам'яті. Разом з тим скрінкаст допоможе хворим студентам засвоювати новий матеріал разом зі своєю академічною групою, й, безумовно, є незамінним помічником у дистанційній формі навчання. Можливості скрінкастингу не мають меж і включають візуалізоване використання різних програм і сервісів із покроковим поясненням та показом матеріалу зі схемами й

прикладами. Технологія скрінкастингу є затребуваною в галузі вивчення іноземних мов, оскільки мова як засіб передачі інформації в цьому контексті є водночас і об'єктом вивчення.

На думку О. Тулупової (2018, с. 44), у контексті сприйняття матеріалу навчальне відео, створене із застосуванням технології скрінкастингу, має низку таких переваг: презентація інформації в аудіо / візуальній формі забезпечує її якісно нове сприйняття та переробку (в процес сприйняття залучаються слуховий і зоровий канали, що дозволяє закласти навчальну інформацію у довготривалу пам'ять); зручний онлайн-перегляд (файл не потрібно скачувати); асинхронний доступ до контенту; покроковий опис дій, які відбуваються на екрані; можливість акцентувати увагу користувача на важливих моментах.

Дослідники С. Арбузов і Б. Старіченко (2017, с. 21) виокремили позитивні дидактичні фактори використання скрінкасту в роботі зі студентами на заняттях ІКТ, серед яких: більш раціональне використання лекційного часу (слухач позбавлений від необхідності конспектувати лекцію, оскільки скрінкаст є у відкритому доступі); використання скрінкасту як форми звітності студента в процесі виконання самостійної роботи, коли він записує та коментує покроково виконання навчального завдання у вигляді скрінкасту; наповнення інформаційної електронної бази навчальної дисципліни зусиллями як викладацьких, так і студентських скрінкастів.

Зауважимо, що в умовах дистанційного навчання, які стали актуальними для нашої країни в останні два роки, компетенцією створення відеоконтенту за напрямом своєї спеціальності мають володіти студенти педагогічних ЗВО. Згідно зі спостереженнями Я. Фейгіна (2013, с. 7), це завдання є нелегким навіть для магістрів, оскільки запису навчального відеоматеріалу має передувати ґрунтовна підготовка: опрацювання сценарію ролика, обміркування форми подання матеріалу (що показати, що пояснити, на що звернути увагу; скільки витратити на це часу; які використовувати аудіо- та відеокодеки, щоб відзнятий матеріал був невеликий за розмірами; чи доречним є використання спецефектів для наочності відео тощо).

У процесі узагальнення досвіду та наявних методик розробки й створення навчальних скрінкастів О. Тулупова виокремлює такі позиції:

вивчення, тестування та вибір програмного забезпечення – необхідно звернути увагу на простий зрозумілий інтерфейс та керівництво користувача, вбудовані аудіо- та відео-редактори; також програмне забезпечення, окрім функції захоплення відео з екрану, має дозволяти захоплювати відео із сайтів і соцмереж;

технічне оснащення робочого місця – встановлення обраного програмного забезпечення, під'єднання колонок, навушників, мікрофона, обрання робочого місця з мінімальним шумом;

обрання тем навчальних відео – скрінкаст повинен мати інформаційну цінність для глядача, якщо тема передбачається великою за обсягом, її доречно розподілити на частини: зробити декілька уроків, щоб не послаблювати увагу та інтерес користувачів через перегляд тривалого ролика;

визначення дизайну колекції відеоуроків – створення серії уроків передбачає її однакове оформлення (єдина інтерактивна заставка, музичний супровід чи загальний фінішний слайд тощо);

написання сценарію відео – текст сценарію має бути коротким (до 3 хв.), розрахованим на охоплення всіх важливих моментів уроку, який містить опис необхідної послідовності дій (сценарій може бути побудований у вигляді таблиці, у якій прописуються всі паралельні дії – адреса інтернет-посилання, текст коментатора, дії, які відбуваються на екрані, слайди, текстові коментарі на екрані, спецефекти);

запис аудіо-супроводу скрінкаста – саме від його тривалості залежить тривалість відеоролика. Запис може бути зроблено окремо чи одночасно із записом відео, текст коментатора має бути заздалегідь підготовленим (написаним і прочитаним вголос), а вимова – емоційно забарвленою та позбавленою від заминок та слів-паразитів;

запис відео-супроводу скрінкаста – на підготовчому етапі перед записом відео необхідно прибрати все зайве з кадру та вимкнути всі месенджери, щоб виключити перезапис відео через вхідні повідомлення. Програми скрінкастингу дозволяють обрати область запису на екрані комп'ютера та задати її параметри, є можливість зупинити процес й поставити на технологічну паузу. Запис скрінкасту має відбуватися відповідно до сценарію та аудіо-супроводу з роздільною здатністю не меншою від 1280x720 (720 p), що зробить його перегляд якісним із будь-яких пристроїв

(і мобільних також) та позбавить відео від чорних смуг після завантаження в YouTube;

монтаж скрінкастів – найскладніший етап у роботі над роликком, що потребує навичок обрізки, додавання заставки, слайдів, титрів, фонові музики тощо. Закінчений проєкт можна зберігати у форматах avi чи mp4;

розміщення скрінкастів у мережі Інтернет (Тулупова, 2018, с. 45-47).

Здатність людини мислити образами є характеристикою особливого стилю мислення – візуального (Белоусова, 2014, с. 5). Яскравим прикладом використання візуального мислення є технологія скрайбінгу (від англ. scribe – «розмічати»), автором якої був Ендрю Парк. Принцип її роботи полягає в супроводі доповіді спікера миттєвими схематичними ілюстраціями, які з'являються з-під пера, ручки, маркера чи комп'ютерної миші та полегшують сприйняття інформації. Враховуючи, що людський мозок мислить образами, універсальна мова малюнка надає можливість виокремити ключові поняття та показати взаємозв'язок між ними.

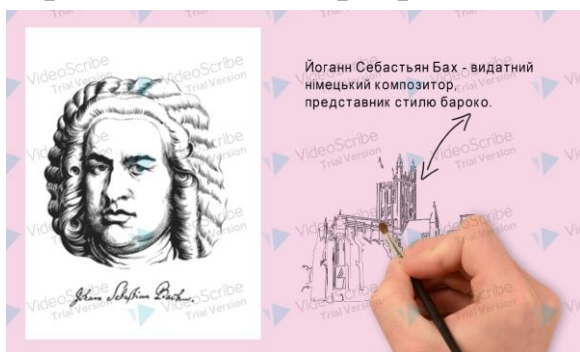
Зауважимо, що застосування скрайбінгу не передбачає наявності компетенції у техніці малюнка, оскільки важливим є розуміння коректної і зрозумілої заміни іменників і дієслів символами й образами у вигляді замальовок, графіків, ієрархічних структур, схем і діаграм, сукупність яких складає цілісний візуальний образ. Правильне поєднання слова та замальовок основних ідей теми, об'єднаних в єдину історію, і є змістом технології скрайбінгу. Перегляд скрайбінгу набагато цікавіший від перегляду звичайного відео, тому його використовують як у рекламі, бізнес-презентаціях, маркетингу, так і в освіті. Технологія скрайбінгу існує в декількох напрямках:

- скрайбінг-фасилітація – замальовка образів у режимі реального часу;

- відеоскрайбінг – використання заздалегідь підготовленого відеоролика у техніці «скрайбінг» зі звуком і музичним супроводом;

- 3D-скрайбінг – створення об'ємного образу за допомогою 3D-ручок у режимі реального часу, результатом чого буде матеріальний об'єкт, який можна буде вивчити та залишити на згадку (Чулюков, 2019).

Серед переваг скрайбінгу визначають: зручність сприйняття інформації, міцність засвоєння контенту через усвідомлення ключових позицій теми, легкість інтеграції нових знань за допомогою візуальних образів, візуалізація скрайбінгу сприяє розвитку критичного та креативного мислення і є універсальною й доступною для аудиторії. На думку В. Чулюкова, В. Дубова та О. Сидорової, застосування скрайбінгу в школі може вирішити проблему залучення школярів до процесу навчання, оскільки на відміну від звичайної презентації, ця технологія впливає на слух, зір та уяву слухача ((Чулюков, 2019, с. 71). Для створення відео у технології скрайбінг використовують такі ресурси, як онлайн-сервіс PowToon, програми VideoScribe, GoAnimate, Moovly тощо.



Мал.3. Скріншот відео у технології «скрайбінг» (автор – Ж. Колоскова)

Автори статті мають власний досвід використання технології скрайбінгу в навчальній дисципліні «Цифрові технології в мистецтві та художній культурі» в процесі роботи над створенням коротких відеороликів для уроків музичного мистецтва на допомогу майбутнім учителям.

Серед переваг даної технології маємо відзначити можливість використання анімації в процесі замальовки образів, що дійсно створює ефект історії, яка народжується на очах. Важливою є здатність акцентувати увагу або поєднувати поняття в момент викладу (позначити в тексті або поєднати). Як і будь-яке навчальне відео, відео у технології «скрайбінг» потребує ґрунтовного підходу до тексту, підбору графічних зображень, шрифту (незважаючи на великий арсенал шрифтів у програмі VideoScribe, український текст відображав лише Arial Baltic). Для роботи скрайбера розробники програми пропонують велику кількість зображень, вибір яких забезпечує їх промальовку в режимі реального часу, але для нашої роботи зі створення відео у галузі мистецтва вони, на жаль, були не придатними, тому ми звернулися до каталогу безкоштовних svg, jpg та tif зображень у мережі Інтернет. У процесі експортування готового відеофайлу в безкоштовній версії програми (вона діє протягом 7 днів після скачування на комп'ютер і має неповний набір опцій) можливо зберегти відео на комп'ютер у форматі

тов, а потім конвертувати його в mp4, avi або зберегти як ppt-файл для використання у програмі Microsoft PowerPoint, є можливість відразу викласти роботу на платформи для обміну відео (YouTube або Vimeo):

Висновки. Проведене дослідження дозволило підтвердити доцільність актуалізації проблеми запровадження онлайн-освіти як складової дистанційного навчання в постковідній освітній простір педагогічних ЗВО. Оскільки запровадження таких форм, як відеопартитура і відеоконспект, технологій скрінкастингу й скрайбінгу не тільки допомагає майбутньому вчителю легко й нестандартно організувати навчальну діяльність, урізноманітнювати заняття та сприяти розвитку у школярів комунікативних навичок, асоціативної пам'яті й креативного мислення, а й стає вагомим чинником удосконалення цифрової компетентності майбутнього фахівця – музиканта сучасного формату.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у перевірці ефективності застосування онлайн-технологій, пов'язаних із візуальним інформаційним контентом, у процесі вивчення майбутніми фахівцями-музикантами дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Список використаної літератури

- Аранова, С., & Паничкин, А. (2020). Анализ педагогического продукта в контексте феномена визуализации информации. *Человек и образование*, 3(64), 62-69.
- Белоусова, Л. (2014). Дидактические аспекты использования технологий визуализации в учебном процессе общеобразовательной школы. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 40(2), 1-13.
- Гурак, Р. (2021). *Важливо вдосконалювати технології дистанційного навчання задля якісної і доступної освіти*. Взято з <http://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/2002-ruslan-hurak-vazhlyvo-vdoskonaliuvaty-tekhnologii-dystantsiinoho-navchannia-zadlia-iakisnoi-i-dostupnoi-osvity>
- Иванова, О., & Муравьева, И. (2020). Интерактивное электронное пособие как модульная визуализация учебной информации в старшей и высшей школе. *Школьные технологии*, 3, 73-80.
- Кіщак, Т. (2020). *Covid-19 та дистанційне навчання у закладах вищої освіти: аналітичний огляд наукових публікацій з міжнародних видань*. Взято з <https://nubip.edu.ua/node/79877>
- Клевець, О. (2020). *Чим відрізняється онлайн-навчання від дистанційного навчання*. Взято з: <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantionnogo-obucheniya>
- Колоскова, Ж., & Назаренко, М. П. (Упоряд.). (2021). *Педагогічна практика: методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності*. Кропивницький.
- Павловська, К. (2020) *Відеопартитура «Новорічний оркестр»*. Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=18АНРeThR88>

- Стариченко, Б., & Арбузов, С. (2017). Применение скринкастинга при обучении IT дисциплинам. *Информатика и образование*, 2(281), 19-22.
- Тихонова, Е. (2011). Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции интернет-технологий в лингвообразовательное пространство. В Е. В. Тихонова (Ред.), *Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: Сб. материалов V Всерос. науч.-метод. конф.* (с. 127-140). Москва.
- Тулупова, Е. (2018). Скринкасты в дистанционном обучении пользователей библиотек. В *XVIII Междунар. науч.-практ. конф. «Менеджмент вузовских библиотек. Университетская библиотека в условиях цифровой трансформации»* (с. 41-50). Минск.
- Фейгин, Я., & Евтушенко, А. (2013). Применение программ создания Screencast (запись происходящего на экране монитора) в учебном процессе. *Вестник КРСУ*, 13(7), 6-9.
- Черепанова, Ю. (2020). *Между первой и второй: онлайн-образование на волне пандемии*. Взято з <https://education.forbes.ru/authors/online-education-vs-covid>
- Чулюков, В., Сидорова, О., & Дубов, В. (2019). Новые технологии эффективного вовлечения обучающихся в процесс обучения. *Современное педагогическое образование*, 6, 70-74.
- Шкарлет, С. (2021). *Ефективність дистанційного навчання з кожним моніторингом отримує дедалі вищі показники*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/efektivnist-distancijnogo-navchannya-z-kozhnim-monitoringom-otrimuye-dedali-vishi-pozitivni-pokazniki-sergij-shkarlet>.
- Berezhna, S., & Prokopenko, I. (2020). Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1(2)), 130-135.
- Brammer S., & Clark T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*, 31, 453-456.
- Chernev, B. (2021). *29 Astonishing E-learning Statistics for 2021*. Retrieved from <https://techjury.net/blog/elearning-statistics/#gref>
- Davidovitch, N., & Eckhaus, E. (2019). Factor Affecting the Decision Process of Selecting an Academic Conference. In *A Virtual Higher Education Campus in a Global Word. The Role of the Academic Campus in an Era of Technological Progres*. New York. Nova.
- Rastrygina, A. (2019). Digital Art as a innovative resource of professional artistic education. In *Culture – Art – Education/ Scientific publishing house in pedagogical Universety maned KEN* (pp. 252-261). Krakow.
- Weissblei, E. (2020). *Distance learning during the state of emergency due to the closure of education institutions because of the spread of coronavirus*. *Knesset Research and Information Center*. Retrieved from https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a/2_6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a_11_13919.pdf

Alla Rastrygina, Zhanna Koloskova

ONLINE LEARNING IN THE POST-COVID EDUCATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION

The article highlights the issues related to the need of introducing online education as an innovative form of learning in the post-COVID educational space of pedagogical educational establishments, mastering which becomes the basis for the development of specific elements of digital competence of future specialists.

It was stated that in finding ways to solve problems in the system of pedagogical higher education caused by the COVID-19 pandemic and its probable continuation over a long period, scientists stressed the need to respond immediately to new circumstances and introduce distance learning using various web servers, platforms and resources, and social networks.

Given the analysis of scientific sources and the results of expert verification of the feasibility of using digital assistive devices during the transition to distance learning related to quarantine measures, it is confirmed that most scientists from the world-leading universities have confirmed the effectiveness of combining common forms of offline learning with distance learning on the online platform and supported the introduction of blended learning in the post-COVID educational space of higher education institutions.

The use of online learning in the post-COVID educational space of pedagogical institutions of higher education, regardless of the format of its receiving (online or offline), is standardized at the national level and confirmed in the documents of the State Education Quality Service of Ukraine.

The content and forms of the distantly conducted classes are presented in the example of art subjects. Not only does it cause the change of teaching technologies in the art educational space of higher education institutions, but it also becomes an essential factor in improving the professional culture of a modern music teacher.

Keywords: *post-COVID educational space; online learning; distance education; pedagogical institutions of higher education; innovative technologies; visual educational content; digital competence.*

References

- Aranova, S., Panichkin, A. (2020). Analiz pedagogicheskogo produkta v kontekste fenomena vizualizacii informacii [Analysis of the pedagogical product in the context of the phenomenon of information visualization]. *Chelovek i obrazovanie*, 3(64), 62-69 [in Russian].
- Belousova, L. (2014). Didakticheskie aspekty ispolzovanija tehnologij vizualizacii v uchebnom processe obshheobrazovatelnoj shkoly [Didactic aspects of the use of visualization technologies in the educational process of a comprehensive school]. *Informacijni tehnologii i zasobi navchannja*, 40(2), 1-13 [in Russian].
- Berezhna, S., & Prokopenko, I. (2020). Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1(2)), 130-135.
- Brammer, S., & Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*, 31, 453-456.
- Cherepanova, Ju. (2020). *Mezhdju pervoj i vtoroj: onlajn-obrazovanie na volne pandemii* [Between the first and the second: online education in the wake of the pandemii]. Retrieved from <https://education.forbes.ru/authors/online-education-vs-covid> [in Russian].
- Chernev, B. (2021). 29 Astonishing E-learning Statistics for 2021. Retrieved from <https://techjury.net/blog/elearning-statistics/#gref>
- Chuljukov, V., Sidorova, O., & Dubov, V. (2019). Novye tehnologii effektivnogo вовлеченія obuchajushhihsja v process obuchenija [New technologies for effective involvement of students in the learning process]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 6, 70-74.
- Davidovitch N., & Eckhaus E. (2019). Factor Affecting the Decision Process of Selecting an Academic Conference. In *A Virtual Higher Education Campus in a Global Word. The Role of the Academic Campus in an Era of Technological Progres*. New York. Nova.
- Fejgin, Ja., & Evtushenko, A. (2013). Primenenie programm sozdaniya Screencast (zapis proishodjashhego na jekrane monitora) v uchebnom processe [The use of programs for creating Screencast (recording what is happening on the monitor screen) in the educational process]. *Vestnik KRSU*, 13(7), 6-9 [in Russian].
- Hurak, R. (2021). *Vazhlyvo vdoskonaliuvaty tekhnolohii dystantsiinoho navchannia zadlia yakisnoi i dostupnoi osvity* [It is important to thoroughly understand the technology of remote sensing for knowledge and accessibility]. Retrieved from <http://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/2002-ruslan-hurak-vazhlyvo->

- vdoskonaliuvaty-tekhnologii-dystantsiinoho-navchannia-zadlia-iakisnoi-i-dostupnoi-osvity [in Ukrainian].
- Ivanova, O., & Muraveva, I. (2020). Interaktivnoe elektronnoe posobie kak modulnaja vizualizacija uchebnoj informacii v starshej i vysshej shkole [Interactive electronic manual as modular visualization of educational information in senior and high school]. *Shkolnye tehnologii*, 3, 73-80 [in Russian].
- Kishchak, T. (2020). *Covid-19 ta dystantsiine navchannia u zakladakh vyshchoi osvity: analitychnyi ohliad naukovykh publikatsii z mizhnarodnykh vydan [Covid-19 that distance from the mortgage of food education: an analytical look at scientific publications from international views]*. Retrieved from <https://nubip.edu.ua/node/79877> [in Ukrainian].
- Klevets, O. (2020). *Chym vidrizniaietsia onlain-navchannia vid dystantsiinoho navchannia [How to get online from a remote website]*. Retrieved from <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantcionnogo-obuchenija> [in Ukrainian].
- Koloskova, Zh., & Nazarenko, M. P. (Comps.). (2021). *Pedahohichna praktyka: metodychni rekomendatsii dlja zdobuvachiv vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia spetsialnosti [Pedagogical practice: methodical recommendations for health education in the first (bachelor's) level of specialty]*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
- Pavlovska, K. (2020) *Videopartytura "Novorichnyi orkestr" [Video score "Novorichnyi orkestr"]*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=18AHPeThR88> [in Ukrainian].
- Rastrygina, A. (2019). Digital Art as a innovative resource of professional artistic education. In *Culture – Art – Education/ Scientific publishing house in pedagogical Universety maned KEN* (pp. 252-261). Krakow.
- Shkarlet, S. (2021). *Efektivnist dystantsiinoho navchannia z kozhnym monitorynhom otrymuie dedali vyshchi pokaznyky [Effectiveness of remote sensing with skin monitoring will eliminate the indicators]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/efektivnist-distancijnogo-navchannya-z-kozhnim-monitoringom-otrimuye-dedali-vishi-pozitivni-pokazniki-sergij-shkarlet> [in Ukrainian].
- Starichenko, B., & Arbuzov, S. (2017). Primenenie skrinkastinga pri obuchenii IT disciplinam [The use of screencasting in teaching IT disciplines]. *Informatika i obrazovanie*, 2(281), 19-22 [in Russian].
- Tihonova, E. (2011). Ispolzovanie sovremennyh jelektronnyh ustrojstv kak sredstvo povysheniya jeffektivnosti integracii internet-tehnologij v lingvoobrazovatelnoe prostranstvo [The use of modern electronic devices as a means of increasing the efficiency of the integration of Internet technologies into the linguistic space]. In E. V. Tihonova (Ed.), *Sovremennye modeli v prepodavanii inostrannyh jazykov i kul'tur v kontekste menezhmenta kachestva obrazovanija: Sb. materialov V Vseros. nauch.-metod. konf.* (pp.127-140). Moskva [in Russian].
- Tulupova, E. (2018). Skrinkasty v distancionnom obuchenii polzovatelej bibliotek [Screencasts in Distance Learning for Library Users]. In *XVIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. "Menedzhment vuzovskih bibliotek. Universitetskaja biblioteka v uslovijah cifrovoj transformacii"* (pp. 41-50). Minsk [in Russian].
- Weissblei, E. (2020). *Distance learning during the state of emergency due to the closure of education institutions because of the spread of coronavirus. Knesset Research and Information Center*. Retrieved from https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a/2_6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a_11_13919.pdf

Одержано 06.04.2021 р.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті визначено та схарактеризовано організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі змішаного навчання як сукупність об'єктивних можливостей інтеграції змісту, форм, методів і засобів у штучно створеному освітньому середовищі, що забезпечує досягнення поставленої освітньої мети та результатів навчання. Такими умовами визначено: формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; оновлення та структурування змісту освітнього контенту з урахуванням особливостей професійної діяльності; використання сучасних педагогічних технологій та електронних освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі; розвиток у здобувачів освіти досвіду взаємодії у комбінованих освітніх середовищах на рівнях «студент-інтерфейс», «студент-контент», «студент-студент», «студент-викладач»; формування практичного досвіду використання цифрових технологій і створення персонального інформаційно-освітнього середовища як інструменту інноваційної діяльності вчителя НУШ, засобу творчого вирішення професійних завдань.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні умови; професійна підготовка; майбутні вчителі фізичної культури; змішане навчання; комбіноване освітнє середовище.*

Постановка проблеми. Фокус сучасних перетворень, зумовлений орієнтацією вітчизняної системи вищої освіти у європейський освітній простір, економічними соціальними та економічними змінами, глобалізацією та цифровізацією, спрямований на модернізацію системи професійної підготовки фахівців нової української школи. У зв'язку з цим вітчизняні заклади вищої освіти (далі – ЗВО) мають широкі можливості для вільного створення навчальних матеріалів, пошуку ефективних шляхів підвищення їх якості, розробки та застосування новітніх моделей і технологій організації освітнього процесу з метою навчання високоосвічених, конкурентоспроможних педагогічних кадрів, здатних професійно здійснювати науково-педагогічну діяльність,

творчо і з високим ступенем автономії застосовувати на практиці дидактичний інструментарій та педагогічні інновації.

Автори «Концепції цифрової трансформації науки та освіти на період до 2026 року» (Концепція, 2021) наголошують, що вітчизняна система освіти має забезпечувати можливості формування цифрових компетентностей як у здобувачів освіти, так і в педагогічних працівників, сприяти розвитку цифрової інфраструктури та електронних сервісів в освітніх закладах. Отже, тенденції інформатизації та оцифрування всіх сфер життєдіяльності, особливо в педагогічній освіті, актуалізують проблему модернізації змісту та методик професійної підготовки майбутніх учителів, формування вмінь швидко реагувати на суспільні зміни в руслі становлення Концепції Нової української школи. Вищезазначені фактори актуалізують оновлення вимог до змісту та якості професійної підготовки вчителя за спеціальністю 01 «Освітні/педагогічні науки» предметної спеціалізації 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)» у руслі поглиблення гуманізації та гуманітаризації, фундаменталізації, інформатизації вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах становлення нової компетентнісної парадигми вищої освіти присвячено широке коло досліджень. Так, на важливості модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури в умовах цифровізації освіти наголошують Ю. Драгнєв, С. Єрмаков, Н. Кожемяка, М. Чекунов, О. Шукатка та ін.

Актуальність використання новітніх і насамперед інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій у процесі практичної підготовки майбутніх учителів з метою забезпечення їх пізнавальної активності, креативності, професіоналізму, безперервної освіти, конкурентоздатності на ринку фізкультурно-оздоровчих послуг у невизначених соціальних та економічних умовах обґрунтована в працях Л. Денисової В. Клопова, В. Марчик, С. Переверзевої, та ін.

Теоретико-методичні особливості пошуку і впровадження нових форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, зокрема впровадження технологій

дистанційного та змішаного навчання, висвітлені в дослідженнях С. Лазоренка, М. Олесова, Ю. Прокопенка та ін.

Попри те, що пандемія COVID-19 актуалізувала проблему пошуку нових моделей організації професійної педагогічної фізкультурної освіти – поєднання кращих практик традиційної очної та інноваційної електронної взаємодії, питання обґрунтування організаційно-педагогічних умов професійної підготовки вчителів фізичної культури в контексті забезпечення такої інтеграції залишається недостатньо вивченим.

Мета дослідження полягає у визначенні та характеристиці організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі змішаного навчання, які дозволяють ефективно та зі значним ступенем автономії досягати цілей і результатів освітнього процесу.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, системно-структурний метод для обґрунтування організаційно-педагогічних детермінант професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній простір характеризується пошуком нових принципів, форм, методів і технологій розвитку особистості у фокусі різних моделей соціальної та професійної інтеракції. Так, розглядаючи означений феномен, представники Міжнародної групи з інформаційної грамотності на панельних дискусіях, організованих Службою тестування освіти США (Educational Testing Service – ETS) визначили інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) базовим трансформаційним інструментом освіти, які стрімко розвиваються, принципово змінюють спосіб життя, навчання та праці людини. Колегія висловила переконання, що результатом цих змін стане підвищення рівня якості життя людей саме за рахунок зростання ефективності викладання та навчання, творчого використання освітніх технологічних інструментів у секторі вищої професійної освіти (Digital Transformation A Framework for ICT Literacy, 2002, с. 3). Таким чином, інноваційний потенціал цифрової трансформації системи вищої освіти спрямований на розвиток компетентної та конкурентоспроможної особистості, здатної навчатись упродовж життя.

Разом з тим у вітчизняному документі «Концепції розвитку педагогічної освіти» наголошується, що однією з проблем професійної підготовки сучасних педагогічних кадрів є «застарілий зміст, структура, стандарти та технології навчання <...>, що не дають можливості майбутнім учителям оволодіти компетентнісним підходом та новітніми ефективними інструментами професійної діяльності» (Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 4), а також підкреслюється неспроможність певної частини вчителів до оволодіння й використання на практиці новітніх методик навчання, виховання і розвитку, що зумовлює зниження соціального престижу педагогічної професії порівняно з іншими видами інтелектуальної праці (Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти, 2018).

Упродовж останніх років у практику провідних ЗВО активно впроваджується змішаний підхід щодо організації навчання та професійної підготовки майбутніх фахівців, який інтегрує традиційні та інноваційні освітні технології. Відтак справедливим вважаємо твердження Дж. Роні (Rooney, 2003) про те, що змішане навчання є одним із провідних трендів сучасної вищої професійної освіти, зокрема й учителів фізичної культури.

Професійну підготовку майбутнього вчителя фізичної культури ми розглядаємо як цілісний спеціально організований процес формування у здобувачів освіти предметно-методичної, інформаційно-цифрової, прогностично-проектувальної, креативно-інноваційної компетентностей, що утворюють інтегральну характеристику спроможності випускника розв'язувати складні професійні завдання з високим ступенем автономії, успішно виконувати фізкультурно-педагогічну діяльність.

Своєю чергою змішане навчання ми розглядаємо як стратегію організації та підтримки навчального процесу в комбінованому середовищі, де студент вчиться вирішувати академічні та професійні завдання під керівництвом викладача у процесі комбінування традиційної очної та високотехнологічної електронної взаємодії. Ця інноваційна освітня технологія передбачає формування у студентів навичок планування, контролю та рефлексії власної пізнавальної діяльності, інтерактивної освітньої взаємодії,

дослідницьких умінь, творчості та активності як необхідних умов засвоєння знань, умінь і навичок.

Успішна, ефективна та якісна підготовка майбутніх учителів з використанням технології змішаного навчання вимагає обґрунтування необхідних організаційно-педагогічних умов. Під організаційно-педагогічною умовою ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей інтеграції змісту, форм, методів і засобів у штучно створеному освітньому середовищі, що забезпечує досягнення поставленої освітньої мети та результатів навчання.

Першою умовою розвитку фахової майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі комбінування очної та електронної взаємодії ми визначили *формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності*. Розвиток особистості студента та його ціннісного ставлення до майбутньої професії визначається рівнем його соціальної та пізнавальної (академічної) активності. Як вказує Н. Шемигон (2012), ціннісне ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності є багаторівневим утворенням у структурі особистості, що містить когнітивний, цільовий і діяльнісний взаємопов'язані складники. Когнітивний складник сприяє усвідомленню здобувачем освіти особистісної і соціальної значущості, цінності майбутньої професії, бажання реалізуватися в ній. Цільовий – визначає мету та значення діяльності за фахом і є основою для оволодіння іншими цінностями, потребою для набуття професійно значущих знань, умінь і навичок. Діяльнісний складник визначає усвідомлення змісту майбутньої професійної діяльності, прийняття та інтеріоризацію системи принципів, методів, засобів організації освітнього процесу для набуття необхідних для здійснення професійної діяльності компетенцій. Із виникненням нової соціальної ситуації розвитку з'являються нові цінності та стимули, але завдання педагогічного впливу полягає в тому, щоб набуті раніше знання та навички, інтереси до навчання та розвитку не втратилися, а стали фундаментом подальшого професійного зростання. Мотиваційна сфера студента є динамічною, відтак на кожному етапі навчання спонукання є різними – вони можуть бути зовнішніми і внутрішніми, позитивними й негативними.

Формуванню позитивної мотивації та ціннісного ставлення до обраної професії майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання сприяє такий комплекс педагогічних впливів як інструментів формування вмотивованості до активного засвоєння теорій, концепцій, моделей фізичного виховання та їх адаптації до умов шкільної фізкультурно-спортивної освіти: розвиток у майбутніх учителів інтелектуальних здібностей, критичного та творчого педагогічного мислення; усвідомлення студентами способів здійснення освітньої взаємодії в комбінованому освітньому середовищі; персоналізація та індивідуалізація освітнього процесу, добір відповідних віковим і пізнавальним особливостям, можливостям, здібностям методів і засобів навчання; формування у здобувачів освіти навичок самонавчання, рефлексії та відповідальності за вибір індивідуальної освітньої траєкторії розвитку; поетапне ускладнення і дозування змісту навчальної інформації, її варіативність; застосування формувального оцінювання та створення ситуацій успіху.

Отже, реалізація першої організаційно-педагогічної умови забезпечує розв'язання протиріччя між уявленнями здобувачів освіти про зміст і сутність професійної діяльності вчителя фізичної культури та соціальним замовленням на підготовку сучасного педагога, здатного до самонавчання, саморозвитку, креативності, соціальної активності, освітньої та професійної рефлексії.

Друга організаційно-педагогічна умова передбачає *оновлення та структурування змісту освітнього контенту з урахуванням особливостей професійної діяльності*. Інтеграція України в міжнародний освітній простір зумовлює розроблення нових освітніх стандартів та концептуального переосмислення змісту й структури професійної підготовки здобувачів у ЗВО. Відповідно до міжнародних документів створюються нові освітні програми, котрі базуються на засадах студентоцентризму, компетентнісного й результативного підходів та орієнтовані на підготовку конкурентоспроможного на ринку праці випускника. Наразі відсутній Державний стандарт підготовки вчителя фізичної культури, що надає певний рівень свободи в розробленні та впровадженні на інституційному рівні програм навчання, сформованих на основі результатів навчання як модельних

характеристик учителя за предметною спеціалізацією 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)». Разом з тим детальна характеристика діяльності вчителя закладу середньої освіти, базові компетентності та їх показники за різними кваліфікаційними категоріями відображено в Державному професійному стандарті за професією «Вчитель закладу середньої освіти». У документі зазначається, що вчитель Нової української школи має володіти мовно-комунікативною, предметно-методичною, інформаційно-цифровою, інклюзивною, психологічною, проєктувальною, здоров'язбережувальною, організаційною, прогностичною, оцінювально-аналітичною, інноваційною, рефлексивною компетентностями, а також бути спроможним до педагогічного партнерства та постійного професійного вдосконалення впродовж життя (Про затвердження професійного стандарту, 2021).

Вищезазначене актуалізує необхідність розроблення нових освітніх компонентів з метою насичення контенту освітніх програм і дисциплін (в тому числі педагогічних практик і науково-дослідних робіт) модулями, темами, завданнями, у яких відтворюватимуться та закріплюватимуться гностичні, операційні та аксіологічні моделі успішної професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. В умовах змішаного навчання реалізації такої стратегії сприятиме: залучення студентів до активної пізнавальної діяльності в процесі підготовки різних навчальних проєктів, створення, моделювання і розв'язання творчих завдань, використання дидактичних можливостей інноваційних педагогічних технологій (проблемного, автентичного, експериментального навчання, навчання як дослідження).

У нашому дослідженні реалізації другої педагогічної умови сприяє розроблення актуальних тем, інтерактивних проблемних та практико-орієнтованих індивідуальних і групових кейсів, які передбачають індивідуальний пошук, дискусії, само- та взаємо-оцінювання, спрямовані на досягнення запланованих результатів навчання в курсах «Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології», «Інформаційні технології у фізичній культурі», «Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті», «Інклюзивне фізичне виховання», «Навчальна фізкультурно-оздоровча практика».

Таким чином, реалізація другої педагогічної умови в організації освітнього процесу майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання є однією з провідних у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів, що забезпечує формування глибоких знань із методик фізичного виховання та прикладних навичок використання нових підходів до здійснення навчальної, виховної, методичної, оздоровчої, проєктної діяльності із застосуванням сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологій.

Третьою організаційно-педагогічною умовою визначено *використання сучасних педагогічних технологій та електронних освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі*. Оскільки в умовах цифровізації вищої освіти головним замовником освітньої послуги стає студент, ключовим завданням університетів як провідників змін є інтеграція змісту освіти і потреб здобувачів засобами педагогічних та інформаційних технологій з метою створення інтерактивного, привабливого студентоцентрованого середовища, що сприяє розвитку навичок XXI століття, заохочення самостійного безперервного навчання. Погоджуємося з думкою зарубіжного дослідника Н. Ньюмана (Newman, 2010) про те, що використання ІКТ та цифрових засобів дозволяє викладачам перетворювати традиційне масове навчання на персоналізоване. Комбінування традиційної та електронної навчальної взаємодії дозволяє підтримувати персоналізацію на основі здібностей, стилю навчання, уподобань і рівнів знань студента. У такому разі студент стає суб'єктом освітнього процесу, співтворцем освітнього середовища: самостійно або разом з викладачем на засадах партнерства він може обирати місце та гнучкий графік навчання, пристрої та ресурси для ефективного пошуку рішень. Це своєю чергою сприяє інтеріоризації системи знань і підвищенню самостійності студентів у їх здобутті.

Змішане навчання дозволяє поєднувати традиційні очні групові та індивідуальні (лекційні, практичні, семінарські заняття, консультування, самостійна робота студентів, педагогічна практика, контроль знань) та інноваційні електронні синхронні й асинхронні (відеолекції, вебінари, веб- та чат-заняття, онлайн-тестування) форми організації освітнього процесу; розширює

можливості збагачення інструментарію засобів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які підвищують ефективність освітнього процесу та створюють умови для досягнення визначених результатів навчання. Такими засобами в нашій авторській моделі є системи управління навчанням (наприклад, Google Workspace), мультимедійні ресурси (презентації, електронні підручники, інтерактивні робочі аркуші тощо), хмаро-орієнтовані середовища (наприклад, Google Classroom), відкриті онлайн-освітні платформи (наприклад, Prometheus), дидактичні веб-ресурси (віртуальні лабораторії, тренажери-симулятори); цифрові сервіси для формувального та контрольного оцінювання, персональні й мобільні пристрої та технології тощо. Не менш важливим є авторський контент – дисципліни «Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології», «Інформаційні технології у фізичній культурі», «Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті», «Інклюзивне фізичне виховання», «Навчальна фізкультурно-оздоровча практика», розміщені у віртуальному середовищі ЗВО як навчально-методичний супровід та ресурсна підтримка освітнього процесу.

Отже, третя організаційно-педагогічна умова сприяє використанню цифрових засобів та інструментів з метою задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів та здійснення автоматизованої підтримки кожного здобувача освіти в режимі реального часу з урахуванням конкретних академічних і професійних потреб.

Четверта організаційно-педагогічна умова передбачає *розвиток у здобувачів освіти досвіду взаємодії в комбінованих освітніх середовищах на рівнях «студент-інтерфейс», «студент-контент», «студент-студент», «студент-викладач»*. Професія вчителя належить до тих видів діяльності, які характеризуються невизначеністю умов розвитку ринку праці. Акцентуючи необхідність упровадження обґрунтованої політики щодо цифровізації в контексті глобальної Програми освіти-2030, яка узгоджується з цілями сталого розвитку ООН, відповідно до п. 4 саме на ЗВО покладається провідна роль у забезпеченні рівного доступу здобувачів до доступного якісного професійного навчання, зосібна щодо формування в них затребуваних навичок

«для працевлаштування, отримання гідної роботи та ведення підприємницької діяльності» (Перетворення нашого світу, 2015, с. 18). Важливо зазначити, що в п. 4b наголошується на пріоритетності навчання майбутніх фахівців «з питань інформаційно-комунікаційних технологій» (Перетворення нашого світу, 2015, с. 19), що, на нашу думку, звужує «затребувані навички» насамперед до навичок технологічних.

Зарубіжна дослідниця М. Медведева вказує, що технологія змішаного навчання сприяє розвитку в майбутніх педагогів комунікативних навичок, налагодженню співпраці, встановленню позитивного емоційного контакту, розвитку загальнонавчальних умінь, пізнавальної активності, формуванню потреби в самоосвіті; вихованню креативності (Медведева, 2015, с. 8). Відтак професійна підготовка майбутніх учителів в умовах змішаного навчання передбачає формування технологічних умінь і навичок, по-перше, з метою підвищення якості засвоєння теоретичних знань та оволодіння способами планування й організації власної освітньої траєкторії, поетапного просування в умовах змішаного навчання на різних рівнях освітньої інтеракції (очна / електронна; онлайн / оффлайн; синхронна / асинхронна); по-друге, з метою формування практичних умінь застосовувати сучасні ІКТ, підвищувати власну професійну майстерність у галузі освіти (фізична культура) у процесі саморозвитку та самовдосконалення з використанням різних освітніх ресурсів.

Таким чином, реалізація четвертої умови не лише розширює навчальний досвід майбутнього вчителя фізичної культури у частині здобуття знань з різних джерел та способів комунікації з ними (викладач, конспекти лекцій, інтернет-ресурси), а й спрямована на формування прикладних навичок отримувати спеціальні знання в нових незвичних умовах, знаходити потрібну інформацію, вирішувати навчальні проблеми в обмежених за часом ситуаціях, самостійно приймати альтернативні рішення, а також здатності до співпраці.

Із попередньою умовою тісно взаємопов'язана наступна організаційно-педагогічна умова, що передбачає *формування практичного досвіду використання цифрових технологій і створення персонального інформаційно-освітнього середовища*

як інструменту інноваційної діяльності вчителя нової української школи, засобу творчого вирішення його професійних завдань. Реалізація цієї умови полягає в практичному втіленні професійно-педагогічних знань майбутнього вчителя фізичної культури під час організації фізкультурно-педагогічної діяльності, що передбачає роботу з навчально-методичною літературою, інтернет-ресурсами, персональними комп'ютерами, спеціальним програмним забезпеченням і спрямована на формування в майбутніх педагогів умінь і навичок «використовувати, створювати, проєктувати та поширювати цифрові освітні ресурси..., забезпечувати їх доступність для учасників освітнього процесу, оцінювати їх ефективність для досягнення навчальних цілей учнів відповідно до рівня їхньої підготовки та індивідуальних особливостей; організувати освітній процес із використанням технологій дистанційного навчання» (Про затвердження професійного стандарту, 2021, с. 9).

Вищезазначене цілком узгоджується з науковими поглядами сучасних методистів (Смульсон, 2015) щодо важливості створення інформаційно-освітнього середовища вчителя як розширеного апарату дидактики, що поєднує комп'ютерно-телекомунікаційні технології освітньої взаємодії, віртуальні бібліотеки, бази даних, навчально-методичні комплекси. Проєктування такого середовища вчителем фізичної культури уможливорює реалізацію інноваційних навчально-вихованих впливів шляхом застосування новітніх форм, методів і засобів організації освітнього процесу, що своєю чергою сприятиме його інтенсифікації, особистому та соціальному розвитку учнівської молоді, зокрема розвитку соціальних навичок (взаємодія, почуття спільноти, співпраця та позитивне ставлення до школи та фізичної активності), когнітивних процесів (здатність до вирішення проблем, розвитку самосвідомості, пам'яті, уваги, саморегуляції поведінки, творчого самовираження), що є запорукою здорового та активного способу життя, можливості подальшої самореалізації.

Забезпечення означеної умови досягається через формування в майбутніх учителів фізичної культури таких умінь і навичок: створення електронних портфоліо, персональних освітніх сайтів і блогів, електронних навчально-методичних матеріалів (навчальне

відео, мультимедійні посібники, інтерактивні ігри та вправи, тестові та стимуляційні завдання), використання потенціалу соціальних мереж щодо популяризації рухової активності та здорового способу життя, підвищення техніко-тактичної майстерності в обраному виді спорту, обміну досвідом у професійних спільнотах тощо; застосування BIYOD-технологій для організації мобільного навчання та SMART-пристроїв і хмарних додатків з метою контролю, моніторингу і корекції рівня функціонального стану школярів; використання дистанційних та онлайн-платформ підвищення кваліфікації.

Висновки. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури у процесі змішаної освітньої взаємодії в умовах цифрової трансформації є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики. З'ясовано, що якісна та ефективна реалізація такої підготовки потребує створення необхідних організаційно-педагогічних умов як системи об'єктивних можливостей інтеграції змісту, форм, методів і засобів у штучно створеному освітньому середовищі, що забезпечує досягнення поставленої освітньої мети та результатів навчання. Такими умовами визначено: формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; оновлення та структурування змісту освітнього контенту з урахуванням особливостей професійної діяльності; використання сучасних педагогічних технологій та електронних освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі; розвиток у здобувачів освіти досвіду взаємодії в комбінованих освітніх середовищах на рівнях «студент-інтерфейс», «студент-контент», «студент-студент», «студент-викладач»; формування практичного досвіду використання цифрових технологій і створення персонального інформаційно-освітнього середовища як інструменту інноваційної діяльності вчителя НУШ, засобу творчого вирішення професійних завдань.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребує розроблення моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі змішаного навчання в контексті визначених організаційно-педагогічних умов.

Список використаної літератури

- Концепція цифрової трансформації науки та освіти на період до 2026 року: Проект.* Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaprosnyue-do-gromadskogo-obgovorennya>.
- Медведева, М. (2015). *Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения.* (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», Нижний Новгород.
- Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН.* (2015). Взято з <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>.
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти.* (2018). Наказ Міністерства освіти і науки України, 16.07.2018, № 776. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».* (2020). Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства, 23.12.2020, № 2736. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.
- Смутьсон, М., Лотоцька, Ю., Назар, М., Дітюк, П., & Коваленко-Кобилянська, І. (2015). *Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: Монографія.* Київ: Педагогічна думка.
- Шемигон, Н. (2012). Сутність мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 36, 250-254.
- Digital Transformation A Framework for ICT Literacy.* A Report of the International ICT Literacy Pane. (2002). Retrieved from <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ets.org%2FMedia%2FResearch%2Fpdf%2FICTREPORT.pdf&clen=1477465&chunk=true>
- Newman, M. (2010). *Networks: An introduction.* Oxford, England: Oxford University Press.
- Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55 (5), 26-32.
- Wolff, L.-A. (2020). Sustainability education in risks and crises: Lessons from Covid-19. *Sustainability*, 12, 5205, 1-6. DOI: 10.3390/su12125205.

Oksana Danysko

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE PROCESS OF BLENDED EDUCATIONAL INTERACTION

The system of higher pedagogical education in Ukraine is currently at the stage of reforming the principles, methods, forms, and means of organizing a quality educational process, among which the technology of blended learning stands out. The focus of modern transformations, due to the orientation of the domestic higher education system into the European educational dimension, globalization and digitalization, is aimed at modernization the system of professional training in new conditions.

The article aims to analyze and systematize the organizational-pedagogical conditions of professional training of future physical education teachers in the process of blended learning, which allows independently and effectively achieve the goals and results of the educational process.

Blended learning is seen as a strategy for organizing and supporting the educational process in a combined environment, where the student learns to solve academic and professional problems under the guidance of a teacher in the process of combining traditional face-to-face and high-tech electronic interaction.

It is substantiated that the effectiveness of such interaction depends on the creation of the necessary organizational-pedagogical conditions: formation of students' values to future professional activity; updating and structuring the maintenance of educational content taking into account the peculiarities of professional activity; use of modern pedagogical technologies and electronic educational resources in the educational-upbringing process; development of students' experience of interaction in combined educational environments at the levels of 'student-interface', 'student-content', 'student-student', 'student-teacher'; formation of practical experience of the use of digital technologies and creation of a personal informational-educational environment as a tool for innovative activities of the New Ukrainian School teachers, a means of a creative solution of professional problems.

Keywords: *organizational-pedagogical conditions; professional training; future physical education teachers; blended learning; combined educational environment.*

References

- Digital Transformation A Framework for ICT Literacy. A Report of the International ICT Literacy Pane.* (2002). Retrieved from <chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ets.org%2FMedia%2FResearch%2Fpdf%2FICTREPORT.pdf&cLen=1477465&chunk=true>
- Konceptija cyfrovoji transformaciji nauky ta osvity na period do 2026 roku: Projekt. [The concept of digital transformation of science and education for the period up to 2026: Project].* Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya> [in Ukrainian].
- Medvedeva, M. (2015). *Formirovanie gotovnosti budushhih uchitelej k rabote v uslovijah smeshannogo obuchenija [Formation of future teachers' readiness to work in the conditions of blended learning].* (Ext. abstract of PhD diss.). Federalnoe gosudarstvennoe bjudzhetnoe obrazovatelnoe uchrezhdenie vysshogo professionalnogo obrazovanija "Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitelnyj universitet", Nizhnij Novgorod [in Russian].
- Newman, M. (2010). *Networks: An introduction.* Oxford, England: Oxford University Press.
- Peretvorennja nashogho svitu: Porjadok dennij u sferi stalogho rozvytku do 2030 roku. Rezoljucija Gheneraljnoji Asambleji OON [Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution the General Assembly United Nations].* (2015). Retrieved from <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennja Konceptiji rozvytku pedaghoghichnoji osvity [On the approved 'Concept of Pedagogical Education Development].* (2018). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 776 [Order of the Ministry of Education and Science, 16.07.2018, №776] [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennja profesijnogho standartu "Vchytelj pochatkovykh klasiv", "Vchytelj zakladu zagaljnoji serednjoji osvity", "Vchytelj z pochatkovoji osvity (z dyplomom molodshogho specialista)" [On approval of the professional standard "Primary School Teacher", "Compulsory Secondary School Teacher", "Primary School Teacher (with a diploma of junior specialist)"].* (2020). Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torghivli ta siljsjkogho ghospodarstva № 2736 [Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture, 23.12.2000, №2736]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].

- Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55 (5), 26-32 [in English].
- Shemyghon, N. (2012). Sutnistj motyvacijno-cinnisnogho stavlennja studentiv do majbutnjoji profesijnoji dijajlnosti [The Essence of Motivational Value Attitude of Students to Future Careers]. *Problemy inzhenerno-pedagoghichnoji osvity [Problems of engineering pedagogic]*, 36, 250-254 [in Ukrainian].
- Smulson, M., Lototska, Yu., Nazar, M., Ditiuk, P., & Kovalenko-Kobylianska, I. (2015). *Intelektualjnij rozvytok doroslykh u virtualjnomu osvitynomu prostori [Intellectual development of adults in the virtual educational space: monograph]: Monografija*. Kyiv, Pedagoghichna dumka [in Ukrainian].
- Wolff, L.-A. (2020). Sustainability education in risks and crises: Lessons from Covid-19. *Sustainability*, 12, 5205, 1-6. DOI: 10.3390/su12125205

Одержано 19.02.2021 р.

УДК 373.5:37.01

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238287

Оксана Товканець, м. Ужгород

ORCID: 0000-0003-4438-0167

ЕРГОНОМІКА РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ: УМОВИ ФОРМУВАННЯ

У статті розкрито проблему середовища розвитку дитини як комплексу матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих в освітньому закладі. Підкреслено важливість впливу ергономічних характеристик освітнього середовища на комфортність психологічного клімату, що склався в класі / групі; домінування орієнтованого на дитину способу дитячо-дорослої комунікації; спрямованість на встановлення дружніх стосунків між дітьми; реальної допомоги педагога у вирішенні конфліктів і наданні емоційної підтримки; стимулювання горизонтального спілкування учнів; створення умов для активного обговорення дітьми проблем, що їх хвилюють і висловлення розгорнутого судження; підтримку дисципліни; введення нових предметних понять з опорою на проектно-дослідний досвід; відкритість до дискусій тощо.

Ключові слова: освітнє середовище; ергономічні умови; розвиток особистості.

Постановка проблеми. Упровадження компетентнісного підходу, який, окрім здатності відтворювати знання, вимагає навчальної самостійності, навичок співпраці й конкуренції, роботи у віртуальному світі, уміння досліджувати й проектувати, передбачає необхідність створення освітнього середовища як

дослідницького, комунікативного та культурного простору. У зв'язку з цим зростає роль педагогічної науки в пошуку шляхів удосконалення освітнього середовища як умови формування особистості.

Актуальними є стимулювання ініціативи, самостійності, відповідальності, спрямування на індивідуальну й групову роботу, навчання здійснювати вибір, розмірковувати і проявляти критичність, визначати практичне значення шкільних предметів. У широкому сенсі середовище – це складові оточення людини, їхні характеристики і зв'язок між ними. Виявом ергономічних характеристик освітнього середовища є сукупність чинників, серед яких виокремлюються архітектура будівель, предметно-просторова організація, цифрові технології, обладнання, навігація, методична оснащеність, характер педагогічної взаємодії, співтовариство однолітків, використання соціокультурних ресурсів району, міста, країни, світу тощо.

Ергономічні засади освітнього простору як наукова проблема розглядалися ще на початку ХХ століття. Доцільно згадати вітчизняні теоретичні праці й створені тоді практичні основи для реалізації ергономічного підходу у 1920-1930-их рр. А. Макаренком, С. Шацьким та іншими педагогами (дослідні станції, шкільні комуни, дослідні інститути тощо). Сучасні проблеми педагогічної ергономіки розглядали А. Ашеров, О. Коваленко, Г. Сажко (2006); Є. Зімниця, Н. Карапузова, В. Помогайбо (2012); С. Окулова, Н. Куликов (2014), С. Скидан (1999), О. Ярошинська (2016) та ін. Дослідники обґрунтовують важливість урахування ергономічних умов під час створення освітнього середовища, що впливає на оптимізацію й ефективність освітньої діяльності, задоволеність її результатами тощо.

На сучасному етапі, коли для життя в постіндустріальному суспільстві випускнику школи потрібні перш за все освоєні способи дії, а вимоги до освітніх результатів у світі формуються на основі компетентнісного підходу, принципи середовищної освіти мають реалізовуватися в широкій шкільній практиці. Для української освіти сьогодні необхідні рішення, які, з одного боку, можуть стати масовими, а з іншого – забезпечити можливості для варіативної, індивідуалізованої освіти (Скидан, 1999).

Мета статті – обґрунтувати ергономічні умови формування розвивального середовища освітньої установи.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувалися загальнонаукові методи – теоретичний аналіз першоджерел із порушеної проблеми, що дало змогу визначити стан її вивчення; узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду; упорядкування та систематизація ергономічних умов формування розвивального середовища освітньої установи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі освітнє середовище розглядається як система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні. Середовище розвитку дитини – це комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих в освітньому закладі. Названі умови мають задовольняти життєво важливі (вітагенні) потреби людини, забезпечувати її безпеку, охорону життя і здоров'я. Крім того, вони повинні відповідати її духовним і соціальним потребам – пізнавальним, естетичним, загальнокультурним, комунікативним.

Аналіз наукових досліджень (Ашеро́в, Коваленко, Сажко 2006; Карапузова, Зімниця, Помогайбо, 2012; Окулова, Куликов, 2014; Скидан, 1999) дозволив вирізнити декілька ключових умов формування освітнього середовища, які, на нашу думку, мають ергономічне вираження.

Інновації, що лежать в основі ергономічних засад формування розвивального освітнього середовища, виокремлюються в сфері дизайну і архітектури. Нові школи – це будівлі майбутнього, які повинні бути сконструйовані й побудовані так, що вже сама будівля надихає на навчання. На основі результатів досліджень можна виділити фактори, які важливі під час створення розвивального освітнього середовища і можуть впливати на навчальний процес:

- природність освітнього середовища – освітлення, звуки, температурний режим, якість повітря, обробка стін;
- персоналізація освітнього середовища – варіативність вибору, гнучкість, трансформованість;

– адекватний рівень стимуляції – складність освітнього середовища, колірні рішення, текстура, сенсорні якості.

У цьому контексті акцентуємо увагу на естетиці освітнього середовища закладу, яке є структурним елементом освітнього простору та містить потенціал для творчого саморозвитку особистості у шкільний період, актуалізує всі сфери особистості та стимулює мистецьку діяльність (Ярошинська, 2016). Естетичне середовище в освітній установі виконує такі функції:

– забезпечує дитині відчуття психологічної захищеності, довіри, радості існування;

– впливає на інтелектуально-естетичний розвиток дитини;

– надає можливості для самовираження, саморозвитку;

– покращує педагогічний процес в естетично продуманому предметно-просторовому оточенні;

– збагачує дітей знаннями, формує художній смак у процесі цілеспрямованого і систематичного ознайомлення з естетичними якостями предметного середовища;

– гармонізує відносини з соціумом і забезпечує соціальну адаптованість.

В естетичному освітньому середовищі розгортається поетапний процес комплексного розвитку особистості, який, зокрема, передбачає формування здатності до художнього світовідчуття; уведення у світ мистецтва і художньої практики; залучення до діалогу з творами мистецтва, з митцем; творче самовираження.

Нині чимало уваги приділяється створенню естетичного середовища закладу загальної середньої освіти, зокрема оформлення кабінету початкових класів, оскільки молодші школярі постійно працюють в одному приміщенні. Оформлення кабінетів початкових класів вимагає не тільки творчого підходу зі сторони вчителя, а й дотримання загальних методичних рекомендацій:

– основний принцип оформлення початкової школи – помірність. Декоративні елементи і методичні матеріали не повинні відволікати уваги школярів від змісту уроків. Використання помірно яскравих, пастельних тонів і відсутність занадто дрібних, різких деталей не буде перенапружувати зір дітей;

– оформлення кабінетів має бути естетичним, продуманим і виконаним в єдиному стилі;

– бажано приділити увагу здоровому способу життя і правилам дорожнього руху;

– наявність методичних матеріалів має бути мінімальною, відображати успіхи класу, творчість учнів, містити ігрові завдання, що пробуджують інтерес до навчання.

Міжнародний досвід засвідчує, що школи майбутнього – це нова архітектура освітнього закладу, який не є відокремленим, однофункціональним простором, призначеним тільки для навчання дітей. Школа – це центр нового району, майбутньої забудови району з урахуванням соціально-економічного розвитку. Освітня організація відіграє роль центру місцевої громади, двері якого відкриті зранку до вечора. Школа надає громадянам найрізноманітніші послуги, як-от: спортивні секції, організація навчання за неформальною освітою, місце зустрічей для людей старшого віку, проведення концертів і районних (окружних, територіальних) заходів, надання консультаційної підтримки мігрантам, вирівнювання освітніх можливостей для дітей із сімей із низьким достатком через надання безкоштовне користування секціями і гуртками (Данія, Німеччина, Сінгапур) (Ergonomics, URL). У рамках цієї концепції весь простір школи стає універсальним і орієнтованим на розвиток дітей, що стимулює когнітивні й соціально-емоційні навички, а також фізичний розвиток дітей. Замість предметних класів (математика, мова, географія, інформатика) з'являються класи, у яких можна провести будь-який урок з учителем чи групою вчителів. Класи хімії, фізики та біології об'єднуються в єдиний блок або навіть одне приміщення – науковий кластер, де можна провести метапредметні дослідження. Майстерні й робототехніка також об'єднуються в єдиний блок, який стає дослідницьким центром, де є достатній обсяг обладнання та інструментів, щоб створити прототип предмета або його окремої деталі, наприклад, елемент для створення конструкції робота. В майстерні зосереджують верстати та обладнання (слюсарні, деревообробні тощо), 3D-принтери, лазерні різачки, обладнання для фарбування. У майстерні є зона з комп'ютерами – для запису одержуваного в ході роботи алгоритму. Найчастіше весь простір школи є навчальним, у будь-

якому місці (рекреація, хол, коридор) можна організувати як потокове навчання, так і міні-групове та індивідуальне.

Допомагають досягти сучасного рівня якості освіти й розвивати соціально-емоційні навички, навички вирішення проблем і такі чинники, як:

- забезпечення можливості працювати із сучасними інформаційними технологіями;
- доступ до шкільного Wi-Fi з будь-якої точки будівлі, коли кожна дитина може працювати з інформацією зі свого особистого пристрою (смартфон, планшет, ноутбук);
- наявність бібліотеки, яка передбачає не тільки використання навчальних, науково-популярних і художніх книг, але й проведення дозвілля (клубної діяльності, дискусії, вільної комунікації);
- забезпечення трансформованості освітнього середовища – зонування класів або навчального простору для різних видів діяльності й об'єднання кількох приміщень.

Важливо підкреслити, що навколишнє (предметне) середовище само по собі не зможе покращувати якість освіти, якщо вчителі й учні не будуть використовувати його за призначенням. Процес навчання завжди виходить на перший план, тим більше в новому типі освітнього середовища.

До характеристик процесу навчання прийнято відносити динамічні чинники та такі, які складно підлягають об'єктивному вимірюванню:

- комфортний психологічний клімат, що склався в класі / групі;
- домінування способу дитячо-дорослої комунікації (орієнтований на дитину або на вчителя);
- спрямованість на встановлення дружніх стосунків;
- реальна допомога педагога у вирішенні конфліктів і наданні емоційної підтримки;
- стимулювання горизонтального спілкування учнів;
- створення умов для активного обговорення дітьми проблем, що їх хвилюють, і висловлення розгорнутого судження;
- підтримка дисципліни;

- уведення нових предметних понять з опорою на проєктно-дослідний досвід;
- відкритість до дискусій тощо.

Висновки. Сучасна школа – це не просто навчальний заклад, це найважливіший компонент системи суспільного виховання, що включає, крім школи, інші спеціальні інститути – сім'я, позашкільні установи культури, засоби масової інформації тощо. Кожна школа має свої завдання й функції, свою спрямованість і способи організації діяльності, виробляє власні шляхи досягнення поставлених завдань. Розвивальне освітнє середовище – це цілісна якісна характеристика внутрішнього життя школи, котра визначається тими конкретними завданнями, які школа ставить і реально вирішує у своїй діяльності; проявляється у виборі засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються; оцінюється за результатами особистісного, соціального, інтелектуального розвитку дітей, якого воно дозволяє досягти. Розвивальне середовище освітньої установи має бути максимально насиченим і сприяти розвитку особистості.

Перспективою подальших досліджень може бути вивчення ролі естетики освітнього середовища в розвитку інтелектуального потенціалу та соціальної активності особистості.

Список використаної літератури

- Ашеро́в, А. Т., Ковале́нко, О. Е., & Сажко, Г. І. (2006). *Методи і моделі формування ергономічних знань та умінь у майбутніх інженерів-педагогів*. Харків: УПА.
- Гончаре́нко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Карапузо́ва, Н. Д., Зі́мниця, Є. А., & Помогайбо, В. М. (2012). *Основи педагогічної ергономіки: Навч. посіб.* Київ: Академвидав.
- Окуло́ва, Л. П., & Кулико́в, Н. М. (2014). Эргономические требования педагогического проектирования образовательного процесса. *Современные проблемы науки и образования*, 6. Взято из <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16557>
- Скида́н, С. О. (1999). *Ергономічні основи навчального процесу у вищій школі*. (Автореферат дисертації). Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.
- Ярошинська О. О. (2016). *Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*. Взято з <https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/53.pdf>
- Ergonomics 101 Table of Contents. Retrieved from <https://ergo-plus.com/ergonomics-definition-domains-applications>.

Oksana Tovkanets

ERGONOMICS OF THE DEVELOPING ENVIRONMENT OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION: CONDITIONS OF FORMATION

The article reveals the issue of the child's development environment as a set of material and technical, sanitary and hygienic, ergonomic, aesthetic, psychological, and pedagogical conditions that ensure the organization of the life of children and adults in the educational

institution. The need for such conditions to satisfy the vital - vitagenic - needs of a person, to ensure their safety, protection of life and health, to meet its spiritual and social needs - cognitive, aesthetic, general cultural, needs in communication with other people is noted. Attention is focused on the aesthetics of the educational environment of the educational institution as an educational institution; it is a pedagogically organized microenvironment that has a high level of development of aesthetic culture, flexible dynamics of development, and provides great opportunities for the influence of the creative motivation of the subject. The educational environment is considered as a system of influences and conditions for the formation of a personality according to a given model, as well as opportunities for its development contained in a social and subject-spatial environment. Features of registration of primary school classrooms (moderation, aesthetics, safety) are revealed. The peculiarities of designing buildings of modern educational institutions, in which one can freely organize work, both individually and in pairs, groups, or teamwork of teachers with a group of children, are noted. The importance of the influence of ergonomic characteristics of the educational environment on the comfort of the psychological climate prevailing in the classroom/group is emphasized; the dominance of child-centered methods of child-adult communication; focus on establishing friendly relations between children; real help of the teacher in resolving conflicts and providing emotional support; stimulating horizontal communication of students; creating conditions for children to actively discuss the problems that concern them and express a detailed judgment; maintaining discipline; introduction of new subject concepts based on design and research experience; openness to discussions, etc.

Keywords: *educational environment; ergonomic conditions; personality development.*

References

- Asherov, A. T., Kovalenko, O. E., & Sazhko, H. I. (2006). *Metody i modeli formuvannia erhonomichnykh znan ta umin u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Methods and models for the formation of ergonomic knowledge and intelligence in the case of maybout engineers-pedagogues]*. Kharkiv: UIPA [in Ukrainian].
- Ergonomics 101 Table of Contents. Retrieved from <https://ergo-plus.com/ergonomics-definition-domains-applications>.
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical vocabulary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Iaroshynska O. O. (2016). *Pryntsypy proektuvannia osvithnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Principles for the design of the educational middle of the professional training of the maybutny teachers of the pochatkovo school]*. Retrieved from <https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/53.pdf> [in Ukrainian].
- Karapuzova, N. D., Zimnytsia, Ye. A., & Pomohaibo, V. M. (2012). *Osnovy pedahohichnoi erhonomiky: Navch. posibnyk [Fundamentals of pedagogical ergonomics: Navch. posibnik.]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Okulova, L. P., & Kulikov, N. M. (2014). *Jergonomicheskie trebovaniya pedagogicheskogo proektirovaniya obrazovatel'nogo processa [Ergonomic requirements of pedagogical design of the educational process]*. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 6. Retrieved from <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16557> [in Russian].
- Skydan, S. O. (1999). *Erhonomichni osnovy navchal'nogo protsesu u vyshchii shkoli [Ergonomic fundamentals of the initial process at other schools]*. (Ext. abstract of PhD diss). Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Одержано 08.04.2021 р.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДИТЯЧОМУ ЗАКЛАДІ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

У статті обґрунтовується важливість організації дозвіллевої діяльності у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку. Акцентовується, що всі види діяльності мають дозвіллевий потенціал і спрямовані на естетичний, мистецький, фізичний розвиток особистості, її моральні та лідерські якості. Узагальнено організаційні форми дозвіллевої діяльності в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку (арт-майданчики, студії, арт-майстерні, гуртки тощо), які дають змогу зреалізувати дитині свої найрізноманітніші потреби.

Ключові слова: дитячий заклад оздоровлення та відпочинку; дозвіллева діяльність; форми організації дозвіллевої діяльності.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань державної політики у сфері соціального захисту громадян України є реалізація права дитини на оздоровлення та відпочинок, а турбота про здоров'я дітей і молоді – один з основних показників ставлення держави до власного майбутнього. Питання розвитку духовно-етичних, естетичних і мистецьких орієнтирів, недостатня увага до організації дозвілля молоді з боку місцевих органів влади, відсутність належної кількості позашкільних закладів є нагальною освітньою проблемою. Дитячий заклад оздоровлення та відпочинку (далі – ДЗОВ) як позашкільна установа має широкі можливості для розвитку здібностей дитини, надає їй право вільного вибору змісту, форм і видів діяльності, зокрема дозвіллевої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання функціонування ДЗОВ стали предметом дослідження вітчизняних науковців: О. Бартків (оздоровчо-виховна діяльність); В. Горбинко (зміст діяльності в ДЗОВ); Я. Кашуба (формування системи дитячого оздоровлення і туризму); М. Наказний (проекування діяльності ДЗОВ); Н. Олексієнко (розвиток освітньо-виховної роботи) та ін.

Різні підходи до розуміння дозвілля представлено в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, французькі (Ж. Дюмазедьє Ж. Фрідман), американські (Дж. Брайтбілл, М. Каплан, Дж. Келл, С. Паркер, Дж. Шиверс та ін.), німецькі (У. Алеман, Р. Вайдел, Х. Дюрст, Р. Попп, Й. Штудеманн та ін.), канадські (Р. Стеббінс) науковці працюють над обґрунтуванням понятійного апарату, принципів і функцій, основних видів та організаційних форм дозвілля (Букарева, 2021). Українські вчені В. Балахтар, (2021), Н. Максимовська (2011), І. Петрова (2005) та інші висвітлюють питання теорії дозвілля; О. Ісайкіна та С. Пащенко (2000) досліджують теорію дозвіллевої діяльності, її структуру, характеристики, специфіку організації тощо. Проте не втрачає актуальності пошук інноваційних форм організації дитячого та молодіжного дозвілля.

Мета статті – схарактеризувати зміст і форми організації дозвіллевої діяльності у ДЗОВ.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети застосовано комплекс методів дослідження, зокрема аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизація для обґрунтування вихідних теоретичних позицій, поглядів і підходів з окресленої проблематики.

Виклад основного матеріалу. ДЗОВ має на меті організацію активного відпочинку дитини, її комфортне перебування в закладі, участь у різноманітних заходах і отримання позитивного враження. Акцент у роботі позашкільних закладів, таких як ДЗОВ, робиться саме на дозвіллі. Його наповнення передбачає залучення вихованців до культурних цінностей, створення умов для приємного й корисного спілкування, проведення творчих занять, рекреаційних і оздоровчих заходів, організація суспільно-корисної роботи, задоволення хобі та потреб самоосвіти, пасивний відпочинок тощо. З огляду на це, перед педагогами постає важливе завдання організації змістовного і цікавого дозвілля. Нижче розглянемо сутність ключового поняття.

В «Енциклопедії освіти» термін «дозвілля» тлумачиться як «...вільний від роботи і навчання час, що залишається після

вирішення різного роду обов'язків і необхідних справ» (Кремень, 2008, с. 233).

На думку С. Пащенко (2000), «...дозвілля – це діяльність молоді у вільний час, обрана за власними інтересами і нахилами, в якій вона може проявити себе як особистість; культура вільного часу – феномен загальної культури, який характеризується найбільш ефективним використанням людиною вільного часу для свого особистісного й творчого розвитку» (с. 8).

Н. Максимовська (2011) розглядає термін «дозвілля» як «...історичне та соціально-культурне явище, яке ґрунтується на задоволенні дозвіллевих потреб у відповідній діяльності соціальних суб'єктів у вільний час у спеціально створеному просторово-інституціональному середовищі» (с. 67).

Структура дозвілля включає: спілкування; спортивно-оздоровчу діяльність; ігри і відпочинок на природі; розважальну діяльність пасивно-репродуктивного характеру (прогулянки, перегляд телепередач, слухання музики, відвідування бібліотек тощо); інтелектуально-пізнавальну діяльність активного характеру (читання, заняття в гуртках, відвідування факультативів тощо); аматорську діяльність прикладного характеру (шиття, в'язання, фотосправа тощо); суспільно-активну діяльність (діяльність у межах суспільних рухів, об'єднань, організацій, благодійну діяльність); художню, технічну, природничо-наукову та інші види творчості тощо» (Кремень, 2008, с. 233).

На сьогодні існує багато теоретичних концепцій щодо трактування досліджуваного феномену. Аналіз основних підходів свідчить, що дозвілля розглядається як вид діяльності; як складова часового простору (кількісна концепція); як психологічний стан людини, емоційне сприйняття дійсності; як ознака цілісного способу життя, як природна потреба людини, можливість самореалізації та мотив трудової діяльності; навіть як час для реалізації антисоціальних цілей та марного проведення часу та ін. (Балахтар, 2021).

Класифікуючи теорії дозвілля, І. Петрова (2005) виокремлює кількісну, діяльнісну та психологічну концепції. Кількісна концепція, де дозвілля розглядається як складник часового простору, передбачає розподіл часу на вільний і робочий.

Вільний час має на меті розвиток особистості й використовується людиною за власним бажанням. Саме вільний час як час, який вивільнено від неодмінних справ, зумовлених сукупністю певних соціальних відносин і зобов'язань, домінує у просторі ДЗОВ.

Центральним явищем діяльнісної концепції є дозвіллева діяльність (творча, конструктивна або ж безцільна та асоціальна), яка здійснюється відповідно до потреб індивіда задля одержання задоволення. У контексті цієї концепції ми акцентуємо на дозвіллі як вільно обраній діяльності, яка є цікавою для дитини і яку вона може обрати відповідно до власних інтересів, бажань, мрій і уподобань. У ДЗОВ вихованці можуть реалізувати свої мистецькі, спортивні, інтелектуальні й організаційні здібності, зокрема в гуртках, арт-майстернях, студіях, на арт-майданчиках тощо. До прикладу, арт-майстерні можуть бути сформовані за видами мистецтва:

- музичне мистецтво: вокал (народний, академічний, естрадний); гра на музичних і шумових інструментах;
- хореографічне мистецтво: танці (народний, бальний, сучасний); руханки;
- театральне мистецтво: акторська гра; робота сценариста, режисера;
- образотворче мистецтво: декоративно-ужиткове мистецтво (художня вишивка, бісероплетіння, ліплення з глини та пластиліну, художня обробка дерева, лозоплетіння, художній розпис, малярство тощо); паперопластика (оригамі, кусудама, квілінг, аплікація, торцювання, пап'є-маше, витинанка, айрис-фолдинг); виготовлення ляльки-тільки, ляльки-мотанки; в'язання спицями й гачком; живопис і графіка; флористика; батик (гарячий, холодний, вільний розпис, вузловий); дизайн;
- кіномистецтво: дитячо-юнацька телестудія.

Спортивні гуртки є важливим складником освітнього процесу в ДЗОВ. Можливості спорту не обмежуються лише зміцненням здоров'я, формуванням певних рис характеру (відповідальність, організованість, цілеспрямованість, самоконтроль, виваженість, стриманість, спритність, взаємопідтримка) та соціальних компетентностей (*soft skills*), але й заохочують дітей до ознайомлення з новими видами спорту, спортивними іграми.

До прикладу, назвемо традиційні спортивні гуртки й ті, які з'явилися останнім часом і активно застосовуються в роботі спортивного сектору ДЗОВ: легка атлетика (біг, стрибки в довжину); силова підготовка; ігрові види спорту (міні-баскетбол, вибивний, парусбол, бадмінтон, пляжний футбол, міні-флорбол на траві, бочча, корнхол, дартс, футбег (чокку / американка)); змагання в басейні (водне поло, естафети) тощо.

Зауважимо, що спортивна робота в ДЗОВ не повинна трактуватися лише як тренувальний процес для підготовки до участі у змаганнях. Головним є залучення вихованців до спорту для отримання досвіду (іноді першого) певної спортивної діяльності, яку дитина обирає за власним бажанням. Її колективний характер викликає емоційне задоволення, почуття радості від перемоги на змаганнях і від досягнутого результату як такого, віру в себе від подолання власної неспроможності, гордості за своїх друзів і команду загалом. Успішний спортивний досвід часто спонукає продовжити заняття уподобаним спортом і після перебування в ДЗОВ.

Концепція дозвілля як психологічного стану людини розглядається крізь призму емоційного сприйняття дозвіллевих занять: дозвіллевими вважаються лише ті види діяльності, котрі сприймаються людиною позитивно (Петрова, 2005, с. 8) і є невід'ємним складником її емоційного життя. У ДЗОВ створюється або негативне, або комфортне й позитивне середовище для існування особистості. Коли дозвіллева діяльність спрямована на розширення меж «живого спілкування», знаходження нових друзів і однодумців, де панує повага до іншого, вміння поступатися власними інтересами задля командної роботи, але водночас заохочуються самостійність, творчість, індивідуальність кожного, то емоційний стан дитини буде позитивним.

Висновки. Отже, освітнє середовище ДЗОВ уможлиблює інтеграцію кількісної, діяльнісної та психологічної концепцій дозвілля. Дозвіллева діяльність загалом має гуманістичну спрямованість, відіграє важливу роль у відновленні психічних і фізичних сил людини, підвищенні її освітнього й духовного рівнів, передбачає організацію лише тих занять, що відповідають потребам і бажанням вихованців і приносять їм задоволення. Усі

сфери діяльності дитини у ДЗОВ мають дозвіллевий потенціал і розкривають нові можливості для творчості, саморозвитку та самовдосконалення особистості. Функціонування арт-майстерень, арт-майданчиків, студій, різноманітних гуртків створюють простір, у якому реалізуються та вирішуються педагогічні й психологічні завдання перебування дитини у ДЗОВ, яка випробовує себе в різних видах діяльності для задоволення емоційних, естетичних і пізнавальних потреб.

Перспективи подальших досліджень. У майбутньому потребують вивчення проблеми пошуку та впровадження нових організаційних форм і видів дозвіллевої діяльності з урахуванням умов сучасного інформаційного суспільства та інтеграції освіти України в європейський простір.

Список використаної літератури

- Балахтар, В. В. (2021). *Наукові підходи до класифікації дозвілля*. Взято з http://www.confcontact.com/20110531/pe_balahtar.htm
- Букарева, Т. В. (2021). *Художня освіта та дозвілля: зарубіжні практики*. Взято з file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Pkl_2014_30_5.pdf
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Максимовська, Н. О. (2011). Соціально-педагогічна сутність дозвілля: методологічний аналіз. *Вісник ХДАК*, 32, 263-270.
- Пащенко, С. Ю. (2000). *Підготовка соціальних педагогів до освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Петрова, І. В. (2005). *Дозвілля в зарубіжних країнах*. Київ: Кондор.

Vitaliia Myroshnychenko

FORMS OF LEISURE ACTIVITIES ORGANIZATION IN THE CHILDREN'S HEALTH AND LEISURE INSTITUTIONS

The article substantiates the importance of leisure activities in children's health and leisure institution. The functioning of this type of institution takes place in a new, changed environment of a child and determines the search for interesting forms of leisure activities organization, which today is an essential component of the educational process in the children's health and leisure institution. Increasing the amount of a child's free time of who came on vacation involves the consumption of cultural and artistic values, acquaintance with various activities that are new to them, communication in a temporary children's group, participation in art and sports activities, community service, self-education, etc. Accordingly, it determines the pedagogues' attention to leisure activities, to issues of its organization and content, in particular to the volume and structural content, the use of certain organizational forms. Taking into account in the work of the children's health and leisure institution various concepts of leisure (quantitative, activity, leisure as a psychological state), their combination and usage allow considering leisure in the context of a long period aimed at various activities in a child's psychologically positive, and comfortable state. All activities have leisure potential and are aimed at developing the artistic, organizational, leadership potential of the individual. The system of educational dimension in the children's health and leisure institution should provide for the functioning of various organizational forms of work,

including art grounds, studios, art workshops, clubs of various directions, which will allow the child to choose a probable action and realize their aesthetic, artistic and sports needs in various activities.

Keywords: children's health and leisure institution; leisure activities; forms of leisure activities organization.

References

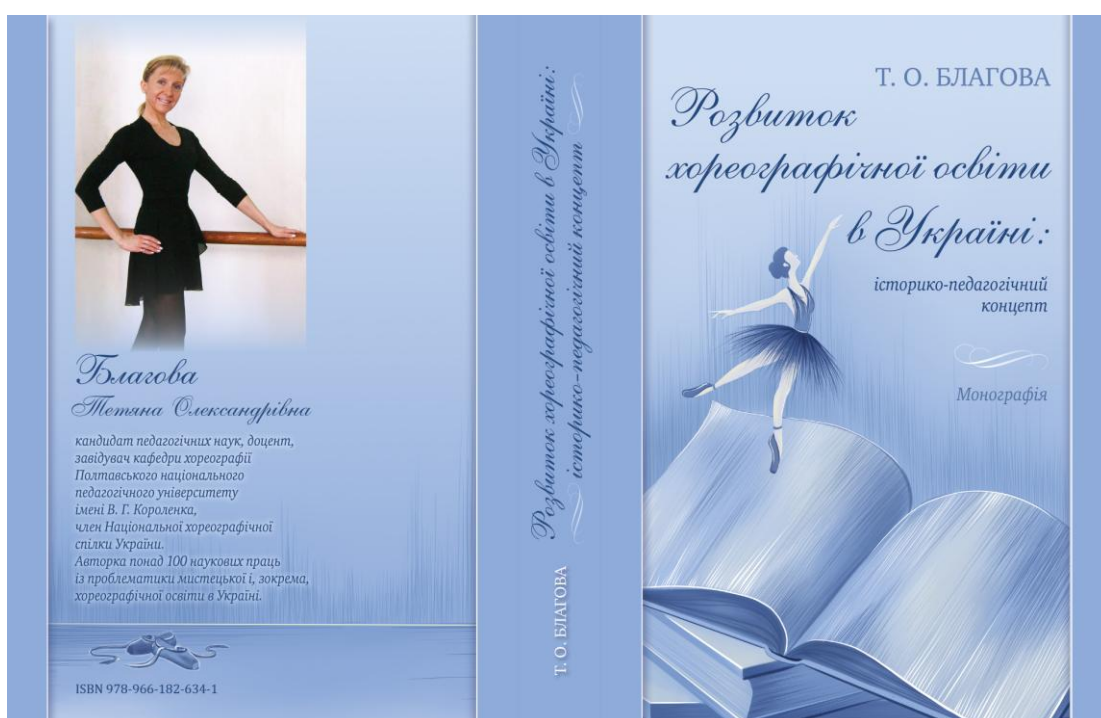
- Balakhtar, V. V. (2021). *Naukovi pidkhody do klasyfikatsii dozvillia [Scientific approaches to the classification of leisure]*. Retrieved from http://www.confcontact.com/20110531/pe_balahtar.htm [in Ukrainian].
- Bukareva, T. V. (2021). *Khudozhnia osvita ta dozvillia: zarubizhni praktyky [Art education and leisure: foreign practices]*. Retrieved from file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Pk1_2014_30_5.pdf [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Maksymovska, N. O. (2011). *Sotsialno-pedahohichna sutnist dozvillia: metodolohichni analiz [Socio-pedagogical essence of leisure: methodological analysis]*. *Visnyk KhDAK*, 32, 263-270 [in Ukrainian].
- Pashchenko, S. Yu. (2000). *Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do osvitno-dozvillievoi diialnosti uchnivskoi molodi [Preparation of social teachers for educational and leisure activities of student youth]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Petrova, I. V. (2005). *Dozvillia v zarubizhnykh krainakh [Leisure in foreign countries]*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

Одержано 30.03.2021 р.

РЕЦЕНЗІЇ

РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

(рецензія на монографію Т. О. Благової
«Розвиток хореографічної освіти в Україні: історико-педагогічний концепт» / за наук. ред. проф. Л. О. Хомич.
Полтава : ТОВ АСМІ, 2020. 488 с.)



Серед пріоритетів розвитку української системи хореографічної освіти провідним є опора на національні культурно-мистецькі цінності й традиції, що становить підвалини для збереження духовної єдності та спадкоємності поколінь. Водночас на сучасному етапі існує потреба в наукових розвідках, які б ґрунтовно висвітлювали генезу національної хореографії, динаміку розвитку вітчизняних хореографічно-педагогічних шкіл. Попри значну увагу вчених до методології, нормативно-правових засад, тенденцій розвитку інфраструктури мистецької освіти варто зауважити, що процес професійної хореографічної підготовки є одним із малодосліджених на сучасному етапі. Інтереси науковців сфокусовані передовсім на мистецтвознав-

чому, культурологічному, лексико-семантичному та функціональному аспектах розвитку хореографічної культури і освіти в Україні. Серед них, зокрема, переважну більшість складають праці, у яких досліджено історичний розвиток танцювального мистецтва в Україні, специфіку різних видів хореографії, їхню художньо-естетичну функційність, лексичні характеристики, окремі аспекти розвитку аматорської чи професійної сценічної національної хореографії. У цьому контексті актуальним видається осмислення історико-педагогічного досвіду, теорії і практики хореографічної освіти в Україні, що сприятиме органічному поєднанню сучасних інновацій і кращих традицій вітчизняної хореографії.

Рецензована монографія є першою ґрунтовною теоретико-методологічною працею в науково-педагогічній галузі, яка розкриває особливості розвитку хореографічної освіти в Україні у ХХ – на початку ХХІ століття в різних формах організації, об'єктивно висвітлює її еволюційні тенденції, чинники, основні закономірності, сутнісні характеристики, а також місце і роль в сучасному культурно-освітньому просторі. Хореографічна освіта представлена в науковій розвідці як об'єкт міждисциплінарного дискурсу, інтермедіальний соціокультурний феномен у царині мистецької освіти, що акумулює культурно-мистецькі, етнічні, ідеологічні, художньо-естетичні та педагогічні настанови визначеного історичного періоду в специфічний спосіб, притаманними йому методами й засобами.

Важливою характеристикою рецензованої монографії є те, що авторкою глибоко проаналізовано фактологічний матеріал, представлений різноманітною джерельною базою: маловідомими архівними документами, науковими працями з проблематики українського хореографічного мистецтва, джерелами публіцистичного характеру з інформацією щодо організаторів національної хореографічної освіти, відомих діячів культури. Зокрема, досліджено значний масив архівних документів із фондів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Державного архіву м. Києва. У дослідницькому фокусі опинилися нормативні документи, звітна документація навчальних закладів різних освітніх рівнів, методичні матеріали культурно-мистецьких об'єднань, семінарів, курсів, стенограми всесоюзних і республіканських з'їздів, нарад,

творчих конкурсних змагань; автентичні матеріали (монографії, наукові та науково-методичні розвідки вчених, авторські методичні набутки хореографів-методистів, результати творчих конференцій, науково-практичних семінарів); критико-біографічні, інструктивні, дидактичні матеріали профільних методичних відділів Центрального Будинку народної творчості СРСР, УРСР, матеріали фахової періодики, репертуарні й навчально-методичні збірки, навчально-методичні ресурси з питань самодіяльної художньої творчості різних жанрів.

Монографія складається з передмови, п'яти розділів, післямови. Так, у першому розділі авторкою досліджено теоретико-методологічні засади, передумови та чинники еволюції хореографічної освіти в Україні, проаналізовано генезу й розвиток танцювального мистецтва як феномену професійної діяльності та напряму мистецької освіти. На основі аналізу фундаментальних праць із теорії танцю, зокрема й українського, дослідниця узагальнила теоретичний доробок відомих філософів, мистецтвознавців, етнографів, фольклористів, педагогів-хореографів, схарактеризувала їхній внесок у розвиток методології хореографічної освіти.

У другому розділі виявлено передумови формування теоретичних засад кожного з видів хореографічного мистецтва в історико-культурній динаміці, схарактеризовано етапи їхньої професіоналізації, змістові, функційні, практико-виконавські характеристики, провідні тенденції та перспективи розвитку.

Третій розділ присвячено розкриттю основних набутоків в організації, структурі, змістовому наповненні допрофесійної хореографічної підготовки в закладах освіти й культури різного функційного призначення, особливостям хореографічного навчання дітей і учнівської молоді в системі позашкільної та початкової спеціалізованої мистецької освіти.

У четвертому розділі представлено розвиток неформальних (позаінституційних) форм хореографічного навчання в умовах професійного й аматорського сценічного виконавства в Україні, акцентовано увагу на діяльності відомих хореографічних і вокально-хореографічних колективів України в історичній ретроспективі, узагальнено мистецько-педагогічний і практичний досвід видатних митців-хореографів, балетмейстерів, реформаторів хореографічної галузі, проаналізовано їхній внесок у

розвиток національної хореографічної освіти. Окремі сторінки монографії присвячено творчості Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України імені Павла Вірського і, зокрема, теоретичному узагальненню мистецько-педагогічної спадщини його фундатора, видатного українського хореографа, реформатора народно-сценічної хореографії П. П. Вірського. Серед провідних мистецьких організацій, які здійснюють активну просвітницьку діяльність у галузі хореографічної освіти в умовах сьогодення, згадується Національна хореографічна спілка України.

У п'ятому розділі проілюстровано динаміку професійних форм організації хореографічної освіти в розмаїтті напрямів і рівнів, схарактеризовано розвиток професійної хореографічної підготовки в різних типах спеціалізованих навчальних закладів (театральних, хореографічних, педагогічних), а також закладах культури і мистецтва.

Загалом рецензована монографія має важливе теоретичне і практичне значення, сприяє розширенню фахового світогляду науковців, педагогів-хореографів, викладачів вищої школи, студентів хореографічних спеціальностей, керівників танцювальних колективів, що підтверджує її актуальність і перспективність у галузі хореографічної освіти.

Рецензент – Мирослав Вантух

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

«МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ» (Всеукраїнська науково-практична конференція, м. Полтава, 20-21 травня 2021 р.)



На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, реформування національної освітньої галузі, впровадження інформаційно-комунікаційних та інноваційних педагогічних технологій актуалізуються й потребують вирішення нагальні проблеми мистецької освіти. 20 травня 2021 року в

Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (ПНПУ імені В. Г. Короленка) викладачі кафедр музики та образотворчого мистецтва провели Всеукраїнську науково-практичну онлайн-конференцію «Мистецька освіта в інформаційному суспільстві» (окремі матеріали конференції містяться в поточному збірнику наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії», випуск № 23). Співорганізатором конференції став Обласний методичний кабінет навчальних закладів мистецтва та культури Департаменту культури і туризму Полтавської обласної державної адміністрації.

Робота конференції відбувалась за декількома напрямками:

1. Інформаційне суспільство: філософський, культурологічний, соціологічний, педагогічний аспекти.
2. Мистецька освіта: історія, теорія, перспективи.

3. Інноваційний потенціал мистецької освіти в інформаційному суспільстві.

4. Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в інформаційному суспільстві.

5. Практика формальної та неформальної мистецької освіти: вітчизняний і світовий досвід.

У роботі конференції взяли участь понад 200 науковців, викладачів, педагогічних працівників, аспірантів і магістрантів вищих закладів освіти України (ПНПУ імені В. Г. Короленка, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Бердянський державний педагогічний університет, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), науково-дослідних установ (Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України), викладачів мистецьких коледжів, закладів загальної середньої та мистецької освіти (Уманський обласний музичний коледж імені П. Д. Демуцького, Фаховий коледж інформаційних систем і технологій Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Комунальний заклад «Полтавський багатопрофільний ліцей № 1 імені І. Котляревського Полтавської міської ради Полтавської області», Полтавська дитяча музична школа № 3 імені Бориса Гмирі, Кременчуцька дитяча художня школа імені О. Д. Литовченка, Зіньківська мистецька школа імені П. К. Батюка, Глобинська дитяча школа мистецтв, Градиська дитяча мистецька школа імені О. І. Білаша тощо), методистів закладів освіти і культури (Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, Обласний методичний кабінет навчальних закладів мистецтва та культури) та ін.

Відкрив конференцію та звернувся з привітальним словом до учасників проректор з наукової роботи ПНПУ імені В. Г. Короленка, доктор географічних наук, професор С. М. Шевчук.

У пленарному засіданні виступили з доповідями декан психолого-педагогічного факультету, доктор педагогічних наук, професор, заслужена артистка України Н. В. Сулаєва; професор кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор педагогічних наук О. В. Лобова; професор кафедри практичної педагогіки та психології Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор педагогічних наук А. В. Литвин; провідний науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор М. П. Лещенко; завідувач відділу змісту технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник М. П. Вовк; доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи ПНПУ імені В. Г. Короленка, доктор педагогічних наук В. І. Березан; доцент кафедри образотворчого мистецтва ПНПУ імені В. Г. Короленка, кандидат педагогічних наук Т. В. Батієвська; старший викладач кафедри методики змісту освіти, методист відділу гуманітарних та мистецьких дисциплін Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського Л. Л. Халецька.

У доповідях науковців обговорювались актуальні проблеми розвитку освіти та підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецтва та культури в умовах інформаційного суспільства, розвитку педагогічної майстерності засобами цифрових мистецьких наративів, реалізації ідей Нової української школи, формування цифрової компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, використання засобів інформаційних технологій навчання у процесі їхньої фахової підготовки, урахування психологічних особливостей сприймання оцифрованих творів мистецтва, узагальнювався досвід дистанційного та змішаного навчання мистецтву в закладах середньої та вищої

освіти, зокрема під час карантину, спричиненого пандемією COVID-19 тощо.

Переконливо та науково-обґрунтовано прозвучала доповідь аспірантки кафедри загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка Ю. В. Комишан, яка оприлюднила результати дослідження мистецько-педагогічної діяльності та творчої спадщини видатного хормейстера, композитора, педагога, фольклориста, художнього керівника українського народного хору «Калина» ПНПУ імені В. Г. Короленка, заслуженого діяча мистецтв України, професора, завідувача кафедри музики Григорія Левченка, розкрила його концептуальні підходи до формування особистості майбутнього вчителя засобами української народної пісні.

Велика увага приділялась питанням мистецької підготовки майбутнього вчителя, організації та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Так, у доповіді кандидата педагогічних наук, доцента кафедри образотворчого мистецтва ПНПУ імені В. Г. Короленка, члена Національної спілки майстрів народного мистецтва України Т. В. Саєнко узагальнено сучасні форми організації та проведення виставок творчих робіт студентів у реальному та віртуальному форматах. Завідувач кафедри образотворчого мистецтва ПНПУ імені В. Г. Короленка, народний художник України, доцент, член Національної спілки художників України А. Є. Чернощоків розкрив місце творчого доробку відомих архітекторів України в змісті професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Значний інтерес викликала онлайн-презентація збірки авторських творів старшого викладача кафедри музики ПНПУ імені В. Г. Короленка, композитора і художнього керівника народного аматорського музично-естрадного центру «Вікторія» С. В. Вовченка «З любов'ю до пісні та рідного краю», у якій представлено оригінальні пісенні та інструментальні твори. Учасники конференції ознайомились із збіркою «Ансамблі та акомпанементи для фортепіано» викладача Уманського обласного музичного коледжу імені П. Д. Демуцького, переможниці II Всеукраїнського фестивалю-конкурсу мистецтв Music Universe (м. Одеса) в номінації «Фортепіано» О. О. Сологуб. Автор

супроводжувала свою доповідь відеозаписами творів у виконанні учнів мистецьких шкіл і музичного коледжу.

До обговорення питань упровадження в сучасний освітній процес дистанційних та інформаційно-комунікаційних технологій долучились учителі загальних середніх і мистецьких закладів освіти Полтавського регіону. У їхніх доповідях висвітлювались інтерактивні технології кооперативно-групового навчання на уроках мистецтва, новітні технології роботи з дитячим духовим оркестром, особливості застосування на уроках сольфеджіо музичних додатків сервісу play market, процес розвитку творчих здібностей у дітей молодшого віку в класі композиції, шляхи популяризації народного танцю в умовах сучасної масової культури, поєднання традиційного та інноваційного на заняттях з академічного малюнка в старших класах дитячих художніх шкіл, специфіка організації мистецьких онлайн-конкурсів тощо.

На пленарному і секційних засіданнях форуму педагоги і науковці плідно обговорювали актуальні проблеми мистецької освіти в умовах інформаційного суспільства та перспективи її подальшого вдосконалення, обмінювались результатами досліджень, узагальнювали перспективний педагогічний досвід та дійшли висновку про необхідність активного впровадження інноваційних, інформаційно-комунікаційних, дистанційних технологій і змішаного навчання в сучасний освітній процес.

Наталія Дем'янюк

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Батієвська Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: batievskayatv@gmail.com

Вантух Мирослав Михайлович – генеральний директор – художній керівник Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України імені П. Вірського, Герой України, народний артист України, голова Національної хореографічної спілки України, професор, академік (м. Київ). E-mail: virskyscompany@ukr.net.

Вільховченко Тетяна Іванівна – старший викладач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава). E-mail: tvilh57@gmail.com

Даниско Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: oksana.danisko76@gmail.com

Дем'янюк Наталія Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: natadem2205@ukr.net

Демус Яна Володимирівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: yanadobrosol1992@gmail.com

Карович Анна – магістр, педагог, нейрологопед, викладач Державного університету імені Стефана Баторія в Скерневицях (м. Лодзь, Польща). E-mail: kontakt@logopeda.pl

Коваль Мирослав Стефанович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів). E-mail: m.koval@ldubgd.edu.ua

Колоскова Жанна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри музичного мистецтва і методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький). E-mail: kafedra_voc-choral@ukr.net

Лимаренко Лідія Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри культурології, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України (Херсон). E-mail: djum@ksu.ks.ua

Литвин Андрій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів). E-mail: avlytvyn@gmail.com

Маргітич Агнета Іванівна – аспірант Мукачівського державного університету. E-mail: agnatamargitych@gmail.com

Медвідь Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич). E-mail: muzvyh@gmail.com

Мирошниченко Віталія Володимирівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: vitaliiamir@gmail.com

Назаренко Неля В'ячеславівна – кандидат філософських наук, доцент, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава). E-mail: direktorat_ikm@ukr.net.

Палеха Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: paleha1308@gmail.com

Помогайбо Андрій Валентинович – учитель англійської мови Полтавської гімназії № 21 (м. Полтава). E-mail: andy65pom@gmail.com

Помогайбо Валентин Михайлович – кандидат біологічних наук, доцент, професор-консультант кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: vlasnataliia@gmail.com

Растригіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький). E-mail: kafedra_voc-choral@ukr.net

Романюк Світлана Захарівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. (м. Чернівці). E-mail: rpro-dpt@chnu.edu.ua

Сулаєва Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужена артистка України (м. Полтава). E-mail: pnp08@gmail.com

Терешенко Наталя Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічного мистецтва Херсонського державного університету (м. Херсон). E-mail: ntereshenko@gmail.com

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету. E-mail: tovkaneec2017@gmail.com

Товканець Оксана Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Ужгородського національного університету. E-mail: kaf-pedagogy@uzhnu.edu.ua

Удич Зоряна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти, керівник інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль). E-mail: u-z@ukr.net

Філіпчук Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. E-mail: georg.filipchuk@gmail.com

Цебрій Ірина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава). E-mail: irynaz1958@gmail.com

Чень Лян, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна – Шаньдун, Китай). E-mail: 345857862@qq.com

ABOUT THE AUTHORS

Batiievska Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Fine Arts of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).
batievskayatv@gmail.com

Chen Liang – Postgraduate student of Anatoly Avdievsky Faculty of Arts of M. P. Drahomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine). E-mail: 345857862@qq.com

Danysko Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Adaptive and Mass Physical Culture of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).
E-mail: oksana.danisko76@gmail.com

Dem'yanko Nataliya – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).
E-mail: natadem2205@ukr.net

Demus Yana – Postgraduate student of the Department of General Pedagogy and Andragogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: yanadobrosol1992@gmail.com

Filipchuk Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: vpee2011@ukr.net

Karowicz Anna – Master, Teacher, Neurologist, Lecturer at the Stefan Batory State University in Skierniewice (Lodz, Poland).
E-mail: kontakt@logopeda.pl

Koloskova Zhanna – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Music Art and Methods of Music Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Kropyvnytskyi, Ukraine). E-mail: kafedra_voc-choral@ukr.net

Koval Myroslav – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Rector of Lviv State University of Life Safety (Lviv, Ukraine).
E-mail: m.koval@ldubgd.edu.ua

Lymarenko Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Professor at the Department of Cultural Studies, Head of the Department of Cultural Studies of Kherson State University, Honored Worker of Culture of Ukraine (Kherson, Ukraine). E-mail: djum@ksu.ks.ua

Lytvyn Andriy – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Applied Psychology and Pedagogy of Lviv State University of Life Safety (Lviv, Ukraine). E-mail: avlytvyn@gmail.com.

Marhitych Ahneta – Postgraduate Student of Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine). E-mail: agnatamargitych@gmail.com

Medvid Tatiana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Methods of Music Education and Conducting of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine). E-mail: muzvyh@gmail.com

Myroshnychenko Vitaliia – Postgraduate student of the Department of General Pedagogy and Andragogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: vitaliiamir@gmail.com

Nazarenko Nelya – Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts of Luhansk Taras Shevchenko National University (Poltava, Ukraine). E-mail: direktorat_ikm@ukr.net.

Palekha Olha – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Lecturer at the Department of Philological Subjects and Methods of Teaching of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: paleha1308@gmail.com

Pomohaibo Andrii – English teacher of Poltava gymnasium 21 (Poltava, Ukraine). E-mail: andy65pom@gmail.com

Pomohaibo Valentyn – Candidate of Science (Biology) (PhD), Assistant Professor, Professor-Consultant of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: vlasnataliia@gmail.com

Rastryhina Alla – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Music Art and Methods of Music Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Kropyvnytskyi, Ukraine). E-mail: kafedra_voc-choral@ukr.net

Romaniuk Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences (PhD), Full Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of Yuri Fedkovich Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine). E-mail: pmpo-dpt@chnu.edu.ua

Sulaieva Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Honored Artist of Ukraine (Poltava, Ukraine). E-mail: pnpu08@gmail.com

Tereshenko Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Choreographic Art of Kherson State University (Kherson, Ukraine).
E-mail: ntereshenko@gmail.com

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education of Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine). E-mail: tovkanec2017@gmail.com

Tovkanets Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine).
E-mail: kaf-pedagogy@uzhnu.edu.ua

Tsebriy Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Department of Musical Arts and Choreography of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts of Luhansk Taras Shevchenko National University (Poltava, Ukraine).
E-mail: irynaz1958@gmail.com

Udych Zoriana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Management of Education, Head of the Inclusive Resource Center of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University (Ternopil, Ukraine).
E-mail: u-z@ukr.net

Vantukh Myroslav – General Director – Artistic Director of the Pavlo Virsky National Honoured Academic Dance Group of Ukraine, Hero of Ukraine, People's Artist of Ukraine, Chairman of the National Choreographic Union of Ukraine, Full Professor, Academician (Kyiv, Ukraine).
E-mail: virskycompany@ukr.net.

Vilhovchenko Tetiana – Senior Lecturer at the Department of Music Art and Choreography of Luhansk Taras Shevchenko National University (Poltava, Ukraine). E-mail: tvilh57@gmail.com