

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 24**

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. 24. – 280 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 № 10 від 04 жовтня 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, Полтав. нац. пед. ун-т імені  
В. Г. Короленка

**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., Нац. ун-т  
фізичного виховання і спорту України

**Вовк М. П.**, д. пед. н., ст. наук. співр., Ін-т пед. освіти і  
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Дяченко-Богун М. М.**, д. пед. н., проф., Полтав.  
нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка

**Жамардій В. О.**, к. пед. н., доц., Полтав. держ.  
медичний ун-т

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

**Рибалко Л. М.**, д. пед. н., ст. наук. співр., Нац. ун-т  
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

**Фазан В. В.**, д. пед. н., проф., Полтав. нац. пед. ун-т  
імені В. Г. Короленка

**Федій О. А.**, д. пед. н., проф., Полтав. нац. пед. ун-т  
імені В. Г. Короленка

**Хомич Л. О.**, д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і  
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Рецензенти**

**О. Г. Кучерявий**, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник

**І. Г. Терешко**, кандидат педагогічних наук, доцент

**Т. Яніцка-Панек**, доктор наук хабілітований, професор (Польща)

*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 02.07.2021 р.)*

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

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 24**

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. 24. – 280 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 № 10 on 04 October 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 Hżehozhevskoyi 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, Poltava State Medical University

**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**

**O. G. Kucheriavyi**, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Leading researcher

**I. H. Tereshko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**T. Janicka-Panek**, Doctor, Full Professor (Poland)

*Certificate of state registration of KV № 24249-14089 IIP on 21.12.2019 p. Specialized edition of Pedagogical  
Sciences (Ministry of Education and Science of Ukraine №886 on 02.07.2021)*

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

**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**

**Нелля Ничкало, Лариса Лук'янова, Лідія Хомич**

Підготовка вчителя:  
домінанта розвитку сучасної національної освіти.....9

**Olga Vanit, Malgorzata Franc,**

Społeczna gotowość na przyjęcie i odbiór twórczości.....29

**Лариса Семеновська, Людмила Савенко**

Теоретичні основи підготовки  
майбутніх учителів української мови і літератури  
до етнокультурної діяльності .....44

**Наталія Власенко**

Сучасні підходи до формування екологічної свідомості  
майбутніх учителів початкової школи  
в процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....54

**Олена Лобач, Валентин Помогайбо**

Генетичні основи розвитку музичних здібностей особистості.....67

### **ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА**

**Мирослава Вовк**

Культурно-історичний дискурс розвитку  
української фольклористики у класичних університетах  
другої половини ХІХ століття.....79

**Сергій Горбенко**

Методи реалізації гуманістичних ідей виховання мистецтвом  
вітчизняних педагогів другої половини ХХ – початку ХХІ століття ... .....97

**Григорій Васянович, Тетяна Благова**

Мистецько-педагогічна школа Леся Курбаса  
в розвитку хореографічної освіти України .....107

**Наталія Матвєєва**

Професійна етика вчителя інклюзивного освітнього закладу... .....122

### **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА**

**Наталія Сулаєва**

Підготовка майбутніх вихователів  
до ознайомлення дітей дошкільного віку з музичними професіями .....133

**Юлія Комишан**

Змістовий складник процесу підготовки  
майбутнього вчителя музики до впровадження  
інформаційно-комунікаційних технологій .....143

**Вікторія Ірклієнко**

Музично-теоретична підготовка майбутніх учителів  
на засадах модульного навчання.....154

**Світлана Соломаха**

Сучасний стан організації та проведення фахових практик  
на магістерському рівні в закладах вищої педагогічної освіти..... 164

**Володимир Яковлев**

Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музики  
на практикумі зі шкільного репертуару..... 173

**ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

**Michał Hnatiuk**

Teoretyczne i praktyczne aspekty oceniania osiągnięć  
edukacyjnych uczniów..... 182

**Yana Demus**

Inclusive education in Ukraine: problems and prospects..... 203

**Олена Пехота, Олена Купенко**

Майстер-клас в освіті дорослих: технологічність і майстерність..... 213

**Марія Іванчук**

Домінування інтеграції в освітньому процесі сучасної початкової школи:  
психолого-педагогічний аспект..... 224

**Тетяна Мірошніченко**

Інноваційні технології викладання курсу «Педагогіка початкової освіти»  
у світлі концептуальних ідей Нової української школи..... 237

**Olha Palekha**

Students' english-language competence  
in reading formation by means of journalistic texts..... 249

**РЕЦЕНЗІЇ**

**Наталія Авшенюк**

Практична підготовка майбутнього вчителя-філолога:  
виклики і перспективи (рецензія на видання  
Семенов О. М., Вовк М. П., Дятленко Т. І, Громова Н. В.  
Фахова практика майбутнього вчителя-філолога:  
традиції та інновації : навч. посіб. Київ : Талком, 2021. 378 с.) ..... 261

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ  
Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

**Олена Семенов**

Просвітницько-консультативна діяльність Ресурсного центру  
професійного розвитку вчителя української мови і літератури  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка..... 264

**Відомості про авторів** ..... 273

## CONTENT

### ***PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION***

<b><i>Nellia Nychkalo, Larysa Lukianova, Lidiia Khomych</i></b> Teacher training: the dominant of modern national education development .....	9
<b><i>Olga Banit, Małgorzata Franc,</i></b> Social readiness to accept and receive creativity.. .....	29
<b><i>Larysa Semenovska, Lyudmyla Savenko</i></b> Theoretical fundamentals of future Ukrainian and literature teacher training for ethnocultural activity .....	44
<b><i>Nataliia Vlasenko</i></b> Modern approaches to the formation of the environmental consciousness of future primary school teachers in the process of teaching an integrated course «I am exploring the world».....	54
<b><i>Olena Lobach, Valentyn Pomohaibo</i></b> Genetic foundations of the individual's musical abilities development .....	67

### ***EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS***

<b><i>Myroslava Vovk</i></b> Cultural and historical discourse of Ukrainian folklore development in classical universities in the second half of the XIX century .....	79
<b><i>Sergiy Horbenko</i></b> Methods of humanistic ideas of art education by national teachers in the second half of the XX - the beginning of the XXI century .....	97
<b><i>Hryhoriy Vasyanovych, Tetiana Blahova</i></b> Les Kurbas artistic and pedagogical school in the development of choreographic education in Ukraine .....	107
<b><i>Nataliia Matveieva</i></b> Professional ethics of a teacher of an inclusive educational institution .....	122

### ***ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS***

<b><i>Nataliia Sulaieva</i></b> Future educator training to acquaint preschool children with musical professions .....	133
<b><i>Juliia Komysan</i></b> Content component of future music teacher training to use ICT .....	143
<b><i>Victoriia Irklienko</i></b> Music-theoretical training of future teachers on the basis of modular teaching .....	154

***Svitlana Solomakha***

Current state of organization and conduct of professional practices  
at the master's level in institutions of higher pedagogical education ..... 164

***Volodymyr Yakovlev***

Future music teacher's professional competencies formation  
at the workshop on the school repertory .. ..... 173

***INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION***

***Michał Hnatiuk***

Theoretical and practical aspects  
of assessing the students' educational achievements ..... 182

***Yana Demus***

Inclusive education in Ukraine: problems and prospects ..... 203

***Olena Pehota, Olena Kupenko***

A masterclass in adult education: technology and skills..... 213

***Mariia Ivanchuk***

Integration dominance in modern primary school educational process:  
psychological and pedagogical aspect ..... 224

***Tetiana Miroshnichenko***

Innovative technologies of teaching  
'Pedagogy of primary education' course  
in the light of the New Ukrainian School conceptual ideas ..... 237

***Olha Palekha***

Students' english-language competence  
in reading formation by means of journalistic texts ..... 249

***REVIEWS***

***Nataliya Avshenyuk***

Practical training of future teachers of philology:  
challenges and prospects (review of the publication by  
Semenog O. M., Vovk M. P., Dyatlenko T. I., Gromova N. V.  
Professional practice of future teachers of philology:  
traditions and innovations: textbook. Kyiv: Talcom, 2021. 378 p.) ..... 261

***INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL,  
ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS***

***Olena Semenog***

Educational and consulting activities of the Resource Center  
of the Ukrainian language and literature teacher's professional development  
of Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University ..... 264

**About the Authors** ..... 273



# ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 378:37.011.3-051:[043.86: «312»37]  
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255894

*Нелля Ничкало, м. Київ,*  
ORCID: 0000-0002-5989-5684

*Лариса Лук'янова, м. Київ,*  
ORCID: 0000-0002-0982-6162

*Лідія Хомич, м. Київ,*  
ORCID: 0000-0003-1130-4395

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ: ДОМІНАНТА РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті висвітлено сучасний стан професійної підготовки вчителів, зокрема проаналізовано: законодавчо-нормативні засади; мережу закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів; механізми відбору абітурієнтів на вчительську професію; моделі й рівні підготовки вчителя; зміст теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя. Встановлено, що педагогічна освіта не встигає адекватно реагувати на зміни, які відбуваються в державі й у світі, тому зроблено акцент на необхідності змін у цільовому, змістовому і технологічному аспектах підготовки вчителя.*

***Ключові слова:** педагогічна освіта; професійна підготовка вчителя; заклади вищої педагогічної освіти; моделі й рівні підготовки майбутнього вчителя; зміст професійної підготовки вчителя; практична підготовка майбутнього вчителя.*

**Постановка проблеми.** Професія вчителя є однією з найбільш масових у сучасному суспільстві, відтак головною метою педагогічної освіти є підготовка сучасного вчителя-професіонала, носія культурних цінностей і гуманістичних пріоритетів, який має сукупність творчих, професійних та інших якостей для здійснення інноваційної педагогічної дії у гармонійному розвитку особистості кожного учня; вчителя-особистості, у якому поєднуються якості педагога-дослідника, що володіє сучасними методами наукового пізнання, іноземними мовами й комп'ютерними технологіями; вчителя-психолога, здатного бачити в дитині людину з усіма її особливостями,

© Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич, 2021

бажаннями й проблемами, вчителя-майстра, здатного по-новому організувати освітній процес для задоволення інтересів і потреб своїх учнів.

Україна зацікавлена в підготовці вчителя, здатного здійснювати педагогічну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на формування людського капіталу та національної еліти, на розвиток і самореалізацію особистості, на підвищення рівня її освіченості й культури.

Розвиток педагогічної освіти гальмується сукупністю суперечностей, зокрема між: усвідомленою потребою в освітній діяльності європейської якості та відсутністю дієздатної сучасної науково-обґрунтованої моделі підготовки вчителя, здатного готувати людину до життєдіяльності в ХХІ столітті; динамічними змінами в умовах глобалізаційних і євроінтеграційних процесів та недооцінкою значення нововведень у закладах вищої педагогічної освіти; оновленням законодавчих актів і нормативно-правових документів щодо освіти та недосконалістю способів, засобів і механізмів її докорінної перебудови.

Професійній підготовці вчителя в умовах незалежності України приділялась неоднозначна увага. В перші два десятиріччя ХХІ століття проблема тільки актуалізувалась, але не вирішувалась. Лише з початком третього десятиріччя почали реалізуватися конкретні дії на рівні держави щодо реформування педагогічної освіти.

У сучасних умовах найбільш складною проблемою, що вимагає нагального вирішення є підвищення якості підготовки вчителів відповідно до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає постійне вдосконалення національної системи освіти, підвищення її якості відповідно до світових стандартів, вимог ринку праці та викликів швидкозмінного глобалізованого світу. До такого висновку доходять науковці, досліджуючи проблему реформування педагогічної освіти, серед них: Н. Авшенюк (2017), О. Біляковська (2020), М. Вовк (2019), Т. Гавриленко (2019),

Т. Довга (2020), Н. Лазаренко (2019), Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич (2021), І. Упатова (2018) та ін. У працях дослідників висвітлено досвід підготовки сучасного вчителя у вітчизняних і зарубіжних закладах освіти; визначено пріоритети реформування педагогічної освіти в Україні; здійснено цілісний науковий аналіз проблеми забезпечення якості професійної підготовки вчителів. Водночас наголошується на низькому іміджі вчителя в сучасному українському суспільстві, відсутності соціального пакету, застарілих підходах до професійної підготовки майбутнього вчителя та інших категорій педагогічних працівників, що негативно впливають на розвиток усієї освітньої галузі. Названі чинники зумовлюють необхідність реформування системи професійної підготовки вчителя з урахуванням нових потреб і перспектив розвитку українського суспільства та покращення соціальної підтримки вчителя на державному рівні, забезпечення можливостей для його неперервного професійного розвитку.

**Мета статті** – проаналізувати стан професійної підготовки вчителя в Україні, обґрунтувати висновки і пропозиції щодо її удосконалення в умовах інтеграції в європейський освітній простір.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка педагогічних працівників регламентується *законодавчими і програмними документами, нормативно-правовими актами*. В Україні не прийнято спеціальних Законів, які безпосередньо регламентують підготовку вчителя, як це є у деяких державах світу, зокрема земельні закони «Про підготовку вчителів» у Німеччині; у Японії є ряд Законів («Про сертифікацію освітнього персоналу» (1998), «Про спеціальне регулювання в галузі освітнього персоналу» (1999-2000), «Про тарифікацію працівників освіти» (2003)) щодо розвитку особистості майбутнього вчителя; у Китаї діє Закон «Про вчителів» (1994).

У законодавчих документах України, що врегульовують якісні зміни у сфері вищої освіти загалом і педагогічної зокрема, визначено основні інструменти входження національної освітньої системи в європейський освітній простір. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) було ратифіковано радикальні зміни в діяльності закладів фахової передвищої, вищої педагогічної

освіти, класичних університетів; уніфіковано освітні рівні (перший бакалаврський, другий магістерський, третій освітньо-науковий); започатковано процедуру ліцензування освітніх програм підготовки вчителя на різних освітніх рівнях за певними спеціальностями педагогічного фаху з подальшою їх акредитацією (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Законом України «Про освіту» (2017) унормовано процеси здобуття освітньої кваліфікації та професійної кваліфікації вчителя, передбачено присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника, котра може бути отримана не лише в межах вищої педагогічної освіти, але й через здобуття іншої вищої освіти за освітніми програмами, які передбачають присвоєння професійної кваліфікації педагога, а також через досвід практичної роботи; зніційовано розроблення професійних стандартів як встановленої сукупності вимог до компетентностей працівників, а також запроваджено процедуру сертифікації педагогічних працівників (Закон України «Про освіту», 2017). Зокрема, було затверджено професійні стандарти вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства, 2021).

У 2018 році Міністерством освіти і науки України за участі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України розробило Концепцію розвитку педагогічної освіти в Україні. Її положення спрямовані на вдосконалення системи педагогічної освіти як основи підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення необхідних умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018).

У 2020 р. набув чинності Закон України «Про повну загальну середню освіту», згідно з яким забезпечуються можливості для професійного розвитку вчителя, створюються

умови для зростання заробітної плати вчителів; передбачено встановлення гарантій для підвищення кваліфікації педагогів на засадах співфінансування з державного і місцевого бюджетів, надання можливості підвищувати кваліфікацію від недержавних провайдерів, а також ініційовано створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників; ініційовано запровадження педагогічної інternатури для молодих учителів (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

**Мережа закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів.** На початок 2020-2021 н. р. вищу та фахову передвищу освіту в Україні здобувачі отримували у 515 закладах освіти. Ліцензію на здійснення підготовки педагогічних працівників за спеціальностями «013 Початкова освіта», «014 Середня освіта», «011 Освітні, педагогічні науки» у галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» мають 133 заклади освіти (це 26% від загальної кількості закладів); з них – 88 університетів, академій, інститутів і 45 коледжів. Найбільша кількість закладів педагогічної фахової передвищої і вищої освіти зосереджена в м. Києві, у Дніпропетровській, Одеській, Харківській областях (Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник, 2020).

Як відомо, підготовка вчителя здійснюється і в технічних, аграрних та інших закладах вищої освіти з урахуванням їхнього профілю. Ліцензії на підготовку вчителя мають Національний авіаційний університет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Луцький національний технічний університет, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Національний університет «Львівська політехніка», Національний університет водного господарства та природокористування, Національний фармацевтичний університет, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Харківський національний медичний університет, Приватний вищий навчальний заклад «Академія рекреаційних технологій і права» та ін. Усього понад 20 закладів. Ліцензію на провадження освітньої діяльності можуть отримати і наукові установи.

Заклади післядипломної педагогічної освіти також можуть брати участь у реалізації освітніх програм за наявності відповідної ліцензії, зокрема, за умови інтеграції до структури університетів (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018). Серед таких закладів: Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Комунальний заклад «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Післядипломна педагогічна освіта забезпечує професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти. Мережу закладів післядипломної педагогічної освіти у 2020 р. складають: Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 24 інститути післядипломної педагогічної освіти (академії неперервного навчання) комунальної форми власності, а також структурні підрозділи післядипломної освіти закладів вищої освіти.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800 «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ від 27.12.2019 р. № 1133) створено передумови для диверсифікації ринку освітніх послуг у системі післядипломної освіти та усунення протиріч між формальною (спрямована на виконання державного, регіонального, галузевого замовлення, фінансується з відповідних рівнів бюджету) і неформальною післядипломною освітою (є більш гнучкою, динамічною, диференційованою).

***Механізм відбору і формування контингенту студентів педагогічних спеціальностей, відбору абітурієнтів із високим рівнем якості середньої освіти та професійної мотивації є важливим завданням закладу вищої педагогічної освіти. На сучасному етапі ця проблема не вирішується належним чином.***

Відбір абітурієнтів на педагогічні професії здійснюється за результатами зовнішнього незалежного оцінювання. Так, наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти у 2021 році» (2021) базовим механізмом відбору абітурієнтів залишилася

система зовнішнього незалежного оцінювання, оскільки це зрозумілий і прозорий інструмент оцінювання навчальних досягнень вступників, диференціації рівня їх знань для забезпечення конкурсного вступу до закладів вищої освіти (Про затвердження умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти у 2021 році, 2021). Інші комплексні заходи, спрямовані на забезпечення професійного відбору майбутніх здобувачів педагогічних професій в Україні відсутні, внаслідок чого профорієнтаційна робота недостатньо ефективна. Не приділяється належна увага врахуванню особистісних якостей абітурієнтів, зокрема наполегливості і мотивації до професійного розвитку й саморозвитку; рівня функціональної грамотності, творчих здібностей, обдарованості, психічного і фізичного здоров'я.

Законом України «Про вищу освіту» (2014) закладам вищої педагогічної освіти надано право формувати конкурсні пропозиції з урахуванням потреб і можливостей відповідного регіону.

**Модель підготовки вчителя.** Для більшості країн світу (Велика Британія, Угорщина, Австралія тощо) характерні дві моделі підготовки вчителів – «паралельна» і «послідовна». Перша характеризується одночасним вивченням усіх компонентів освітньої програми: обов'язкового (цикли загальної, професійної і практичної підготовки) і вибіркового (цикли загальної і професійної підготовки) впродовж усього терміну навчання. Друга передбачає вивчення обов'язкового і вибіркового компонентів за фахом на першому етапі навчання, як правило, на рівні «бакалавр», а дисциплін психолого-педагогічного циклу включно з практикою – на другому етапі, на рівні «магістр». У кожній країні вони мають свою специфіку і можуть по-різному реалізуватись.

У нашій державі в закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти впродовж усього терміну навчання, на усіх рівнях підготовки (молодшого спеціаліста, бакалаврському і магістерському) реалізується «паралельна» модель, яка передбачає одночасне вивчення загальних і фахових дисциплін, проведення різних видів практик і виконання науково-дослідницької складової програми.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначено, що на посади педагогічних працівників приймають осіб, які мають педагогічну освіту, вищу освіту та/або професійну кваліфікацію, вільно володіють державною мовою (для громадян України) або володіють державною мовою в обсязі, достатньому для спілкування (для іноземців та осіб без громадянства), моральними якостями, фізичним та психічним станом здоров'я, що дозволяє виконувати професійні обов'язки. Підтвердження професійної кваліфікації осіб, які не мають педагогічної освіти, можливе за умов здобуття вищої освіти в магістратурі галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» (з урахуванням предметних і додаткових спеціалізацій). У ст. 23 Закону передбачається, що особи, які не мають досвіду педагогічної діяльності та приймаються на посаду педагогічного працівника, упродовж першого року роботи зобов'язані закінчити педагогічну інтернатуру. Відповідно до цього визначається форма професійної адаптації педагога-початківця (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018) освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною професійній кваліфікації. Оцінювання діяльності як педагога, так і інституцій, що здійснюють його підготовку, має враховувати об'єктивні та експертні показники, отримані з різних джерел, зокрема від основних зацікавлених сторін, органів виконавчої влади різних рівнів, об'єднаних територіальних громад. Професійна підготовка і подальший професійний розвиток педагогічного працівника передбачають три основні етапи: формальна освіта в закладі вищої освіти; початок професійної діяльності – педагогічна інтернатура, яка супроводжується комплексом спеціальних заходів щодо входження у професію; безперервний професійний розвиток.

**Рівні підготовки вчителя.** У більшості зарубіжних країн підготовка вчителів здійснюється на рівнях вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор філософії. Підготовка вчителя в Україні здійснюється в національних, педагогічних (національних, державних, комунальних), технічних, мистецьких, інших профільних та багатопрофільних закладах вищої освіти на



чотирьох рівнях: початковому (короткий цикл, молодший бакалавр), першому (бакалаврський), другому (магістерський) та третьому (освітньо-науковий/освітньо-творчий).

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший бакалавр» здобувається за умови успішного виконання здобувачем освітньо-професійної програми в обсязі 120 кредитів ЄКТС; бакалавр – за умови успішного виконання освітньо-професійної програми в обсязі 180-240 кредитів ЄКТС; магістр – за умови успішного виконання освітньо-професійної програми обсягом 90-120 кредитів (з них – 30% наукова складова) (Закон України «Про Вищу освіту», 2014).

На кожному рівні вищої педагогічної освіти передбачена підготовка конкурентоспроможних педагогічних та науково-педагогічних працівників:

– на *початковому рівні* (короткого циклу) – педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, базової середньої освіти (за предметними спеціальностями: образотворче мистецтво, трудове навчання та технології, музичне мистецтво, фізична культура) та позашкільної освіти, початкової мистецької освіти, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані задачі та деякі практичні проблеми навчання та виховання;

– на *першому (бакалаврському) рівні* – підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, спеціалізованої початкової мистецької освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає застосування теорій та методів відповідних наук;

– на *другому (магістерському) рівні* – підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для всіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища

освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта), які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій;

– на *третьому освітньому рівні* – підготовка педагогів-дослідників для всіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта), які здатні розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018).

Більшість майбутніх учителів здобуває вищу освіту на двох освітніх рівнях – бакалаврському та магістерському, підготовка на яких відрізняється за структурованістю змісту, організацією навчання, специфікою практичної підготовки.

***Зміст професійної підготовки вчителя*** в Україні визначається освітніми програмами, що розробляються і реалізуються в межах автономії закладів фахової передвищої чи вищої освіти, національних, державних університетів. Освітні програми підготовки майбутніх фахівців визначають компетентності, предметні результати. Освітня програма може визначати єдину в її межах спеціалізацію або не передбачати спеціалізації (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Структурування змісту освітніх програм підготовки вчителя на різних рівнях здійснюється на основі стандартів вищої освіти в галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» за відповідною спеціальністю, що розробляються Міністерством освіти і науки України з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади освіти, і галузевих об'єднань, організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Водночас закладам фахової передвищої, вищої освіти, зокрема педагогічної, надається автономія у визначенні загальних компетентностей, фахових компетентностей та

предметних результатів навчання, котрі формуються з урахуванням підготовки вчителя, потреб окремого регіону чи громади. Предметні результати, визначені освітніми (освітньо-професійними) програмами, передбачають структурування змісту підготовки відповідно до циклів.

Зміст підготовки вчителя в галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» (на основі аналізу навчальних планів 22 закладів вищої освіти) охоплює два цикли: загальної і професійної підготовки. З початку 90-х років ХХ ст. і дотепер співвідношення теоретичної і практичної підготовки залишається стабільним і становить 30 % і 70 % відповідно.

На підготовку вчителя-бакалавра освітніми програмами передбачено 240 кредитів обов'язкового та вибіркового компонентів, із них:

– на обов'язковий компонент припадає 180 кредитів (із них цикл загальної підготовки в середньому складає 20 кредитів, цикл професійної підготовки – 160 кредитів);

– на вибіркового компонент – 60 кредитів.

Практична складова підготовки входить до циклу професійної підготовки і становить загалом 25% від загальної кількості кредитів.

До дисциплін загального циклу в освітніх програмах підготовки вчителів віднесено такі, як «Українська історія і культура», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова», «Філософія», «Соціологія», «Логіка», «Релігієзнавство», «Етика і естетика» та інші, що спрямовуються на формування світоглядних цінностей, методологічної культури, мовнокомунікативної компетентності тощо.

Цикл загальної підготовки охоплює такі психолого-педагогічні дисципліни: «Педагогіка», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Історія педагогіки», «Педагогіка вищої школи» (для магістрів), «Основи педагогіки і психології», «Основи педагогічної майстерності» тощо.

Цикл професійних дисциплін структурується з урахуванням специфіки майбутнього фаху і спрямовується на формування фахових компетентностей і предметних результатів. До цього циклу заклади вищої освіти відносять дисципліни фахового

спрямування з урахуванням інноваційних тенденцій у відповідній галузі.

Реалізуючи політику автономного функціонування, заклади освіти визначають перелік вибіркового дисциплін з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів.

Варто підкреслити, що на фахову підготовку бакалавра в освітній програмі в середньому виділяється майже 80 % часу, тоді як на психолого-педагогічну з методиками викладання і практикою – понад 12 %.

На підготовку вчителя-магістра освітніми програмами закладів вищої освіти передбачено від 90 до 120 кредитів.

Обсяг обов'язкового компоненту циклу загальної підготовки становить у середньому від 10 до 15 кредитів, а циклу професійної фахової і психолого-педагогічної підготовки – від 50 до 65 кредитів; вибіркового компоненту становить від 30 до 40 кредитів.

На магістерському рівні підготовки педагогічних кадрів у навчальні плани включаються дисципліни дослідницького спрямування: із проблем філософії освіти («Філософія освіти та методологія науки»), менеджменту освіти («Основи освітнього менеджменту», «Освітній менеджмент», «Менеджмент в освіті»); інформаційних технологій в освіті («Комп'ютерні інформаційні технології в освіті та науці», «Інформаційні технології у гуманітарній освіті», «Інформаційні технології в освіті і науці»); методології педагогічних досліджень («Методика організації науково-педагогічного дослідження», «Методологія та технологія педагогічних досліджень»), а також дисципліни, зміст яких структуровано на основі інтегрування різних галузей знань («Педагогічна психологія», «Педагогіка культури», «Медіапедагогіка»). На фахову підготовку магістрів у освітній програмі в середньому передбачається майже 67 % часу, тоді як на психолого-педагогічну з методиками викладання і практикою – понад 22 %.

Варіативна складова змісту підготовки вчителя у магістратурі передбачає вивчення навчальних дисциплін переважно з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів, структурованих на основі міждисциплінарних, міжпредметних

зв'язків. Так, майбутні вчителі філологічного фаху можуть вивчати дисципліни з актуальних проблем українського фольклору, компаративного аналізу художнього твору, інтертекстуальної інтерпретації тексту, жанрової типології української літератури тощо, що дозволяє спроектувати можливості подальшого професійного розвитку шляхом здійснення дослідницької діяльності, участі у проєктній діяльності та сприяє розвитку академічної свободи тощо.

**Практична підготовка майбутніх учителів.** У зарубіжних країнах неоднозначне ставлення до практичної підготовки майбутнього вчителя. Важливу роль практичній підготовці вчителя надають у Німеччині, Великій Британії, Австралії, де вона триває до 6 місяців.

В Україні законодавчими актами і нормативно-правовими документами, що визначають змістові та організаційні засади підготовки педагогічних кадрів, передбачається безперервна педагогічна практика. Її обсяг має складати не менше 30 кредитів ЄКТС обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання в різних закладах освіти і на різних курсах); та не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм. Практична педагогічна діяльність здобувача вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може бути зарахована як практична підготовка (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018).

Наразі в підготовці вчителя педагогічна практика здійснюється за паралельною моделлю. Відповідно до цього зміст та організація практичної підготовки передбачає одночасне опанування теоретичного матеріалу і набуття практичного досвіду, починаючи з II-III курсів бакалаврату. Таку ідею можливо зреалізувати за умови достатньої матеріально-технічної бази, належного фінансування організації тривалої практичної підготовки, що є прерогативою автономного функціонування закладу освіти.

У галузі «01 Освіта/Педагогіка» на *бакалаврському рівні* незалежно від спеціальності передбачено педагогічну (3-6 кредитів), виробничу (6-12 кредитів) практики. Передбачено

також інші види практик з урахуванням фахової специфіки, зокрема зі спеціальності «Середня освіта. Біологія» передбачено навчальну біолого-практичну практику (3-6 кредитів); зі спеціальностей «Філологія, Середня освіта. Українська мова і література» – фольклорну (3-6 кредитів), діалектологічну (3 кредити) тощо.

Практична підготовка зі спеціальності «Початкова освіта» має найбільший ступінь диференціації. Вона передбачає проходження таких практик: психолого-педагогічна (3 кредити); практика в літніх оздоровчих таборах (3 кредити); педагогічна практика в початковій школі (9 кредитів); педагогічна практика в закладі дошкільної освіти (6 кредитів) та ін.

Навчальними планами підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін передбачено проходження таких видів практики: фольклорна (3 кредити), концертно-виконавська (6 кредитів), концертмейстерська (6 кредитів) та ін.

На *магістерському рівні* підготовки майбутніх педагогів незалежно від фаху в межах галузі «01 Освіта/Педагогіка» передбачено такі види практик: переддипломна практика (6-9 кредитів), науково-дослідна (6-9 кредитів), асистентська (3-6 кредитів). На цьому освітньому рівні немає специфічних видів практики.

Мета практичної підготовки на бакалаврському рівні – формування фахових компетентностей (педагогічної, психологічної, соціокультурної, комунікативної, методичної тощо), розвиток педагогічної майстерності; на магістерському рівні – формування компетентностей, пов'язаних з необхідністю використання результатів науково-дослідницької роботи у викладацькій діяльності, що уможливорює формування методологічної культури, критичного мислення тощо.

**Висновки.** Результати аналізу стану педагогічної освіти переконують, що проблеми в цій галузі є системними, зокрема: диспропорції в мережі, структурі та змісті підготовки педагогічних кадрів; застарілі підходи до кадрового забезпечення закладів освіти; низький соціальний статус учителя та невідповідна оплата його праці, що спричиняє втрату молоддю інтересу до педагогічної та науково-педагогічної кар'єри.

З-поміж *позитивних аспектів підготовки вчителів* в Україні варто виокремити: оновлення законодавчого забезпечення національної системи педагогічної освіти; розроблення професійних стандартів учителя й викладача на основі компетентнісного підходу; уніфікацію освітніх рівнів підготовки вчителів; упровадження ліцензування й акредитації освітніх програм; утвердження політики академічної доброчесності; розвиток академічної мобільності; організацію навчання за індивідуальною освітньою траєкторією; посилення уваги до системного використання в освітньому процесі інформаційних технологій; уведення сертифікації педагогічних працівників; створення умов для підвищення кваліфікації педагогів тощо.

Серед *недоліків підготовки сучасного вчителя* доцільно акцентувати увагу на таких: недостатнє фінансування практичної підготовки студентів; нівелювання профорієнтаційної роботи та відбору абітурієнтів на педагогічні професії у зв'язку з відсутністю фахових іспитів тощо; знецінення ролі педагогічних університетів в умовах глобалізації соціокультурних процесів, інформатизації всіх сфер життєдіяльності; відсутність механізмів фінансового стимулювання педагогічних працівників до здобуття ступеня магістра і доктора філософії; у змісті освітніх програм підготовки вчителя відсоток практичної підготовки переважає, але багатопредметність і відсутність нових підходів в організації освітнього процесу не забезпечує якісну професійну підготовку вчителя; в освітніх програмах обов'язковим є цикл загальної підготовки, що по суті дублює дисципліни, які вивчаються у закладах загальної середньої освіти, а отже, не сприяють підвищенню якості професійної підготовки; недосконалість механізмів моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів; застарілість механізмів і способів ресурсного забезпечення закладів вищої педагогічної освіти.

**Перспективи розвитку професійної підготовки вчителя** узгоджуються з Концепцією «Нова українська школа», у якій наголошується, що українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель, насамперед творчий і відповідальний, який постійно працює над собою. Забезпечення підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників є одним із

пріоритетних завдань. У цьому контексті актуальним є європейський досвід, урахування якого сприятиме якісній підготовці конкурентоспроможних учителів в Україні.

За результатами порівняльного аналізу професійної підготовки вчителя в Україні і в ряді зарубіжних країн пропонується таке (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021):

1. Підготувати проєкт Закону України «Про вчителя», в якому визначити соціальний статус учителя, правове і ресурсне забезпечення його діяльності тощо, систему неперервного професійного розвитку кваліфікації у формальному, неформальному й інформальному вимірах.

2. Розробити проєкт Державної програми «Успішний учитель», у якій обґрунтувати професійну місію педагога в умовах глобалізаційних і євроінтеграційних процесів, перспективні напрями розвитку педагогічної освіти з урахуванням нових соціально-економічних реалій і зрослих вимог цифрового суспільства до вчителя, а також необхідності забезпечення соціального пакету вчителя.

3. Науково обґрунтувати і розробити модель оплати праці вчителя та інших категорій педагогічних працівників з урахуванням конструктивних ідей досвіду розвинених європейських країн.

4. Створити систему щорічного моніторингу соціального запиту на підготовку вчителя та інших категорій педагогічних працівників з урахуванням регіональних особливостей.

5. Розширити перелік освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти з підготовки вчителів та інших категорій педагогічних працівників за бінарними спеціальностями та вдосконалити чинні програми на основі випереджувального підходу, гнучкості та освітніх потреб різних категорій населення.

6. Науково обґрунтувати, розробити і впровадити сучасну систему професійної орієнтації та відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності.

7. Розробити комплексні заходи щодо підвищення інтересу молоді до вибору професії вчителя та державної підтримки обдарованих студентів, які здобувають педагогічні професії.

8. З метою підвищення конкурентоспроможності педагогічних працівників на ринку освітніх послуг вивчити



можливість упровадження поєднаних спеціальностей (спеціалізацій) у межах освітніх програм галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності «013 Початкова освіта» освітнього рівня «Бакалавр», зокрема: вчитель початкової школи і практичний психолог, вчитель початкової школи і музичного мистецтва, вчитель початкової школи і образотворчого мистецтва, вчитель початкової школи і хореографії, вчитель початкової школи й іноземної мови тощо.

9. Розробити методики і дидактичні комплекси з формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів та інших категорій педагогічних працівників. Передбачити введення до інваріантного складника навчальних планів підготовки в галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» дисциплін, спрямованих на формування у здобувачів освіти інформаційно-цифрових компетентностей з педагогічного проектування засобів і технологій комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання та використання хмаро орієнтованих інструментів відкритих систем освіти і науки (електронних бібліотек цифрових освітніх ресурсів; цифрових інструментів вимірювання навчальних досягнень суб'єктів освіти та моніторингу параметрів освітньо-наукових систем, цифрових освітніх платформ підтримки електронних комунікацій та освітніх соціальних мереж тощо).

10. Розглянути питання щодо доцільності впровадження диференційованого підходу у визначенні термінів підготовки з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, зокрема вчителя початкової школи, вчителя фізики і математики, вчителя інформатики, вчителя біології та основ здоров'я, вчителя української мови і літератури, вчителя музичного мистецтва, вчителя фізичної культури тощо (наприклад, у Великій Британії підготовка вчителя відбувається впродовж 4-5 років, у Німеччині, Фінляндії – 5 років).

11.3 урахуванням результатів порівняльного аналізу зарубіжного досвіду доцільно впроваджувати неперервну модель практичної підготовки, що передбачає проведення щотижневої практики паралельно з аудиторним навантаженням упродовж усього терміну навчання.

12. Удосконалювати зміст і форми організації післядипломної педагогічної освіти з урахуванням інтересів учителів та інших категорій педагогічних працівників, сучасного зарубіжного досвіду, вимог цифрового суспільства, державного і регіонального замовлення. Створювати відкриті онлайн-платформи для обміну інноваційним педагогічним досвідом учителів закладів загальної середньої освіти.

Узагальнюючи, зазначимо, що нині в Україні відкриваються нові можливості для вдосконалення системи професійної підготовки вчителя на основі національних надбань та усталених європейських традицій. Це, з одного боку, дає можливість урахувати українські реалії, а з іншого, – творчо втілювати кращі здобутки розвинених зарубіжних країн. Таке поєднання конструктивних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду сприятиме забезпеченню підготовки вчителя нової генерації.

#### Список використаної літератури

- Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., & Постригач, Н. О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. Київ: Центр.
- Біляковська, О. О., & Сисоєва, С. О. (Ред.). (2020). *Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз : Монографія*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- Вовк, М. П. (2020) Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Естетика і етика педагогічної дії : Зб. наук. праць*, 22, 150-165. Взято з <http://aesthetichpedaction.pnpu.edu.ua/index.php/2226-4051/article/view/222016>
- Гавриленко, Т. Л., & Березівська, Л. Д. (Ред.). (2019). *Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект : Монографія*. Київ: Фенікс.
- Довга, Т. Я. (2020). *Особистісно-професійний імідж майбутнього вчителя початкової школи: теоретико-технологічний аспект : Монографія*. Дніпро: Середняк Т. К.
- Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2020). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Закон України «Про освіту». (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII. (2014). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/nra/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Лазаренко, Н. (2019). *Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції*. Вінниця: Друк плюс.
- Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л., & Кремень В. (Ред.). (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: Наук.-аналіт. доп.* Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».
- Освіта в Україні: виклики та перспективи: Інформаційно-аналітичний збірник*. (2020). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>

Про затвердження умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти у 2021 році. (2021). МОН. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f8/868/06c/5f886806ca997900750197.pdf>

Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства. (2021). Взято з [https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv\\_](https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv_)

Упатова, І. П. (2018). *Методична підготовка майбутніх учителів: теорія і практика* : Монографія. Харків: ДІСА ПЛЮС.

*Nellia Nychkalo, Larysa Lukianova, Lidiia Khomych*

## **TEACHER TRAINING: THE DOMINANT OF MODERN NATIONAL EDUCATION DEVELOPMENT**

*The professional training of teachers in the conditions of independent Ukraine is analyzed. Graduates of higher pedagogical educational institutions form national consciousness and self-consciousness, social and civic competence, ensure their readiness to master professions, cultivate spirituality and patriotism of student youth. Therefore, the teacher must be a moral person, competent in the issues of socially and personally significant implementation of professional activities, capable of professional self-development. The current state of teacher training is characterized in the following sequence: legal and regulatory framework; a network of higher education institutions that train teachers; mechanisms for selecting applicants for the teaching profession; model and levels of teacher training; the content of theoretical and practical training of future teachers. It has been established that pedagogical education does not have time to adequately respond to changes that take place in the country and worldwide, so the emphasis is on the need for changes in the target, content, and technological aspects of teacher training. It is stated that there is a set of system problems that require an urgent solution in the pre-professional, professional, postgraduate, non-formal, and informal components of pedagogical education. In this context, it is advisable to take into account the European experience, which will contribute to the quality training of competitive teachers in Ukraine, in particular creating a common space to ensure the quality of higher pedagogical education, promoting academic integrity, ensuring academic mobility of future teachers. Implementation of the policy of autonomy of higher pedagogical education institutions, ensuring financial capacity, ensuring the quality of teacher training, creating resource content for informal training of future teachers, etc. we consider as the challenges in the process of reform changes in pedagogical education.*

**Keywords:** *pedagogical education; teacher training; institutions of higher pedagogical education; models and levels of future teacher training; content of teacher training; practical training of future teachers.*

### **References**

- Avsheniuk, N. M., Diachenko, L. M., Kotun, K. V., Marusynets, M. M., Ohiienko, O. I., Sulyma, O.V., & Postryhach, N.O. (2017). *Zarubizhnyi dosvid profesiinoy pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials]*. Kyiv: Tsentri [in Ukrainian].
- Biliakovska, O. O., & Sysoieva, S. O. (Eds.). (2020). *Systema zabezpechennia yakosti profesiynoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv u Respublitsi Polshcha ta v Ukraini: porivnialnyy analiz : Monohrafiia [Quality assurance system of professional training of future teachers in the Republic of Poland and in Ukraine: comparative analysis: Monograph]*. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Dovha, T. Ya. (2020). *Osobystisno-profesiyni imidzh maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: teoretyko-tekhnolohichniy aspekt : Monohrafiia [Personal and professional*

- image of the future primary school teacher: theoretical and technological aspect : Monograph*]. Dnipro: Seredniak T. K. [in Ukrainian].
- Havrylenko, T. L., & Berezivska, L. D. (Eds.). (2019). *Rozvytok pochatkovoї osvity v Ukraini u druhii polovyni XX – na pochatku XXI stolittia: istoryko-pedahohichnyi aspekt : Monographiia [Development of primary education in Ukraine in the second half of the XX - early XXI century: historical and pedagogical aspect : Monograph]*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
- Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini [The concept of development of pedagogical education in Ukraine]*. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Lazarenko, N. (2019). *Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration]*. Vinnytsia: Druk plus [in Ukrainian].
- Nychkalo, N., Lukianova, L., Khomych, L., & Kremen, V. (Ed.). (2021). *Profesiina pidhotovka vchytelia: ukraïnski realii, zarubizhnyi dosvid: Nauk.-analit. dop. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy [Teacher training: Ukrainian realities, foreign experience: scientific analyst. ext. Nat. acad. ped. Sciences of Ukraine, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*. Kyiv: Vyd-vo TOV “Iurka Liubchenka” [in Ukrainian].
- Osvita v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy: informatsiyno-analitychnyi zbirnyk [Education in Ukraine: challenges and prospects: Information-analytical collection]*. (2020). Retrieved from [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf) [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia umov pryomu na navchannia dlia zdobuttia vyshchoi osvity u 2021 rotsi [On approval of the conditions of admission to higher education in 2021]*. (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f8/868/06c/5f886806ca997900750197.pdf> [in Ukrainian].
- Reiestr profesiinykh standartiv Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli i silskoho gospodarstva [Register of Professional Standards of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture]*. (2021). Retrieved from <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinykhStandartiv> [in Ukrainian].
- Upatova, I. P. (2018). *Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv: teoriia i praktyka: Monohrafiia [Methodical training of future teachers: theory and practice: Monograph]*. Kharkiv: DISA PLIuS [in Ukrainian].
- Vovk, M. P. (2020). *Tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy [Trends in the development of pedagogical education in Ukraine: challenges and prospects]*. *Aesthetics and ethics of pedagogical action: Collection of scientific papers*, 22, 150-165. Retrieved from <http://aesthetichpedaction.pnpu.edu.ua/index.php/2226-4051/article/view/222016> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]*. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy “Pro povnu zahalnu seredniu osvitu” [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”]* (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy “Pro Vyshchu osvitu” № 1556-VII [Law of Ukraine “On Higher Education”, 1556-VII]*. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Одержано 01.06.2021 р.

УДК 159.923:378.43  
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255895

**Olga Banit**, м. Kyiv  
ORCID: 0000-0001-9002-6439  
**Małgorzata Franc**, Łódź, Polska  
ORCID: 0000-0002-0923-4538

## SPOŁECZNA GOTOWOŚĆ NA PRZYJĘCIE I ODBIÓR TWÓRCZOŚCI

*Twórczość rozumiana jest jako działanie prowadzące do powstania czegoś innego od rzeczy zastanych lub czegoś, czego wcześniej nie było. Twórczość – jako termin – zmienia swoje znaczenie w zależności od rozkładu akcentów aksjologicznych, w szczególności od tego, czy podkreślona wartość należy do dziedziny wartości absolutnych, bezinteresownych, czy utylitarnych. W artykule, w świetle powyższego, rozważono kwestię społecznego przygotowania na przyjęcie twórczości i społecznej gotowości jej odbioru.*

*Twórczość jest pracą koncepcyjną, wymaga bowiem głębokiego namysłu, skupienia, rzetelności. Nie jest przypadkowym olśnieniem, niekontrolowaną pracą umysłu, choć może się z nich wywodzić. Jednak w ostatecznym rachunku twórczość jest ciężką, skoncentrowaną, celową pracą, wymagającą pilności, wytrwałości i zaangażowania. Jeżeli zabraknie tego, to nie wystarczy żadna miara talentu, pomysłowości czy wiedzy.*

*W artykule, w świetle powyższego, rozważono kwestię społecznego przygotowania na przyjęcie twórczości i społecznej gotowości jej odbioru. Autorzy prezentują trzy poziomy gotowości do postrzegania i rozumienia twórczości. Z jednej strony można sądzić, iż oto współczesne społeczeństwo jest przygotowane na przyjęcie twórczości, a to dlatego, że twórczość jest potrzebą i koniecznością naszych czasów, twórczość jest kołem napędowym rozwoju, twórczość uwzniosła człowieka, czyniąc go fenomenem wśród istot żywych, współczesny człowiek świadomy jest wpływu twórczości na jego rozwój osobisty.*

*Z drugiej strony, zauważalna jest pewna względność społecznej gotowości na przyjęcie twórczości, a to dlatego, że rozumienie twórczości i łatwość jej wdrażania zależna jest od poszczególnych grup, środowisk społecznych, poziomu świadomości twórczości ludzi, tworzących owe grupy, rezultatu ścierania się reguł konformizmu i nonkonformizmu, kultury twórczości, kultury danego społeczeństwa w ogóle. Jest i trzecia strona – współczesne społeczeństwo nie jest gotowe doświadczać pełni fenomenu twórczości ponieważ kultura masowa sprowadzająca codzienność do poziomu pseudosztuki, krzewiąca uludę i iluzję, celebrytującą płytkość, powierzchowność, zachłanność na życie szybkie, przekształciła twórczość w mechanizm konsumpcji.*

**Słowa kluczowe:** twórczość; wychowanie do twórczości; wychowanie przez twórczość; socjotechniki twórczości; psychospołeczne uwarunkowania wdrażania twórczości.

**Wprowadzenie.** O twórczości mówimy wtedy, gdy chcemy podkreślić, że mamy do czynienia z działaniem prowadzącym do powstania czegoś innego od rzeczy zastanych lub czegoś, czego wcześniej nie było.

Twórczość – jako termin – zmienia swoje znaczenie w zależności od rozkładu akcentów aksjologicznych, w szczególności od tego, czy podkreślona wartość należy do dziedziny wartości absolutnych, bezinteresownych, czy utylitarnych. Dlatego też na określenie tworzenia „dzieł rangi najwyższej”, dla podkreślenia tworzenia wytworów o absolutnej nowości używa się określenia *stworzenie*, stworzył, (choć stwórczość przypisuje się zasadniczo Bogu, jako temu, który tworzy z niczego, *ex nihilo*). Z kolei, na określenie tworzenia dzieł nowych, ale z materiału danego, dzieł, które radykalnie różnią się od pierwotnego tworzywa i ukierunkowane są utylitarnie, używa się określenia *wytwarzanie*, zaś na tworzenie również dzieł zasadniczo nowych, ale bliższych materiałowi wyjściowemu, bo cechy istotne materiału zostają zachowane – używa się określenia *przetwarzanie*.

Tworzenie to również *odtwarzanie*, tyle że nie w znaczeniu zwykłego naśladowania, gdzie moment nowości jest znikomy czy w znaczeniu rekonstruowania tego, co było zniszczone, ale w znaczeniu interpretowania – procesu autentycznie twórczego, zaprogramowanego wprowadzie przez zapis wykonywanego dzieła, lecz równocześnie wnoszącego zarówno moment nowości, jak i wartości związanej z samą istotą interpretacji (Stróżewski, 1983, s. 15-16). Odtwórczość jest wyrazem mało używanym, ale zrozumiałym. Można ją pojmować (w zależności od epoki historycznej) jako naśladowanie, choć bez pretensji do kopiowania rzeczywistości i wytwarzania złudzeń, jako *ritrarre*, czyli portretowanie lub ukazywanie rzeczy takimi, jakimi się je widzi, a nawet jako *representatio*, czyli przedstawianie rzeczy, swobodne oddawanie rzeczy bez skrupulatnej wierności.

Innego rodzaju złożoność, nadal jednak wypływającą ze stopnia nowości zawartej w twórczości, odkrywają określenia twórczości przynależne do odmiennych jej obszarów. Przyjęto wyróżniać twórczość naukowo-techniczną, społeczną i artystyczną. W twórczości *sensu stricte* naukowej odnotowuje się odkrycia.

Odkryciem jest zdobycie czegoś, co dotychczas było nie zbadane, nie znane. Można mówić o odkryciu jakiegoś dotąd nie znanego przedmiotu, obiektu geograficznego, prawa naukowego, gatunku organizmu lub faktu naukowego. Odkryciem wyrażamy najwyższy stopień twórczości naukowej.

W twórczości technicznej mamy do czynienia z wynalazkiem bądź pracą racjonalizatorską. Wynalazkiem jest rozwiązanie jakiegoś zagadnienia, nadającego się do zastosowania np. w gospodarce. Racjonalizatorstwo łączy się z tym rodzajem działalności twórczej, której celem jest ulepszenie, usprawnianie. Może dotyczyć poprawienia własności przedmiotów, ułatwienia ich wyrobu lub zmniejszania kosztów wytwarzania. Zastosowanie – w ramach racjonalizacji – odpowiednich środków ma też na celu usprawnienie procesu pracy i uczynienie jej bezpieczniejszą, poprawę organizacji produkcji oraz bardziej właściwe wykorzystanie materiałów i urządzeń. Wynalazek i racjonalizacja są innowacjami.

Twórcza aktywność społeczna, podobnie jak twórczość artystyczna, dysponuje innowacją. Innowacją jest wprowadzenie czegoś nowego i rzecz nowo wprowadzona. Domaganie się innowacji oznacza żądanie zmian unowocześniających jakąś dziedzinę. Innowacji można dokonać np. w przemyśle, gospodarce, ale też w działaniach na rzecz społeczności czy sztuce. Przykładem wielkiej innowacji w sztuce filmowej było udźwiękowanie obrazu.

Twórczość wnosi nowość, a na tej drodze i wartość. Jak daleki od wyjściowego tworzywa jest produkt końcowy twórczości? Jaki stopień nowości twórczość zrealizowała? Do jakiej dziedziny twórczość należy? To pytania o własności aksjologiczne twórczości, czyniące ją wielce złożoną, a tym samym zróżnicowaną w procesie wdrażania.

W artykule zrealizowano:

- **cel teoretyczny** w tym zakresie, że przedstawia poziomy przygotowania i gotowości współczesnego społeczeństwa do przyjęcia i odbioru różnych rodzajów i stopni twórczości;
- **cel poznawczy** w zakresie opisu i wyjaśnienia różnych rodzajów i stopni twórczości w kontekście przygotowania i gotowości współczesnego społeczeństwa do jej przyjęcia i odbioru;

- **cel praktyczny** w zakresie wskazania konieczności wychowywania przez twórczość i dla twórczości (socjotechniki wdrażania twórczości).

Cele zrealizowano wykorzystując **metodę** analizy tekstów źródłowych.

### **Psychospołeczne uwarunkowania wdrażania twórczości**

- *Twórczość inspirowana jest kulturą. Twórczość jest skutkiem wywołanym w kulturze i społeczeństwie przez zmianę postaw i zachowań ludzi.*

Twórczość przynależy do świata kultury (Góralski, 1998). Świat kultury nie jest całością bezwzględnie dopełnioną, zamkniętą; ulegając działaniom kierowanym świadomą aktywnością człowieka, wykazuje swoistą „plastyczność swej natury” (Stróżewski, 1983).

Twórczość przynależy również do świata natury (Góralski, 1998). Humanistyczna wizja człowieka pozwala traktować go jako istotę z natury swej twórczą (Nęcka, 1998). Każdy człowiek jest twórczy, choć nie wszyscy ludzie to ujawniają; wszyscy ludzie są twórczy, choć na pewno nie wszyscy są twórczy w równym stopniu.

Humanistyczna koncepcja człowieka widzi go jako istotę mającą swoje powołanie, znajdującą sens własnego istnienia i działania, wyrażającą swój własny stosunek do wytworów własnych działań, do innych ludzi, społeczeństwa, historii. Człowiek pojmowany jest jako istota społeczna, zdeterminowana przez warunki bytu w społeczeństwie, w którym żyje, ale zarazem tworząca materialny i społeczny świat swego istnienia przez poznanie i aktywne przekształcanie rzeczywistości, stosownie do ludzkich potrzeb oraz określającą swoją osobowość i indywidualność w toku praktyki życia i działania. Tak określonego człowieka uwzniosła twórczość – działanie przekształcające rzeczywistość i jednocześnie przekształcające człowieka – człowiek jest twórcą i tworem kultury (Suchodolski, 1974).

- *Twórczość jest pracą.*

W każdym z *homo* zawiera się twórczość. „Praca ludzka (...) nie jest tylko składnikiem procesów rzeczowych i obiektywnych, prowadzących do produkcji określonych dóbr; praca jest również działalnością człowieka, sposobem, w jaki «zużywa» on swe siły i swe życie, metodą realizowania zamierzeń i ambicji, uzdolnień i



zamiłowań, formą uczestnictwa społecznego. W pracy dokonywa się swoista projekcja człowieka w rzeczywistość obiektywną, która zachowując swój przedmiotowy charakter staje się równocześnie rzeczywistością akceptowaną wewnątrznie przez człowieka. To mamy na myśli mówiąc, iż w pracy człowiek osiąga urzeczywistnienie. Ujmowany w takich perspektywach człowiek jest rzeczywiście stworzeniem pracującym – *homo laborans* – chociaż w zupełnie innym znaczeniu niż to, jakie w określeniu tym odnajdowano dawniej. Nie chodzi wcale o podkreślenie wywodzącego się jeszcze z biblijnych tradycji przekonania, iż człowiek musi «w pocie czoła» zdobywać swój chleb powszedni, lecz o uwydatnienie roli pracy jako czynnika, który rozwija i pogłębia człowieka» (Suchodolski, 1974, s. 114).

Sposoby wykonywania pracy determinują człowieka, przenikają go głęboko, powodują w nim zasadnicze zmiany. Innym człowiekiem jest rzemieślnik wykorzystujący swój potencjał manualny, innym – człowiek współpracujący z automatami. «Koncepcja *homo faber* nie oznacza więc tylko, iż człowiek tworzy narzędzia swej pracy; oznacza równocześnie stwierdzenie, iż narzędzia te przekształcają ich twórcę» (tamże, s.116-117).

Człowiek nie tylko pracuje i nie tylko wykorzystuje czy opanowuje przyrodę, ale także w swoisty sposób współdziała z przyrodą, tworząc tym samym odrębną i nową rzeczywistość – świat techniki. «Tak pojmowany człowiek nie wyraża się już w jednostkowej czy nawet kolektywnej pracy; jest on podmiotem myślącym i działającym i w tej «gatunkowej» istocie realizuje się jego człowieczeństwo» (tamże, s.118-119).

Praca, narzędzia i technika są elementami władzy człowieka nad światem materialnym, czynnikami jego ujarzmiania i przekształcania, ale są też elementami, dzięki którym ludzie budują własne środowisko istnienia, przygotowują siebie do wymagań tego środowiska i jego przyszłych zmian.

Twórczość jest pracą, i to pracą trudną. Wymaga pogodzenia konsekwencji działania i gotowości na nieprzewidziany, nieoczekiwany zwrot, odsłaniający coś, czego właśnie przewidzieć nie było można. Wymaga kontroli myśli, i to najczęściej myśli dyskursywnej, świadomej swych założeń i swych celów, oraz dopuszczenia spontaniczności (Stróżowski, 1983, s. 307-308). Twórczość jest pracą,

gdzie spotykają się: rygor i swoboda. „Rygor jest sposobem odniesienia się w trakcie procesu do założonych na początku «idei regulatywnych», norm, reguł, sposobem polegającym na maksymalnie ścisłym, pozbawionym odchyień, a tym bardziej wyjątków, ich przestrzeganiu” (tamże, s. 316). Swoboda jest wolna od presji i napięcia. Jest źródłem raczej bezosobowego *się*, na którego działanie *ja* co najwyżej pozwala. W pracy twórczej zespalają się kalkulacja i improwizacja. Kalkulacja jest dziełem umysłu, zaś improwizacja – żywym doświadczeniem momentu *teraz* i równoczesnym uchwyceniem faz przeszłych i przyszłych, poddaniem się aktualnemu przebiegowi zdarzeń i poczuciem panowania nad nimi (tamże, s. 326).

Twórczość jest pracą żmudną: żmudnym procesem rozwiązywania problemu; żmudnym, bo charakteryzującym się systematyczną pracą, budowaniem dzieła «krok po kroku» (Nęcka, 2000, s. 780).

Twórczość jest pracą ciągłą; nieustannie dochodzi w niej do odkrywania i stwarzania (Stróżowski, 1983). Twórca nieustannie stwarza «struktury próbne», które mają go przybliżyć do celu; nieustannie niweluje rozbieżności między kolejnymi strukturami próbnymi a celem z natury rzeczy wyidealizowanym. Praca twórcza «w zasadzie nigdy się nie kończy. Jest przy tym cały czas jednolita w swojej interakcyjnej strukturze» (tamże, s. 790).

W pracę twórczą wpisane jest ryzyko: ryzyko psychiczne, społeczne, a i nierzadko ekonomiczno-finansowe. Czy oto wysiłek intelektualny, nakład czasu przyniesie spodziewane owoce? Czy praca twórcza zyska społeczną aprobatę?

▪ *Twórczość ma charakter zarówno koncepcyjny, jak i percepcyjny.*

Skuteczny twórca patrzy na ludzi, dostrzega ich potrzeby, mierzy preferowane przez nich wartości, pyta czego oczekują. Wiedziony ciekawością poznawczą, wrażliwością na problemy szuka luk, braków, miejsc niedookreślonych rzeczywistości – realizuje twórczą pracę percepcyjną.

Twórczość jest pracą koncepcyjną, wymaga bowiem głębokiego namysłu, skupienia, rzetelności. Nie jest przypadkowym olśnieniem, niekontrolowaną pracą umysłu, choć może się z nich wywodzić. Jednak w ostatecznym rachunku twórczość jest ciężką, skoncentrowaną, celową pracą, wymagającą pilności, wytrwałości i zaangażo-

wania. Jeżeli zabraknie tego, to nie wystarczy żadna miara talentu, pomysłowości czy wiedzy.

- *W pracy twórczej nie należy się rozpraszać.*

Nie należy robić zbyt wielu rzeczy naraz, zdywersyfikować tej działalności. Twórczość oddalająca się od swego rdzenia ma tendencję do rozdrabniania się. Pozostaje jedynie pomysłem, śmiałą mrzonką. Twórczość wymaga skoncentrowanej energii zespolonych wysiłków, doprowadzenia czegoś do końca, do pełni, a zwłaszcza do realizacji optimum aksjologicznego, swoistego rodzaju perfekcjonizmu.

Związek perfekcjonizmu z twórczością – i jej wykładnią: nowością – zachodzi mimo różnic między nimi: zdarza się bowiem, «że to, co nowe, zostaje odkryte w jednej chwili, w błysku nagłego olśnienia, podczas gdy doskonałość zwykle wymaga czasu i cierpliwości (...)»; zdarza się, że «odkrycie czegoś nowego może przydarzyć się nawet partaczowi, doskonałość żąda bezwzględnego opanowania rzemiosła, wymaga mistrzostwa (...)»; że «nowość rozszerza horyzonty, otwiera nowe możliwości, doskonałość polega raczej na pogłębianiu i doprowadzaniu do końca czegoś (...)»; że «nowość otwiera, ale i rozprasza, doskonałość koncentruje, skupia (...)»; że «dzieła wyłącznie nowe zazwyczaj szybko przemijają, tracą swą wartość – dzieła doskonałe zdają się nie ulegać czasowi, trwają wiecznie (...)» (Stróżowski, 1983, s. 342).

*W twórczości potrzebne jest «dopasowanie» emocjonalne.*

Twórcy muszą być emocjonalnie dostrojeni do okazji. «(...) pobudzenie emocjonalne prowadzi do wzrostu aktywności podmiotu» (Łaszczyk, 1999, s. 25), zatem istotnym jest, by twórcy dążyli «do ujawniania emocji pozytywnych (...), a osłabianie bądź eliminowanie skłonności do wyzwalania emocji negatywnych (...)» (tamże, s. 25). Z procesami emocjonalnymi silnie związana jest motywacja ukierunkowująca dążenia i działania twórcy. «Ważnym jest, by (...) rozwijać świadomość własnych stanów emocjonalnych i motywacyjnych (...). Świadomość tych stanów jest bowiem zasadniczym warunkiem dla ich akceptacji i wzmocnienia albo modyfikacji bądź zmiany» (tamże, s. 25).

Twórcy muszą znać i umieć wykorzystywać swoje silne strony. Bez tego niemożliwym jest stałe dążenie czynienia inaczej niż

dotychczas, dążenie działania lepiej niż tego wymagają okoliczności, przekraczanie aktualnych możliwości.

Twórczość dla twórcy musi mieć swój sens i być dla niego ważna. Brickman (1987), pionier badań tego typu aktywności, przytacza typowy przykład takich zachowań w środowisku artystycznym: «Jedna sprawa mnie specjalnie zainteresowała. Mimo iż prawie żaden z badanych artystów nie cieszył się reputacją, ani nie żył z malarstwa, całkowicie poświęcili się własnej pracy; w ciągu dnia i nocy zajmowali się nią i wydawało się, że nic więcej nie ma tak wielkiego znaczenia w ich życiu. Jednak jak tylko skończyli obraz lub rzeźbę, okazywało się, iż stracili wszelkie zainteresowanie do swoich dzieł. Nie zajmowali się również specjalnie malarstwem swoich kolegów ani arcydziełami z tej dziedziny twórczości. (...) Co ich naprawdę pasjonowało, to rozmowy o drobnych szczegółach technicznych, o specjalistycznych innowacjach – czynnościach, myślach, uczuciach uwikłanych w działalność artystyczną. Stopniowo stawało się oczywiste, że coś tkwiącego w aktywności malarskiej pobudza ich do trudu. Proces projektowania dzieł stawał się tak przyjemny, że gotowi byli poświęcić wiele, aby mieć szansę kontynuowania go». (...) Podobnie można opisać działania kolekcjonera zegarków czy reformatora gospodarki, poświęcających się bez reszty swojej pracy» (Kozielski, 1997, s. 32-33).

Twórczość – powtórzmy – musi mieć swój sens i być dla twórcy ważna. W innym przypadku twórca nie będzie skłonny poświęcić jej wytrwałej, ciężkiej, frustrującej pracy.

*Skuteczna twórczość powinna zmierzać do przywództwa.*

Twórczość potencjalna (Nęcka, 1999) kwalifikowana jest jako «płynna». Twórczość «płynna», będąca jedynie zadatkiem dla rozwoju innych rodzajów twórczości, warunkowana jest myśleniem dywergencyjnym, ciekawością poznawczą, wyobraźnią twórczą, kreatywnie nastawioną uwagą i wiedzą pojęciową.

Twórczość skryształizowana odwołuje się do potencjalnych zdolności «ideacyjnych», czyli zdolności do wytwarzania nowych pomysłów. Łączy się z wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami w określonej dziedzinie; wymaga myślenia krytycznego oraz umiejętności dostrzegania problemu czy zmiany jego reprezentacji poznawczej. Wymagania w twórczości skryształizowanej są znacznie

większe, dlatego pojawia się ona znacznie później niż twórczość «płynna».

Formułowanie ważnych celów, doniosłych społecznie problemów, a także wypracowanie wartościowych dla zbiorowości rozwiązań jest domeną twórczości dojrzałej. Twórczości dojrzałej towarzyszy motywacja osiągnięć i motywacja samoistna, wytrwałość, niezależność sądów i odporność na nacisk społeczny. Nie bez znaczenia jest swoistego rodzaju mądrość, rozwinięte zdolności społeczne i znajomość dziedziny twórczości, stąd jej pojawienie się w późniejszym okresie życia.

Szczególnym rodzajem twórczości dojrzałej jest twórczość wybitna. Wytwory twórczości wybitnej noszą rangę dzieł przełomowych, zmieniających oblicze życia społecznego i twórczości. Częstokroć rządzi nią przypadek lub «łut» szczęścia, jednocześnie wymaga nieodpartej wytrwałości, znanstwa problemu i dziedziny wiedzy, do której należy problem, odwagi w podejmowaniu ryzyka i znacznej energii intelektualnej.

Twórczość niekoniecznie musi zmierzać do tego, by stać się wielkim przedsięwzięciem, gdyż nikt nie może tego z góry przewidzieć. Może pozostać skromnym osiągnięciem. Jeśli jednak twórczość od początku nie zmierza do przywództwa, to zapewne nie jest dostatecznie innowacyjna, a zatem prawdopodobnie nie zdoła się zakorzenić.

*Aby twórczość była skuteczna, musi być prosta i na coś ukierunkowana.*

Prawdziwa twórczość jest prosta, bo autentyczna, to znaczy: nie wyuczona, nie narzucona przez zewnętrzny porządek, obyczaj lub normę, ale wypływająca «z nadmiaru serca», z najbardziej osobistego odczucia tego, co cenne, nie ze schematu, nie z rozkazu, nie z nawyku. W prawdziwej, autentycznej, prostej twórczości liczy się tylko to, co jest przeżyte, przetrawione, a nie przyjęte pod wpływem jakiejś zewnętrznej presji.

Świadoma twórczość jest zawsze ukierunkowana, odnosi się bowiem do jakiegoś obiektu. «(...) Obiektem tym w ostatecznym odniesieniu bywa często osoba ludzka. (...) Działamy zwykle do kogoś, dla kogoś lub przeciwko komuś. Związki z innymi ludźmi lub własny organizm, własna osoba, własne przeżycia są najważniejszymi

ukierunkowaniami naszej działalności» (Grzegorzczak, 1995, s. 116). Działanie to polega «bądź na dokonywaniu zmian w otoczeniu (lub w osobie), bądź na wstrzymaniu się od ingerencji w bieg wydarzeń i dopuszczeniu by wydarzenia potoczyły się bez naszego udziału. Świadome powstrzymanie się od pewnego działania jest też określonym działaniem» (tamże, s. 116).

Świadoma aktywność jest więc ukierunkowana na podtrzymanie istnienia pewnego stanu rzeczy lub na zaistnienie nowego. «Szczególnym przypadkiem zaistnienia czegoś jest realizacja wartościowych stanów rzeczy» (tamże, s. 116). Jest to możliwe, gdyż świat będąc nosicielem rozmaitych wartości, posiada swój aksjologiczny aspekt (Stróżewski, 1983, s. 184). Twórca działa i dąży do urzeczywistnienia cennych stanów rzeczy.

*Nie należy wprowadzać twórczości dla przyszłości.*

Twórczość należy wprowadzać dla terażniejszości. Jeżeli twórczość nie ma natychmiastowego «odbioru» w terażniejszości, to pozostanie tylko błyskotliwym pomysłem.

Twórczość należy do terażniejszości. Wykazać terażniejszość twórczości to wykazać, «iż dokonanie twórcze dało w pełni określony rezultat, że wynik ten jest dobrze zakorzeniony w rzeczywistości, co znaczy, iż jest powiązany licznymi więzami z tym wszystkim, co czekało i być może nadal czeka na rozwiązanie, że – w końcu – dało wyraźne owoce, jest percypowane jako doniosłe i bezsprzecznie użyteczne» (Góralski, 1996, s. 15-16).

Twórczość dokonuje się „tu i teraz”, choć może zmieniać (jeśli jest doniosła – powinna) przyszłość. Twórczość sama w sobie ma tę właściwość, że wyprzedza czas.

*Twórczość powinna być wdrażana nie w maksymalnym czy minimalnym stopniu, lecz w optymalnym.*

Ta prawidłowość wdrażania twórczości wynika z prakseologicznego jej wymiaru.

Sprawność (praktyczność) działania jest pewnym rodzajem oceny tego działania, a mianowicie oceną użytkową, utylitarną. Jest oceną odmienną, jeśli nie przeciwną, do emocjonalnej, wyrażającą stosunek uczuciowy do tego, co poddane jest ocenie. Ocena sprawnościowa, (praktyczna) sprowadza się do pytań o skuteczność i ekonomiczność działania (Kotarbiński, 1975).

Działaniem skutecznym będzie to, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel oraz to, które przygotowuje dalszy ciąg działań dla osiągnięcia celu, umożliwiając lub ułatwiając dążenie do tego celu. Ekonomiczność działania to poszczególny przypadek czystości działania, czystości samej roboty.

Jeśli twórczość jest skuteczna, a więc doprowadza do osiągnięcia celu lub go umożliwia czy ułatwia, jeśli twórczość jest ekonomiczna, czyli wydajna i oszczędna, to jest optymalna, to znaczy obejmuje:

- prostotę sposobu działania. Prostota nie jest ekonomicznością, choć daje skutki w postaci ekonomiczności – postępowanie prostsze jest na ogół także oszczędniejsze;

- sprawność «manipulacyjną» – zręczność, biegłość. Działanie sprawne «manipulacyjnie» (dla odróżnienia sprawności działania jako waloru dobrej roboty) wyznaczone jest przez szybkość działania, ale jednocześnie jego dokładność i precyzję. Działanie sprawne «manipulacyjnie» to działanie biegłe, automatyczne, wykonane bez wysiłku, bez zużycia nadmiernej energii, ale jednocześnie wprawne i pewne – pewne tak w sensie obiektywnym, czyli niezawodne, jak w sensie subiektywnym, czyli mające znamiona poczucia pewności;

- racjonalność, czyli dopasowanie (dostosowanie) do okoliczności (sens rzeczowy racjonalności) lub działanie podejmowane wedle wskazań posiadanej wiedzy (sens metodologiczny racjonalności);

- energiczność rozumianą jako zaradność, ale i jako intensywność działań;

- staranność, czyli działanie, które odznacza się wyraźną dbałością o udatność wytworu;

- poprawność oznaczającą pewien tylko rodzaj bezbłędności przy jednoczesnym odniesieniu do wypróbowanej metody i przyjętej za wzorcową;

- wytrwałość zależną od wprawy, sprawności «manipulacyjnej», racjonalności, a osiągniętą na drodze wysiłku umysłowego i bogatego doświadczenia;

- solidność – spolegliwość (tamże, s. 130).

*Wdrażanie twórczości nie powinno zaskakiwać.*

Jeśli twórczość osadzona jest w kulturze,  
jeśli wypływa z potrzeb teraźniejszości,

jeśli wnikliwie uchwyciła potrzeby i oczekiwania społeczne,  
jeśli powstała w wyniku rzetelnego namysłu,  
jeśli ukierunkowana jest na wzniosły cel,  
przy tym prosta, bo autentyczna, i optymalna – pojawienie się jej  
nie powinno zaskakiwać. Raczej winna być oczekiwana jako coś, co  
przyniesie pożądane zmiany.

**Podsumowanie.** Ten krótki i zapewne niepełny zestaw  
socjotechnik twórczości pozwala rozważyć kwestię społecznego  
przygotowania na przyjęcie twórczości i społecznej gotowości jej  
odbioru.

Z jednej strony można sądzić, iż oto współczesne społeczeństwo  
jest przygotowane na przyjęcie twórczości, a to dlatego, że:

- twórczość jest potrzebą i koniecznością naszych czasów,
- twórczość jest kołem napędowym rozwoju,
- twórczość uwzniosła człowieka, czyniąc go fenomenem wśród  
istot żywych,
- współczesny człowiek świadomy jest wpływu twórczości na  
jego rozwój osobisty,
- współczesny człowiek żyje w dobie permanentnej zmiany, to  
raczej brak zmian napawa go lękiem.

Z drugiej strony, zauważalna jest pewna względność społecznej  
gotowości na przyjęcie twórczości, a to dlatego, że rozumienie  
twórczości i łatwość jej wdrażania zależna jest od:

- poszczególnych grup, kręgów, środowisk społecznych,
- poziomu świadomości twórczości ludzi, tworzących owe  
grupy, kręgi, środowiska społeczne,
- rezultatu ścierania się reguł konformizmu i nonkonformizmu,
- kultury twórczości,
- kultury danego społeczeństwa w ogóle.

Jest i trzecia strona – współczesne społeczeństwo nie jest gotowe  
doświadczać pełni fenomenu twórczości. Wszechobecna, natarczywa  
kultura masowa, fundująca życie w natychmiastowości (Melosik,  
2004), kultuwująca chwilowość, podnosząca do rangi sztuki  
codziennosc, krzewiąca ułudę i iluzję, celebrowająca płytkość,  
powierzchnowość, zachłanność na życie szybkie, uczyniła z  
twórczości tanią błyskotkę.



Mechanizmem konsumpcji jest powtarzalność. Konsumpcja wytwarzając dobra materialne skłania do ich użytkowania; konsumpcja wytwarzając coraz to atrakcyjniejsze formy dobrobytu i wygody skłania wyłącznie do ich odbioru i spożytkowania.

Ludyczność we współczesnym świecie przyjmuje postać powierzchownej radości i przyjemności z korzystania ze świata przedmiotów i tanich rozrywek. Ludyczność we współczesnym świecie staje się formą zabawy w rolę – dziś biznesmen, organizator *barbequ* i główny bohater życia w stylu *shopping*.

Konsumpcja i ludyczność to postawy antykreatywne. W nich człowiek współczesny gubi gdzieś swój aksjologiczny wymiar życia. Twórczość podporządkował ideologii konsumpcji, «pełnia życia» ma postać wygody, przyjemności życiowych i zwiększonego budżetu czasu wolnego, kultura zagubiła się w meandrach i mieliznach masowości. «Słabnie znaczenie wzoru i przykładu w krzewieniu kultury, słabnie znaczenie «pamięci żywej», utrzymującej tradycje. (...) Powstaje przekonanie, iż tworzenie i krzewienie kultury jest jedynie sprawą organizacji i techniki, sprawą propagandy i rozbudowanych narzędzi działań, że jest czymś, co się dzieje łatwo i szybko. (...) Są to przekonania, w myśl których wszelką trwałość można poddać w wątpliwość. Wszystko, co dawne, uznane zostaje za gorsze od teraźniejszego» (Szmidt, 2003, s. 22).

Spółczesność masowa, wyrosła przeciw na twórczości rewolucji przemysłowej, upowszechniła twórczość. Jedynie wychowanie jako działalność społeczna, szlachetne posłannictwo i służba, może dokonać istotnego przełomu, to jest:

- zerwać z twórczości etykietką konsumpcyjnej błyskotki i ludycznego zauroczenia,
- przywrócić świetność twórczości,
- wznieść ją ponad poziomy zwykłości,
- sprawić, by twórczość była rozumna, rozważna, doniosła,
- sprawić, by twórczość rozumiano, szanowano jej fenomen,
- sprawić, by pracą twórczą i twórczy trud człowieka doceniano.

Czas wychowywać przez twórczość i dla twórczości – temu sprzyjają socjotechniki wdrażania twórczości. Czas uczyć, jak twórczo przeżyć życie, a nie żyć, by zużywać życie czy używać życia.

### References

- Góralski, A. (1990). *Być nowatorem*. Warszawa: PWN [in Polish].
- Góralski, A. (1996). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR [in Polish].
- Góralski, A. (1998). *Wzorce twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR [in Polish].
- Grzegorzczak, A. (1995). *Życie jako wyzwanie*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN [in Polish].
- Januszek, H., & Sikora, J. (2000). *Socjologia pracy*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Kotarbiński, T. (1975). *Traktat o dobrej robocie*. (wyd. szóste), Wrocław: Ossolineum [in Polish].
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK [in Polish].
- Łaszczyk, J. (1999). Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne. In J. Łaszczyk (Ed.), *Pedagogika czasu przemian*. (p. 28-31). Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS [in Polish].
- Melosik, Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. In Z. Kwieciński, & B. Śliwerski (Eds.), *Pedagogika*. cz. 2 (p. 68-93). Warszawa: PWN [in Polish].
- Mlicki, M. (1986). *Socjotechnika. Zagadnienia etyczne i prakseologiczne*. Wrocław: Ossolineum [in Polish].
- Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS [in Polish].
- Nęcka, E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS [in Polish].
- Nęcka, E. (2000). Twórczość. In J. Strelau (Ed.), *Psychologia*. cz. 2. (p. 783-807). Gdańsk: GWP [in Polish].
- Stróżewski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: PWN [in Polish].
- Suchodolski, B. (1974). *Kim jest człowiek*. Warszawa: Wiedza Powszechna [in Polish].
- Szmidt, K. J. (Ed.). (2003). *Dydaktyka twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS [in Polish].

*Ольга Баніт, Маргарет Франк*

### СОЦІАЛЬНА ГОТОВНІСТЬ СПРИЙМАТИ Й РОЗУМІТИ ТВОРЧІСТЬ

*Творчість розуміється як діяльність, що веде до створення чогось відмінного від існуючих речей або чогось, чого раніше не існувало. Творчість, як термін, змінює своє значення залежно від розподілу аксіологічних акцентів, зокрема від того, чи належить означена цінність до сфери абсолютних, безкорисливих чи утилітарних цінностей.*

*Творчість – це концептуальна робота, оскільки вимагає глибокого роздуму, зосередженості та надійності. Це не випадкове просвітлення, неконтрольована робота розуму, хоча може бути похідне від нього. Це важка цілеспрямована праця, яка вимагає старанності, наполегливості та відданості. Якщо цього обмаль, ніякого таланту, винахідливості чи знань не вистачить.*

*У світлі викладеного у статті розглядається питання соціальної підготовки до сприйняття творчості та готовності до її розуміння. Автор представляє три рівні готовності до сприйняття та розуміння творчості. З одного боку, можна припустити, що сучасне суспільство готове прийняти творчість, оскільки твор-*

чість – це потреба і необхідність нашого часу, творчість є рушійною силою розвитку, творчість підносить людину, роблячи її явищем серед живих істот, сучасна людина усвідомлює вплив творчості на її особистісний розвиток. З іншого боку, помітна певна відносність соціальної готовності сприймати творчість, оскільки розуміння творчості та легкість її реалізації залежить від окремих груп, соціального середовища, рівня усвідомлення творчості людей, які входять до цих груп, результату зіткнення правил конформізму та нонконформізму, культури творчості, культури суспільства загалом. Є й третя сторона – сучасне суспільство не готове відчутти повною мірою феномен творчості, оскільки масова культура опустила повсякденне життя до рівня псевдомистецтва, пропагуючи оману та ілюзію, прославляючи поверховість і жадібність швидкого життя, перетворивши творчість на механізм споживання.

**Ключові слова:** творчість; виховання для творчості; виховання через творчість; соціальна інженерія творчості; психосоціальні умови для реалізації творчості.

*Olga Banit, Frank Marharet (Malgorzata Franc)*

### **SOCIAL READINESS TO ACCEPT AND RECEIVE CREATIVITY**

*Creativity is understood as an activity that leads to the creation of something different from existing things or something that did not exist before. Creativity, as a term, changes its meaning depending on the distribution of axiological accents, in particular, whether the value belongs to the sphere of absolute, selfless, or utilitarian values.*

*Creativity is a conceptual work because it requires deep thinking, concentration and reliability. It is not accidental enlightenment, the uncontrolled work of the mind, although may be derived from it. This is hard, purposeful work that requires diligence, perseverance, and dedication. If this is not enough, no talent, ingenuity or knowledge will be enough.*

*The issue of social preparation for the perception of creativity and readiness to understand it is considered in the article. The author presents three levels of readiness to perceive and understand creativity. On the one hand, we can assume that modern society is ready to accept creativity as creativity is the need and necessity of our time. Creativity is the driving force of development, creativity elevates man, making it a phenomenon among living beings, modern man is aware of the impact of creativity on personal development. On the other hand, there is certain relativity of social readiness to accept creativity, as the understanding of creativity and ease of its implementation depends on individual groups, social environment, level of awareness of creativity of people belonging to these groups, the result of the conflict of conformism and nonconformism, in general. There is the third side. Modern society is not ready to fully experience the phenomenon of creativity, as mass culture has lowered everyday life to the level of pseudo-art, promoting delusion and illusion, glorifying superficiality and greed of fast life, turning creativity into a mechanism of consumption.*

**Keywords:** *creativity; education for creativity; education through creativity; social engineering of creativity; psychosocial conditions for the implementation of creativity.*

Одержано 02.09.2021 р.

УДК 378.011.3-051:811.161.2:821.161.2]:37.035:39

**Лариса Семеновська**, м. Полтава

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255896

ORCID: 0000-0001-9881-7307

**Людмила Савенко**, м. Полтава

ORCID: 0000-0003-4234-0153

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядаються актуальні питання підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до етнокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти, зокрема впровадження діяльнісного, особистісного, культурологічного підходів у процесі професійної підготовки. Реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури забезпечує розвиток особистісних рис і якостей майбутніх педагогів, впливає на формування їхніх ставлень, інтересів, ціннісних орієнтацій, професійних позицій тощо. Водночас компетентнісний підхід спрямований на розвиток творчого потенціалу особистості вчителя, а також сприяє формуванню у процесі навчання необхідних умінь, навичок, ставлень, досвіду діяльності й поведінкових моделей особистості. Становленню базової культури особистості вчителя української мови і літератури сприяє застосування культурологічного підходу. Таке поєднання наукових підходів забезпечує організацію оптимального освітнього процесу, спрямованого на оволодіння змістом педагогічної культури, а також формування етнокультурного світогляду особистості вчителя.*

**Ключові слова:** вчитель української мови і літератури; наукові підходи; заклад вищої освіти; етнокультурна підготовка; індивідуальна освітня траєкторія; професійна підготовка; етнопедagogіка.

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови українського суспільства першочерговим завданням закладів вищої освіти педагогічного спрямування постала підготовка молодих, інтелектуально розвинених, всебічно освічених і соціально активних особистостей, які знають звичаї і традиції власного народу, історію, культуру, мову і літературу, здатних до діалогу культур. Сучасна система національної освіти має бути спрямована на підготовку молодих фахівців, готових до конкуренції на ринку праці, професіоналів, здатних обґрунтовано

обстоювати власну позицію, бути «носіями культурно-історичної пам'яті етносу», «громадянами, що формують і забезпечують існування держави» (Мацько, 2009, с. 24-34). Для досягнення цих завдань у процесі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури необхідно спиратися на сучасні підходи в навчально-виховній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання наукового підходу до організації навчання в закладах вищої освіти розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Зокрема, особистісний підхід досліджувався філософами, педагогами, психологами (І. Бех, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Краєвський, Т. Титаренко, І. Якиманська та ін.). Сутнісні характеристики компетентнісного підходу вивчали Н. Авдєєва, Н. Бібік, О. Божович, Л. Ващенко, О. Глузман, І. Зимня, Л. Іванова, В. Крищук та ін. Діяльнісний підхід входив у коло наукових інтересів Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, А. Купавцева, М. Олешкова, В. Шадрикова, В. Юдіна та ін. Культурологічний підхід став предметом наукових пошуків Г. Гайсиної, Л. Ковальчук, М. Коник, О. Олійник та ін.

**Мета статті** – визначити та обґрунтувати наукові підходи до етнокультурної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до роботи в закладах загальної середньої освіти.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз лінгвістичної, методичної, дидактичної літератури, який дав можливість визначити теоретичні засади досліджуваної проблеми; синтез, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Етнокультурна підготовка студентської молоді вимагає наукового підходу до організації навчального процесу, враховуючи об'єктивні закономірності його перебігу та взаємодії системи зовнішніх і внутрішніх чинників. Саме тому для розв'язання поставленого завдання охарактеризуємо традиційні та інноваційні підходи, що підвищують ефективність підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до етнокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Методологія будь якої науки, і педагогічної зокрема, розкривається за допомогою різноманітних загальнонаукових підходів, що забезпечують її спрямованість на формування навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння. Специфіка підготовки до етнокультурної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури полягає в упровадженні у процес підготовки діяльнісного, компетентнісного, особистісного та культурологічного підходів.

Діяльнісний підхід розглядає діяльність майбутнього вчителя як основу, засіб і результат його професійної підготовки. Діяльнісний підхід утверджує спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань із різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здатності до колективної діяльності та самоосвіти.

На думку С. Гончаренка (1997, с. 98) термін «діяльність» визначається як «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни». У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» за редакцією А. Семенової (2006, с. 187) діяльність визначається як «специфічно людська, регульована свідомістю активність, зумовлена потребами і спрямована на пізнання та перетворення зовнішнього світу людини; фізична та психологічна форма активності суб'єкта; мотивований процес досягнення усвідомлено поставленої мети з використанням тих чи інших засобів та прийомів для її досягнення».

Отже, діяльність педагогічна – цілісний процес, що потребує спирання на синтез знань і вмінь із різних наук. Одними з найважливіших факторів у підготовці фахівця є докорінне поліпшення його теоретичної підготовки, формування наукового стилю мислення й пізнавальної самостійності. Саме діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток особистості, який відбувається у процесі залучення її до різних видів діяльності, насамперед у межах провідної діяльності, що є складовою процесу формування професійної компетентності.

Особливість даного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до етнокультурної

діяльності в закладах загальної середньої освіти полягає насамперед в опануванні системи знань інтегративного характеру: з курсу історії України, культурології, народознавства, українознавства, загальної педагогіки (етнопедагогіки), загальної і соціальної психології, української мови і літератури та методики їх викладання. Діяльнісний підхід забезпечує розвиток особистісних рис і якостей викладача і студента, впливає на формування їхніх ставлень, інтересів, ціннісних орієнтацій, професійних позицій.

Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до етнокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти має широкий спектр методів, прийомів і форм роботи, зокрема: на заняттях мовного спрямування – добір текстів українознавчої тематики різних жанрів і стилів мовлення, використання системи вправ, націлених на збагачення мовлення студентів українознавчою лексикою, застосування народознавчих текстів для проведення навчальних переказів, диктантів, занять зв'язного мовлення; укладання тематичних словників етнокультурознавчої лексики, побудова системи ситуативних завдань, що слугували б створенню діалогів, монологічних висловлювань різних типів і жанрів.

На заняттях літературного спрямування – використання усної народної творчості, застосування в навчальному процесі елементів народних ігор, робота з етнокультурно маркованими художніми текстами, створення власних проектів за творчістю письменників.

Результативність спільної діяльності забезпечується чітким усвідомленням мети, потреб і мотивів. Крім того, необхідно створити ситуацію успіху для кожного студента, навчити його самостійно здобувати знання, ставити проблемне питання, шукати нестандартні шляхи вирішення завдань, прогнозувати результати навчальної діяльності, здійснювати самоконтроль і самооцінювання. Викладач у цій ситуації виступає координатором, порадиником, а навчально-виховний процес переходить в особистісно орієнтовану площину.

Особистісний підхід утверджує людину найвищою цінністю, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети,

розглядається в соціально-педагогічному словнику (Радул, 2004, с. 197).

В «Українському педагогічному словнику» особистісний підхід тлумачиться як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії (Гончаренко, 1997, с. 234-235).

Таким чином, особистісний підхід забезпечує в процесі професійної підготовки орієнтацію викладача на особистість здобувача освіти як суб'єкта, результат і головний критерій ефективності й продуктивності підготовки на засадах педагогіки співробітництва, глибокої поваги до особистості студента, врахування особливостей його індивідуального розвитку.

За такої побудови навчально-виховного процесу схема взаємодії викладача і здобувача вищої освіти мусить мати форму партнерського навчального співробітництва. Створюючи оптимальні умови для розвитку особистості, становлення її ціннісних орієнтацій, викладачі вищої школи орієнтуються на індивідуальність кожного студента, розвиваючи і вдосконалюючи навички самостійної діяльності, пошуку неординарних шляхів розв'язання поставлених завдань, створення власних пізнавальних стратегій. Так, ураховуючи національно-культурну особливість мовної системи, що досягається інтеграцією знань із мови, літератури, історії, культурології, філософії, можна запропонувати студентам самостійно скласти завдання на основі творів письменників України, «які і до цього часу дивують своєю красою слова, багатством мовних засобів вираження думки» (Паламар, 2008, с. 36). Не зміщуючи акценти з мовної теми, викладач формує у студента етнокультурну компетентність, індивідуальну освітню траєкторію, пропонує завдання проблемного характеру, диференційовані завдання, використовує різні форми, методи, прийоми, засоби навчання. Саме особистісний підхід виконує функцію поєднання навчального і виховного потенціалу, а педагог у більшості випадків виконує лише роль координатора.

Організація навчального процесу в контексті особистісного підходу у вищому закладі освіти передбачає орієнтацію на



особистість студента, його цілі, мотиви, уподобання, а також створення необхідних умов та врахування індивідуального досвіду. Крім того, така діяльність передбачає взаємний розвиток особистостей студента і викладача у процесі їхньої спільної діяльності, що сприяє формуванню взаємоповаги та взаєморозуміння, зростанню авторитету педагога, набуттю необхідних фахових компетентностей.

Компетентнісний підхід – це головний концептуальний орієнтир, спрямований на формування ключових компетентностей: толерантність, комунікативність, ініціативність, аргументованість, креативність. Такий підхід охоплює поряд із конкретними знаннями й уміннями студентів їхні здібності, готовність до пізнання, професійної діяльності, соціальні навички тощо. Під час реалізації такого підходу викладач виконує функцію організатора освітньої діяльності, а студент – активної самостійної творчої особистості. Така взаємодія дозволяє сформувати у процесі навчання необхідні вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Водночас професійному становленню майбутніх фахівців сприяють інноваційні форми навчання: індивідуальна, інформаційно-комунікаційна, інтерактивна, проектно-технологічна та ін.

Ми погоджуємося з думкою О. Глузмана (2009, с. 51-60), що на рівні кожного університету компетентнісний підхід є одним із стратегічних напрямів власного розвитку і його запровадження залежить від того середовища, у якому перебуває і розвивається студент, набуваючи навичок і знань, які узгоджуються з етнічними, економічними та культурними цінностями даного суспільства, мотивують до особистісного розвитку.

Сутність компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури, на нашу думку, полягає у визначенні базових компетентностей, якими має володіти випускник філологічного факультету. Науковець В. Крищук (2017), досліджуючи проблему вибору та обґрунтування компетентностей, якими повинен володіти сучасний учитель-словесник, вказує на неоднозначність у підходах науковців до виділення ключових компетентностей у підготовці фахівців української філології.

Відповідно до чинних нормативних документів у галузі освіти до ключових компетентностей учителя української мови і літератури належить культурологічна компетентність. Нагальна потреба її формування зумовлена тим, що вчитель є активним учасником процесу спілкування, носієм рідної мови, родинно-побутової культури, фольклору, національної психології, національного характеру, народних вірувань, основ народної моралі, звичаїв, свят, традицій, обрядів.

Водночас процес створення сприятливих умов для формування й розвитку в майбутніх учителів української мови і літератури етнокультурної компетентності базується на знаннях і вміннях щодо того, як орієнтуватися у світі, будувати власну поведінку відповідно до своєї культури, як втілювати в життя ідеї про роль народної творчості і народної педагогіки в розвитку особистості, роль народної культури у вихованні підростаючих поколінь. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури повинно мати системний характер і реалізуватися обов'язковими і вибірконими компонентами освітніх програм, введенням курсів етнокультурологічного спрямування, акцентуванням уваги на регіональних особливостях, а також залученням майбутніх учителів до пошукової і науково-дослідницької діяльності етнографічного характеру, що дозволить студентам не лише досконало ознайомитися з різними аспектами життя і розвитку рідного етносу, а й сприятиме поглибленому вивченню культури, мови, історії різних етносів.

Отже, компетентнісний підхід при підготовці майбутніх учителів української мови і літератури до етнокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти реалізується через глибокі системні перетворення в освітньому процесі педагогічного закладу щодо визначення змісту дисциплін, застосування інноваційних освітніх технологій, розробки критеріїв оцінювання знань студентів, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної підготовки.

Основними завданнями даного процесу є формування базової культури майбутнього вчителя, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних

потреб та інтересу до вдосконалення культури спілкування, а також розвиток культурного самопізнання, підготовка вчителя, здатного вдосконалювати свої особистісні якості, відтворювати і розширювати свій життєвий досвід, накопичувати і створювати нові цінності. Відтак подальша діяльність проходить у культурологічному напрямку і передбачає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей.

Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури є культуротворчим освітнім процесом поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході опанування майбутньої професії. Зокрема, ефективність культурологічної підготовки полягає у збільшенні культуромісткості змісту, технологій, методів, організаційних форм навчання, виховання і розвитку особистості.

Процес підготовки висококваліфікованого вчителя української мови і літератури передбачає отримання об'єктивних знань професійного спрямування, знань і уявлень про етнічну культуру, духовно-моральні цінності, менталітет українців й інших етносів, які проживають на території України. Саме це дає підстави говорити про необхідність створення умов для реалізації етнокультурного підходу в підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. Цей процес інтегрований, разом із обов'язковими компонентами освітньої програми (історія України, усна народна творчість, історія української літератури та літературної критики, літературне краєзнавство та ін.) викладаються і вибіркові дисципліни (етнолінгвістика, лінгвокультурологія). Проте ми вважаємо, що було б доречним доповнити освітні програми курсами за вибором з етнокультурології, народознавства, українознавства, етнопедагогіки, етнопсихології.

Таким чином, сутність реалізації етнокультурного підходу полягає у трактуванні освітнього процесу як феномену культури, складного, багатофакторного різноманіття галузей гуманітарного знання: культурології, мистецтвознавства, психології, літературознавства, етнографії, лінгвістики тощо. Такий підхід об'єднує минуле й майбутнє, утверджує віковічні заповіді старшого покоління, інтегрує людей у високорозвинений сучасний етнос.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Специфіка підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до етнокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти полягає в оптимальному поєднанні сучасних наукових підходів, спрямованих на всебічний розвиток особистості вчителя, розкриття його творчого потенціалу, креативність, конкурентоспроможність, здатність до самонавчання та самовдосконалення впродовж життя. Така підготовка має носити системний інтегрований характер і бути спрямованою на формування етнокультурного світогляду особистості вчителя.

**Список використаної літератури**

- Мацько, Л. (2006). *Українська мова в педагогічному дискурсі*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Семенова, А. (Ред.). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
- Радул, В. (Ред.). (2004). *Соціолого-педагогічний словник*. Київ: ЕксОб.
- Глузман, О. (2009). Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, 2, 51–60.
- Кришук, В. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. *Наука і освіта*, 8, 97-103.
- Ковальчук, Л., Коник, М. (2009). Культурологічна спрямованість як ознака високого рівня професіоналізму викладача вищої школи. *Вісник Львів. ун-ту*. Серія педагогічна. Вип. 25, Ч. 1, 197–205.
- Паламар, Л. (2008). Формування мовної особистості у вищих навчальних закладах України. *Українська література в загальноосвітній школі*, 9, 35-37.

*Larysa Semenovska, Lyudmyla Savenko*

**THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FUTURE UKRAINIAN AND LITERATURE TEACHER TRAINING FOR ETHNOCULTURAL ACTIVITY**

*Topical issues of future Ukrainian and literature teachers' preparations for the ethnocultural activity in general secondary educational institutions, in particular, the introduction of active, personal, cultural approaches in the process of professional training are considered in the article.*

*The implementation of the active approach in the process of training future teachers of the Ukrainian language and literature ensures the development of future teachers' personal traits and qualities. It influences the formation of their attitude, interests, values, professional positions, etc. The peculiarity of the active approach in the process of preparing future Ukrainian and literature teachers for ethnocultural activity in general secondary educational institutions is primarily in the mastering of the integrative system of knowledge of Ukrainian history, culturology, ethnography, Ukrainian studies, general pedagogy (ethno-pedagogy), general and social psychology, the Ukrainian language and literature and methods of their teaching.*

*The competent approach is aimed at developing the creative potential of the individual both a teacher and a graduate, and also contributes to the formation of the necessary skills,*

abilities, experience, and behavioral patterns of personality in the learning process. A teacher acts as an organizer of an educational activity and a student is an active independent and creative personality.

The organization of the educational process in the context of a personal approach in higher educational institutions involves focusing on the student's personality, goals, motives, preferences, as well as creating the necessary conditions and taking into consideration the individual experience. In addition, such activity provides the mutual development of a student's and a teacher's personalities in the process of their joint activity to promote mutual respect, mutual understanding, increasing the authority of a teacher.

The application of the cultural approach contributes to the formation of the basic Ukrainian and literature teacher's culture. Such a combination of the scientific approaches ensures the organization of the optimal educational process aimed at mastering the content of pedagogical culture, as well as the formation of the teacher's ethnocultural outlook.

**Keywords:** a Ukrainian and literature teacher; scientific approaches; the institution of higher education; ethnocultural training; individual educational trajectory; professional training; ethnopedagogy.

### References

- Matsko, L. (2006). *Ukrainska mova v pedahohichnomu dyskursi [Ukrainian language in pedagogical discourse]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Semenova, A. (Ed.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary of professional pedagogy]*. Odesa: Palmira [in Ukrainian].
- Radul, V. (Ed.). (2004). *Sotsiolo-ho-pedahohichnyi slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary]*. Kyiv: EksOb [in Ukrainian].
- Hluzman, O. (2009). Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspiikhu osobystosti [Basic competencies: everyday life and significance in the everyday success of the specialty]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 51–60 [in Ukrainian].
- Kryshchuk, V. (2017). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury: kompetentnisnyi pidkhid [Professional training for teachers of the Ukrainian language and literature: competent education]. *Nauka i osvita*, 8, 97-103 [in Ukrainian].
- Kovalchuk, L., Konyk, M. (2009). Kulturolohichna spriamovanist yak oznaka vysokoho rivnia profesionalizmu vykladacha vyshchoi shkoly [Cultural studies are straightaway yak znak vysokogno rivnya professionalism vysklad vishnoi school]. *Visnyk Lviv. Un-tu. Seriiia pedahohichna*. Vyp. 25, Ch. 1, 197–205 [in Ukrainian].
- Palamar, L. (2008). Formuvannia movnoi osobystosti u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy [Formation of language personality in higher educational institutions of Ukraine]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 9, 35-37 [in Ukrainian].

Одержано 12.08.2021 р.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

*У статті розглянуто сучасні підходи до формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи в процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Проаналізовано сучасний стан формування екологічної свідомості в початковій школі, що пов'язано із необхідністю підготовки вчителя, який зможе навчити і виховати молоде покоління, здатне гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати та відтворювати її багатства. З'ясовано, що формування екологічної свідомості майбутніх вчителів початкової школи засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ» активізується завдяки інтеграції методологічних підходів до викладання, зокрема аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та міждисциплінарного.*

**Ключові слова:** екологічна свідомість; екологічна освіта; екологічна компетентність; методологічні підходи; інтегрований курс «Я досліджую світ»; майбутній учитель початкової школи.

**Постановка проблеми.** Сучасна екологічна криза, яка досягла глобального рівня, актуалізує необхідність екологізації свідомості суспільства, формування в людей екологічних установок і орієнтирів, які утворюють міцний фундамент екологічного мислення, що має забезпечити екологічна освіта. Основною метою екологічної освіти є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, фундаментальних екологічних знань і свідомості. Вирішення цих питань має забезпечити формування екологічного мислення, яке сьогодні є необхідним для ухвалення екологічно обґрунтованих економічних рішень на рівні підприємств, галузей, регіонів, країни загалом. Екологічна освіта, з одного боку, має бути самостійним елементом загальної системи освіти, а з іншого, – виконувати інтегративну роль у всій системі освіти (Нова..., 2017).

Сьогодні питання екологічної свідомості належить до глобальних соціально-психологічних проблем, оскільки вирішення екологічних питань неможливе без змін екологічної свідомості сучасної людини. При цьому важлива роль відводиться саме початковій школі, яка є відправною точкою відмови від руйнівного споживацького способу життєдіяльності людини до бережливо-відновлювального (Загородня, 2017; Саєнко, 2021).

Екологічна свідомість як специфічна, самостійна форма суспільної свідомості виникає лише в ХХ ст. нашої ери як наслідок відображення загрози глобальної екологічної катастрофи та зростання кризових явищ у системі «людина-природа» (Семенюк, 2010). У зв'язку з цим екологічна спрямованість освіти стає новим пріоритетним напрямом педагогічної теорії та практики.

Активне впровадження ідей екологічної освіти й виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства регламентовано Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., Концепцією екологічної освіти в Україні, Концепцією неперервної екологічної освіти та виховання в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо. Аналіз нормативних документів вказує на те, що проблема екологічної освіти є надзвичайно актуальною (Власенко, 2019).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Екологічна свідомість розглядається в руслі екологічної психології (А. Калмиков, Н. Кочетков, І. Кряж, В. Медведєв, В. Панок, В. Рубцова, І. Шлімакова, І. Шмелева та ін.). Проблема екологічної свідомості нині активно досліджується в українській (С. Кравченко А. Львовчкіна, Л. Лупійко, В. Романюк, Ю. Швалб, О. Шаповал, І. Шлімакова) та зарубіжній (І. Алтман, Н. Васильєв, Б. Рогоф, В. Рубцова, П. Штерн) психології. Єдиного тлумачення поняття «екологічна свідомість» як психологічної категорії ще не існує, хоча є декілька підходів до її визначення. Зазвичай дослідники розуміють екологічну свідомість як певне психічне утворення, пов'язане із ставленням людини до природи (К. Каландаров, А. Кочергин, Н. Кочетков, Ю. Швалб та ін.). Відповідно до цього будуються різні концепції, на основі яких

розробляють методологічні принципи, основні поняття, діагностичні методи вивчення особливостей екологічної свідомості та екологічних уявлень як її підструктури (С. Дерябо, В. Панов, В. Скребець та ін.) (Падалка, 2018).

Залежно від спрямованості екологічних уявлень, виокремлюються три типи екологічної свідомості: антропоцентрична, природоцентрична, екоцентрична (А. Льовочкіна, В. Скребець, В. Панов, О. Рудоміно-Дусятська, В. Ясвін); досліджуються психолого-педагогічні проблеми формування екологічної свідомості в навчально-виховному процесі (М. Забродський, М. Колесник, М. Філоненко та ін.).

У сучасній українській психологічній науці вікові аспекти проблеми екологічної свідомості розкриті у працях Н. Глухової, Л. Лупійко (дошкільний вік); Н. Ващенко, М. Заброцький, М. Іванчук, С. Клименко (молодший шкільний вік), О. Вернік, Е. Грезе, Т. Євдокімова (підлітковий вік); І. Ковальчук, А. Льовочкіна, І. Шлімакова (юнацький вік). Стосовно молодшого шкільного віку, який є найбільш сенситивним для розвитку екологічної свідомості, можна стверджувати про відсутність системних досліджень даного психічного явища (Падалка, 2018; Саєнко, 2021).

Дослідник Е. Прусов вважає, що екологічна свідомість – це сукупність поглядів, теорій та емоцій, які відображають проблеми співвідношення (співіснування) суспільства та природи в розумінні оптимального їх вирішення відносно конкретних потреб суспільства і можливостей природи. Дослідник Е. Прусов відзначає, що з практичної точки зору екологічну свідомість визначають як усвідомлення людиною (суспільством) загострення екологічної ситуації та негативних наслідків екологічної кризи; вміння та звичку діяти по відношенню до природи так, щоб не порушувати зв'язків і колообігів природного середовища; сприяти покращенню й охороні довкілля заради не лише нинішнього, а й майбутнього поколінь. Із позиції М. Хроленко, тільки розвиток екологічної свідомості визначає поведінку людини, її діяльність, екологічну культуру. Через свідомість людина виявляє власне ставлення до свого середовища існування, здатна змінювати природу, пристосовувати її до власних потреб



або сама пристосовується до навколишнього світу (Власенко, 2018; Саєнко, 2021; Хроленко, 2007).

В останні роки проблему екологічної освіти і виховання досліджують українські вчені. Так, у дисертаційних роботах знайшли відображення питання системи формування складників екологічної культури (Л. Лук'янова), виховання у дітей дбаливого ставлення до рослинного світу (Г. Марочко), узагальнення проблем екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (І. Костицька), розроблення змісту учнівських дослідницьких робіт з екології в позашкільних закладах (Г. Пустовіт), формування екологічних умінь молодших школярів (І. Андрусенко) та ін. Водночас проведені дослідження в галузі екологічної освіти переважно зорієнтовані на виховний аспект екологічного спрямування (О. Пруцакова), екологічної культури учнів початкової школи (Г. Тарасенко), екологічного мислення (Г. Таран). Формування екологічних умінь молодших школярів розглядається через інтеграцію навчальних предметів на рівні діяльнісного навчального компоненту. Частково формування екологічних умінь молодших школярів у процесі урочної і позаурочної діяльності представлено через організацію природоохоронної діяльності. Ефективність формування умінь в освітній практиці підтверджується дослідженнями І. Андрусенко, К. Баханова, Л. Кондратової, Л. Мартинець, В. Нищети, О. Онопрієнко, О. Пехоти, Є. Полат, О. Пометун, Г. Шкільової та ін. (Андрусенко, 2020; Інтегрований..., 2018).

У дослідженнях екологічна свідомість розглядається з двох позицій. По-перше, це усвідомлено-психічне почуття власної відповідальності на основі набутого досвіду екологічного буття. По-друге, цей феномен являє собою духовно усталену відповідальність у системі «суспільство – природа» на основі досвіду екологічного буття суспільства. Отже, екологічна свідомість – це сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, переконань, емоцій, які відображають екологічні умови життя, відносини між людьми та природою в процесі регулювання системи «суспільство – природа», ставлення до природи, а також діяльність людини в навколишньому природному середовищі (Хроленко, 2007). Для екологічної свідомості властиві всі ознаки

свідомої діяльності людини з тією особливістю, що вона ініційована екологічним змістом. Екологічна свідомість має трикомпонентну структуру (Львовочкіна, 2004): психічне відображення природного, соціального, штучного та внутрішнього середовища – когнітивний компонент; ставлення до цього середовища – емотивний компонент; саморефлексія та саморегуляція в навколишньому середовищі (стратегії та технології взаємодії) – поведінковий компонент.

Загострення протиріч у взаємовідносинах суспільства і природи та погіршення екологічної ситуації у світі викликає тривогу, оскільки може призвести до катастрофічного порушення екологічної рівноваги. Вихід із даної ситуації вимагає суттєвих соціальних та економічних перетворень, об'єднання зусиль усього людства. Гармонізація цих взаємовідносин можлива лише в результаті розвитку екологічної свідомості суспільства, а особливо молодого покоління. Тому велику увагу потрібно приділити формуванню екологічної свідомості вчителів початкової школи під час навчання у закладах вищої освіти. Сучасний екологічний стан планети зумовив вирішення даної проблеми на рівні освіти та спричинив розширення і поглиблення методологічного підґрунтя в освітній практиці. Однак, незважаючи на численні дослідження, неповною мірою висвітлено питання формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

**Мета даної статті** полягає в опрацюванні сучасних підходів до формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Досягнення мети потребувало використання таких **методів**: вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури та нормативних документів щодо проблеми дослідження; методи пізнання (дедукція, аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення) для обґрунтування теоретичних основ проблеми; аналіз педагогічного процесу в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** У Державному стандарті початкової освіти однією з ключових компетентностей є екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи

екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміння важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства. Такий підхід сприяє самореалізації особистості учня в житті, його соціальній адаптації, конструктивній суспільній діяльності і є умовою формування громадянина України (Державний..., 2018).

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за освітніми галузями, зокрема природничою. Метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти в навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку.

На основі нового Державного стандарту затверджено дві типові освітні програми: НУШ 1 (під керівництвом О. Савченко) та НУШ 2 (під керівництвом Р. Шияна). Інтегрований курс «Я досліджую світ» поєднує навчальний зміст кількох освітніх галузей. За типовою програмою НУШ 1 таких галузей три: природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна. За типовою освітньою програмою НУШ 2 таких галузей сім: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, соціальна та здоров'язбережувальна, громадянська та історична, інформатична (Єпяхіна, 2019; Нова..., 2017).

У типовій програмі НУШ 1 вказано, що такі освітні галузі, як громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна, природнича можуть реалізовуватись окремими предметами або в інтегрованому курсі за різними видами інтеграції (тематична, процесуальна, міжгалузева; у межах однієї галузі; на інтегрованих уроках, під час тематичних днів, у процесі проєктної діяльності) за активного використання міжпредметних зв'язків, організації різних форм взаємодії учнів. Якщо обирається інтегрований курс «Я досліджую світ», освітньою

програмою задано його мету, завдання, змістові лінії, які охоплюють складники названих галузей у їх інтегрований суті.

За типовою освітньою програмою НУШ 2 інтегрований курс «Я досліджую світ» об'єднує сім галузей: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, соціальну та здоров'я-збережувальну, громадянську та історичну, інформатичну. На платформі Ed-Era, через яку здійснювалось навчання учителів початкової школи, один із тематичних модулів присвячено інтегрованому навчанню. Там указано, що інтегрований курс «Я досліджую світ» має на меті формування в учнів соціального досвіду. Охоплюючи систему знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, способи дослідницької діяльності, інтегрований курс сприяє активному розвитку наукової і технологічної грамотності на основі конкретного досвіду вирішення проблем (Єпіхіна, 2019; Засекіна, 2020).

Методологічні підходи до формування екологічної свідомості є основою підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації Концепції нової української школи. Аналізуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування екологічної свідомості в процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», можна виокремити взаємопов'язані методологічні підходи: аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний та міждисциплінарний (Саєнко, 2021).

Важливість аналізу ціннісної проблематики в екологічному контексті викликана тим, що питання етичної взаємодії суспільства з природою у вітчизняних дослідженнях ще недостатньо концептуально окреслені. Особливої актуальності це набуває за умови активного обґрунтування системи національних цінностей, до яких належать цінності, спрямовані на гармонізацію відношень «суспільство – природа», що мають загальнолюдський характер.

*Аксіологічний підхід.* У дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування екологічної свідомості та освіти учнів застосування аксіологічного підходу необхідне тому, що майбутній учитель є особистістю зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях. Система цінностей майбутніх учителів початкових класів визначає характер і спрямованість взаємодії в умовах освітнього процесу. І від того,

як вона співвідноситься з ціннісними орієнтаціями суспільства, колективу, соціальної спільноти, інших людей, залежить конструктивний або деструктивний характер його соціальної та професійної діяльності.

У педагогіці проблема цінностей висвітлюється в контексті виховання (І. Бех, Л. Білик, Н. Єфіменко, О. Колонькова, Б. Лихачев, Г. Путовіт та ін.), у межах якого доцільно досліджувати формування екологічних цінностей. Звернення до екологічних цінностей є не лише потужним чинником формування ціннісної свідомості, її екологічної культури, але й дієвим рушієм розвитку екологічної свідомості, мислення, активної громадської природоохоронної позиції. Екологічно вихована людина повинна не лише цінувати прекрасне у природі, але й брати участь у примноженні цих багатств (Саєнко, 2021; Степова, 2019).

*Діяльнісний підхід.* На нашу думку, діяльнісний підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів підкреслює важливість не лише ефективного вивчення дисциплін екологічного спрямування, а й формування вміння самостійно і професійно планувати свою діяльність залежно від ситуації. Діяльнісний підхід передбачає вміння практично застосовувати екологічні знання при з'ясуванні, вирішенні й попередженні екологічних проблем, покращення стану навколишнього середовища, наявність практичного досвіду екологічної діяльності. Екологічна діяльність включає активну участь вчителів у розробці і реалізації навчальних проєктів, спрямованих на покращення стану навколишнього середовища, виявлення і вирішення проблем місцевого співтовариства.

*Компетентнісний підхід.* Орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його впровадження є однією з умов оновлення змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів. Упровадження компетентнісного підходу в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів вирішує проблему значного обсягу теоретичних знань, які не гарантують успішного їх застосування для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. Аналіз поняття «компетентність» дозволяє сформулювати визначення екологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як інтегративної якості особистості, що включає в себе знання методики екологічного виховання та

формування екологічної свідомості, теоретичні знання основ екології та практичні вміння.

*Міждисциплінарний підхід.* Екологічна освіта майбутніх учителів початкових класів вимагає поєднання різних дисциплін з метою цілісного погляду на формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи. Застосування міждисциплінарного підходу є одним із шляхів вирішення цієї проблеми. На практиці міждисциплінарний підхід може реалізуватись шляхом розробки та впровадження відповідних тем у фахові дисципліни, зокрема «Основи природознавства та суспільствознавства з методикою їх викладання» та вибіркової дисципліни «Екологічна освіта в початковій школі» для студентів спеціальності 013 Початкова освіта Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (Саєнко, 2021; Степова, 2019).

Поняття, явища, проблеми розглядаються молодшими школярами під час інтегрованих уроків із точки зору кількох освітніх галузей, що в свою чергу сприяє формуванню системного мислення учнів. Зауважимо, що основною освітньою галуззю в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» визначено природничу освітню галузь, котра гармонійно інтегрується майже з усіма освітніми галузями, визначеними у Державному стандарті початкової освіти, бо природа є одним із найцінніших чинників розумового, патріотичного, трудового, естетичного розвитку особистості дитини. Навчальний курс «Я досліджую світ», у якому інтегруються 3 або 7 освітніх галузей (відповідно до обраної типової освітньої програми), має великі можливості для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Це зумовлено тим, що його вивчення ґрунтується на безпосередніх дитячих спостереженнях за навколишніми явищами та об'єктами природи, елементарних дослідженнях, які проводять учні (Інтегрований..., 2018).

Сформована на основі екологічної компетентності екологічна культура є обов'язковою умовою сталого розвитку суспільства, узгодження економічних, екологічних і соціальних чинників розвитку. Спланувавши тематику екскурсії, прогулянок, дозвілля, відпочинку, вчитель повинен зорієнтувати учнів не тільки на вивчення і засвоєння теоретичної інформації, а й на виконання доступних для їхнього віку практичних природоохоронних завдань (Засекіна, 2020; Інтегрований..., 2018).

Тобто, формування екологічної компетентності, що забезпечує розвиток екологічної свідомості на уроках «Я досліджую світ» в учнів початкових класів, передбачає становлення екологічної відповідальності в учня початкової школи, яке базується на використанні в навчальному процесі міжпредметних зв'язків, практично-дослідницької діяльності, що забезпечує детальне вивчення об'єктів навколишнього середовища, а також активне залучення сім'ї під час проведення масових екологічних заходів та реалізації природоохоронної діяльності як первинного носія екологічної компетентності. Першочергове завдання вчителя – навчити учня поповнювати свої знання у сфері функціонування законів живої природи, забезпечити усвідомлення молодшими школярами сутності взаємозв'язків живих організмів із навколишнім середовищем, розвинути вміння оцінювати власні дії та обирати екологічно-виправдані стратегії поведінки.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» спрямований на формування ключових та предметних компетентностей, у тому числі – екологічної компетентності, що передбачає усвідомлення і дотримання правил природоохоронної поведінки; громадянські та соціальні компетентності, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу і школи, виявлення поваги до прав інших осіб, вміння діяти в конфліктних ситуаціях, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя; пізнання себе і навколишнього світу шляхом спостереження та дослідження.

Екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення. Розвиток екологічної свідомості можна забезпечити, використовуючи психологічні принципи, а саме (Основи..., 2005; Власенко, 2019): рефлексія (усвідомлення і розширення) своїх знань про природні об'єкти, суб'єктивного ставлення і емпатії, особистісного смислу і способів взаємодії; ідентифікація (ототожнення себе з об'єктами природи); спілкування зі світом природи; діяльність (практична участь у різних видах екологічної роботи); моделювання в навчанні екологічних ситуацій, дій (екологічні ділові, імітаційні, сюжетні, рольові ігри); створення екологізую-

чого освітнього середовища, що сприяє формуванню екологічної свідомості особистості відповідно до вікових особливостей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, аналізуючи сучасний стан освіти та екологічну ситуацію, можна зробити висновок, що формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах для збереження навколишнього середовища є важливою проблемою сьогодення. Адже результатом екологічної освіти та виховання є особистість дитини із сформованими екологічними компетентностями, які плече вчитель в умовах Нової української школи за допомогою інтеграції знань для вирішення різного рівня проблем і завдань, що виникають у життєвих ситуаціях, пов'язаних із збереженням довкілля. Сучасні методологічні підходи (аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, міждисциплінарний) стають основою для створення нових педагогічних технологій формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

У подальших наукових дослідженнях планується розглянути освітні технології формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи.

#### Список використаної літератури

- Андрусенко, І. В. (2020). *Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ»: Методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка.
- Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: Видавничий дім «Плеяди».
- Власенко, Н. О. (2018). Екоосвідомість молодших школярів. В О. А. Федій, & Ю. Павленко (Ред.), *Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті : Зб. наук. праць*. (с. 45-54). Полтава: Видавець Шевченко Р.В.
- Власенко, Н. О. (2019). Сучасні тенденції екологічної освіти при підготовці майбутніх учителів початкової школи. В О. А. Федій, & Ю. Павленко (Ред.), *Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті: Зб. наук. праць*. (с. 50-59). Полтава: Р. В. Шевченко.
- Державний стандарт початкової освіти*. Взято з <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
- Єпіхіна, М. А. (2019). Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у новій українській школі в контексті педагогіки партнерства. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 1(44), 67-70.
- Загородня, Л. (2017). Екологічна освіта молодших школярів: європейський досвід. *Школа*, 9, 32-34.
- Засекіна, Т. (2020). Аналіз підручників інтегрованого курсу «Я досліджую світ». В *Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць*. (Вип. 24, с. 67-77). Київ: Педагогічна думка.
- Інтегрований курс «Я досліджую світ». Навчання на основі запитів*. (2018). Взято з <https://edera.gitbook.io/glossary/metodikivikladannya-u-1-klasi/worldiu>



- Львовичкіна, А. М. (2004). *Основи екологічної психології: Навч. посіб.* Київ: МАУП.
- Основи еколого-натуралістичної освіти: наук.-метод. посіб.* (2005). Київ.
- Падалка, Р. Г. (2018). *Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Сасенко, Ю. О. (2021). *Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до екологічного виховання учнів у процесі вивчення фахових дисциплін.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Семенюк, Н. (2010). Екологічна культура – необхідний фактор безпечної перспективи розвитку суспільства. *Вища освіта України*, 2, 14-21.
- Степова, О. В., & Рома, В. В. (2019). Особливості інтегрування екологічної освіти в навчальний процес закладів вищої освіти. *Екологічні науки*, 1(24(1)), 138-143. DOI <https://doi.org/10.32846/2306-9716-2019-1-24-1-25>
- Хроленко, М. В. (2007). *Формування екологічної свідомості майбутніх вчителів початкових класів.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

*Nataliia Vlasenko*

**MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF THE ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING AN INTEGRATED COURSE «I AM EXPLORING THE WORLD»**

*The article considered modern approaches to the formation of environmental awareness of future primary school teachers in the process of teaching an integrated course «I am exploring the world». The current state of formation of ecological consciousness in primary school is analyzed, which is connected with the need to train a teacher who will be able to teach and educate the younger generation, able to coexist harmoniously with nature, rationally use and reproduce its riches. It was found that the formation of environmental awareness of future primary school teachers through the integrated course «I am exploring the world» is activated by integrating methodological approaches to teaching, in particular, axiological, activity, competence and interdisciplinary. The formation of environmental awareness of future primary school teachers is realized through the combination of educational content of natural, civic and historical, social and health education. Ecological education and upbringing are aimed at the formation of ecological competencies of the child, which are formed by the teacher in the New Ukrainian school through the integration of knowledge to solve different levels of problems and tasks that arise in life situations related to environmental protection. This is a necessary prerequisite for the development of environmental consciousness of the citizen of modern society.*

**Keywords:** *ecological consciousness; ecological education; ecological competence; methodological approaches; integrated course «I am exploring the world»; future primary school teacher.*

**References**

- Andrusenko, I. V. (2020). *Formuvannia ekolohichnoi hramotnosti molodshykh shkolariv v intehrovanomu kursu «Ia doslidzhuui svit»: Metodychni rekomendatsii [Formation of ecological literacy of junior schoolchildren in the integrated course "I explore the world": Guidelines].* Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers].* Kyiv: ydavnychiy dim "Pleiady" [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [State standard of primary education].* Retrieved from <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> [in Ukrainian].
- Iepikhina, M. A. (2019). Osoblyvosti vykladannia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuui svit» u novii ukrainskii shkoli v konteksti pedahohiky partnerstva [Features of teaching the integrated course «I explore the world» in the new Ukrainian school in the context of

- partnership pedagogy]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu*, 1(44), 67-70 [in Ukrainian].
- Intehrovanyi kurs «Ia doslidzhuu svit». *Navchannia na osnovi zapytyv [Integrated course «I explore the world». Inquiry-based learning]*. (2018). Retrieved from <https://edera.gitbook.io/glossary/metodikivikladannya-u-1-klasi/worldiu> [in Ukrainian].
- Khrolenko, M. V. (2007). *Formuvannia ekolohichnoi svidomosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of ecological consciousness of future primary school teachers]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Lovochkina, A. M. (2004). *Osnovy ekolohichnoi psykholohii: navch. posibnyk [Fundamentals of environmental psychology: Textbook]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
- Osnovy ekoloho-naturalistychnoi osvity: Nauk.-metod. posib. [Fundamentals of ecological and naturalistic education: Scientific and methodological manual]*. (2005). Kyiv [in Ukrainian].
- Padalka, R. H. (2018). *Psykhologichni osoblyvosti rozvytku ekolohichnoi svidomosti molodshoho shkoliara [Psychological features of the development of ecological consciousness of a junior schoolchild]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Saienko, Yu. O. (2021). *Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do ekolohichnogo vykhovannia uchniv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Preparation of future primary school teachers for environmental education of students in the process of studying professional disciplines]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Semeniuk, N. (2010). Ekolohichna kultura – neobkhidnyi faktor bezpechnoi perspektyvy rozvytku suspilstva [Ecological culture is a necessary factor in the safe prospects of society]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 14-21 [in Ukrainian].
- Stepova, O. V., & Roma, V. V. (2019). Osoblyvosti intehruvannia ekolohichnoi osvity v navchalnyi protses zakladiv vyshchoi osvity [Features of the integration of environmental education in the educational process of higher education institutions]. *Ekolohichni nauky*, 1(24(1), 138-143. DOI <https://doi.org/10.32846/2306-9716-2019-1-24-1-25> [in Ukrainian].
- Vlasenko, N. O. (2018) Ekosvidomist molodshykh shkoliariv [Eco-consciousness of junior schoolchildren]. In O. A. Fedii, & Yu. Pavlenko (Eds.), *Innovatsiini pedahohichni rishennia u pochatkovii osviti: Zb. nauk. prats.* (pp. 45-54). Poltava: Vydavets Shevchenko R.V. [in Ukrainian].
- Vlasenko, N. O. (2019). Suchasni tendentsii ekolohichnoi osvity pry pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Current trends in environmental education in the training of future primary school teachers]. In O. A. Fedii, & Yu. Pavlenko (Eds.), *Innovatsiini pedahohichni rishennia u pochatkovii osviti: Zb. nauk. prats.* (pp. 50-59). Poltava: R.V. Shevchenko [in Ukrainian].
- Zahorodnia, L. (2017). Ekolohichna osvita molodshykh shkoliariv: yevropeiskyi dosvid [Environmental education of young students: the European experience]. *Shkola*, 9, 32-34 [in Ukrainian].
- Zasiekina, T. (2020). Analiz pidruchnykiv intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuu svit» [Analysis of textbooks of the integrated course «I explore the world»]. In *Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. nauk. prats.* (Vol. 24, pp. 67-77). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Одержано 07.04.2021 р.

УДК 159.928.23:78]:159.922  
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255898

**Олена Лобач**, м. Полтава,  
ORCID: 0000-0003-3577-3727  
**Валентин Помогайбо**, м. Полтава,  
ORCID: 0000-0003-4466-9470

## ГЕНЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

*У статті проаналізовано результати доступних досліджень зарубіжних учених із проблеми генетики музикальності. Закордонні науковці відносять до критеріїв музикальності достатній музичний слух, відчуття ритму та здатність переживати задоволення від музики. Саме з цими ознаками пов'язані 36 генів (найтісніше – AVPR1, GALM, GATA2, PCDH7, SLC6A4) і 7 регіонів хромосом (4q22, 4q23, 8q13-21). Автори вважають, що подальші дослідження з нового наукового напрямку необхідно спрямувати на пошуки загальногеномних зв'язків за допомогою технології ДЗГА з метою виявлення певних варіацій будови молекули ДНК всього геному, які слугуватимуть маркерами для ранньої діагностики та розвитку музикально обдарованих дітей.*

**Ключові слова:** музикальність; музичні здібності; структура музикальності; ген; генетичні засади розвитку музичних здібностей.

**Постановка проблеми.** Музикальність – це здатність сприймати, виконувати чи творити музику. Синонімами цієї ознаки можуть бути музичні здібності, музичний талант, здатність до музики чи схильність до музики. Антиподом музикальності є амузія. Музика (гр. *musikē* – мистецтво Муз) є важливим сегментом культурного простору. Вона потужно впливає як на суспільство, так і на окрему людину (експериментально доведено, що мистецтво звуку діє на біологічному, психологічному, особистісному й соціальному рівнях). Недаремно музика впродовж 2,5 тисячоліть була невід'ємним складником змісту освіти молодого покоління, більше того – супроводжувала всю історію людської цивілізації.

Неперервні реформи загальної мистецької освіти в Україні призвели до того, що в Новій українській школі з 2018 року не створено належних умов для розвитку музичних здібностей учнів: по-перше, музичне мистецтво є однією зі змістових ліній освітньої галузі «Мистецтво», яку можна обирати / не обирати;

по-друге, конкурс підручників проводиться лише з інтегрованого курсу «Мистецтво», поступово витісняючи з науково-методичного простору навчальні книги з музичного мистецтва, що спонукає вчителів-практиків обирати синтетичну змістову лінію; по-третє, згідно з нормативними документами (2010, 2016, 2020 рр.) у школі I ступеня ведуть уроки з мистецьких дисциплін переважно вчителі початкових класів, які не мають відповідної професійної підготовки, а іноді й належної музичної культури.

Отже, цілеспрямований музичний розвиток особистості здійснюється головно в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, куди діти приймаються за конкурсом на підставі визначення рівня музикальності абітурієнтів, що й вимагає розробки валідного діагностичного інструментарію, котрий має ґрунтуватися на генетичних, психологічних і особистісних засадах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відомим британським музикологом Дж. Монтеґю (1927-2020) здійснені спроби описати історію виникнення та розвитку музики (Montagu, 2007; Montagu, 2017). Але ці описи, як визнано й самим автором, складаються переважно з припущень, заснованих на результатах досліджень археологів, антропологів і музикознавців. Лише з близько 1000 років до н.е., коли була започаткована алфавітна писемність (Millard, 1986), історію музики можна вважати достатньо достовірною.

На сьогодні повно представлено психологію музичних здібностей. Засновником цього напрямку у вітчизняній диференціальній психології справедливо вважають Б. Теплова. Ґрунтуючись на працях зарубіжних учених і результатах тривалої власної дослідно-експериментальної роботи, 1947 р. він запропонував оригінальну концепцію психології загальних музичних здібностей, яка дотепер не втрачає своєї актуальності. Структуру музикальності складають емоційний відгук на музику як її центр, відчуття ритму, ладове відчуття та музично-слухові уявлення (інформація важлива для порівняння із зарубіжними підходами, описаними нами нижче).

У 1960-ті роки ідеї відомого вченого продовжила Н. Ветлугіна в контексті вивчення цілісного процесу музичного

розвитку дітей дошкільного віку. Вона уточнила структуру музикальності та виокремила в ній репродуктивний і перцептивний компоненти. Її наступницею стала К. Тарасова (1988 р.), яка простежила онтогенез музичних здібностей дошкільнят.

Активні дослідження з порушеної проблеми здійснювались у 1980-ті роки. За цієї доби розпочато вивчення спеціальних музичних здібностей – інструментальних, вокальних, композиторських, а також особливостей музично-виконавської діяльності з використанням спеціальної дослідницької апаратури (Ю. Цагареллі, Г. Ципін). Побіжно зауважимо, що один із перших приладів для діагностики виконавського апарату (моторики) піаніста розробив С. Шевченко, викладач фортепіано Полтавського державного музичного училища імені М. В. Лисенка (Шевченко, 1965). Зауважимо, що в останні десятиріччя вищезазначений дослідницький напрям розробляє Д. Кірнарська (2004 р.), яка апробує результати своїх наукових пошуків у провідних університетах світу (Гарвардський, Кембриджський, Оксфордський та ін.). У 80-ті роки Л. Бочкарьов експериментально довів специфіку музичних переживань, а М. Бонфельд виокремив і теоретично обгрунтував сутність музичного мислення.

Накопичення нових психологічних фактів, здійснення потужної дослідно-експериментальної роботи, узагальнення результатів попередніх і актуальних досліджень привело в останнє десятиріччя ХХ століття до усвідомлення предмету нової галузі науки – музичної психології (В. Петрушин), яка почала викладатися як навчальна дисципліна для здобувачів музичних спеціальностей (музикознавців, виконавців, педагогів) у закладах вищої та післядипломної освіти.

С. Науменко, професору Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова належить першість у розробці вікової психології музичних здібностей (1996 рік). Згодом вона узагальнила результати двадцятилітньої діяльності власної наукової школи в монографії «Психологія музичної діяльності», де глибоко й ретельно проаналізувала величезний масив першоджерел з обговорюваної проблеми, що дає змогу не включати їх до списку використаної літератури нашої статті (Науменко, 2015).

У музичній психології генетичні засади процесу розвитку музичних здібностей особистості висвітлюються декларативно, побіжно, емпірично, що свідчить про їхнє недостатнє дослідження у вітчизняній науці, що й спонукало нас до пошуку та аналізу зарубіжних студій із порушеної проблеми.

**Метою статті** є узагальнення результатів сучасних досліджень генетичної природи музичних здібностей, що сприятиме вдосконаленню загальної та спеціальної музичної освіти сучасної молоді.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставленої мети було застосовано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, абстрагування, систематизація, порівняння, узагальнення, наукова екстраполяція) для обґрунтування вихідних теоретичних позицій, визначення сутності категоріально-понятійного апарату, упорядкування наукового матеріалу та накреслення перспектив подальших досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Розподіл музикальності в генеральній сукупності людей має вигляд дзвоноподібної кривої і містить всі її рівні – від вродженої амузії до абсолютного музикального таланту. Історико-біографічний аналіз наративів професійних музикантів і композиторів констатує, що талановиті люди частіше зустрічаються в певних родовах. Це явище свідчить про спадкову (генетичну) природу музикальності. Історія музики містить безліч таких прикладів, найбільш яскравим із яких є рід Й. С. Баха (1685-1750). Успадкування музичних здібностей у цьому роду спостерігалось протягом шести поколінь і нараховує дев'ять відомих музикантів, із яких двоє були видатними (Wolff, 1983). Вплив генетичних чинників на розвиток особистої музикальності достовірно підтверджено в дослідженнях пар близнят (Drayna, Manichaikul, de Lange, Snieder, & Spector, 2001; Vinkhuyzen, van der Sluis, Posthuma & Boomsma, 2009). Коефіцієнт успадкованості при цьому варіював у межах 71-84%, підвищуючись по мірі зростання рівня обдарованості. Вплив загального навколишнього середовища виявився незначним (15-29%), але він полягає найперше в ранньому музичному навчанні та в сімейних традиціях. Окрім того, наявність взаємодії «гени-середовище» переконує, що генетичний потенціал музика-

льності може реалізуватися та привести до високих показників майстерності лише за умови суворої практики (Hambrick & Tucker-Drob, 2015).

Новітні молекулярно-генетичні технології, наприклад, дослідження загальногеномних асоціацій (Dehghan, 2018), дають широкі можливості для вивчення генетичних механізмів музикальності та пошуків молекулярно-генетичних маркерів задля найбільш раннього виявлення в дитини схильності до музики. Дослідження загальногеномних асоціацій (далі – ДЗГА) полягає у виявленні порівняно незначних варіацій у будові молекул ДНК всього геному. До таких варіацій відносяться одонуклеотидні поліморфізми (ОНПи), втрати певних ділянок молекули ДНК (делеції), вставки фрагментів ДНК (інсерції), зміни кількості копій певних ділянок молекули ДНК. Та чи інша варіація може трапитися в будь-якій ділянці геному – в екзоні (кодуючій ділянці) чи в промоторі (регуляторній ділянці) гена, в інтроні (некодуючій ділянці) гена або в міжгенній ділянці геному. В усіх цих випадках вона може впливати на функціонування відповідного гена. Серед цих варіацій абсолютно домінують ОНПи, які полягають у заміні у послідовності молекули ДНК однієї основи на іншу, наприклад, цитозину (С) на тимін (Т). Цінність ДЗГА визначається переважно не ідентифікацією генів, причетних до ознаки, а виявленням незначних структурних варіацій молекули ДНК, які можуть у широкому діапазоні змінювати функціонування відповідних генів і в такий спосіб варіювати рівень вияву ознаки. Варто нагадати, що музикальність є полігенною когнітивною ознакою, у формуванні та функціонуванні якої можуть брати участь десятки, можливо, й сотні різноманітних генів.

Вище ми вже висловили припущення, поширене серед музикознавців, що музика і мова мають спільну природу і розвинулися з первісних вокалізованих бурмотінь. Воно підтверджується сучасними нейрофізіологічними дослідженнями, які свідчать, що деякі структури та функції мозку (права слухова та префронтальна зони кори, а також тім'яна зона головного мозку) є спільними для музики і мови (Peretz 2016; Brauchli et al., 2019). Крім того, виявлено, що в осіб з високими музичними показниками наявні варіанти окремих генів, які позитивно впливають на

розвиток внутрішнього вуха та слухове сприйняття, когнітивну сферу та пам'ять, а також розвиток мови (Liu et al., 2016).

Сучасні молекулярно-генетичні дослідження показали значні етнічні відмінності щодо зміни кількості копій певних ділянок молекули ДНК, пов'язаних із музикальністю (Kanduri et al., 2013). Виявлено, що абсолютний слух (АС) у популяціях, які належать до різних великих рас, контролюється різними генами, які навіть розташовані в різних хромосомах. Наприклад, у членів родин європейського походження з цією ознакою пов'язаний регіон 8-ої хромосоми 8q24.21, а у членів родин східно-азіатського походження – регіон 7-ої хромосоми 7q22.3 (Theusch, Basu, & Gitschier, 2009). Більше того, різні етнічні групи мають різну поширеність АС. Так, серед студентів-музикантів азіатського походження поширеність цієї ознаки становить в середньому 38%, а неазіатського – 12% (Gregersen, Kowalsky, Kohn & Marvin, 1999; Miyazaki, Makomaska & Rakowski, 2012). Звичайно, в генеральних сукупностях таких етносів ці показники будуть у декілька разів менші. Ці відмінності залежать не від політональності мов, які доводиться опановувати східно-азіатським дітям у процесі свого раннього розвитку, як припускають деякі дослідники (Deutsch, Henthorn, Marvin & Xu, 2006). Причина полягає в тому, що східно-азіатські етноси первісно мали генетично обумовлену здатність до АС, яка й спричинила виникнення в них таких специфічних мов. Варто наголосити, що АС – рідкісна здатність, складна для масового тестування через відсутність загальноновизнаного точного її визначення та різноманітність вживаних методів оцінки. Рання оцінка 1:10000 дорослих була переглянута до рівня 1:1500 (Gingras, Honing, Peretz, Trainor & Fisher, 2015). Сучасні дослідження виявили АС лише в 1-2% студентів-музикантів і професійних музикантів, що дає підстави сумніватися в необхідності АС для набуття музичної кар'єри (Jobling, 2014).

На думку зарубіжних учених, визначальними складниками музикальності є достатній музичний слух, відчуття ритму та здатність відчувати задоволення від музики. Внаслідок цього, кандидатними генами музикальності мають бути насамперед гени, пов'язані з цими компонентами. Дійсно, ідентифіковані дослідниками гени, причетні до музикальності, якраз і пов'язані з



вищеназваними властивостями. Згідно з даними оглядових публікацій (Järvelä, 2018; Szyfter & Witt, 2020) нині виявлено 36 генів і 7 регіонів хромосом, причетних до музикальності, які беруть участь у формуванні й функціонуванні всіх відділів слухової системи людини (внутрішнього вуха, слухових нервових шляхів і слухової зони кори головного мозку), у метаболізмі та рецепції нейрогормонів задоволення тощо. Із кандидатних генів музикальності 11 (30%) беруть участь у розвитку та функціонуванні слухової системи і 7 (19%) – у забезпеченні задоволення від музичної діяльності.

Найтісніше пов'язаними з музикальністю виявилися гени *AVPR1*, *GALM*, *GATA2*, *PCDH7*, *SLC6A4* та регіони хромосом 4q22, 4q23 та 8q13-21 з поки-що неідентифікованими генами (Szyfter & Witt, 2020). Із названих генів *GATA2* і *PCDH7* причетні до розвитку та функціонування слухової системи, *SLC6A4* та *AVPR1* – до появи задоволення від музики, а *GALM* – до вуглеводного обміну. Розглянемо ці гени детальніше.

Ген *GATA2* (3q21.3) розташований у довгому плечі 3-ої хромосоми і кодує протеїн, який відіграє важливу роль у регулюванні експресії генів, що забезпечують розвиток і функціонування внутрішнього вуха, нервового слухового шляху, у відображенні й аналізі звуків у корі головного мозку. Крім того, ген *GATA2* регулює активність гена *SNCA* (4q22.1), який контролює метаболізм дофаміну в нейронах головного мозку, чим забезпечує появу задоволення від прослуховування та виконання музики.

Ген *PCDH7* (4p15.1) знаходиться в короткому плечі 4-ої хромосоми і кодує протеїн, який входить до складу клітинної мембрани й забезпечує розпізнавання та з'єднання клітин у процесі формування тканин. Він експресується в завитці внутрішнього вуха та бере участь у її розвитку. Завитка внутрішнього вуха є найважливішим органом слухової системи, що сприймає звукові коливання, перетворює їх у біоелектричні імпульси, які по нервових волокнах слухового шляху передаються в слухову зону потиличних часток кори головного мозку, де аналізуються та усвідомлюються.

Ген *SLC6A4* (17q11.2) локалізований у довгому плечі 17-ої хромосоми і кодує мембранний протеїн, який регулює транспорт

нейрогормону серотоніну через синапси між нейронами головного мозку. Наявність у нейронах достатньої кількості серотоніну викликає відчуття задоволення від музики.

Найкраще щодо музикальності вивчено ген *AVPR1* (12q14.2), розташований у довгому плечі 12-ої хромосоми. Він кодує протеїн, який є мембранним рецептором нейрогормону вазопресину. Наявність цього гормону в нейронах головного мозку позитивно регулює настрій, емоції та поведінку. Виявлено, що ген *AVPR1* пов'язаний із підвищеними музичними здібностями, особливо у сфері творчості (Ukkola, Onkamo, Raijas, Karma & Järvelä, 2009). Це досить простий ген, який складається всього з двох екзонів (кодуючих ділянок), розділених інтроном (некодуючою ділянкою), але в промоторі (регуляторній ділянці) містить три поліморфізми, два із яких (кілька повторів GATA та ділянка повторів 4CT-TT-8CT-nGT) визначають його причетність до музикальної творчості.

На перший погляд, ген *GALM* (2p22.1), локалізований у короткому плечі 2-ої хромосоми, не може бути пов'язаний із музикальністю, бо продукований ним фермент бере участь у метаболізмі полісахаридів, які входять до складу рецепторів зовнішньої поверхні мембрани нейронів головного мозку. Ці рецептори розпізнають молекули біологічно активних речовин, наприклад, нейрогормонів (у даному випадку серотоніну, який забезпечує відчуття задоволення) і сприяють їх проникненню в нейрон. Нормальне функціонування гена *GALM* пов'язане з АС і задоволенням від прослуховування та виконання музики.

У регіоні довгого плеча 4-ої хромосоми 4q22, значуще пов'язаним із музикальністю, ідентифіковано ген *SNCA* (4q22.1), який бере участь у метаболізмі дофаміну, сприяє транспорту дофаміну та інших нейрогормонів між нейронами через синапси. Він активно експресується при прослуховуванні й виконанні музики, викликаючи задоволення, та регулюється геном *GATA2*, який ми описали вище.

Причетний до музичної творчості регіон довгого плеча 4-ої хромосоми 4q23 містить міжгенний ОНП rs1251078, який позитивно впливає на функціонування гена *UGT8* (4q26). Відомо, що ген *UGT8* активно експресується в центральній нервовій системі й бере участь в утворенні мієлінової оболонки нервових

волокон. Виявилося, що поблизу нього знаходиться делеція (втрата) незначної ділянки ДНК (6,2 kb), а в ньому – несинонімічний ОНП rs4148254, що спричинює схильність до музики (Park et al., 2012).

У регіоні довгого плеча 8-ої хромосоми 8q13-21, пов'язаного зі схильністю до музики, було виявлено ген *TRPA1* (8q21.11), який бере участь у регуляції діяльності волоскових клітин внутрішнього вуха. Нормальна експресія цього гена забезпечує АС і відчуття ритму (Tan, McPherson, Peretz, Berkovic & Wilson, 2014).

Сучасні молекулярно-генетичні дослідження свідчать, що під час слухання й виконання музики беруть участь не лише центральна нервова система, а й деякі фізіологічні, клітинні та молекулярні процеси в організмі. Наприклад, у периферійній крові обстежуваних через дві години після слухання класичної музики було виявлено високий рівень п'яти типів мікро-РНК (Nair, Kuusi, Ahvenainen, Phillips & Järvelä, 2019). Мікро-РНК – це короткі некодуєчі молекули РНК, які продукуються відповідними генами, регулюють синтез протеїнів у рибосомах і наступний розпад мРНК.

Музикальні здібності інколи супроводжуються хроместезією – специфічним неврологічним станом, коли сприйняття звуків спричинює виникнення відчуття кольорів. Музикальна хроместезія наявна у близько 1% населення (Asher, 2009). Цими ж авторами було також виявлено, що з нею значуще пов'язаний регіон 2-ої хромосоми 2q24. Таку властивість мали Ф. Ліст (1811-1886), О. Мессіан (1908-1992), Я. Сібеліус (1865-1957), О. Скрибін (1871-1915) та ін. Нещодавно на підставі ДЗГА було запропоновано 7 генів, значуще пов'язаних із музикальною хроместезією (Tilot, 2018). Всі вони експресуються в ранньому дитинстві, коли формуються зв'язки між різними сенсорними системами.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Музика виникла разом із мовою і розвивалася як важливий компонент культури людства та як інструмент формування окремої особистості й соціуму загалом. Джерелом мистецтва звуку є музичні здібності людини, які забезпечують створення, виконання та сприймання музики. Внаслідок цього музичні

здібності заслуговують на ретельні дослідження генетичних засад та середовища, яке сприяє їхньому розвитку. Огляд доступних публікацій із генетики музикальності свідчить, що дослідження в цьому напрямі лише розпочато. Ймовірно, подальші дослідження необхідно спрямувати не на пошуки регіонів хромосом або генів, пов'язаних із музикальністю, бо це нічого не дасть для створення належної освіти музикантів, яка б забезпечила повну реалізацію їх спадкового потенціалу. І дійсно, яка практична користь із того, що нам відомий, наприклад, ген *PCDH7*, причетний до музикальності тим, що бере участь у розвитку завитки внутрішнього вуха? Адже він корелює з різноманітними властивостями людини, наприклад, 65 захворюваннями переважно онкологічними (MalaCards, 2021). Крім того, музикальність як полігенна когнітивна ознака пов'язана з десятками, а можливо, й сотнями різних генів.

Отже, подальші дослідження генетики музикальності необхідно спрямувати на пошуки загальногеномних зв'язків за допомогою технології ДЗГА. Такі дослідження дадуть можливість виявити достатню кількість певних варіацій будови молекули ДНК всього геному, яка буде значуще пов'язана із загальною музикальністю чи спеціальними музичними здібностями. Сукупність генетичних варіацій слугуватиме маркером для ранньої діагностики музикально обдарованих дітей, щоб забезпечити належні умови для їх ефективного навчання, виховання й розвитку.

#### Список використаної літератури

- Asher, J. E., Lamb, J. A., Brocklebank, D., Cazier, B., Maestrini, E., Addis, L. ... Monaco, A. P. (2009). A whole genome scan and fine-mapping linkage study of auditory-visual synesthesia reveals evidence of linkage to chromosome 2q24, 5q33, 6p12, and 12p12. *American Journal of Human Genetics*, 84(2), 279-285. doi: 10.1016/j.ajhg.2009.01.012.
- Brauchli, C., Leipold, S. & Jäncke, L. (2019). Univariate and multivariate analyses of functional networks in absolute pitch. *Neuroimage*, 189(37), 241-247. doi: 10.1016/j.neuroimage.2019.01.021.
- Dehghan, A. (2018). Genome-wide association studies. *Methods Mol. Biol.*, 1793, 37-49. doi: 10.1007/978-1-4939-7868-7\_4.
- Deutsch, D., Henthorn, T., Marvin, E., & Xu, H. (2006). Absolute pitch among American and Chinese conservatory students: prevalence differences, and evidence for a speech-related critical period. *Journal of the Acoustical Society of America*, 119(2), 719-722. doi: 10.1121/1.2151799.
- Drayna, D., Manichaikul, A., de Lange, M., Snieder, H., & Spector, T. (2001). Genetic correlates of musical pitch recognition in humans. *Science*, 291(5510), 1969-1972. doi: 10.1126/science.291.5510.1969.

- Gingras, B., Honing, H., Peretz, I., Trainor, L. J., & Fisher, S. E. (2015). Defining the biological bases of individual differences in musicality. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B: Biol. Sci.*, 370(1664), art. 20140092. doi: 10.1098/rstb.2014.0092.
- Gregersen, P. K., Kowalsky, E., Kohn, N., & Marvin, E. W. (1999). Absolute pitch: prevalence, ethnic variation, and estimation of the genetic component. *American Journal of Human Genetics*, 65(3), 911-913. doi: 10.1086/302541.
- Hambrick, D. Z., & Tucker-Drob, E. M. (2015). The genetics of music accomplishment: evidence for gene-environment correlation and interaction. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(1), 112-120. doi: 10.3758/s13423-014-0671-9.
- Järvelä, I. (2018). Genomics studies on musical aptitude, music perception, and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423 (Special iss.: The Neurosciences and Music VI), 82-91. doi: 0.1111/nyas.13620.
- Jobling, M. A. (2014). The music of the genes. *Investigative Genetics*, 5(1), 2. doi: 10.1186/2041-2223-5-2.
- Kanduri, Ch., Ukkola-Vuoti, L., Oikkonen, J., Buck, G., Blancher, C., Raijas, P., ... Järvelä I. (2013). The genome-wide landscape of copy number variations in the MUSGEN study provides evidence for a founder effect in the isolated Finnish population. *European Journal of Human Genetics*, 21(12), 1411-1416. doi: 10.1038/ejhg.2013.60.
- Liu, X., Kanduri, C., Oikkonen, J., Kai Karma, Raijas, P., Ukkola-Vuoti L. ... Jarvela, I. (2016). Detecting signatures of positive selection associated with musical aptitude in the human genome. *Scientific Reports*, 6(1), 21198. doi: 10.1038/srep21198.
- MalaCards. (2021). *The human disease database*. Retrieved from <https://www.malacards.org/>.
- Miyazaki, K., Makomaska, S. & Rakowski, A. (2012). Prevalence of absolute pitch: a comparison between Japanese and Polish music students. *Journal of the Acoustical Society of America*, 132(5), 3484-3493. doi: 10.1121/1.4756956.
- Montagu, J. (2007). *Origins and development of musical instruments*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, Inc.
- Montagu, J. (2017). How music and instruments began: A brief overview of the origin and entire development of music, from its earliest stages. *Frontiers in Sociology*, 2(8), 1-12. doi: 10.3389/fsoc.2017.00008.
- Nair, P. S., Kuusi, T., Ahvenainen, M., Phillips, A .K. & Järvelä, I. (2019). Music-performance regulates microRNAs in professional musicians. *PeerJ*, 7(1), 6660. doi: 10.7717/peerj.6660.
- Naumenko, S. I. (2015). *Psykhologhiia muzychnoi diialnosti : Monohrafiia [Psychology of musical activity : Monograph]*. Chernivtsi : PP Vydavnychyi dim «Rodovid» [in Ukrainian].
- Park, H., Lee, S., Kim, H.-J., Ju, Y. S., Shin, J. Y., Hong, D. ... Seo, J.-S. (2012). Comprehensive genomic analyses associate *UGT8* variants with musical ability in a Mongolian population. *J. Med. Genet.*, 49(12), 747-752. doi: 10.1136/jmedgenet-2012-101209.
- Peretz, I. (2016). Neurobiology of congenital amusia. *Trends Cognit. Sci.*, 20(11), 857-867. doi: 10.1016/j.tics.2016.09.002.
- Shevchenko, S. A. (1965). *Motoryka pianistiv. Naukovo-doslidna pratsia [Motility of pianists. Research work]*. Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti, f. 8811, op. 1, spr. 2, 197 ark. [in Ukrainian].
- Szyfter, K., & Witt, M. P. (2020). How far musicality and perfect pitch are derived from genetic factors? *Journal of Applied Genetics*, 61(3), 407-414. doi: 10.1007/s13353-020-00563-7.
- Tan, Y. T., McPherson, G. E., Peretz, I., Berkovic, S. F., & Wilson, S. J. (2014). The genetic basis of music ability. *Frontiers in psychology*, 5, 658. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00658.

- Theusch, E., Basu, A., & Gitschier, J. (2009). Genome-wide study of families with absolute pitch reveals linkage to 8q24.21 and locus heterogeneity. *American Journal of Human Genetics*, 85(1), 112-118. doi: 10.1016/j.ajhg.2009.06.010.
- Tilot, A. K., Kucera, K. S., Vito, A., Asher, J. E., Baron-Cohen, S., & Fisher, S. E. (2018). Rare variants in axonogenesis genes connect three families with sound-color synesthesia. *PNAS*, 115(12), 3168-3173. doi: 10.1073/pnas.1715492115.
- Ukkola, L. T., Onkamo, P., Raijas, P., Karma, K., & Järvelä, I. (2009). Musical aptitude is associated with AVPR1A-haplotypes. *PLoS One*, 4(5), e5534. doi: 10.1371/journal.pone.0005534.
- Vinkhuyzen, A. A. E., van der Sluis, S., Posthuma, D., & Boomsma, D. I. (2009). The heritability of aptitude and exceptional talent across different domains in adolescents and young adults. *Behavior Genetics*, 39(4), 380-392. doi: 10.1007/s10519-009-9260-5.
- Wolff, C. (1983). *The new grove Bach family*. London: MacMillan.

*Olena Lobach, Valentyn Pomohaibo*

### **GENETIC FOUNDATIONS OF THE INDIVIDUAL'S MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT**

*The article presents an overview of available foreign publications on the genetics of musicality, which is a new direction of modern science (see list of references). It is emphasized that national psychologists define the following components of musicality structure: emotional response to music as its center; the sense of rhythm; the sense of mode, and musical auditory perceptions. At the same time, foreign scholars consider musical pitch, the sense of rhythm, and the ability to experience the pleasure of music as the criteria of musicality. Foreign researchers have linked 36 genes and 7 chromosome regions with those traits. Thus, the genes AVPR1, GALM, GATA2, PCDH7, SLC6A4, and chromosome regions 4q22, 4q23, and 8q13-21 with still unidentified genes correlate most closely with musicality (Szyfter & Witt, 2020). Among the above-mentioned genes, genes GATA2 and PCDH7 are involved in the auditory system development and functioning. Genes SLC6A4, and AVPR1 are responsible for getting pleasure from music, and GALM conducts carbohydrate metabolism. According to Tan, McPherson, Peretz, Berkovic & Wilson, the standard expression of TRPA1 (8q21.11) provides absolute pitch and a sense of rhythm (2014). However, absolute pitch is typical only for 1-2% of professional musicians, which gives reason to doubt it is necessary to achieve a musical career (Jobling, 2014).*

*The authors suggest that further research on the genetics of musicality should be based on the technology of broad genome associations research. Its value is not determined by the genes involved in musicality identification but by distinguishing the minor structural variations in the DNA molecule. These variations can alter the functioning of relevant genes in a wide range and, thus, vary the level of general musicality or special musical abilities. The identified set of genetic variations will serve as a marker for early diagnosis of musically-gifted children to ensure their successful education, upbringing, and development in the process of mandatory and regular musical and practical activities.*

**Keywords:** *musicality; musical abilities; structure of musicality; a gene; genetic foundations of musical abilities development.*

Одержано 10.07.2021 р.

## КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ У КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

*У статті проаналізовано досягнення української фольклористики з урахуванням культурно-історичних чинників її поступу в другій половині ХІХ ст. та окреслено внесок викладачів класичних університетів в освітню практику вивчення фольклорної традиції. Представлено цінний досвід викладачів класичних університетів щодо впровадження курсів фольклористичного спрямування, організації науково-дослідницької роботи студентів тощо. Знаковою подією для становлення традицій освітньої практики вивчення народної словесності стало заснування кафедри руської (української) словесності в Університеті Яна Казимира в 1848 р. Культурно-історичними чинниками, що сприяли процесу вивчення фольклористики в класичних університетах України, визначено такі: ініціативи студентської молоді щодо заснування українознавчих кафедр, викладання українською мовою; діяльність товариств, громадських організацій, установ, створених при класичних університетах; заснування періодичних видань. Здобутки теорії і практики вивчення народної словесності в ХІХ ст. зумовили розвиток української фольклористики, утвердження методологічних засад науково-фольклористичних шкіл, зародження системи фольклористичної підготовки майбутніх філологів й істориків, заснування фольклористичних напрямів (текстології, лінгво-фольклористики, джерелознавства, етномузикології тощо).*

**Ключові слова:** культурно-історичні чинники; українська фольклористика; класичний університет; інтердисциплінарність фольклористики; фольклор; народна словесність.

**Постановка проблеми.** У контексті трансформаційних змін в сучасному науково-освітньому просторі України актуалізується проблема збереження, збагачення та екстраполяції кращих науково-дослідницьких і освітніх практик, спродукованих у ретроспективі

розвитку філологічних наук, міждисциплінарних студій у контексті становлення університетської освіти. Передусім на особливу дослідницьку увагу заслуговують здобутки теорії і практики вивчення народної словесності впродовж другої половини ХІХ ст., що сприяли утвердженню методологічних засад науково-фольклористичних шкіл, зародженню фольклористичної підготовки майбутніх дослідників з філології, історії, українознавства, становленню інтердисциплінарності фольклористики (текстології, лінгвофольклористики, джерелознавства, етномузикології тощо). Нове осмислення надбань української фольклористики в підготовці сучасних учителів-філологів, культурологів, істориків, дослідників-фольклористів сприятиме оновленню змісту фахової підготовки, розвитку дослідницької та інших важливих компетентностей, насамперед щодо формування цілісної аксіологічної позиції майбутнього фахівця, усвідомлення необхідності ретрансляції культурологічного, полікультурного досвіду вивчення фольклору, збереження досягнень освітньої практики вивчення народної словесності (фольклору, усної народної творчості), використання прогресивних ідей викладачів-фольклористів у майбутній професійній (науковій і педагогічній) діяльності. Саме тому унікальну цінність становлять здобутки української фольклористики другої половини ХІХ ст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасному науковому дискурсі наявні вагомі дослідження з проблем теорії й історії становлення української фольклористики (М. Гнатюк, О. Івановська та ін.), регіонального контексту її поступу (М. Вовк, В. Назаренко, Г. Сокіл), персонологічного аспекту фольклористичних студій (М. Дмитренко, З. Зайцева та ін.). Водночас недостатньо цілісно досліджена проблема ретроспективи розвитку української фольклористики у класичних університетах та аналізу конструктивних досягнень викладачів-фольклористів, які заклали підвалини традицій вивчення народної словесності.

**Мета статті** – проаналізувати досягнення української фольклористики з урахуванням культурно-історичних чинників її поступу в другій половині ХІХ ст. та визначити внесок викладачів класичних університетів в освітню практику вивчення



фольклорної традиції. Мета статті конкретизована у **завданнях**: схарактеризувати культурно-історичні чинники розвитку української фольклористики впродовж другої половини ХІХ ст.; представити цінний досвід викладачів класичних університетів щодо впровадження курсів фольклористичного спрямування, організації науково-дослідницької роботи студентів тощо.

Для розв'язання завдань у межах статті застосовано **методи**: контент-аналізу – з метою студювання першоджерел, архівних матеріалів, рукописів із фондів університетів; ретроспективного аналізу – задля визначення культурно-історичних чинників розвитку української фольклористики в обраних хронологічних межах; біографічний метод – для представлення маловідомого фактологічного матеріалу з життєпису викладачів класичних університетів.

**Виклад основного матеріалу.** Історико-культурні, соціально-політичні умови становлення університетської освіти в Україні у другій половині ХІХ ст. визначили чинники, зумовлені поступом гуманітарних наук, обґрунтуванням теоретико-методологічних засад наукових шкіл у межах університетів, «визріванням» необхідності оновлення змісту, форм і методів навчання з метою підготовки професійних фахівців – учителів-філологів, істориків, наукової еліти, громадських діячів. В означений період створено громадські осередки (товариства, братства, спеціалізовані комісії), засновано авторитетні періодичні видання, виходять друком праці, які мали знаковий вплив на розвиток гуманітарних, українознавчих наук, науково-освітніх галузей. Ці чинники зумовили розвиток фольклористики у другій половині ХІХ ст.

Зауважимо, що в період 1848 – 1901 рр. поняття «фольклористика» майже не використовувалось у науковій літературі, у педагогічному дискурсі (в українську науку поняття «фольклор», «фольклорист» увів М. Драгоманов у 1880-х рр., що зафіксовано в епістолярії з І. Франком (Вакарчук, Ісаєвич (Ред.) та ін., 2006). Розвиваючись у контексті етнографічних студій, літературознавчих концепцій, українознавчого поступального руху загалом, наука про народну словесність набувала фундаментальності, науково обґрунтованих основ. Про це свідчило становлення

українських науково-фольклористичних шкіл (культурно-історичної, міфологічної, психологічної), кристалізація освітніх традицій вивчення народної словесності, зародження системи фольклористичної підготовки, до чого були причетні громадські діячі, митці, науковці, викладачі класичних університетів.

Нижня межа періоду зумовлена знаковою подією в розвитку фольклористики. У 1848 р. була відкрита перша кафедра руської (української) словесності в Університеті Яна Казимира, яка спеціалізувалась на викладанні української мови та української літератури. До обов'язків завідувача кафедри 13 грудня 1848 р. приступив Яків Головацький. Його соратниками в нелегкій справі ідеологічної та методичної роботи в напрямі україномовної зорієнтованості навчання в університеті були І. Вагилевич, І. Жуківський, А. Петрушевич, І. Борисікевич, Д. Зубрицький.

Аналіз наукових джерел підтверджує, що наукові та освітні традиції, закладені першим завідувачем кафедри руської (української) словесності, розвивав його колишній студент О. Огоновський. Саме він, здобувши авторитет талановитого вченого-педагога у слов'янському філологічно-науковому середовищі, упродовж 1867 – 1894 рр. очолював кафедру. О. Огоновський та його колеги розробили ряд курсів і проблемних спецкурсів, уклали чималу кількість підручників і посібників, сприяли утвердженню міждисциплінарного підходу у філологічній галузі, спрямовували зусилля на розвиток дослідницьких, аналітичних умінь студентів. З 1895 р. до 1918 р. кафедру очолював учень професора О. Огоновського О. Колесса, який «габілітувався у Чернівецькому університеті у професора С. Смаль-Стоцького на доцента» (Гнатюк, 2002, с. 62). Це факт засвідчив науково-педагогічну спадкоємність в університетському середовищі, реалізацію трансляційного механізму в становленні філологічної освіти, зокрема фольклористики.

У другій половині XIX ст. осередками активного політичного, культурного життя української еліти були університети. Свідченням цього є створення при них товариств, братств, комісій, заснування періодичних видань, активізація діяльності національно свідомої педагогічної, студентської громадськості в

напрямі оновлення змісту освіти, пошуку нових форм і методів викладання.

На початку 1840-х рр. у Києві П. Куліш та М. Костомаров, зосередивши навколо себе однодумців, створили напівтаємну політичну організацію *Кирило-Мефодіївське братство*. Діяльність братства була спрямована на вивчення народної словесності: це «програма вивчення народного життя в усіх його проявах як найбільш природного соціального співжиття і альтернативи офіційній автократії» (М. Костомаров), програма вивчення фольклору (М. Білозерський), дослідження постатей епічних співців (П. Куліш).

Упродовж 1851 – 1864 рр. при *Університеті Святого Володимира* функціонувала *Комісія для опису губерній Київського навчального округу*, головною метою діяльності якої було здійснення етнографічного дослідження населення округу. Більшість членів комісії складали викладачі університету (фахівці в галузі природничих наук – М. Іванішев, К. Кесслер, П. Павлов, О. Рогович, К. Феофілактів, Г. Якубовський, спеціалісти-гуманітарії – М. Максимович, А. Метлинський). У межах діяльності комісії була організована етнографічна експедиція професора Київського і Харківського університетів А. Метлинського, який за її результатами підготував інструкцію до колективної «Программы для этнографического описания губерний Киевского ученого округа» (1854). Це була перша програма в історії української фольклористики та етнографії, яка «відбивала тодішнє розуміння принципів засад етнографії як науки, яке існувало серед вчених Київського університету, і характеризувала рівень розвитку етнографічних знань на Україні взагалі» (Гнатюк, 2002, с. 204). Матеріали програми використовувались у процесі вивчення народної словесності, в етнографічних пошуках молодих науковців-фольклористів, етнографів.

У 1872 р. (за іншими даними – 1873 р.) було засновано *Південно-Західний відділ Російського Географічного товариства*. Його діяльність характеризувалась спрямованістю на активізацію культурно-освітнього, наукового руху в Україні, передусім на дослідження регіонів України щодо етнографічної, фольклорної, історичної, географічної специфіки, статистичних відомостей. До

діяльності відділу були причетні відомі громадські діячі, викладачі університетів, колишні студенти: В. Антонович, Ф. Волков, М. Драгоманов, П. Єфименко, П. Житецький, О. Кониський, М. Старицький, П. Чубинський та ін. Факт відкриття відділу пов'язаний з експедицією на Правобережну Україну відомого етнографа П. Чубинського.

З ініціативи викладачів історико-філологічного факультету Університету Святого Володимира було створено *Історичне товариство Нестора Літописця*. Активними діячами Товариства були відомі філологи та історики – викладачі Університету Святого Володимира, які вивчали народну словесність, використовували фольклорний матеріал у процесі викладання філологічних, джерелознавчих, історичних дисциплін, розробляли програми перших фольклористичних курсів: В. Антонович, М. Дашкевич, В. Іконніков, О. Котляревський та ін.

Активізація фольклористичного, етнографічного руху в Україні пов'язана з діяльністю *Наукового товариства імені Тараса Шевченка*, яке було засноване в 1874 р. з ініціативи наддніпрянських українців та за фінансової підтримки Лисавети Милорадовичевої. С. Сірополко, проаналізувавши основні досягнення товариства, зауважив, що «спочатку Літературне товариство ім. Шевченка у 1892 р. перетворилося в Наукове товариство ім. Шевченка. Особливого розвитку воно набрало з того часу, коли (1897) на чолі став професор Львівського університету М. Грушевський, який був головою товариства до 1913 р.» (Сірополко, 2001, с. 577-578). До 1919 р. НТШ видало понад 130 томів «Записок», 38 томів «Етнографічного збірника», 20 томів «Матеріалів до української етнології» та ін.

З 1877 р. почало функціонувати *Харківське історико-філологічне товариство* (до 1919 р.), ініціативну групу якого склали викладачі, науковці Харківського університету: О. Білецький, М. Дринов, Д. Овсяннико-Куликовський, О. Потебня, І. Срезневський, М. Сумцов та ін. Його мета згідно зі Статутом полягала в тому, щоб «сприяти науковим студіям, зібранню, виданню, поширенню історичних і філологічних знань... У центрі уваги членів товариства були питання історії

рідного краю, збирання, дослідження і вивчення пам'яток народної творчості» (Назаренко, 1999, с. 6).

Діяльність товариств, громадських організацій зумовила розвиток фольклористичної, етнографічної наукової думки, сприяла активізації видавничої, збиральницької роботи, результати якої сприяли утвердженню професійних основ вивчення народної словесності.

У процесі утвердження рідномовних засад розвитку культури, становлення національної освіти, українознавчого принципу навчання і виховання в період 1848 – 1901 рр. були створені *студентські осередки*. Діяльність студентських товариств була пов'язана, поза тим, із вивченням народної словесності, етнографічного матеріалу. З-поміж відомих студентських осередків – «Союз» при Чернівецькому університеті (С. Смаль-Стоцький), «Академічне братство» Університету Яна Казимира (І. Франко). Діяльність студентських осередків, яка була спрямована на збирання текстів народної словесності, популяризацію народної пісні серед широкої громадськості, сприяла «визріванню» студентського руху, зорієнтованого на відкриття українознавчих кафедр, професійного вивчення рідної літератури, мови, фольклорного фонду.

Товариства, громадські організації другої половини ХІХ ст. часто започатковували *періодичні видання*, проблематика матеріалів яких зосереджувалась навколо питань етнографії, етнології, історії, українознавства, філології. Провідне місце у їх змісті займали статті, у яких висвітлювались результати збирання, дослідження народної словесності, специфіки побутування фольклорної традиції у регіонах тощо. На сторінках періодичних видань порушувались фольклористичні, етнографічні, етнологічні проблеми: висвітлювався зарубіжний досвід, публікувались результати збиральницько-етнографічної роботи вітчизняних дослідників, що свідчило про активізацію фольклористичного руху в Україні (журнал «*Основа*» (редактор – фольклорист В. Білозерський), «*Киевская старина*» (Т. Лебединцев, В. Антонович, П. Житецький), «*Матеріали до української етнології*» Наукового товариства Тараса Шевченка (упродовж 1893 – 1928 рр. вийшло 22 томи видання). Навколо періодичних

видань зосереджувались науковці, викладачі, громадські діячі, які сприяли утвердженню професійних підходів до вивчення народної словесності, спрямовували творчий, науковий потенціал на виховання національно свідомих, толерантних щодо інших етносів та їхньої культури майбутніх фахівців, сприяли пошуку нових методів і форм вивчення фольклорного матеріалу в умовах класичних університетів.

Останнє десятиліття XIX ст. ознаменувалось створенням *українознавчих, україномовних кафедральних осередків*. Наприкінці 1890-х рр. в Університеті Яна Казимира була створена кафедра давньої української літератури, яку очолив професор К. Студинський (Гнатюк, 1999, с. 63). Згідно зі Статутом 1884 р. у Харківському університеті була заснована кафедра географії і етнографії, яка вже в 1901 р. була перейменована на кафедру народознавства. Д. Багалій засвідчив, що усвідомлення викладачами стратегічної мети курсу географії (його зміст включав етнографічний матеріал і народну словесність. – М. В.) для студентів різних спеціальностей мало певні труднощі, а тому курс етнографії не викладався.

Упродовж 1848 – 1901 рр. у контексті філологічної та історичної підготовки майбутніх фахівців у класичних університетах відбувалися такі зміни: інтенсифікація впровадження матеріалу з народної словесності у процесі викладання філологічних, історичних, джерелознавчих дисциплін, активізація науково-дослідницьких пошуків, фольклорно-краєзнавчої роботи студентів. З ініціативи викладачів університетів до навчальних планів підготовки було введено перші фольклористичні дисципліни, що зумовило своєрідне «назрівання» фольклористичного руху в Україні, визначило тенденції професіоналізації та інституалізації.

Народна традиція слугувала джерелознавчою основою вивчення історичних, філологічних, джерелознавчих дисциплін у процесі підготовки майбутніх філологів та істориків. Уснопоетична словесність вивчалась у синтезі з географічними відомостями, етнографічним матеріалом з історії слов'янських народів, що свідчить про утвердження контекстного підходу до вивчення фольклору. Наукові пошуки викладачів у напрямі

вивчення народної словесності призвели до вагомих результатів у науковій та освітній практиці.

У 1846 р. в Університеті Святого Володимира після закінчення Харківського університету розпочав педагогічну діяльність ад'юнкт кафедри історії М. Костомаров, якого запросили для викладання історичних дисциплін. Його підхід до структурування змісту дисциплін історичного спрямування, до аналізу народної словесності, етнічної міфології сприяли обґрунтуванню наукових засад культурно-історичної школи в українській фольклористиці, оновленню змісту історичних та джерелознавчих дисциплін. М. Костомаров структурував лекції історичних дисциплін на основі міфологічних уявлень народу, символічного світосприйняття, втіленого в уснопоетичних текстах, відображення у фольклорі значущих для народу історичних подій. Його праця «Слов'янська міфологія» (Грушевський (Ред.), 2006), написана на основі лекційних матеріалів, засвідчила утвердження контекстного підходу до вивчення народної словесності в підготовці майбутніх фахівців, адже фольклорні твори викладач пропонував інтерпретувати крізь призму історичного дискурсу, психологічних характеристик етносу, філософсько-світоглядних орієнтирів українського народу.

Аналіз навчальних планів підготовки студентів історико-філологічного факультету Університету Святого Володимира 1880-х рр. підтверджує, що в ці роки викладачі розробляли програми перших **фольклористичних дисциплін**. Упродовж 1880 – у перше десятиліття ХХ ст. в університеті працював професор М. Дашкевич, який уклав програми літературознавчих і фольклористичних курсів: історія літератур; історія казки, повісті і роману; історія епосу; історія давньої народної словесності; історія французької літератури; історія італійської літератури тощо. Зміст програм цих курсів свідчить про науково обґрунтований підхід до вивчення фольклорного досвіду, досягнень української і зарубіжної фольклористичної думки, що зумовило розвиток філологічних наук (мовознавства, стилістики, літературознавства, фольклористики тощо). Зокрема, М. Дашкевич у лекціях до курсу «Вступ в історію літератур» (1884 – 1885 н. р.) здійснив екскурс в історію світової літератури, починаючи від

народної поезії, акцентував увагу на методологічних принципах аналізу літературних текстів і зразків народної словесності, власне вийшов за межі вітчизняної науки у філологічних студіях – обґрунтував необхідність використання порівняльно-зіставного інструментарію, розробленого вченими європейського рівня (М. Мюллер, В. Гумбольдт та ін.) до інтерпретації літературних і народнопоетичних творів (Дашкевич, арк. 1-60).

Зміст курсу «Історія казки, повісті і роману», програму якого розробив М. Дашкевич, передбачав вивчення історії прози у контексті західноєвропейських літератур. У лекціях охарактеризовано художньо-стильові особливості казок, здійснено класифікацію казкових мотивів, проаналізовано специфіку фольклорної прози за історичними періодами. Викладач застосував прийоми текстологічного аналізу зразків народної словесності європейських культур (наприклад, роман «Трістан і Ізольда», Артурівський цикл, історичні новели в західноєвропейських літературах тощо (Дашкевич, 1887, арк. 1-65)).

Учений розробив програму курсу «Історія давньої народної словесності», у якій «представив розвиток народної словесності, починаючи з найдавнішої...» (Дашкевич, 1881, арк. 2), використовуючи методологічні прийоми європейських фольклористичних шкіл (розвивав ідеї братів Грімм), застосовував порівняльно-зіставний інструментарій дослідження давньої народної словесності, обґрунтований у працях Т. Куна, В. Гумбольдта, Т. Бенфея.

М. Дашкевич спонукав до науково-порівняльних досліджень з народної словесності студентів-філологів, істориків. Про це свідчить перелік тем рефератів і семінарських занять на 1894 – 1906 рр., збережений в архівному фонді педагога-науковця: «Малоросійські думи і балади», «Мандрівні мотиви у малоросійських думах», «Патріотизм у епосі легенди», «Билини про Поповича» тощо (Дашкевич, 1894 – 1906, арк. 1-8). Досвід вивчення народної словесності у контексті української, європейської культури сприяв утвердженню полікультурного, культурологічного підходів у фольклористиці, розвитку текстології та джерелознавства.



З кінця 1860-х – упродовж 1890-х рр. в Університеті Яна Казимира розпочався новий етап у викладанні філологічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх філологів, істориків. У 1867 р. кафедру руської (української) словесності очолив професор О. Огоновський. Учений-педагог сприяв обґрунтуванню методичних та методологічних засад викладання курсів мови і літератури, насамперед обстоював необхідність викладання народною, розмовною мовою (на відміну від Я. Головацького). Для О. Огоновського, учня Ф. Міклошича, була близькою ідея самобутності української мови, у реалізації якої його учитель використовував український матеріал з етимології, топономастики, народної словесності, досліджував мову циган України.

Архівні джерела підтверджують, що О. Огоновський розробив програми літературознавчих дисциплін, окремі з яких щороку варіювались. У 1884 – 1885 н.р. О. Огоновський викладав курси «Перегляд історії літератури руської» (двічі на тиждень), «Пояснення староруського пам'ятника «Слово о полку Ігоревім»; у 1886 – 1887 н. р. – «Історію літератури руської у віці XVI і XVII», «Письменные вправы и устни розправы о важнейших предметах литературных и граматических»; у 1887 – 1888 н. р. – «Історію руської літератури в XVII – XVIII в.», «Пояснения летописи Несторовой», «Митология славянська»; у 1890 – 1891 н. р. – «История русской литературы в 1631 – 1837 гг.», «Пояснение выбранных глав з памятников старословянских»; у 1891 – 1892 н. р. – «Найновейший период истории русской литературы». Зміст лекційних і практичних занять, які викладав О. Огоновський, підтверджує, що народна словесність вивчалась як чинник розвитку літератури, джерело мовознавчих студій, визначальний фактор вітчизняного і слов'янського літературного процесу. Наукова і викладацька діяльність професора сприяла розвитку таких напрямів фольклористики, як текстологія, джерелознавство, теорія фольклору.

Зауважимо, що упродовж 1848 – 1901 рр. викладачі адаптували нові методи і форми навчання, які широко використовувались у зарубіжній освітній практиці. Підтвердженням процесу оновлення методів і форм в університетському середовищі є те, що на початку 1890-х рр. О. Огоновський був керівником

семінарію з російської філології. Проблематика тем практичного семінару під керівництвом О. Огоновського засвідчує зацікавлення народною словесністю щодо впливу на образну систему, стилістичний вимір, художньо-естетичний аспект авторського твору (порушення проблеми фольклоризму літератури).

У Чернівецькому університеті курси української мови та літератури викладав професор С. Смаль-Стоцький. З 1897 р. почав функціонувати студентський науковий семінар під його керівництвом, який «передбачав усні доповіді та письмові розвідки студентів, премії студентам у розмірі 50 гульд., формування спеціалізованої бібліотеки» (Зайцева, 2021). Слухачами цього семінару були О. Кобилянська, І. Франко, який відзначав «європейський метод науковий» С. Смаль-Стоцького.

Необхідно зауважити, що вагомим чинником професійного та особистісного розвитку в студентському середовищі в класичних університетах було міжособистісне спілкування. Студентська комунікація часто надихала молодь до науково-дослідницької діяльності, визначала спрямованість майбутньої професійної діяльності, мотивувала на дослідження народної словесності. Так, на переконання М. Дмитренка, «паростки зацікавлення фольклором майбутнього вченого зі світовим ім'ям, професора Харківського університету О. Потебні необхідно шукати у дружніх стосунках зі студентом М. Ніговським, який записував українські народні пісні і думи, завідував чималою книгозбірнею україномовних видань з історії України, були там і збірки пісень М. Максимовича, альманах «Запорозька старовина» та мовознавчі праці І. Срезневського... Частково за порадою М. Ніговського О. Потебня здійснив свідомий крок: перейшов на історико-філологічний факультет. Дипломна робота О. Потебні на тему «Перші роки війни Богдана Хмельницького» була написана на основі козацьких літописів, переказів і народних пісень» (Дмитренко, 2012, с. 18, 34). Таким чином, студентське середовище сприяло формуванню О. Потебні як фольклориста – засновника психологічної наукової школи в українській фольклористиці.

Викладачі університетів спрямовували наукові пошуки студентів на дослідження народної словесності, аналіз етногра-

фічної специфіки окремих регіонів. Натхненником науково-фольклористичної та етнографічної діяльності майбутніх істориків і філологів був професор М. Сумцов, який як керівник Харківського історико-філологічного товариства заснував при університеті премії імені О. Потебні, М. Дринова, Е. Редіна, М. Лисенка, Т. Шевченка за щорічні кращі студентські роботи, що «набуло особливого значення у підготовці наукових і вчительських кадрів з етнографії і фольклористики» (Фрадкін, 2000, с. 274).

Педагогічний вплив викладачів університетів на студентську молодь реалізувалась шляхом активізації їх наукових пошуків, що підтверджує зв'язок поколінь у галузі дослідження народної словесності. Так, професор О. Огоновський спонукав вдумливих, небайдужих молодих людей до філологічних, українознавчих, фольклористичних досліджень. Майбутній відомий фольклорист зі світовим ім'ям, завідувач першої кафедри фольклору та етнографії (1939) Ф. Колесса на університетському семінарі О. Огоновського «виступив з результатами своєї роботи з проблеми взаємозв'язків літературної та народної версифікації, за що отримав високу оцінку з боку свого викладача» (Грица, 1962, с. 14).

Наступник О. Огоновського на посаді завідувача кафедри руської (української) словесності О. Колесса спрямовував студентів до дослідницької діяльності у межах вивчення курсу «Історія руської літератури», про що свідчить проблематика наукових студентських робіт згідно з архівними документами: «Про різдвяні і пасхальні вірші», «Про ритмічну і строфічну будову наших народних пісень», «Дещо про Шевченкові думки і про їх схожість з піснями простонародними».

У період 1848 – 1901 рр. виховний вплив через посередництво фольклорного слова на майбутніх філологів, істориків здійснювався у процесі збиральницької, експедиційної роботи. В означений період не спостерігалось планового проведення **фольклорної чи етнографічної практик**. Майбутні філологи, історики самостійно виявляли ініціативу у здійсненні збиральницько-експедиційної роботи, відчуваючи внутрішню потребу збереження фольклорного слова, що зумовлювалось родинним вихованням, юнацькими захопленнями, студентським середовищем.

М. Сумцов заснував перший в Україні Етнографічний музей, у якому була представлена матеріальна і духовна культура Слобожанщини. Надзвичайною активністю відзначалась діяльність професора щодо залучення студентів історико-філологічного факультету до збирання етнографічного, фольклорного матеріалу, що свідчить про цілеспрямоване впровадження елементів фольклорно-етнографічної практики. Він стимулював науково-дослідницькі пошуки національно свідомої молоді в галузі фольклористики та етнографії, заснувавши ряд іменних премій.

Результатом впливу педагогічної майстерності професора М. Сумцова було формування цілої плеяди етнографів, фольклористів, істориків, які працювали в навчальних закладах різного типу. Педагогічна дія професора на студентську молодь здійснювалась на засадах моральності, добра, професіоналізму, національно свідомої та толерантної щодо інших етносів світоглядної позиції.

**Висновки.** Отже, знаковою подією для становлення традицій освітньої практики вивчення народної словесності стало заснування кафедри руської (української) словесності в Університеті Яна Казимира у 1848 р. Її перший завідувач Я. Головацький утверджував ідеї унікальності української мови, українського письменства, народної словесності як чинника самобутності, розвитку літературного процесу, як джерела історичного поступу, що реалізовувалось у системному підході до структурування змісту базового курсу руської (української) словесності.

Культурно-історичними чинниками, що сприяли процесу вивчення фольклористики (народної словесності) у класичних університетах України, визначено такі: ініціативи студентської молоді щодо заснування українознавчих кафедр, викладання українською мовою; діяльність товариств, громадських організацій, установ, створених при класичних університетах, студентських товариств («Союз» у Чернівцях, «Академічне братство» у Львові), заснування періодичних видань («Киевская старина», «Основа», «Матеріали до української етнології», «Записки НТШ», «Етнографічний збірник», «Харківський календар», «Збірник ХІФТ» тощо). Викладачі університетів упроваджували елементи народної словесності у зміст лінгвістичних і літературознавчих дисциплін, розробляли програми фольклористичних курсів, сприяли дослідницькій, збиральницькій діяльності майбутніх

фахівців, спрямовували виховну роботу зі студентством, керуючись контекстним, функціональним, полікультурним підходами до вивчення народної словесності, традиційної культури українського етносу, слов'янських народів, застосовуючи міждисциплінарні зв'язки, методологічні принципи інших наук, які лише розвивались, – етнографії, етнології, історіографії, мовознавства, літературознавства.

Доведено, що у період 1848 – 1901 рр. наукова і педагогічна діяльність викладачів класичних університетів визначила подальший прогресивний розвиток фольклористики. Основними досягненнями викладачів університетів визначено такі: наповнення змісту дисциплін матеріалом із народного життя, застосування текстологічного аналізу зразків етнічної пісенності, обрядовості в контексті становлення літературознавства, історіографії, джерелознавства, мовознавства (В. Антонович, О. Котляревський, О. Маркевич); використання методологічного інструментарію європейських і слов'янських фольклористичних та етнографічних шкіл, розробка програм перших фольклористичних дисциплін (О. Огоновський, М. Дашкевич, О. Потебня); сприяння фольклорно-етнографічній практичній діяльності студентів (М. Костир, М. Сумцов); дослідження народної словесності крізь призму методологічних принципів міфологічної, культурно-історичної і психологічної шкіл (О. Потебня, М. Сумцов, О. Котляревський, В. Антонович); активізація діяльності студентських товариств, що визначило ціннісні пріоритети у формуванні фольклористичного руху в Україні (С. Смаль-Стоцький, В. Антонович). Здобутки теорії і практики вивчення народної словесності в ХІХ ст. зумовили розвиток української фольклористики, утвердження методологічних засад науково-фольклористичних шкіл, зародження системи фольклористичної підготовки майбутніх філологів й істориків, заснування фольклористичних напрямів (текстологія, лінгвофольклористика, джерелознавство, етномузикологія тощо).

**Перспективою подальших досліджень** може стати розроблення навчально-методичних рекомендацій до викладання фахових (фольклористичних, українознавчих, лінгвістичних, літературознавчих) дисциплін для майбутніх учителів-філологів на основі вивчення досвіду викладачів класичних університетів України.

### Список використаної літератури

- Вакарчук, І., & Ісаєвич, Я. (Ред.). (2006). *Листування Івана Франка та Михайла Драгоманова*. Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка.
- Вовк, М. П. (2014). *Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – початок XXI ст.): Навч. посіб.* Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Взято з <http://ipood.com.ua/e-library/posibniki/folkloristika-u-klasichnih-universitetah-ukrani-druga-polovina-hh--pochatok-hh-stolittya/>
- Гнатюк, М. (1999). Розвиток літературознавчих концепцій у Львівському університеті (1848-1918). В *Українська філологія: школи, постаті, проблеми: збірник наукових праць Міжнародної наукової конференції, присвяченої 150-річчю від заснування кафедри української словесності у Львівському університеті*, ч. 1. (с. 63). Львів: Світ.
- Гнатюк, М. (2002). *Літературознавчі концепції в Україні другої половини XIX – початку XX сторіч.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- Грица, С. Й. (1962). *Ф.М. Колесса*. Київ: Держ. вид-во образотворчого мистецтва і музичної л-ри УРСР.
- Грушевський, М. (Ред.). (2006). *Етнографічні писання М. Костомарова: зібрані заходом Академічної комісії української історіографії*. Репр. вид. (1930). НАН України, ІМФЕ ім. М. Рильського; Г.А. Скрипник (Відп. за вип.). Київ: Вид-во ІМФЕ НАН України.
- Дашкевич, Н. П. (1881, март). *История древнейшей народной словесности: Лекции, читанные в Университете Св. Владимира. Автограф*. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. Ф. 65. Од. зб. 9. Арк. 2.
- Дашкевич, Н. П. (1884 – 1985 уч. г.). *Введение в историю литератур: Курс лекций, читанных в университете Св. Владимира. Автограф*. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. Ф. 65. Од. зб. 13. Арк. 1-60.
- Дашкевич, Н. П. (1887). *История сказки, повести и романа: Курс лекций, читанных в университете Св. Владимира. Автограф*. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. Ф. 65. Од. зб. 18. Арк. 1-65.
- Дашкевич, Н. П. (1894 – 1906). *Темы рефератов и семинарских занятий по истории литературы. Автограф*. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. Ф. 65. Од. зб. 81. Арк. 1-8.
- Дмитренко, М. К. (2012). *Олександр Потебня як фольклорист: Монографія*. Київ: Сталь.
- Зайцева, З. І. (2021). *Проблема українських кафедр у Чернівецькому університеті до Першої світової війни*. Взято з <http://vuzlib.com/content/view/1793/52/>
- Кирчів, Р. (2017). *Історія української фольклористики. Преромантична і романтична фольклористика (Т. 1)*. Львів.
- Назаренко, В. Ю. (1999). *Харьковское историко-филологическое общество*. Харьков.
- Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні*. Київ: Наук. думка.
- Сокіл, Г. (2011). *Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX ст.: історико-теоретичний дискурс: Монографія*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- Фрадкін, В. (2000). Спадщина М. Сумцова. В *Україна на межі тисячоліть: етнос, нація, культура: Доповіді та повідомлення (Кн. 1-2)*. НАН України, ІМФЕ ім. М.Рильського, Міжнар. асоціація етнологів. Київ: Вид-во Асоціації етнологів.

Myroslava Vovk

## CULTURAL AND HISTORICAL DISCOURSE OF UKRAINIAN FOLKLORE DEVELOPMENT IN CLASSICAL UNIVERSITIES IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

*The article analyzes the achievements of Ukrainian folkloristic, taking into account the cultural and historical factors of its progress in the second half of the nineteenth century, and outlines the contribution of classical universities teachers in the educational practice of folklore tradition studying. The valuable experience of classical universities teachers in the implementation of folkloristic directed courses, the organization of research work of students, and more are presented, etc. A significant event for the formation of studying folk literature educational practice traditions was the founding of the Department of Russian (Ukrainian) Literature at the University of Jan Casimir in 1848. There were identified the following cultural and historical factors that contributed to the process of studying folkloristic (folk literature) in the classical universities: initiatives of student youth on the establishment of Ukrainian studies departments, teaching in Ukrainian; activities of societies, public organizations, institutions established at classical universities, students' societies, the foundation of periodicals. University teachers were introducing elements of folk literature into the content of linguistic and literary disciplines, working out the folkloristic courses programs, promoting research, collecting activities of future professionals, directing educational work with students, following the contextual, functional, multicultural approaches to the study of folk literature, Ukrainian ethnic group traditional culture, Slavonic peoples, applying interdisciplinary links, methodological principles of other emerging sciences, namely, ethnography, ethnology, historiography, linguistics, literary studies.*

*Achievements of studying the folk literature theory and practice in the XIX century led to the development of Ukrainian folkloristic, assertion of methodological principles of scientific-folkloristic schools, emergence of future philologists and historians' folkloristic training system, and the foundation of folkloristic areas (textology, linguofolkloristic, source studies, ethnomusicology, etc.).*

**Keywords:** *cultural and historical factors; Ukrainian folkloristic; classical university; interdisciplinarity of folkloristic; folklore; folk literature.*

### References

- Dashkevych, N. P. (1881, mart). *Ystoria drevneishei narodnoi slovesnosti. Lektsyy, chytannue v Unyversytete Sv. Vladymyra. Avtohrاف [History of ancient folk literature (1881, March). Lectures given at St. Vladimir's University. Autograph].* Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. Vernadskoho. F. 65. Od. zb. 9. Ark. 2 [in Ukrainian].
- Dashkevych, N. P. (1884 – 1885 academic year). *Vvedenye v ystoriyu lyteratur: Kurs lektsyi, chytannukh v unyversytete Sv. Vladymyra. Avtohrاف [Introduction to the history of literature: Course of lectures given at the University of St. Vladimir. Autograph].* Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. Vernadskoho. F. 65. Od. zb. 13. Ark. 1-60 [in Ukrainian].
- Dashkevych, N. P. (1887). *Ystoria skazky, povesty y romana: Kurs lektsyi, chytannukh v unyversytete Sv. Vladymyra. Avtohrاف [History of fairy tales, stories and novels (1887). Course of lectures given at St. Vladimir's University. Autograph].* Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. Vernadskoho. F. 65. Od. zb. 18. Ark. 1-65 [in Ukrainian].
- Dashkevych, N. P. (1894 – 1906). *Temu referatov y semynarskykh zaniatyi po ystoriy lyteraturu. Avtohrاف [Topics of abstracts and seminars on the history of literature.*

- Autograph*]. Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. Vernadskoho. F. 65. Od. zb. 81. Ark. 1-8 [in Ukrainian].
- Dmytrenko, M. K. (2012). *Oleksandr Potebnia yak folkloryst: Monohrafiia [Alexander Potebnya as a folklorist: a monograph]*. Kyiv: Stal [in Ukrainian].
- Fradkin, V. (2000). Spadshchyna M. Sumtsova [Legacy of M. Sumtsov]. In *Ukraina na mezhi tysiacholit: etnos, natsiia, kultura: Dopovidy ta povidomlennia* (Kn. 1-2). NAN Ukrainy, IMFE im. M. Rylskoho, Mizhnarodna asotsiatsiia etnologiv. Kyiv: Vyd-vo Asotsiatsii etnologiv [in Ukrainian].
- Hnatiuk, M. (1999). Rozvytok literaturoznavchykh kontseptsii u Lvivskomu universyteti (1848 – 1918) [Development of literary concepts at the University of Lviv (1848 - 1918)]. In *Ukrainska filolohiia: shkoly, postati, problemy: zbirnyk naukovykh prats Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, prysviachenoï 150-richchiiu vid zasnuvannia kafedry ukrainskoï slovesnosti u Lvivskomu universyteti*, ch. 1. (p.63). Lviv: Svit [in Ukrainian].
- Hnatiuk, M. (2002). *Literaturoznavchi kontseptsii v Ukraini druhoï polovyny XX – pochatku XXI storich [Literary concepts in Ukraine in the second half of the XIX - early XX centuries]*. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Hrushevskiy, M. (Ed.). (2006). Etnohrafichni pysannia M. Kostomarov [Ethnographic writings of M. Kostomarov]. *Zibrani zakhodom Akademichnoi komisii ukrainskoï istoriografii*. Repr. vyd. (1930). NAN Ukrainy, IMFE im. M. Rylskoho; H.A. Skrypnyk (Vidp. za vyp.). Kyiv: Vyd-vo IMFE NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Hrytsa, S. Y. (1962). F. M. *Kolessa* [F. M. Kolessa]. Kyiv: Derzh. vyd-vo obrazotvorchoho mystetstva i muzychnoi l-ry URSR [in Ukrainian].
- Kyrchiv, R. (2017). *Istoriia ukrainskoï folklorystyky. Preromantychna i romantychna folklorystyka (T. 1) [History of Ukrainian folklore. Pre-romantic and romantic folklore (Vol. 1)]*. Lviv [in Ukrainian].
- Nazarenko, V. Yu. (1999). *Kharkovskoe ystoryko-fylolohycheskoe obshchestvo. Voprosu lyteraturovedeniya [Kharkiv Historical and Philological Society]*. Kharkov [in Ukrainian].
- Siropolko, S. (2001). *Istoriia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]*. Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].
- Sokil, H. (2011). *Ukrainska folklorystyka v Halychyni kintsia XX – pershoï tretyny XXI stolittia: istoryko-teoretychnyi dyskurs: monohrafiia [Ukrainian folklore in Galicia in the late nineteenth - first third of the twentieth century: historical and theoretical discourse: a monograph]*. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Vakarchuk, I., & Isaievych, Ya. (Eds.). (2006). *Lystuvannia Ivana Franka ta Mykhaila Drahomanova [Correspondence between Ivan Franko and Mykhailo Drahomanov]*. Lviv: VTs LNU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Vovk, M. P. (2014). *Folklorystyka u klasychnykh universytetakh Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI st.): Navch. posibn. [Folklore in classical universities of Ukraine (second half of the XIX - beginning of the XXI century)]*. Kyiv: In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Retrieved from <http://ipood.com.ua/e-library/posibniki/folkloristika-u-klasichnih-universitetah-ukrani-druga-polovina-hh--pochatok-hh-stolittya/> [in Ukrainian].
- Zaitseva, Z. I. *Problema ukrainskykh kafedr u Chernivetskomu universyteti do Pershoï svitovoï viiny [The problem of Ukrainian departments at Chernivtsi University before the First World War]*. Retrieved from <http://vuzlib.com/content/view/1793/52/>

Одержано 04.08.2021 р.



## **МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ ВИХОВАННЯ МИСТЕЦТВОМ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

*У статті обґрунтовується перетворювальний статус методів виховання засобами мистецтва, що мають особистісно-зорієнтовану педагогічну дію. Характеризуються методи гуманістичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти засобами музичного мистецтва, що знайшли відображення у творчій спадщині вітчизняних педагогів указанного історичного періоду. Вказані методи спрямовані на продуктивну мистецьку діяльність дітей.*

***Ключові слова:** метод; співробітництво; ідеї; гуманістичне виховання; самоствердження; музичне мистецтво.*

**Постановка проблеми.** Основним інструментарієм забезпечення цілісності, послідовності та системності в освітній роботі, взаємозв'язку мети, завдань і результату виховної діяльності є методи та прийоми виховання, які мають незаперечний перетворювальний статус особистісно-орієнтованої педагогічної дії. Саме за допомогою методів реалізуються педагогічні дії, відбувається «доцільне поєднання теорії, на основі якої він виникає, і відповідної практичної діяльності» (Бех, 2007, с. 186), розкривається зміст виховного процесу на уроці чи в позакласній роботі в закладах загальної середньої освіти. Розвиваючи уяву, емоційну чутливість, музичне мислення, вчитель прагне досягти ситуації, за якої спілкування з мистецтвом викликало б в учнів почуття радості, задоволення, сприяло б виявленню активності та самостійності.

Проблема методу обговорювалася ще в античній філософії та бере початок у практичній діяльності. В давні часи виховання зводилось до передачі накопиченого досвіду за допомогою наслідування, повторення дій.

У сучасній науковій літературі методи виховання інтерпретуються по-різному, але здебільшого вони розглядаються як

«способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування у вихованців поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки» (Сухомлинський, 1976, с. 330); як «науково обґрунтовані загальні способи педагогічно доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу, спрямованої на досягнення мети виховання» (Бойко, 2011, с. 288); як сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якостей учнів...» (Лобова, 2010, с. 279). Наголосимо, що гуманістичний орієнтир виховання спрямовується на проєктування духовного зростання дитини на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин учителя й учнів, розвитку всіх сутнісних сил кожного вихованця, його самостійності й свободи вибору. Саме таку позицію спостерігаємо у працях відомих українських педагогів другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Охарактеризуємо деякі найбільш значущі, з нашої точки зору, методи ними запропоновані або схвалені.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Система методів виховання почала складатися в етнопедагогіці (розповідь, бесіда, приклад, наставляння, порада, самопереконавання тощо). Методи народної педагогіки дістали розвиток у спадщині багатьох вітчизняних педагогів – Г. Ващенко, В. Верховинця, П. Козицького, М. Леонтовича, М. Лисенка, А. Макаренка, В. Страшкевича, К. Стеценка, В. Сухомлинського та ін. На сьогодні серед методів гуманістичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук інформації, сприяють формуванню в учнів критичного мислення, ініціативи, творчості тощо. У процесі відбору та організації методичного інструментарію педагоги-практики керуються як загальнопедагогічними принципами, визначеними та обґрунтованими С. Алексюком, І. Бехом, А. Бойко, Є. Бондаревською, І. Зязюном, В. Краєвським, Л. Лузіною, О. Савченко, В. Сластьоніним, В. Сухомлинським, Г. Філіпчуком, так і специфічними, що застосовуються в мистецькому навчанні й вихованні (О. Комаровська, О. Лобова, Л. Масол, О. Михайли-

ченко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Хижна та ін.).

**Мета статті** – висвітлення змісту методів гуманістичного виховання учнів засобами музичного мистецтва, запропонованих прогресивними вітчизняними педагогами другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; систематизація методів гуманістичного виховання учнів засобами музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Методи виховання як педагогічна категорія мають розвивальний і змінний характер. Не існує універсальних методів на всі виховні ситуації, вони змінюються в залежності від позицій учителя і учня та змісту виховання. В сучасних умовах цей процес спрямовується на проектування духовного зростання особистості, ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, розвитку самостійності й свободи дій вихованця. Як справедливо відмічає А. Бойко, «педагогічна цінність методу визначається не зовнішньою формою виразу, а його внутрішнім впливом, що залежить від ступеня адекватності виховних дій педагога, внутрішньої позиції вихованця; організації ситуацій позитивних емоційних переживань; самоствердження, захищеності й підтримки, установки на розвиток самоактивності» (Бойко, 2011, с. 96). Методи виховання реалізуються в процесі педагогічно доцільної взаємодії вчителя і учня, співробітництва та співтворчості.

Ідеї гуманності виховання, поваги до дітей, прагнення до їх всебічного і, в першу чергу, духовно-морального розвитку склали основу методів виховання, які ствердились у вітчизняній педагогіці протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. У цей період виникли різні підходи до класифікації методів виховання на підґрунті способу взаємодії вчителя й учня, їх готовності до самостійної діяльності, основної мети та завдань виховного процесу, в тому числі в музично-педагогічній галузі. З іншого боку, досить виваженою є думка О. Рудницької про те, що за основу слід брати принципи визначення методу, виходячи із такої позиції: «...будь-яка діяльність буває тільки двох видів –

репродуктивною або продуктивною, з урахуванням їх проміжних типів» (Рудницька, 2005, с. 53).

Протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. ряд вітчизняних вчених-педагогів мистецького спрямування пропонували методи виховання учнів засобами мистецтва, і музики зокрема, які мали гуманістичний, особистісно-зорієнтований характер. Це методи усвідомлення цінностей музичного мистецтва (бесіди, пояснення, аргументації, розповіді, обговорення, демонстрації, музичного узагальнення, дискусії, переконування, інформації); методи стимулювання практичної мистецької діяльності учнів (ціннісно-смыслових порад, ситуацій вільного вибору, орієнтації на перспективу, слухової наочності, проб і помилок в ігровій діяльності, переорієнтації, емоційної драматургії, контрастних співставлень, моделювання художньо-творчого процесу та ін.). Охарактеризуємо деякі з методів.

*Метод бесіди* залучає учнів до обміну думками щодо конкретних подій, фактів, учинків. Бесіди можуть бути різного спрямування: пізнавальні, музично-естетичні, етичні та ін. Педагог вислуховує, враховує думку кожного та вибудовує свої взаємини з учнями на принципах співробітництва і партнерства. Метою цього методу є активізація роботи учнів, спонукання їх до живої участі в обговоренні нової інформації, осмислення конкретних ситуацій (О. Лобова, Л. Масол, О. Рудницька, В. Черкасов, В. Шацька).

*Метод розповіді* використовується у виховній роботі з дітьми як молодшого, так і середнього шкільного віку. Основна функція цього методу – вироблення в учнів правильних духовно-моральних понять. Яскрава емоційна розповідь здатна викликати позитивне ставлення дітей до мистецтва, вчинків, сприяє збагаченню естетичного і морального досвіду, використанню позитивного прикладу у вихованні. Завданням учителя є емоційний і змістовний вплив на свідомість учнів через свою компетентність і обізнаність (О. Апраксіна).

*Метод пояснення* передбачає розкриття вчителем разом з учнями сутності і змісту, шляхів осягнення того чи іншого твору, чинників його зосередженого та емоційного сприймання. Це фактично форма викладу художньо-педагогічної інформації.

Вчителю слід звертати увагу на позитивний вплив пояснення на емоційно-почуттєву сферу учнів. Метод сприяє історико-логічній інтерпретації педагогічних фактів і явищ (Г. Падалка, В. Черкасов).

*Метод ціннісно-сміслових порад* сприяє особистісному розвитку дитини, оскільки психологічною формою вираження ціннісного ставлення є переживання. Воно завжди пов'язане з ядром особистості – «голосом совісті» (І. Ільїн). Це особливий тип емоційного процесу, який зароджується на рівні повсякденно-практичної свідомості та піднімається на рівень духовного. Метод сприяє формуванню доброзичливості, взаємодопомоги, розуміння, пошани, ввічливості тощо. Учень орієнтуватиметься на цю вимогу тільки тоді, коли вона буде прийнята ним як значуща (О. Комаровська, Г. Побережна, Я. Полфьоров).

*Метод слухової наочності* визначений для чуттєвого ознайомлення учнів із музичними явищами, процесами. Зважаючи на звукову природу музичного мистецтва, цей метод передбачає звучання самої музики, виконання її дітьми (повністю або окремих її фрагментів), виконання музично-творчих завдань тощо (О. Рудницька, В. Черкасов).

*Метод ситуацій вільного вибору* моделює момент реального життя, у якому випробовується на стійкість система вже сформованих позитивних дій, учинків, ставлень, ідей. За умови природної ситуації вільного вибору вихователь використовує її з метою надання вихованцям можливості самостійного вибору. Інколи вчителю доводиться самому створювати таку ситуацію, яка викликає в учнів відповідні уявлення, почуття, мотиви, дії. Прийняття остаточного рішення викликає емоційне переживання, бо вихованець бере на себе відповідальність за вибір, який може визначати спрямованість діяльності й поведінки учня (О. Лобова, О. Ростовський, Г. Філіпчук, О. Хижна).

*Метод обговорення* використовується в разі бажання активізувати самостійність дітей, отримати зворотну реакцію, розвинути в них здатність до демонстрації та відстоювання власної позиції. Вчитель при цьому має можливість коригувати погляди учнів (О. Отич, О. Ростовський, О. Рудницька).

*Метод демонстрації* спрямований на ілюстрування словесних пояснень, закріплення вражень учнів від діяльності

композиторів, їхніх художніх і педагогічних ідей на конкретних прикладах. Бажано, щоб сам педагог демонстрував художні твори. Метод використовується для підтвердження правильності розглянутих положень, міркувань учнів. Він може підсилюватися наочністю – таблицями, схемами, конкретними музичними творами з їх педагогічним аналізом (О. Лобова, О. Отич, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, В. Черкасов).

*Метод педагогічного спостереження* полягає у фіксації всіх моментів духовно-мистецького розвитку дитини впродовж тривалого часу в школі, мистецькому колективі, родинному колі. В результаті складається творчий портрет учня в динаміці розвитку його здібностей і нахилів (Л. Коваль, О. Комаровська, О. Рудницька).

*Метод дискусії* застосовується тоді, коли слід обговорити спірне питання у зв'язку з існуванням різних точок зору серед учнів. Дискусія передбачає вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань. Учні обстоюють власну позицію, переконуються в правильності чи помилковості своїх поглядів, розкривають рівень своєї культурної обізнаності та вихованості (Л. Масол, Г. Падалка).

*Метод ігрової діяльності.* Дослідження останнього десятиліття актуалізують соціальний зміст методу гри та її гуманістичну детермінанту. На думку вчених (С. Григор'єв, Д. Ельконін), це пов'язано з моделюванням соціальної реальності за допомогою ігрової діяльності, екстраполяції ідей ігрової процесуальності на культурну сферу. Основу гуманістичних стосунків між учителем і учнем становлять ідеї спільної дії, співпраці, діалогу. Саме вони знаходять найбільш природне втілення в процесі гри, що орієнтована на суб'єкт-суб'єктні стосунки. Розширення функцій учителя в ігровій діяльності вимагає високого рівня його професійної культури. На думку І. Зязюна, суть виховання як процесу формування системи цінностей людини з її специфічним змістом та ієрархічною структурою полягає в прилученні вихованця до цінностей вихователя, а не в їх вивченні, нав'язуванні, інформуванні про них (Зязюн, 2006). Перед педагогом стоїть мета – перетворити ціннісні ідеї в цінності особистості. Звідси виходить, що гумані-

зація ігрового процесу, окрім виховання гуманістичних якостей учня, припускає і розвиток гуманістичних якостей педагога (О. Лобова, О. Рудницька).

*Методи самопізнання, самовираження, самонавчання, самовиховання* є об'єктивною основою самоосвітньої діяльності, у якій важливе значення має розширення ціннісних орієнтацій, досвіду спілкування з музичним мистецтвом. Однак поряд із цим є творчий бік самопізнання, що спрямовує учня на пошуки у себе «прихованих резервів», вираження власної індивідуальності щодо мистецьких явищ. Кожен учень має певне уявлення про власні якості та орієнтований на їх удосконалення. Ці уявлення становлять реальні або ідеальні моделі власного «Я», свого місця в соціальному середовищі, як формування установок на здійснення відповідної музичної діяльності (І. Бех, О. Рудницька, В. Сухомлинський).

Ряд методів мають на меті закріплення у свідомості учнів ідей через стимулювання їхньої практичної музичної діяльності. Вони являють собою способи комунікативної взаємодії вчителя і учнів, спрямованих на виховання позитивного ставлення до музичного мистецтва у процесі пізнавальної, творчої, виконавської діяльності, самовизначення і самосвідомості особистого образу – «Я готовий до пізнання минулого і сучасного».

*Метод організації ціннісно-сислової діяльності учнів* пов'язаний з актуалізацією системи особистісних відносин учнів до дійсності, мистецтва з виявленням їх духовних і життєвих цінностей, розвитком емоційних здібностей, інтелекту, збагаченням мистецького тезаурусу, соціального та ідеального образу «Я». За свідченням психологів, людині притаманна потреба в певному стилі ставлення до інших людей, до життя, до діяльності, до себе. Іншою психологічною основою організації ціннісно-сислової діяльності є потреба в самовизначенні, самовдосконаленні, а головне – у самоідентифікації (А. Маслоу). Таким чином, метод організації ціннісно-сислової діяльності учнів – це такий спосіб діяльності вчителя і учнів, за допомогою якого реалізуються виховні функції навчання, розвивається емоційний інтелект особистості, актуалізуються і задовольняються її емоційні потреби, спрямовані на забезпечення

адекватного переживання учнями моральних та естетичних смислів історичних фактів, змісту творів мистецтва, історії їх створення тощо (Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський).

*Метод організації комунікативної діяльності (художньо-педагогічного спілкування)* спрямований на оволодіння способами конструктивного, ефективного і комфортного спілкування учнів з учителем, однолітками у процесі музичної діяльності, а також на засвоєння і набуття ними позитивного досвіду. Учні повинні відчувати особисті сильні та слабкі сторони в ситуаціях спілкування. Вчитель, використовуючи цей метод, допомагає вихованцям у подоланні невпевненості чи дискомфорту. Цей метод спрямовується на створення атмосфери колективного естетичного переживання мистецького твору. Він дає змогу об'єднати всі засоби педагогічного впливу і забезпечити цілісність процесу формування сприймання твору дітьми різного віку (О. Ростовський, О. Рудницька).

*Метод уподібнення характеру звучання музики* націлений на активізацію різноманітних творчих дій, спрямованих на сприймання музичного образу. Це можуть бути словесні, інтонаційні, поліхудожні, моторно-рухові, тактильні, кольорові, темброво-інструментальні види уподібнення та ін. Головне їх завдання – сприяти осягненню музики через інтонацію, а не окремі виразні засоби (М. Щетинін).

*Метод емоційних паттерн (драматургії)* активізує емоційне ставлення учнів до музики та сприяє послідовному створенню атмосфери захопленості, інтересу до музичних занять, насиченню емоційного тону уроку. Його основна функція полягає найперше в тому, щоб допомогти учням увібрати в себе досвід емоційно-морального ставлення людини до дійсності, який закладено в музичному творі (І. Бех, І. Зязюн, Д. Кабалевський, Л. Хлебнікова).

*Метод співпереживання*, який повинен використовуватися не як сукупність зовнішніх факторів і об'єктивних взаємозв'язків в історії музики, а як співпереживаюче сприймання та знаходження аналогів у особистому внутрішньому досвіді щодо світової культурної спадщини (О. Рудницька).



*Група методів стимулювання практичної музичної діяльності* – заохочення, виховна вимога, змагання. Стимул трактується як спеціально організований вплив на свідомість, мотивацію, почуття і волю особистості з метою підвищення її музично-творчої активності. Стимулювати – означає спонукати до певних дій (О. Лобова, О. Михайличенко, Я. Полфьоров).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, висвітлені методи спрямовані на актуалізацію духовних потреб учнів закладів загальної середньої освіти, розвиток різних видів інтелекту, емоційно-ціннісних ставлень і пріоритетів. Вони слугують для забезпечення та підтримки позитивного образу «Я» кожної дитини, пов'язаних з успіхами в різних видах музичної діяльності. Вибір учителем провідного методу виховання на конкретному уроці здійснюється на основі структурно-методичного аналізу – це мисленнева операція, яка допомагає вчителю обрати спосіб педагогічної діяльності відповідно до структурної побудови змісту навчального матеріалу, спираючись на закони, принципи і закономірності освітнього процесу.

#### Список використаної літератури

- Бех, І. (2007). Емоційні передумови мистецького світогляду особистості. *Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти збірник матер. науково-методол. семінару*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Бойко, А. (2011). *Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія*. Полтава: ПНПУ ім. В.Г.Короленка.
- Зязюн, І. (2006). Естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво в розвитку особистості: Монографія*. Чернівці: Зелена Буковина, 14-36.
- Лобова, О. (2010). *Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика: монографія*. Суми: ВВП «Мрія» ТОВ.
- Ростовський, О.(2011). *Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Рудницька, О. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Сухомлинський, В. (1976) *Як виховати справжню людину (Т.2)*. Київ.
- Черкасов, В.(2014). *Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

*Sergiy Horbenko*

#### IMPLEMENTATION METHODS OF HUMANISTIC IDEAS OF EDUCATION BY THE ART OF THE NATIONAL EDUCATORS IN THE SECOND HALF OF THE 20<sup>th</sup> – AT THE BEGINNING OF THE 21<sup>st</sup> CENTURIES

*The article substantiates the transformative status of education methods by means of art that have a personality-oriented pedagogical effect. Methods are considered as ways of interrelated activities of a teacher and students, aimed at educating personal qualities, attitudes, beliefs, behavior, skills for the development of musical artworks. The humanistic guidance of education is aimed at planning the spiritual growth of the child, their*

*independence, creativity, freedom of choice, emotional sensitivity, thinking, based on the positions of national educators of the second half of the 20th at the beginning of the 21st centuries. Emphasis is placed on the selection principles of methods for practical artistic activity, defined by Z. Zhofchak, I. Bekh, I. Zyazyun, O. Lobova, L. Masol, O. Mykhailychenko, L. Koval, O. Otych, G. Padalka, G. Poberezhna, O. Rostovsky, O. Rudnytska, V. Sukhomlynsky, O. Khyzhna, V. Cherkasov, V. Shatska, and others.*

*It is emphasized that the method of free choice situations simulates the moment of real life. Subject to the natural situation of free choice, the educator uses it in order to provide an opportunity for students to choose the work independently, its evaluation, character, performer, etc. Sometimes the teacher has to create a situation that evokes in students the appropriate ideas, feelings, motives, actions. Making the final decision causes emotional experience because the responsibility for the choice can determine the direction of the student's activities and behavior.*

*The method of organizing of the value and meaningful students' activities is associated with the system actualization of students' personal attitudes to reality, art with the display of their spiritual and life values, development of emotional abilities, intelligence, enrichment of artistic thesaurus, the social and ideal image of "ME." It is a way of teacher and students' activity by means of which their emotional needs are actualized and met, aimed at ensuring adequate students' experience of moral and aesthetic meanings of historical facts, the content of artworks. The method of organizing artistic and pedagogical communication is aimed at mastering the ways of constructive, effective, and comfortable students' communication with peers in the process of musical activity, as well as the mastering and acquisition of positive experiences by them.*

*The content of such methods as educational conversation, discussion, auditory visualization, self-knowledge, emotional drama, empathy, stimulation of productive musical activity is revealed.*

**Keywords:** *method; cooperation; ideas; humanistic education; self-affirmation; activity approach; musical art.*

#### References

- Bekh, I. (2007). Emotsiini peredumovy mystetskoho svitohliadu osobystosti [Emotional prerequisites of the artistic worldview of the personality]. *Theoretical and methodological principles of continuing art education: a collection of materials. scientific method. seminar.* Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Boyko, A. (2011). *Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky v praktyku vykhovannia* [Introduction of pedagogical innovation in the practice of education: a monograph]. Poltava: V. G. Korolenko PNP [in Ukrainian].
- Zyazyun, I. (2006). Estetychni zasady rozvytku osobystosti. *Mystetstvo v rozvytku osobystosti.* [Aesthetic principles of personality development]. Art in personality development: Monograph. Chernivtsi: Zelena Bukovyna, pp. 14-36 [in Ukrainian].
- Lobova, O. (2010). *Formuvannia osnov muzychnoi kultury molodshykh shkolariv: teoriia i praktyka* [Formation of the basics of musical culture of junior schoolchildren: theory and practice: monograph]. Sumy: VVP «Mriya» TOV [in Ukrainian].
- Rostovsky, O. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity.* [Theory and methods of music education]: A textbook. Ternopil: Textbook Bogdan. [in Ukrainian].
- Rudnytska, O. (2005). *Pedahohika zahalna ta mystetska* [General and Art Pedagogy]: A Textbook. Ternopil: Textbook - Bogdan. [in Ukrainian].
- Cherkasov, V. (2014). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity* [Theory and methods of music education]. Tutorial. Kirovograd: RVV V. Vynnychenko KDPU [in Ukrainian].

Одержано 22.08.2021 р.

УДК 792.071.2(477)  
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255908

**Григорій Васянович**, м. Львів  
ORCID: 0000-0002-2346-193X

**Тетяна Благова**, м. Полтава  
ORCID:0000-0001-5446-3412

## МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА ЛЕСЯ КУРБАСА В РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті обґрунтовано актуальність мистецько-педагогічної спадщини видатного українського режисера ХХ ст., театрального педагога, мислителя, фундатора вітчизняного модерного театру Леся Курбаса в розвитку хореографічної освіти в Україні; проаналізовано його сценічно-творчий і педагогічний доробок з виховання пластичної культури актора; досліджено значення феномену «березільської театральної школи» у формуванні концептів національної хореографічної педагогіки, схарактеризовано комплекс новаторських художньо-естетичних принципів роботи з майбутніми діячами сценічного мистецтва, запроваджених Л. Курбасом; узагальнено провідні тенденції просвітницької діяльності майстра в царині професійної підготовки акторських і режисерських кадрів засобами виразного сценічного руху.*

**Ключові слова:** мистецько-педагогічна школа Леся Курбаса; театральна освіта; хореографічна освіта; хореографічна підготовка; виразний сценічний рух; пластична культура актора.

**Постановка проблеми.** Актуальною тенденцією хореографічної освіти сьогодення вважаємо посилення наукового інтересу до проблеми персоналізму в галузі. Саме творчі та наукові досягнення знаних митців, учених, представників професійної хореографії, культурно-освітніх діячів традиційно були і залишаються потужним активатором формування концептів національної хореографічної школи. Узагальнення їхніх особистих творчих досягнень і педагогічних набутоків уможливорює прогресивний поступ вітчизняної хореографічної освіти, ґрунтований на органічному поєднанні сучасної інноватики з кращими мистецько-педагогічними традиціями.

Зазначимо, що діапазон хореографічних спеціальностей у галузі мистецької освіти є достатньо широкий. Кожна її ланка має

свої цільові настанови і змістові характеристики, зумовлені сферою майбутнього працевлаштування митця. Так, ресурси професійного танцю активно використовуються в умовах театральньо-видовищної індустрії. Підґрунтям сучасних досліджень у галузі театральної педагогіки, зокрема в напрямку рухової підготовки акторських кадрів, вважаємо творчі інновації театральних діячів початку ХХ століття, які втілювалися в різножанрових і різностильових формах сценічного мистецтва. Танець як один з основних виражальних засобів драматичного мистецтва, хоча й не мав самоцінного значення в тогочасній театральній освіті, визначався творчими експериментами відомих майстрів сцени (В. Верховинець, К. Голейзовський, Л. Курбас, Ф. Лопухов, В. Мейєрхольд, М. Терещенко, Г. Юра). У своїх мистецько-педагогічних пошуках вони активно втілювали авторські концепції формування пластичної виразності актора, значно розширивши спектр його професійних якостей через використання мистецтва сценічного руху.

У цьому контексті актуальним видається теоретичне осмислення творчої і педагогічної спадщини видатних українських діячів театральної галузі. Студіювання мистецько-педагогічної спадщини Л. Курбаса – українського режисера, актора, театального педагога і мислителя ХХ ст., яскравого представника плеяди «Розстріляного Відродження» – дозволяє визначити її реформаторською у формуванні концептів національної театральної і хореографічної педагогіки і, зокрема, у вихованні пластичної культури діячів сценічного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У процесі наукового пошуку визначено, що переважна більшість розвідок із представленої проблематики сфокусовані на мистецтвознавчому, історичному, біографічному та мемуарному аспектах. Серед відомих праць, присвячених вивченню творчості Л. Курбаса з історико-мистецьких позицій, – дослідження вітчизняних теоретиків-мистецтвознавців, театральних істориків, критиків Н. Єрмакової, Р. Коломійця, М. Лабінського, С. Легкої, Ю. Раєвської. Так, глибокий аналіз динаміки творчих пошуків митця, його реформаторства в тогочасному українському театрі в контексті європейського театального поступу представлено у

праці Р. Коломійця (Коломієць, 2016). Водночас бракує спеціальних розвідок, що висвітлювали б розвиток мистецько-педагогічної школи Л. Курбаса, авторську методiku хореографічної підготовки майстрів сцени. У цьому аспекті заслуговує на увагу дослідження С. Легкої, у якому творчість Л. Курбаса визначено важливим складником у розвитку української хореографічної культури (Легка, 2003). Однак загалом історико-педагогічний аналіз феномену «березільської театральної школи» у формуванні концептів національної хореографічної педагогіки залишається малодослідженим.

**Метою** публікації є вивчення творчого і педагогічного доробку фундатора українського модерного театру Леся Курбаса; аналіз комплексу новаторських художньо-естетичних принципів роботи з майбутніми діячами сценічного мистецтва, запроваджених видатним майстром сцени; узагальнення провідних тенденцій його просвітницької діяльності в царині професійної підготовки акторських і режисерських кадрів засобами виразного сценічного руху.

**Методи дослідження.** Основою деталізації мистецько-педагогічної спадщини Л. Курбаса визначаємо персоналістично-біографічний метод, застосований з метою студіювання життєвого та творчого шляху видатного митця; методи системно-структурного та ретроспективного аналізу уможливили вивчення різнобічної професійної діяльності майстра в контексті історико-культурних чинників. Педагогічний аналіз використовувався для характеристики змістового компонента хореографічної підготовки акторських і режисерських кадрів у мистецькому об'єднанні «Березіль» та у вищих навчальних закладах за театральною вертикаллю; метод теоретичного узагальнення дозволив сформулювати висновки дослідження та перспективи впровадження концептів березільської мистецько-педагогічної системи у професійну хореографічну освіту сьогодення, передовсім у царину фахової підготовки діячів театрального мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи особливості розвитку хореографічної освіти в галузі театрально-видовищної індустрії, зазначимо, що мистецтво руху було предметом пильної уваги митців-новаторів, які прагнули збагатити сценічне дійство,

увиразнюючи його стилістику, пластику, зміст. У перші десятиліття ХХ ст. хореографічне мистецтво активно впроваджується в інноваційних моделях українського театру, відіграючи значущу роль у формуванні модерністської та авангардної театральних сценічних форм. Естетика модернізму визначала нові постулати театральної творчості – сценічний простір і пластичний малюнок, які зумовлювали змістове наповнення професійної хореографічної підготовки. Основні концепти оновленої театральної педагогіки ґрунтовані загалом на постулаті, що «актор мусить бути універсальним артистом, автором, режисером дійства <...> виразником власних думок і настроїв, адже він сам творить дію <...>» (Нариси з історії театрального мистецтва, 2006, с. 213). Цей універсалізм зумовлював абсолютно новий підхід до процесу формування професійних якостей не лише представників акторського ремесла, а й усіх фахівців, дотичних до театральної справи: режисерів, діячів сценографії та кіноіндустрії.

Провідною експериментальною платформою у сфері пластичних рішень на театральній сцені, починаючи з 20-х рр., стають навчальні виробництва видатного режисера й педагога театрального мистецтва Л. Курбаса, які в сучасному трактуванні визначаються «і не школою, і не театром, – а мистецькими організаціями із специфічною метою і відповідними засобами її реалізації» (Нариси з історії театрального мистецтва, 2006, с. 227). «Під прапором “Березоля” збирається все, що є кращого і талановитого на українських сценах, <...> на його виставах завжди панує тенденція, але тенденція сучасності, яку театр прищеплює своєму глядачеві – гармонією рухів, жестів, слова і музики <...>» – таку думку в оцінці творчості Л. Курбаса визначаємо як панівну серед тогочасних прогресивних театральних діячів (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 32). Його набутки сформовано в струнку мистецько-педагогічну систему, окремий парадигмальний напрямок театральної освіти, підґрунтям якого стали принципово нові виражальні засоби, де саме хореографії належала значуща роль. Не обтяжена стереотипами сталих концепцій в організації навчання мистецтва руху творча майстерня «Березіль» стала уособленням жанрового та стильового розмаїття хореографічної підготовки діячів сцени.

Інтерпретуючи танець як єдність «простору і часу в русі», Л. Курбас обирає тіло виконавця як головний матеріал для творчості: «Надати йому [тілові актора] прекрасних контурів і ліній, вистудіювати кожний мускул і нерв, навчитися володіти ним до повної досконалості, знайти всі можливості поз і рухів, примусити своє тіло говорити більш виразно і зрозуміло, ніж людське слово» (Курбас, 2001, с. 18).

Еволюцію формування концептів «березолівської мистецько-педагогічної системи» Л. Курбаса спостерігаємо впродовж 20–30-х рр. передовсім у Мистецькому Об'єднанні «Березіль» (1922–1926 рр.) у Києві й театральному виробництві «Березіль» (1926–1933 рр.) у Харкові. Зокрема, педагогічна діяльність МОБу (Мистецького Об'єднання «Березіль»), сфокусована на вихованні молодого покоління митців (акторів і режисерів), стає «безпосереднім першоджерелом відповідного процесу» (цит. за Н. Єрмаковою [Нариси з історії театального мистецтва, 2006, с. 231]), де в органічній єдності навчання, експерименту й виробництва продукуються новаторські ідеї у професійній театральній освіті. У сучасному мистецтвознавчому дискурсі Молодий театр – «перше Курбасове угруповання» – інтерпретовано «осередком наполегливої виховної роботи, де відбулася інспірація всіх подальших шукань Л. Курбаса у виховній сфері» (Нариси з історії театального мистецтва, 2006, с. 226), що доводить передовсім його педагогічну ресурсність.

Творче навчання, обов'язкове для всіх «березильців», передбачало формування широкого спектра фахових умінь у процесі набуття акторської техніки та майстерності. Прикметно, що критерій пластичної виразності українського актора був визначений одним із вихідних принципів педагогічної системи Л. Курбаса, адже саме «пластика, рух, ритм, жест», перебуваючи у складній естетичній єдності з іншими формами сценічної дії, створювали художню образність у кожній виставі театру. Відповідно усі студійні професіональні тренінги були насичені технологіями хореографічної підготовки. В одному з лекційних виступів Л. Курбас сформулював засадничі ознаки, поза якими «актор не може відповісти на виклики часу», серед них, зокрема, «уміння зробити жест, зафіксувати його, володіти ракурсами

свого тіла, імпровізувати» (Курбас, 2001, с. 70). Пластичне виховання «березільської школи» практично було втілене в навчальному комплексі дисциплін хореографічного спрямування – «Плястиці», «Акробатиці», «Гімнастиці» та «Спорті» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 173). Прихильник поступу українського театру в напрямку авангардного мистецтва, Л. Курбас перебував під сильним впливом експресіонізму та конструктивізму, що, безперечно, позначилося на пріоритетах педагога у виборі моделі хореографічної підготовки акторів. Він солідаризується з ідеями музично-ритмічного виховання Е. Жака-Далькроза, біомеханіки руху В. Мейєрхольда, естетики експресивного танцю, надаючи ритму універсального значення у сценічному «оформленні» рухів людського тіла. Так, за словами Н. Єрмакової, постановочна практика самого Л. Курбаса, а також усього «режисерського молодняка» МОБу були найкращим прикладом застосування ритму в театральному видовищі (Нариси з історії театального мистецтва, 2006, с. 291). Отже, набутки Л. Курбаса в царині хореографічної професійної підготовки актора дозволяють визнати практику «Березоля» новаторським педагогічним експериментом, утіленим у численних авангардистських сценічних рішеннях.

Важливим для поширення хореографічної освіти вважаємо той факт, що, «маючи в арсеналі МОБу потужні педагогічні сили», Л. Курбас наголошував на необхідності розширення мережі навчальних драмстудій у республіці через створення виробничих майстерень із вузькопрофесійної сценічної підготовки. Задля навчання студійців певного сценічного ремесла з-поміж акторів МОБу обиралися помічники керівника студії, найбільш обдаровані в окремій фаховій ділянці акторської майстерності. Зокрема, у 1928 р. Об'єднання ініціювало заснування хореографічної студії, «відчуваючи нагальну потребу в поповненні театрів УРСР професійними кадрами артистів балету». За відсутності офіційної підтримки Наркомосу УРСР у цій справі задум удалося реалізувати частково – у діяльності драмстудії «Березіль», яка забезпечувала поглиблене навчання з окремих театральних жанрів (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 178).



Феномен «березільської театральної школи» ґрунтований також на формуванні концептуальної авторської режисури. Беззаперечним у цьому контексті вважаємо міркування дослідниці Ю. Раєвської про те, що «Молодий театр першим змаркував початок режисерської ери в українській сценічній царині» (Нариси з історії театрального мистецтва, 2006, с. 155). Підсилення окресленої думки знаходимо в цитаті Н. Єрмакової: «<...> режисерська освіта набула в цьому експерименті оригінального вияву, й дотепер лишаючись безпрецедентною» (Нариси з історії театрального мистецтва, 2006, с. 228). Сучасники Л. Курбаса вважали великою заслугою майстра передовсім «створення нових кадрів режисерів», визначаючи його творче виробництво «єдиним театром, де керівник вперто працює над своєю зміною» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 32). Адже пріоритетна педагогічна стратегія Л. Курбаса була сфокусована саме на «вихованні нового, європейські освіченого майстра-режисера та підведенні наукових підстав під його театральну роботу» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 17). У 1923 р. при МОБі було спеціально створено осередок для експериментальної лабораторної праці режисерів і акторів – т. зв. «Режисерський Штаб». Утілена в його діяльності система професійно-практичної режисерської підготовки реалізовувалася на спеціальних заняттях-тренінгах із «Практики сцени», під час яких учасники студіювали і ази, і певні практичні напрацювання у професії. Танець у цьому процесі активно використовували як «сенсотвірний чинник» побудови композиційного полотна театрального дійства. Наприклад, «щоденними і кількогадинними» були в лабораторії заняття з ритміки, гімнастики, акробатики. До програмних завдань належали екзерсиси на розв'язання просторових задач – навчальні сценічні етюди з їх подальшим колективним обговоренням і аналізом дрібних виконавських жестів, рухів, змін позицій тіла і окремих його частин у їхній взаємодії та взаємозалежності. Н. Єрмакова слушно зауважує, що «Практика сцени» Л. Курбаса стала особливим явищем в історії українського театру ХХ ст., фактичним «вишколом для акторів і режисерів» (Нариси з історії театрального мистецтва, 2006,

с. 292–293). До того ж у звітній документації за 1925 р. мистецько-педагогічну увагу режисерський штаб спрямовував, головню, на просвітницьку діяльність. Адже по суті він стає єдиною в республіці творчою установою, що структурно об'єднувала низку дослідних станцій з вивчення практичного досвіду «організації режисерської праці»: Драматичну станцію; Клубну станцію; Репертуарну станцію; Станцію сільського театру; Термінологічну станцію; Станцію фіксації досвіду (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 17).

Промовистою цитатою, що схарактеризувала сутність просвітництва «Березоля» в театральній галузі, вважаємо висловлювання одного з керівників театральних установ на нараді директорів театрів у Наркомосі УСРР (1928 р.): «<...> Театр “Березіль” активно ставиться до справи виховання молоді театральної зміни і рішучої ліквідації театральної “неписьменності”, <...> спираючись на попередні досягнення української театральної культури, поруч із власним виробництвом вистав, він ставить своїм завданням творити новий експериментальний театр, <...> у пошуках нових мистецьких форм на шостому році свого існування театр має у своєму резерві – актора високої кваліфікації, досвідченого режисера, різноманітний репертуар та свого відданого глядача» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 174–177).

Орієнтуючись переважно на творчу молодь, Київська Теамайстерня «Березіль» уживала постійних заходів із залучення акторів-аматорів невеликих міст і сіл до вивчення основ професійної майстерності, технологій сценічної акторської підготовки в умовах справжнього театрального виробництва. Серед тогочасних митців майстерня мала репутацію «визнаної всеукраїнської лабораторії художньої творчості, яка спромінює театральну культуру на провінційні театри» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 32). Документальним підтвердженням цієї слушної думки вважаємо, зокрема, заснування керівництвом «Березоля» із жовтня 1926 р. мережі периферійних навчальних драмстудій та систематичної координації їхньої діяльності. Найбільш активними серед них були Одеська, Білоцерківська, Бориспільська, Уманська Теамайстерні, Українська Селянська

Теамайстерня в с. Мокра Калигірка Черкаської області, Селянська Теамайстерня в с. Березині на Білоцерківщині (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 17). Розгалужена мережа навчальних майстерень МОБу утворювала окрему гілку театральної освіти, забезпечуючи її системність і доступність широкому загалу аматорів. Щодо цього в лекційній промові (травень 1924 р.) Л. Курбас зазначав: «Для поповнення майстерень свіжим молодняком у нас щорічно функціонують короткострокові курси. – Вишкіл, як ми їх називаємо. Сюди тягнуться слухачі з усіх глибин селянської України, діти незаможників, пролетарська молодь міста й села <...>» (Курбас, 2001, с. 599).

Уважаємо, що саме з таких прикладів складалася цілісна система – «березільська акторська школа», концепти якої у 20–30-х рр. поширювалися на аматорські театри. Пріоритетну педагогічну стратегію творчої активності МОБу серед широкого загалу аматорів – ідеологічну перебудову глядача – переконливо обґрунтовує керівник «Березоля», визначаючи власну театральну продукцію, головню, «методом для пропаганди громадських і культурних устремлінь» (Курбас, 1988, с. 230). Потвердження цього знаходимо в численних лекційних промовах Л. Курбаса: «<...>наші спектаклі не для пасивного споглядання <...>»; «ми подаємо відомості про свої експерименти з метою викликати дискусію» (Курбас, Лесь. (2001), с. 598-599). Виступаючи «проти засобів, що втратили гостроту впливу на глядача», проти «застою і штампів, <...> академізму, безграмотності у мистецтві <...>», що загалом «суперечать рухові і роз'єднують із глядачем» (Курбас, 1988, с. 230), «Березіль», за висловленням Л. Курбаса, «невгамовно шукав нових методів, нових форм сценічної творчості, нових їх комбінацій» (Курбас, 2001, с. 599). «Допоки нове мистецтво не ввійшло органічно в новий побут – через масові святкування і церемоніали, через роботу клубних гуртків і інше, <...> – можна говорити лише про використання окремих його елементів, <...> але не про істинне мистецтво <...>» (Курбас, 2001, с. 598), – такими вбачав Л. Курбас основні сфери поширення творчості об'єднання в аматорському середовищі.

Важливо, що інспірація об'єднанням новаторських ідей у театральній педагогіці мала значення не лише для театральних

майстерень Л. Курбаса, але й для розвитку галузі взагалі. «Потребою виведення теорії з лабораторних меж, яка особливо гостро відчувається у провінції» (Курбас, 2001, с. 598), обґрунтував Л. Курбас значення різнопланової просвітницької роботи МОБу, деталізованої у статутних документах об'єднання й утіленої на практиці в таких напрямках:

1) улаштування театральних вистав, публічних лекцій, громадських доповідей, диспутів, концертів, вечірок;

2) заснування філіальних відділів за фахом, майстерень, лабораторій, дослідних станцій у всіх ділянках мистецтва, мистецьких і мистецько-спортивних клубів;

3) організація в гастрольних подорожах творчих з'їздів з метою передавання творчого досвіду;

4) видання мистецької періодики за фахом (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. Арк. 17).

Промовистий досвід просвітництва «березільської театральної школи» стає прикладом для більшості провідних державних театрів республіки. Загальною тенденцією їхньої творчості визначено масштабну співпрацю митців-професіоналів з акторами-аматорами щодо різних питань практичної підготовки. Зокрема, просвітницька настанова театральних виробництв, зафіксована у статутній документації, була такою: «не відмовляти клубним та подібним до них самодіяльним гурткам у перевірених керівниках для налагодження навчальної роботи серед аматорства в дусі й темпі затребувань сучасного стану розвитку культурно-соціального будівництва театральної галузі» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 8. Спр. 330. Арк. 40). Отож, у такий спосіб виконавці-аматори й керівники периферійних театральних труп, клубних мистецьких гуртків отримували реальну можливість практичного ознайомлення з тогочасними режисерськими та акторськими школами, специфікою формування в них сценічного руху, новаторськими течіями в цій царині.

Домінування синтетичних постановочних рішень на аматорській і професійній театральній сцені визначало всебічний характер творчості акторських і режисерських кадрів та комплексність їхньої фахової підготовки в тогочасних вищих театральних школах. Осмислення ресурсів сценічного руху

корелювало з методологічними засадами театральної педагогіки. Методичність і ретельність підходів педагога Л. Курбаса у формуванні пластичної культури студентства яскраво демонструє цілісна авторська система виховання засобами мистецтва руху, представлена в численних публічних лекціях – на курсах чи у вищих театральних школах. Він визначав танець «ходою, яка відчувається, <...> створює певну єдність, суцільність гри» (Курбас, 2001, с. 442). Акторська гра, зокрема, інтерпретована майстром як «гра всього тіла», а слово визначене ним як часткове виявлення загального руху нарівні з жестом, мімікою, ходою. Педагог доводив майбутнім фахівцям значущість пластичної виразності. У формуванні моделі «нового актора» матеріалом для творчості Л. Курбас обирав саме його тіло, надаючи перевагу ритмічним, пластичним і танковим рухам.

Педагогічні експерименти Л. Курбаса підкріплено плідною роботою профільних кафедр театральних навчальних закладів, об'єднаних виразними рисами «березільської школи» в організації навчального процесу. Наприклад, керівництво Київського Музично-драматичного інституту запропонувало запровадити в МОБі (творчій лабораторії вишу) обов'язкову півторарічну практику випускників перед отриманням державного диплома, реалізуючи принцип поєднання теоретичного навчання з практичним студіюванням обраного ремесла. У 1928 р. в Харківському музично-драматичному інституті саме під впливом педагогічного досвіду Л. Курбаса у справі виховання режисерських кадрів організовано першу в Україні режисерську школу та загалом уперше в навчальних планах театральних вишів з'явився курс під назвою «Режисура» (Нариси з історії театального мистецтва, 2006, с. 228).

Загалом вважаємо, що створена Л. Курбасом березільська мистецько-педагогічна система, ставши загальновизнаним надбанням театральної педагогіки, зумовила новаторські зрушення в хореографічній підготовці акторських і режисерських кадрів у першій третині ХХ ст., суттєво скорегувавши її зміст і визначивши стратегічні орієнтири у формуванні теоретичних і

практичних засад професійної театральної освіти. По-перше, у визначенні сутнісних ознак оновленої моделі підготовки актора суттєво укріплюється статус танцю як невід'ємного складника набуття основ професійної майстерності. На формування змісту хореографічного навчання в театральних вишах вплинули хореографічно-педагогічні набутки «Березоля» в напрямках а) розширення змістового наповнення навчального курсу «Сценічний рух», б) активного впровадження принципу єдності теоретичної підготовки з практичним студіюванням «Основ акторського ремесла». По-друге, масштабна просвітницька робота об'єднання, маючи передовсім педагогічний сенс, відіграла значущу роль у вихованні широкого кола акторів-аматорів, координуючи діяльність своїх філій. Керівники периферійних студій «Березоля» синтезували новаторські творчі ідеї в галузі хореографічної освіти за театральною вертикаллю, долучаючи до їх осмислення робітничу та сільську молодь.

Однак мусимо констатувати, що результати педагогічних зусиль Л. Курбаса не могли бути зреалізованими повною мірою в тогочасному суспільно-політичному середовищі. В умовах активної ідеологічної боротьби з усілякими проявами «українського буржуазного націоналізму» з початку 30-х рр. нищівної критики зазнала, зокрема, система «виховання пластичної виразності» «березільської школи», здобувши негативну офіційну оцінку в радянських мистецьких колах. Так, керівництво «Березоля» офіційно звинувачували у тому, що у своїх творчих і педагогічних пошуках театральне об'єднання надмірно захоплюється умовністю сценічних засобів виразності, насамперед переоцінює значення руху, зовнішньої динаміки. Саме політична упередженість значно гальмувала упровадження мистецько-педагогічних набутоків Л. Курбаса в систему театральної освіти, зокрема й концепцію хореографічної підготовки майбутніх діячів сцени (Благова, 2020, с. 299).

Натомість провідним напрямом розвитку «театрально-видовищного виробництва» було проголошено «впровадження в гущавину пролетарських мас ідеологічно витриманого реперту-

ару в галузі театру, опери й балету» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 8. Спр. 330. Арк. 48). На численних нарадах керівники театральних шкіл, діячі мистецтв підкреслювали, що театр є значним чинником політосвітньої роботи, який у художній формі впливає на маси, виховує їх політично, піднімає їх культурний рівень, популяризує кращі зразки революційної художньої творчості. Відповідно, у формуванні «нової пролетарської школи театального мистецтва» ключову роль було відведено представникам партійного керівництва, яке контролювало діяльність академічних театрів у справі «пролетарського ідеологічного виховання мас та укріплення паростків соціалістичної культури» (ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 7. Спр. 445. Арк. 3–5). Така загальна настанова розвитку мистецької галузі зумовлювала визначення пріоритетів у системі профільної підготовки кваліфікованих мистецьких кадрів, провідним гаслом якої стало передовсім «всебічне сприяння революційним надбанням у сфері мистецтва» в усіх формах і методах театральної вертикалі освіти: від «виховання нових творчих сил» у системі профільних навчальних закладів до «оздоровлення репертуару» в аматорських і професійних театрах республіки (Благова, 2020, с. 299–330).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, деталізація мистецько-педагогічного досвіду відомого українського режисера ХХ ст., теоретика і практика театральної сцени Л. Курбаса дозволила узагальнити провідні тенденції його професійної діяльності, що активно розвивалися у практичному вимірі, передовсім в експериментальних формах сценічного дійства, їхньому поступовому утвердженні як новаторської методологічної театральної педагогічної системи. Серед засадничих принципів концепції хореографічного виховання акторських і режисерських кадрів, сформованої Л. Курбасом і актуальної в сучасних умовах, можемо виокремити глибоку ідейну спрямованість та культивування нової естетики сценічного руху, інтеграцію виробничих і освітніх завдань, практико-орієнтований навчальний контент, спрямований на виробничі потреби театра-

льно-видовищної індустрії, акцентованість на самовдосконаленні та самоосвіті діячів сцени.

Перспективами подальших наукових розвідок вбачаємо деталізацію хореографічно-педагогічного почерку митця, його різнопланової просвітницької роботи, студіювання авторської концепції виховання пластичної виразності й загалом танцювальної майстерності.

#### Список використаної літератури

- Благова, Т. О. (2020). *Розвиток хореографічної освіти в Україні: історико-педагогічний концепт: Монографія*. Полтава: АСМІ.
- Курбас, Л. (1988). *Березіль: Із творчої спадщини*. М. Лабінський (Упоряд.); Ю. Бобошко (Передмов.). Київ: Дніпро.
- Курбас, Л. (2001). *Філософія театру*. М. Лабінський (Упоряд.). Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи».
- Коломієць, Р. Г. (2016). *Лесь Курбас*. Харків: Фоліо.
- Легка, С. А. (2003). *Українська народна хореографічна культура ХХ ст.* (Дис. канд. іст. наук). Київ.
- Матеріали про роботу Українського державного театру «Березіль» (протоколи, постанови, звіти, доповіді, плани, репертуар, відомості, кошториси та інші документи). Списки співробітників театру «Березіль» на лютий 1926 – жовтень 1927 рр., 1925-1928 рр.* ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 435. 238 арк.
- Сидоренко, В. (Уклад.). (2006). *Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття*. Київ: Інтертехнологія.
- Статуту театрів України.* (1928). ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 8. Спр. 330. 95 арк.
- Стенограма засідань наради при Наркомосі РРФСР.* (1927). ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 7. Спр. 445. 167 арк.

*Hryhoriy Vasyanovych, Tetiana Blahova*

#### LES KURBAS ARTISTIC AND PEDAGOGICAL SCHOOL IN THE DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN UKRAINE

*The article substantiates the relevance of the artistic and pedagogical heritage of the outstanding Ukrainian director of the XX century, a theater teacher, a thinker, and a founder of the national modern theater Les Kurbas, and his influence on the development of choreographic education in Ukraine. His stage-creative and pedagogical contribution to an actor's plastic culture formation is analyzed. It has been found that the master's achievements are formed into a coherent pedagogical system and a separate paradigmatic direction of theater education. The significance of the 'Berezil theater school' phenomenon in the formation of concepts of national choreographic pedagogy is studied. The complex of innovative artistic and aesthetic principles of work with future stage art performers, introduced by L. Kurbas, is characterized.*

*It is proved that Berezil art and pedagogical system created by L. Kurbas, in general, caused innovative changes in the choreographic training of actors and directors in the first third of the XX century. It significantly adjusted the training content, defined strategic guidelines in the formation of theoretical and practical principles of professional choreographic education. Firstly, in determining the essential features of the updated model of actor training, the status of dance as an integral part of acquiring the basics of*



professional skill was significantly strengthened. The formation of choreographic training content in theater universities was influenced by the choreographic and pedagogical 'Berezil' achievements in the areas of expanding the content of the course 'Stage Movement,' active implementation of the principle of unity of theoretical training with practical study of 'Fundamentals of Acting.' Secondly, the large-scale educational work of the Berezil association had primarily a pedagogical meaning, played a significant role in educating a wide range of amateur actors, coordinating the activities of its branches. The heads of Berezil's peripheral studios synthesized innovative creative ideas in the field of choreographic education along with the theatrical vertical, involving working and rural youth in their understanding.

The study summarizes the leading trends of the master's educational activities in the field of actor and director professional training by means of expressive stage movement. Among the promising key principles of the concept of choreographic education of actors and directors, formed by L. Kurbas, the deep ideological orientation, cultivation of new aesthetics of stage movement, integration of production and educational objectives, practice-oriented content, emphasis on self-improvement are singled out.

**Keywords:** Les Kurbas artistic and pedagogical school; theatrical education; choreographic education; choreographic training; expressive stage movement; plastic culture of the actor.

### References

- Blahova, T. O. (2020). *Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini: istoryko-pedahohichnyi kontsept: Monohrafiia [Development of choreographic education in Ukraine: historical and pedagogical concept: Monograph]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Kolomiets, R. H. (2016). *Les Kurbas [Les Kurbas]*. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
- Kurbas, L. (1988). *Berezil: Iz tvorchoi spadshchyny [Berezil: From the creative heritage]*. M. Labinskoi (Comp.); Yu. Boboshko (Pref). Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
- Kurbas, L. (2001). *Filosofiiia teatru [Philosophy of theater]*. M. Labynskyyi (Comp.). Kyiv: Vyd-vo Solomii Pavlychko "Osnovy" [in Ukrainian].
- Lehka, S. A. (2003). *Ukrainska narodna khoreohrafichna kultura XX st. [Ukrainian folk choreographic culture of the XX century]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Materialy pro robotu Ukrainskoho derzhavnogo teatru "Berezil" (protokoly, postanovy, zvity, dopovidi, plany, repertuar, vidomosti, koshtorysy ta inshi dokumenty). Spysky spivrobotnykiv teatru "Berezil" na liutyi 1926 – zhovten 1927 r r., 1925-1928 r r. [Materials on the work of the Ukrainian State Theater "Berezil" (protocols, resolutions, reports, reports, plans, repertoire, information, estimates and other documents). Lists of employees of the Berezil Theater for February 1926 – October 1927, 1925-1928]*. TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 5. Spr. 435. 238 ark. [in Ukrainian].
- Statuty teatriv Ukrainy [Statutes of theaters of Ukraine]*. (1928). TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 8. Spr. 330. 95 ark. [in Ukrainian].
- Stenohrama zasidan narady pry Narkomosi RRFSSR [Transcript of meetings of the meeting at the People's Commissariat of the RSFSR]*. (1927). TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 7. Spr. 445. 167 ark. [in Ukrainian].
- Sydorenko, V. (Comp.). (2006). *Narysy z istorii teatralnogo mystetstva Ukrainy XX stolittia [Essays on the history of theatrical art of Ukraine in the XX century]*. Kyiv: Intertekhnolohiia [in Ukrainian].

Одержано 05.09.2021 р.

## ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

*У статті розкрито значення професійної етики педагога у спілкуванні з учнями з особливими освітніми потребами. Наголошено на складових педагогічної майстерності як важливому чиннику підвищення ефективності виховного впливу на учнів та створення комфортних умов навчання, виховання й розвитку особистості. Виокремлено складники етики та естетики педагогічної дії, показники та критерії професійної етики вчителя у процесі комунікації зі школярами з порушенням розвитку. Встановлено чинники появи труднощів у навчанні, спілкуванні та соціалізації даної категорії учнів. Акцентовано увагу на помилках і прогалинах у професійній діяльності педагога. Визначено найбільш ефективні шляхи підвищення ефективності включення осіб з особливими освітніми потребами в навчання у масові школи.*

**Ключові слова:** комунікація; стиль спілкування; етика; естетика; педагогічна дія; професіоналізм; імідж.

**Постановка проблеми.** Сьогодні актуалізується не обхідність формування Людини нового тисячоліття – відкритої та креативної, талановитої й глибоко духовної, гуманної та творчої, спрямованої не лише на примноження надбань свого народу, нації, а й на власний саморозвиток і самовдосконалення. Реформування в галузі освіти, створення Нової української школи, готової прийняти на навчання осіб з особливими освітніми потребами й нарівні з іншими надавати їм якісні освітні послуги, висуває низку завдань перед керівництвом закладів освіти, батьками здобувачів освіти та педагогічними кадрами. Нагальним питанням вважаємо підвищення майстерності педагога, розвиток його ключових компетентностей, поглиблення знань та формування професійно значущих умінь і навичок, які забезпечать підвищення ефективності навчально-виховного процесу, уможливають безболісне включення учнів із порушеннями розвитку в навчання з однолітками в масових школах. Чільне місце посідають, зокрема, комунікативні вміння та навички вчителя, його здатність до невимушеного спілкування з

даною категорією школярів, відкритість і готовність допомогти, стриманість і тактовність, дотримання норм і правил професійної етики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійної етики педагога не нова й завжди перебувала в полі зору науковців. Цінним для нашого дослідження є науковий доробок С. Балсун, Г. Васяновича, Л. Жуковської, І. Зязюна, Л. Крамущенко, Т. Кривонос, Н. Кузьміної, Т. Левченко, М. Марисик, В. Наумчик, Т. Пінчук, О. Савченко, І. Синиці, Р. Скульського, В. Тевліна, І. Федоренко, Л. Хоружої. Вчені намагалися розкрити різні аспекти означеної проблеми, як-от:

- професійне становлення вчителя (І. Бех, О. Бондарчук, Н. Волянчук, Л. Дробіт, К. Журба, І. Зязюн, Л. Карамушка, Л. Кобилянська, С. Калаур, Є. Климов, Н. Коломінський, К. Островська, І. Островський, В. Руссол та ін.);

- упровадження педагогіки ненасильства та толерантності (Т. Арістова, М. Боритко, А. Козлова, В. Маралов, Г. Палаткіна, В. Сітаров, Ю. Тодорцева та ін.);

- актуальні проблеми розвитку інклюзивної освіти (І. Багажнікова, І. Гилевич, Д. Зайцев, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, В. Синьов, О. Таранченко, Д. Шамсутдінова, Л. Шипіцина, А. Шевцов, Н. Шматко та ін.);

- розроблення нових підходів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами (Е. Данілавичюте, І. Демченко, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, Н. Софій та ін.);

- організація толерантного освітнього середовища (О. Асмолов, Н. Асташов, Л. Байбородов, Л. Бернадська, Р. Валітова, І. Гриншпун, Я. Довгополова, О. Дубасенюк, М. Джанобілова, Д. Колесов, Дж. Локк, В. Моргун, М. Оллпорт, І. Палько, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Хом'яков).

Цінною для нас є спадщина І. Беґа, Т. Болотіна, О. Винославської, Б. Гершунського, О. Гриви, М. Ковальчук, І. Крутова, В. Лекторського, П. Степанова про толерантність як суспільну цінність, її використання в процесі міжособистісної взаємодії; вчення про виховний вплив на підвищення культурного рівня особистості Г. Васяновича, Л. Іванова, Г. Коваль, М. Наумчук, В. Кононенко, О. Савченко.

Аналіз джерел з означеної проблеми показав, що в освітній галузі першочергового значення набувають такі завдання, як: включення осіб з різними нозологіями на навчання в школу; адаптація та модифікація освітнього середовища до потреб і можливостей здобувачів загальної середньої освіти; спрямованість педагогічної дії вчителя; розвиток професійної етики задля самореалізації педагога та формування гармонійної особистості учня. Про перегляд традиційних підходів до становлення та розвитку особистості наголошують й основні нормативно-правові документи про освіту, а саме: Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепція НУШ», «Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні», Державний стандарт початкової освіти тощо. Зокрема «Концепція НУШ» наголошує: «Потрібна докорінна реформа, яка зупинить негативні тенденції, яка перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості...» (Нова українська школа, с. 5). Відповідно до даного документу «Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» (Нова українська школа, с. 14).

**Мета статті** – розкрити специфіку комунікації вчителя з учнями з порушеннями розвитку, виокремити значення професійної етики педагога інклюзивного освітнього закладу.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз першоджерел із наукової проблеми; термінологічний аналіз; систематизація психолого-педагогічних умов створення освітнього середовища в інклюзивному освітньому закладі; упорядкування вимог педагогічної етики, особистісних якостей вчителя, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами потребує додаткових зусиль, копіткої роботи над собою кожного вчителя. З одного боку, це вивчення специфіки розвитку даної категорії осіб, а з іншого, – проєктування власної практичної діяльності з урахуванням особливостей дитини, її навчальних і комунікативних можли-

востей, здібностей і талантів, нахилів і потреб. У контексті означеного актуалізуємо труднощі спілкування з учнями з порушеннями розвитку, які спровоковані некомпетентністю учителя. Як показує практика, з одного боку, складність полягає у специфіці ставлення даної категорії учнів до всього, що відбувається в навчально-виховному процесі та освітньому середовищі; їхньої готовності до комунікації з іншими; рівні розвитку комунікативних, соціальних умінь і навичок. З іншого боку, поява непорозумінь і перешкод у відкритому спілкуванні учнів і вчителів обумовлена неналежним рівнем професійної підготовки сучасних педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (незнання особливостей захворювань; правил та умов, навчальних можливостей дітей різних нозологій; небажання виконувати понаднормове навантаження; емоційне виснаження; психологічна та професійна неготовність працювати з даною категорією осіб). Запобігти цьому можливо за умови адаптації освітнього середовища до потреб і можливостей учнів з різними нозологіями; підвищення педагогічної майстерності вчителів (участь у конференціях, семінарах, курсах підвищення кваліфікації, вивчення передового педагогічного досвіду інклюзивного навчання); проведення підготовчої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами щодо вступу на навчання до школи.

Засадничими підвалинами становлення нової української школи з інклюзивним навчанням є повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення до осіб з порушеннями розвитку, довіра в міжособистісних відносинах, партнерство, свобода вибору та рівність усіх учасників навчально-виховного процесу. Важливим є принцип дитиноцентризму, який передбачає визнання самоцінності особистості, її унікальності й неповторності, створення особистісної освітньої траєкторії тощо.

Професіоналізм сучасного вчителя включає не лише рівень його професійної підготовки, педагогічну майстерність, низку компетентностей, педагогічні здібності, а й базові особистісні риси, від яких узалежнюється як загальний результат навчання та виховання молоді, так і особистісно-професійне зростання. Особливого значення особистісні риси набувають у процесі комунікації та взаємодії, як правило, з особами з порушеннями

розвитку. Стрижневими з-поміж якостей, рис і властивостей учителя нової української школи є: а) стриманість, терплячість, відкритість, щирість, довіра, толерантність; б) педагогічний оптимізм, такт, авторитет, професійний імідж; в) організаторські здібності та вміння; г) інноваційність тощо. Прояв професійної етики у спілкуванні зі школярами – це процес віддзеркалення означених рис і якостей педагога, його прагнення допомогти в разі потреби та підтримати. Важливим для нашого дослідження є твердження відомого науковця І. Беха: «Толерантність – це особистісна або суспільна характеристика, що припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні, а отже, і погляди на цей світ різні, вони не можуть і не повинні зводитися до одноманітності або бути на чийсь користь» (Бех, 2011, с. 9). Ідея поваги до особистості, виявлення толерантного ставлення до неї має стати філософським підґрунтям педагогічної діяльності, регулятором міжособистісної взаємодії з учнями, зокрема з особливими освітніми потребами. Краса взаємин із «важкими» учнями передбачає внутрішню гармонію наставника, його налаштованість і психологічну готовність до спілкування, взаємодії та співпраці. Це стверджує науковець А. Сищик (2013): «Толерантність – це гармонія всередині самої людини, яка виникає від гармонії зі світом зовнішнім: суспільством, оточуючими, державним устроєм» (с. 167). Дослідники Ж. Гладких, Н. Губа виокремлюють структуру даної властивості, до якої відносять стриманість, терпіння, витримку й самовладання.

Усталена думка про те, що засадничими підвалинами професійної етики вчителя є ставлення до колег, керівництва освітнього закладу, учнів і батьків. Іншими словами, це «відкритість думки та спілкування, особиста свобода індивіда й визнання прав і свобод іншої людини...» (Губа, Гладких, 2018, с. 99). Отже, професійна етика у спілкуванні з учнями з особливими освітніми потребами – це показник культури вчителя, важлива умова організації толерантного освітнього середовища, у якому неприйнятні образи, непорозуміння, агресія, дискримінація, упередженість. Дотримання норм і правил професійної етики в ході спілкування з учнями з особливими освітніми потребами вважаємо й своєрідною чеснотою, яка відображає терпимість до

даної категорії осіб, до їхньої несхожості з іншими учнями, а також уміння педагога організувати «шкільне співжиття» за законами поваги та любові до ближнього.

На наш погляд, заслуговує на увагу наявність інших ключових умінь і навичок учителя, як-от: діагностування освітнього середовища та його структури; виявлення причин появи перешкод у комунікації та взаємодії; пошук шляхів подолання будь-яких негативних чинників впливу на дестабілізацію комфортного середовища спілкування у процесі навчання. Ці та інші аспекти безпосередньо впливають на створення комфортних умов для учнів з особливими освітніми потребами, що дозволяють їм навчатися у власному темпі, ритмі, за особистісною освітньою траєкторією; встановлювати дружні взаємини з ровесниками, розширюючи коло спілкування; самостверджуватися та самореалізовуватися через спілкування; набувати власного досвіду соціальної взаємодії.

Практика інклюзивного навчання доводить, що наявність професійної етики у вчителів здатна забезпечити подолання можливих страхів школярів із порушеннями розвитку, почуття жалю чи агресивності по відношенню до них з боку інших учнів, попередити появу будь-якого неприйняття у шкільному колективі. Саморозвиток і самовиховання педагога в даному напрямі забезпечує підвищення рівня культури взаємин між усіма учасниками освітнього процесу незалежно від психічних, соціальних, фізичних та інших відмінностей. До такої ж думки схилявся відомий педагог В. Сухомлинський, який стверджував, що гуманна місія школи полягає у введенні дитини в соціум, світ краси та мистецтва, духовності «повноцінною й щасливою». Сучасна дослідниця А. Колупаєва зазначає, що включення дітей з особливими освітніми потребами на навчання у загальноосвітні заклади може призводити до появи проблем взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а отже, виникає потреба унормування міжособистісних взаємин – заміни спотворених, неповноцінних стосунків між учнями з порушеннями розвитку та іншими на щирі, доброзичливі, відкриті (Колупаєва, 2009, с. 209). Такий підхід свідчить про необхідність відмови у спілкуванні

учнів і педагогів від домінування й насильства, зверхності й авторитаризму та визнання унікальності, неповторності, самоцінності кожної людини. У контексті означеного професійна етика вчителя відіграє особливе значення, а саме:

- забезпечує гармонійне співіснування різних учнів і педагогів у освітньому закладі;
- є гарантом недоторканості й ненасилля, що своєю чергою стримує появу ворожості й конфліктних ситуацій;
- сприяє нормалізації психологічної атмосфери в класі, шкільному колективі;
- підтримує й розвиває самооцінку кожної особистості та дитячого колективу в цілому;
- є взірцем організації шкільної життєдіяльності;
- забезпечує успішну соціалізацію кожного здобувача освіти (Молчанова, 2013, с. 9).

Етика та естетика педагогічної дії базуються на таких складових:

- 1) визнання людського різноманіття, життєвих принципів і цінностей усіх школярів і, зокрема, з особливими освітніми потребами;
- 2) особистісна відповідальність щодо надання якісних освітніх послуг;
- 3) глибокий гуманізм, любов до дитини та правильне дозування їх з розумною вимогливістю;
- 4) емпатія та конструктивна взаємодія з учнями, колегами, батьками;
- 5) терпимість до учнів з порушеннями розвитку, готовність їм допомогти.

Отже, етика вчителя закладає підґрунтя соціальної злагоди та взаєморозуміння в усьому шкільному колективі; сприяє адаптації освітнього середовища до можливостей та потреб учнів із порушеннями розвитку; мотивує щирі міжособистісні взаємини, розширює коло спілкування, створення нових дружніх відносин, а отже, успішної соціалізації школярів. З іншого боку, виявлення вчителем поваги до особистості учня є не лише взірцем для наслідування, а й чинником формування так званого «синергетичного мислення» учнів, яке передбачає позитивне



ставлення до індивідуальних особливостей іншої людини. Сучасна науковець Т. Єжова наголошує: «В умовах інклюзивної школи це означає визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів і педагогів; підвищення ступеня їх участі в культурному житті школи; модифікація методики роботи в школі таким чином, щоб можна було повністю задовольнити різноманітні потреби всіх учнів; усунення бар'єрів на шляху одержання ними знань і повноцінної участі в шкільному житті» (Єжова, 2021).

Підвищення рівня педагогічної майстерності сучасного вчителя нової української школи передбачає й формування його інклюзивної компетентності; поєднання особистісних рис і якостей з професійними знаннями, уміннями, а також дотримання педагогом норм і правил, що свідчать про етичну поведінку в професійному середовищі. Шкільна практика доводить, що учні з різними нозологіями за неприйнятних умов опиняються в ситуації так званої «підлеглості», постійного перебування в полі зору інших однолітків та прояву до них надмірної зацікавленості, агресії чи байдужості з боку педагога. Неналежне виконання професійних обов'язків учителем, використання ним у ході спілкування неприпустимої лексики чи образ, виявлення упередженого ставлення є причиною того, що:

1) в учнів з'являються нові страхи й комплекси, посилюється відчуття невпевненості та неповноцінності;

2) це спонукає до кепкування з боку інших учнів, створюючи підґрунтя для нездорового освітнього середовища та дисбалансу в дитячому колективі;

3) змушує батьків учня переглянути своє рішення щодо вибору освітнього закладу (повернення у спеціальний заклад, організація «домашнього навчання»).

Натомість індивідуальні особливості учнів з особливими освітніми потребами та специфіка їх адаптації до умов навчання в закладі загальної середньої освіти демонструють обмеженість можливості не лише словесного спілкування між однолітками та створення нових дружніх взаємин, але й викликають труднощі взаємодії «учень-учитель» у процесі навчання, виховання та розвитку. Як ми зазначали раніше, представники даної категорії школярів можуть демонструвати певні емоції невдоволення,

агресивності, байдужості або неоднозначну поведінку по відношенню до однолітків або педагога. Підвищений рівень чутливості, уразливість, відчуженість і замкнутість – ті риси, які демонструють учні з особливими потребами у процесі навчання, коли їх не розуміють, насміхаються, прагнуть відсторонитися. З іншого боку, школярі неспроможні самотійно організувати спілкування, гру, суспільну працю з однолітками. А тому важливо, щоб учитель володів відповідною кваліфікацією, мав ґрунтовні знання про особливості розвитку дітей із певними видами порушень і вмів правильно дібрати стратегії та стилі спілкування з ними. В інклюзивному освітньому закладі стрижневими педагогічними якостями є людяність, любов до обраного фаху, прагнення до професійного розвитку, саможертвність заради успіху вихованців, відкритість у спілкуванні. Професійна етика є показником належної фахової компетентності, а також загального, методичного і культурного рівня педагога, його готовності допомогти учням з порушеннями розвитку, створити відповідні умови для їхнього спілкування та соціалізації.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, організація толерантного освітнього середовища, у якому пануватимуть добрі та щирі міжособистісні взаємини учнів, потребує, з одного боку, професійної етики та високого рівня педагогічної майстерності вчителя, а з іншого, – організації спільних справ школярів і залучення їх до різних видів діяльності, розширення кола спілкування, популяризації ідеї про розмаїття людей і виховання толерантності як важливої якості особистості. Успіх соціалізації школярів з порушеннями розвитку в умовах масової школи підвищується за умови чіткого усвідомлення вчителем мети педагогічної діяльності, особливостей здійснення виховного впливу на здобувачів освіти та виконання відповідних ролей і функцій як учнів, так і вчителя. Вияв професійної етики в комунікації з учнями з особливими освітніми потребами слугує «психологічній захищеності» школярів, яка своєю чергою сприяє успішності в навчанні, самоствердженні, самореалізації через спілкування.

Дослідження порушеної проблеми науковцями, розкриття різних її аспектів не вичерпує глибини питання, а тому потребує

подальшого вивчення. У перспективі слід акцентувати увагу на складниках педагогічної майстерності вчителя, розкрити їхнє значення в підвищенні ефективності навчально-виховного процесу в цілому, підвищенні рівня особистісного розвитку здобувачів освіти зокрема. Стрижневе значення майбутніх досліджень науковців матиме виокремлення перспективних шляхів розвитку нової української школи з інклюзивним навчанням, підвищення кваліфікації вчителів-практиків і формування в них інклюзивної компетентності на засадах гуманізму та демократії, поваги до прав і свобод школярів.

#### Список використаної літератури

- Бех, І. Д. (2011). «Я» як джерело духовного саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 3(72), 5-16.
- Губа, Н., & Гладких, Ж. (2018). Теоретичний аналіз психологічних чинників, які впливають на формування толерантності. *Психологічні перспективи*, 32, 97-108.
- Єжова, Т. Є. (2021). Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Взято з <http://ap.uu.edu.ua/article/74>
- Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія*. Київ.
- Матейчук, С. (2021). *Роль спілкування у навчанні дітей з особливими потребами*. Взято з <https://vseosvita.ua/library/rol-spilkuвання-u-navcanni-ditej-z-osoblivimi-potrebami-498868.html>
- Молчанова, А. О. (2013). *Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: Посібник*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Взято з <https://core.ac.uk/download/pdf/154284141.pdf>
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Сищик, А. (2013). Поняття «толерантність» в науковій літературі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5 (58), 165-174.

*Nataliia Matveieva*

#### PROFESSIONAL ETHICS OF A TEACHER OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION

*The article analyzes the objective of developing the New Ukrainian school at the present stage; attention is paid to the conceptual provisions of the leading legal documents on education in this area. The latest scientists' research on the development of inclusive education, the creation of a tolerant educational environment, the formation of ethics and aesthetics of pedagogical action is analyzed. The directions of development of the teacher of the new educational institution, the need for the formation of their key competencies, improving pedagogical skills are highlighted.*

*Teachers' professional ethics in the school educational process, the inclusion of students with special educational needs to study in public schools, expanding their circle of communication and establishing friendly relations, increasing the desire to learn are essential. Teachers' personal and professional development is also important.*

*It is emphasized that the teacher is a role model for students in relation to colleagues, students, parents, and other people. It is a confirmation of the need for their self-education and self-improvement. Emphasis is placed on the need to improve the professional level of teachers, components of pedagogical skills that affect the creation of comfortable conditions for learning, education, and personal development. The preconditions for creating a tolerant educational environment are identified; the factors of influence and ways to prevent difficulties are identified.*

*The components of ethics and aesthetics of pedagogical action, indicators, and criteria of professional ethics of a teacher in the process of communication with students with developmental disabilities are highlighted. Factors influencing the emergence of difficulties in learning, communication, and socialization of this category of students have been identified. Emphasis is placed on mistakes and gaps in the professional activities of teachers. The most effective ways to increase the effectiveness of the inclusion of people with special educational needs to study in mainstream schools have been identified.*

**Keywords:** *communication; communication style; ethics; aesthetics; pedagogical action; professionalism; image.*

### References

- Bekh, I. D. (2011). Ya yak dzherelo dukhovnoho samorozvytku osobystosti [I am a source of spiritual self-development of the individual]. *Pedahohika i psykholohiia*, 3(72), 5-16 [in Ukrainian].
- Huba, N., & Hladkykh, Zh. (2018). Teoretychnyi analiz psykholohichnykh chynnykiv, yaki vplyvaiut na formuvannia tolerantnosti [Theoretical analysis of psychological factors influencing the formation of tolerance]. *Psykholohichni perspektyvy*, 32, 97-108 [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects]: Monohrafiia*. Kyiv [in Ukrainian].
- Mateichuk, S. (2021). *Rol spilkuвання u navchanni ditei z osoblyvymy potrebamy [The role of communication in teaching children with special needs]*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/rol-splukuvanna-u-navcanni-ditej-z-osoblivimi-potrebami-498868.html> [in Ukrainian].
- Molchanova, A. O. (2013). *Tolerantnist yak tsinnisna osnova profesiinoi diialnosti pedahoha [Tolerance as a value basis of professional activity of a teacher]: Posibnyk*. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/154284141.pdf> [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Syshchuk, A. (2013). Poniattia "tolerantnist" v naukovii literaturi [The concept of "tolerance" in the scientific literature]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Spirituality of personality: methodology, theory and practice]*, 5 (58), 165-174 [in Ukrainian].
- Yezhova, T. Ye. (2021). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stvorennia tolerantnoho osvitnoho seredovyscha inklyuzyvnoi shkoly [Organizational and pedagogical conditions for creating a tolerant educational environment of an inclusive school]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy [Current issues of education and upbringing of people with special needs]*. Retrieved from <http://ap.uu.edu.ua/article/74> [in Ukrainian].

Одержано 01.09.2021 р.

# МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 378.011.3-051:373.2]:37:091.2:331.548  
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255913

*Наталія Сулаєва, м. Полтава*  
ORCID: 0000-0001-5066-8605

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МУЗИЧНИМИ ПРОФЕСІЯМИ

*У статті висвітлюються теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з музичними професіями. Акцентується увага на сензитивності дошкільного віку для розвитку музичності та виявлення інтересу до професій. Наголошується, що формування відповідної компетентності відбувається у процесі фахової підготовки у ЗВО й передбачає реалізацію трьох компонентів: когнітивного, діяльнісного та рефлексивного. Підкреслюється, що одним із засобів оволодіння студентами методикою ознайомлення дошкільників з музичними професіями є використання ігрових технологій, які передбачають залучення майбутніх вихователів до організації музично-дидактичних ігор.*

**Ключові слова:** підготовка майбутніх вихователів ЗДО; музичні професії; музично-дидактична гра.

**Постановка проблеми.** Вітчизняна система підготовки майбутніх вихователів ЗДО зазнає поступових змін. Оновлення відбувається відповідно до розвитку суспільства, й зокрема, в царині формування у студентів педагогічних вишів компетентностей із ознайомлення дітей дошкільного віку з традиційними та сучасними професіями. Окрему ланку в цьому процесі займає робота вихователя ЗДО щодо формування уявлень дітей про музичні професії.

Актуальність порушеної проблеми визначається сензитивністю дошкільного віку для розвитку емоцій, почуттів, виявлення інтересу до різних професій, і, що не менш важливо, для розвитку «специфічних особливостей людського організму», які за сприят-

ливих умов перетворюються на різні здібності» (Теплов, 1985, 335 с.). Однією з таких умов, зокрема для розвитку музичних здібностей, є наявність у ЗДО компетентного фахівця, здатного на високому рівні не лише здійснювати мистецько-освітню діяльність, але й формувати у дітей уявлення про вартісність музичної діяльності та цінність музичних професій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців (Л. Артемова, М. Антонова, О. Гнізділова, І. Єршова, Н. Захарова, Н. Кудикіна, Ю. Лукашова), які присвятили свої розвідки проблемам ознайомлення дітей дошкільного віку з професіями, акцентується увага на винятковій необхідності здійснення такої діяльності. Водночас лише окремі теоретики (Ю. Лукашова, С. Матвієнко) досить побіжно розглядають різні аспекти формування уявлень дошкільників про музичні професії. До презентацій власнестворених відеопроєктів та музично-дидактичних ігор вдаються практики (О. Кошопал, Т. Левчун). Зважаючи на це, висвітлення потребують питання формування у майбутніх вихователів ЗДО компетентностей щодо ознайомлення дітей з музичними професіями.

**Метою статті** є визначення теоретико-методичних підходів до підготовки майбутніх вихователів до формування уявлень у дітей дошкільного віку про музичні професії.

**Методи дослідження:** аналіз наукових джерел для уточнення сутності ключових понять; систематизація та узагальнення педагогічного досвіду підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодення педагогічної науки і практики характеризується відсутністю єдиного підходу до ознайомлення дошкільників з різними сферами професійної діяльності. Тому й у системі підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої педагогічної освіти до формування уявлень у дітей дошкільного віку про професії також його немає. Водночас у процесі засвоєння студентами різних освітніх компонент (далі – ОК), як-от: загальна та дошкільна педагогіка, дитяча психологія та психологія дитячої творчості, ознайомлення дітей із суспільним довкіллям, різноманітних методик тощо – відбувається процес формування у здобувачів освіти компетент-

ностей щодо професійної орієнтації дошкільників. Цінність такого процесу полягає не тільки в тому, щоб познайомити дітей із професіями дорослих, виховати у них повагу до людей праці, а й у тому, щоб підготувати дитину до подальшого вибору майбутньої професійної діяльності. Зокрема, віднайти й якомога повніше розкрити нахили, уподобання, індивідуальні творчі сили дошкільника з тим, щоб майбутня професійна діяльність стала для нього «сродною працею», дозволила досягти найвищих результатів і, головне, зробила його щасливим. Адже розквіт людської особистості полягає в тому, «... щоб кожен займався улюбленою працею, і чим глибше він вникне в цю працю, тим більше розвиватимуться його здібності й талант, тим щасливіше буде його життя» (Сухомлинський, 1977, с. 18).

З огляду на вищезазначене, важливим фактором правильної організації ознайомлення дітей із професіями, й зокрема музичними, є підготовка майбутніх вихователів до цієї діяльності. Вона має здійснюватися у процесі фахової підготовки. Структура досліджуваної діяльності має когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Наявність когнітивного компонента зумовлена потребою формування у майбутніх вихователів уявлень про музичні професії та на основі знань психолого-педагогічних засад розвитку дитини дошкільного віку розуміння доцільності ознайомлення з ними вихованців ЗДО. Важливими також є знання про вікові та індивідуальні особливості розвитку музичності дошкільників, види музичної діяльності, методи, прийоми, форми організації музичного виховання дітей.

Реалізація цього компонента розпочинається із засвоєння студентами теоретичних основ музичного виховання дошкільників. У ході оволодіння змістом відповідної ОК освітньо-професійної програми майбутні вихователі отримують знання про музику як вид мистецтва та її значення в розвитку дитини дошкільного віку. В них формується розуміння сутності музикальності та власне музичних здібностей, що зумовлене необхідністю наявності в майбутнього вихователя здатності діагностувати рівень музикальності кожного дошкільника з тим, щоб визначити індивідуальну траєкторію його розвитку, залучити

до відповідного виду музичної діяльності й у подальшому, за потреби, спрямувати на вибір музичної професії.

Студентам пропонуються до розгляду питання музичного розвитку дітей, починаючи з раннього віку, акцентується увага на тому, що впродовж першого року життя створюється підґрунтя для формування основних музичних здібностей (ладового чуття, відчуття ритму, здатності до слухового уявлення), наголошується, що на різних етапах психофізіологічного розвитку малюка виявляються відповідні вікові задатки й здібності. Знання майбутніми вихователями вікових особливостей музичного розвитку дошкільників є важливими у визначенні змісту музично-педагогічної роботи з дітьми певної групи, зокрема, кожного виду музичної діяльності: співу, слухання музики, гри на музичних інструментах, рухів під музику. Водночас ці знання є необхідними для вибору методів, прийомів, засобів музичного виховання дошкільників, з-поміж яких особливе місце належить музично-дидактичним іграм. Саме вони, як ігри пізнавального характеру, спрямовані на збагачення й закріплення уявлень дітей про музику та музичну діяльність і є «універсальним засобом розвитку музичності дітей» (Ветлугіна, 1978).

Діяльнісний компонент фахової підготовки майбутніх вихователів спрямовано на розвиток професійних умінь ознайомлювати дітей дошкільного віку з музичними професіями. Його реалізація передбачає формування у здобувачів вищої освіти здатності до проектування такої діяльності відповідно до індивідуально-психологічного розвитку дітей певної вікової групи, уміння й навички використовувати відповідні методики, актуалізувати на практиці теоретичні знання з педагогіки, психології, методики музичного виховання дошкільників для проведення занять з ознайомлення дітей з музичними професіями. Реалізація діяльнісного компонента підготовки майбутніх вихователів до роботи з пропагування музичних професій може відбуватися з використанням традиційних підходів, а також через залучення здобувачів освіти до ігрової діяльності, яка передбачатиме програвання мистецько-дидактичних ігор, де студенти можуть бути задіяні і як діти дошкільного віку, і як вихователі ЗДО.



Уведення ігрової діяльності в процес навчання студентів у закладі вищої освіти має значні переваги, з-поміж яких виокремлюються: підвищення мотивації до навчання, оскільки ігри збуджують допитливість студентів до способів розв'язання професійних і навчальних проблем в ігровому середовищі та посилюють міжособистісні взаємини; можливість практичного введення нових комунікативних і поведінкових норм; сприяння опануванню студентом досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у професійному житті; стимулювання учасників гри до тренування певних особистісних навичок, необхідних у груповому навчальному процесі; балансування активності між усіма студентами тощо (Мачинська, 2013, с. 19).

Включення студентів в ігрову діяльність у процесі формування в них здатності до ознайомлення дошкільників із музичними професіями дає можливість: створити в аудиторії умови, близькі до педагогічної взаємодії вихователя та дітей у ЗДО; оволодіти змістом навчального матеріалу на основі програвання різних ситуацій; повправлятися в застосуванні відповідних методів і прийомів залучення дітей до музичної діяльності з метою пропагування різних музичних професій.

Ефективність реалізації ігрової технології зі студентами залежить від багатьох чинників, зокрема від правильності та чіткості поставленої мети проведення певної гри, у нашому випадку це може бути ознайомлення з музичними професіями: співака (соліста чи хориста), інструменталіста (оркестранта чи соліста-піаніста, ксилофоніста, ударника тощо), диригента, композитора, діджея, звукорежисера тощо.

Не менш важливим є вибір виду музично-дидактичної гри для дошкільників, яка буде програватися студентами. До прикладу, ігри, які супроводжуються спокійним музикуванням, можна використовувати з метою ознайомлення дітей із професією учасника оркестру чи співака. У таких іграх студенти мають змогу виявити свої здібності щодо оволодіння грою на дитячих музичних інструментах у ролі оркестранта, який грає на різних інструментах, чи композитора, що пише музику для таких інструментів. Якщо ігри призначено для дітей молодшої групи, то можна скористатися бубном, барабаном, брязкальцями, дзвони-

ками, дудочками. Ігри для дітей середньої групи мають бути збагачені трикутником, металофоном, ксилофоном, маракасами. В ігри для дошкільників старшої групи можуть бути додані флейта, духова гармоніка, домра, іграшкові піаніно, рояль тощо.

Спокійне музикування може використовуватися й для навчання студентів методиці ознайомлення дошкільників із професіями хориста чи соліста. На підготовчому етапі слід підготувати картинки (відповідно до яких можуть виконуватися фрагменти пісень), фішки (які позначатимуть висоту звуків) чи відеофрагменти (для озвучування) тощо.

Із метою навчання студентів методиці ознайомлення дошкільників із професіями диригента, діджея чи звукорежисера доцільно використовувати ще один вид музично-дидактичних ігор – типу рухливих. Їхнє проведення сприятиме формуванню вміння «диригента» відповідно реагувати на музичні твори різноманітні за характером, темпом і ритмом, а «діджею» та «звукорежисеру», крім того, на динамічну партитуру тощо. Такі ігри потребують підготовки реквізиту та обладнання – диригентської палички, музичних інструментів, мікшерного пульта чи комп'ютера з колонками тощо.

Важливим є визначення регламенту гри, який передбачає: прогнозування її тривалості (з урахуванням коефіцієнту стиснення часу); відведення часу для підведення підсумків; урахування характеру проведення гри (неперервний чи дискретний). Так, ознайомлення дітей із професіями виконавців музичних творів (інструментальних чи вокальних) може відбуватися впродовж декількох занять, пов'язаних між собою однією спільною метою. Програвання ж музично-дидактичної гри для формування у студентів вміння ознайомлювати дошкільників із професією диригента, для прикладу, може тривати одне заняття з розрахунку 10 хвилин для дітей раннього віку, 15 – молодшого, 20 – середнього, 25 хвилин – старшого дошкільного віку.

Перед початком гри важливо чітко розподілити ролі. Перші ігри можуть відбуватися за керівництва та безпосередньої участі викладача як вихователя дошкільного закладу. В них може реалізуватися сценарій, укладений викладачем. Студенти ж виконують роль дошкільників. Після реалізації декількох ігор,

підготовлених педагогом, до їх розробки, організації та реалізації залучаються здобувачі освіти. Кількість ігор репродуктивного характеру, запропонованих педагогом, залежить від загальної готовності студентів до виконання означеної діяльності.

Усі учасники музично-дидактичної гри мають дотримуватися правил, визначених перед початком її проведення. Наприклад, студенти, які задіяні в грі в ролі дошкільників, мають чітко виконувати настанови студента, котрий реалізує ігрові функції вихователя. Останній, у свою чергу, додержується інструкції щодо проведення заняття та використання методів досягнення визначеної мети.

Уже після проведення першої гри будуть зрозумілими перспективи вдосконалення ігрової технології, зважаючи на особливості її перебігу й організації, певні недоречності й недоліки взаємодії учасників, які виникли в ході її реалізації. Важливим є етап аналізу проведеного заняття, розробка плану наступної гри з урахуванням усіх виявлених проблем. Систематичне використання ігор, спрямованих на підготовку студентів до ознайомлення дошкільників із музичними професіями, дозволить досягти оптимальних результатів сформованості відповідних компетентностей.

Вагомим етапом перевірки готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з музичними професіями є реалізація рефлексивного компонента. Він надає можливість кожному здобувачеві освіти виявити свої творчі сили, нахили, здібності, уміння й навички під час організації вищезазначеної діяльності зі студентською аудиторією. Цінним є створення умов для оприявлення сформованих компетентностей на виробничій педагогічній практиці у ЗДО. Зокрема, йдеться про спроможність майбутнього вихователя самостійно підготувати та зреалізувати музично-дидактичні ігри, які б дозволили продемонструвати його індивідуальний стиль діяльності, самоствердитися, виступаючи при цьому об'єктом педагогічної діяльності («Я-виконавець») і суб'єктом («Я-контролер»), який спроможний оцінювати та визначати пріоритети подальшого вдосконалення.

Здатність до ознайомлення дошкільників з музичними професіями здобувачі освіти можуть проявити і під час

різноманітних неформальних позанавчальних заходів. Одним із таких, для прикладу, є соціальний проєкт «Місто професій», що реалізується Українською освітньою фундацією. За 7 років свого існування проєкт утілюється у 52 містах України та зібрав понад мільйон дітей. Суть його полягає в ознайомленні учасників, зокрема дошкільного віку, з найрізноманітнішими професіями: лікаря, інженера, поліцейського, програміста, водія, каменяра, піцайоло, звукорежисера, художника, дизайнера, фотографа, ведучого ток-шоу, диктора тощо. Майбутні вихователі ЗДО могли б збагатити цей проєкт власними підходами щодо формування у дошкільників уявлень про музичні професії, які в ньому представлено досить фрагментарно. Схожі проєкти реалізуються й на регіональному рівні. Так, студенти Полтавщини щорічно стають учасниками Обласного фестивалю професій ПрофіЛенд. Тож здобувачі освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, й зокрема ті, що опановують зміст освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта», мають змогу презентувати музичні професії й на цьому заході.

Формуванню готовності випускників ЗВО до ознайомлення дітей дошкільного віку з музичними професіями сприятимуть: участь у мистецьких заходах університету, факультету, де є можливість презентації власних творчих здібностей; відвідування різноманітних мистецьких заходів (концертів, вистав, фестивалів, конкурсів тощо), під час яких можна безпосередньо познайомитися з людьми музичних професій; отримання неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах й упродовж років навчання в ЗВО безпосередньо побувати в ролі хориста, соліста, оркестранта тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, необхідність підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до ознайомлення дітей з музичними професіями зумовлена сензитивністю дошкільного віку для розвитку емоцій, почуттів, здібностей, зокрема й музичних, та виявлення інтересу до різних професій. Процес підготовки майбутніх вихователів до здійснення такої діяльності має три компоненти. Перший – когнітивний – передбачає наявність у здобувачів освіти знань

психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку; вікових та індивідуальних характеристик становлення музичності дошкільників; видів музичної діяльності; музичних професій; методів, прийомів, форм організації музичного виховання дітей. Другий компонент – діяльнісний – реалізується через залучення студентів до ігрової діяльності. Цей процес характеризується необхідністю чіткого визначення мети музично-дидактичних ігор, які будуть використовуватися на заняттях, їх видів, обладнання, регламенту та правил тощо. Посутніми є планомірність і систематичність проведення зі студентами музично-дидактичних ігор зі зміною виконуваних ними ролей. Останній – рефлексивний компонент – має на меті перевірку готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з музичними професіями через виявлення сформованих у них фахових компетентностей в умовах організації ігрової діяльності з однокурсниками в аудиторії та дошкільнятами в ЗДО під час педагогічної практики, а також через участь у різних неформальних позанавчальних заходах.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними видаються розробка та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх вихователів окремого спецкурсу для ознайомлення дітей дошкільного віку з музичними професіями.

#### Список використаної літератури

- Ватаманюк, Г. (2007). Дидактична гра як засіб розвитку музичних здібностей дошкільників. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету*, 6, 135-137.
- Ветлугіна, Н. (1978). *Музичний розвиток дитини*. Київ: Музична Україна.
- Гнізділова, О., & Лукашова, Ю. (2020). Використання мультфільмів у процесі ранньої профорієнтації дошкільників. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 99, 214-224.
- Лукашова, Ю. Реалізація принципів гендерної рівності у процесі формування уявлень у дітей дошкільного віку про професії дорослих. В *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. (с. 111-118). Полтава.
- Мачинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: Монографія*. Львів: ЛьвДУВС.
- Сухомлинський, В. (1977). *Павлицька середня школа*. Вибрані твори (Т. 4). Київ: Рад. школа.
- Теплов, Б. (1985). *Психологія музикальних способностей*. Москва: Педагогіка.

Nataliia Sulaieva

## FUTURE EDUCATOR TRAINING TO ACQUAINT PRESCHOOL CHILDREN WITH MUSICAL PROFESSIONS

The article highlights the theoretical and methodological principles of future educators of preschool education institutions training to acquaint children with music professions. Emphasis is placed on the sensitivity of preschool age for the development of children's musicality and interest in professions. It is emphasized that the formation of competence to acquaint preschoolers with musical professions takes place in the process of professional training of students majoring in Preschool Education in higher educational institutions and involves the implementation of three components. The cognitive component covers the system of formation of students' knowledge about the psychological and pedagogical features of preschool children's development, musical professions, purpose, tasks, content, methods, and forms of organization of preschoolers' musical education. The activity component is characterized by the process of formation of competencies to plan and implement musical and didactic games to acquaint preschool children with the professions of a singer, an instrumentalist, a conductor, a composer, a DJ, a sound director, etc. The article presents the characteristics of one of the effective methods of their formation, namely the introduction of game technologies in the educational process of preschool educational institutions. The reflective component involves checking future educators' readiness to acquaint preschool children with music professions on the basis of their competencies in the organization of play activities with students, the implementation of musical and didactic games in preschool educational institutions during teaching practice, participation in various informal extracurricular activities.

**Keywords:** training of future educators of preschool educational institutions; musical professions; a musical and didactic game.

### References

- Hnizdilova, O., & Lukashova, Yu. (2020). Vykorystannia multfilmiv u protsesi rannoi proforiientatsii doshkilnykiv [The use of cartoons in the process of preschoolers' early career guidance]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [Humanization of the educational process]*, 99, 214-224 [in Ukrainian].
- Lukashova Yu. Realizatsiia pryntsyypi hendernoi rivnosti u protsesi formuvannia uiavlen u ditei doshkilnoho viku pro profesii doroslykh [Implementation of gender equality principle of in the process of formation of preschool children's ideas about the adult profession]. In *Doshkilna osvita u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori [Preschool education in the modern socio-cultural space]*. (p. 111-118). Poltava [in Ukrainian].
- Machynska, N. I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profiliiu: Monohrafiia [Pedagogical education of undergraduates of higher educational institutions of non-pedagogical profile: a monograph]*. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. (1977). *Pavlyska serednia shkola [Pavlivka High School]*. Vybr. tvory. (T. 4). Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
- Teplov, B. (1985). *Psihologija muzykalnyh sposobnostej [Psychology of musical ability]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Vatamaniuk, H. (2007). Dydaktychna hra, yak zasib rozvytku muzychnykh zdibnostei doshkilnykiv [Didactic game as a means of developing musical abilities of preschoolers]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu [Scientific works of Kamyanets-Podilsky State University]*, 6, 135-137 [in Ukrainian].
- Vetluhina, N. (1978). *Muzychnyi rozvytok dytyny [A child's musical development]*. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].

Одержано 28.08.2021 р.

## **ЗМІСТОВИЙ СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВПРОВАЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті проаналізовано значення інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці здобувачів вищої музично-педагогічної освіти. Визначено зміст курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві» для майбутніх учителів музичного мистецтва. Зроблено висновок про те, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у загальній мистецькій освіті розширяє дидактичний арсенал учителя та стимулює до кращого засвоєння матеріалу учнями.*

**Ключові слова:** *майбутній учитель музичного мистецтва; фахова підготовка; інформаційно-комунікаційні технології навчання; цифрова грамотність.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасності в Україні всі сфери життя зазнають кардинальних змін. Потужним поштовхом до цього служить євроінтеграція, яка має на меті покращення взаємин між Україною та країнами Європейського Союзу в різних сферах життя. Вітчизняна освіта сьогодні впевнено курсує до Європейського освітнього простору. Успішній реалізації поставленої мети послуговуються зміни в законодавстві України згідно з міжнародними стандартами, результати компаративного аналізу систем освіти, адаптація й упровадження нових підходів до освіти. Дискусія щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка б відповідала вимогам нинішнього професійного рівня, залишається відкритою.

У низці нормативно-правових документів, якими керуються заклади вищої освіти при розробці навчального забезпечення, визначено основні позиції щодо покращення загальнонаціональної інформаційної культури суспільства. Серед таких документів вирізняємо Закони України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про інноваційну діяль-

ність», Державну програму «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті й науці», Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року тощо, де зазначено вимоги та шляхи модернізації процесу підготовки майбутніх педагогів у сучасних умовах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняні вчені приділяють велику увагу вивченню питань упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у підготовку майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти. Так, Л. Гаврілова і В. Федоришин (2017), І. Пащенко (2017), Н. Попович (2019) та ін. висвітлили у своїх працях доцільність і специфіку застосування ІКТ у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові здобутки зарубіжних учених, таких як: А. Мурілло-Рібес (A. Murillo-Ribes), М. Ріано-Галан (M. Riaño-Galán), Н. Бербел-Гомес (N. Berbel-Gómez) (2018), Е. Карріон Кендл (E. Carrión Candel) (2019), Р. Крауфорд (R. Crawford) (2017), Н. Неделькуц (N. Nedelcuț) і С. Г. Поп (C. G. Pop) (2019), О. Шарабайко (2018) – демонструють їхню зацікавленість проблемою впровадження ІКТ у підготовку майбутнього учителя музичного мистецтва.

**Мета статті** – виокремити змістовий компоненти курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві» для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах (на прикладі досвіду Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка).

**Методи дослідження.** При виконанні дослідження було використано методи аналізу, синтезу та екстаполяції для визначення ефективних засобів ІКТ і введення їх у зміст підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Нині спостерігаємо за стрімкою інтенсифікацією інформатизації суспільства, яка висуває до вітчизняної педагогіки нові вимоги щодо розробки та впровадження інноваційних технологій. Перед сучасною педагогікою постають складні завдання, ефективно вирішення яких можливе за умови імплементації новітніх підходів, методів, інструментів і технологій навчання. Не є виключенням і процес підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.



На думку С. Яшанова, сучасний учитель має бути творчо активною особистістю з фундаментальними знаннями, готовим до розв'язання нестандартних педагогічних завдань, здатним до самостійного професійного вдосконалення в умовах становлення інформаційного суспільства, що викликано динамізмом соціально-економічного та науково-технічного розвитку (Яшанов, 2003).

Інформаційне суспільство вимагає цифрової грамотності кожного на всіх ланках вітчизняної освіти, тому важливо її розвивати, починаючи із закладів загальної середньої освіти, де обов'язковим є оволодіння ІКТ та їхнє прикладне застосування, що складає ядро ключової інформаційно-цифрової компетентності особистості. Успішна реалізація такого завдання можлива за умови володіння ІКТ учителем. Високий рівень знань і вмінь з ІКТ підвищує рівень адаптації до глобалізаційних змін у суспільстві, дає змогу оперативно діяти в нестандартних ситуаціях, модернізувати та віднаходити нові підходи, економити ресурси (в т. ч. й людські) при вирішенні проблем.

Досвід зарубіжних колег демонструє, що донедавна завдання з опанування вчителями засобів ІКТ було покладено на курси підвищення кваліфікації, тренінгові програми тощо, які були запропоновані вже після закінчення університетів. Така ж тенденція зберігалася й в українських ЗВО. Сьогодні можемо спостерігати позитивні зрушення щодо употужнення навчальних планів підготовки інформаційно грамотних майбутніх учителів.

У пропонованому дослідженні розглянуто зміст курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві», який вивчають студенти спеціальності 014 Середня освіта за предметною спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Метою курсу є підготовка майбутніх учителів до використання ІКТ в музично-педагогічній діяльності.

Очікувані результати навчання з дисципліни:

- знати основні тенденції інформатизації освіти та напрями застосування ІКТ в освітньому процесі;
- добирати доцільні комп'ютерні програми, додатки, редактори, придатні для використання в професійній діяльності;

- володіти сучасними комп'ютерними технологіями загальної музичної освіти школярів різних вікових груп;
- користуватися сучасними технічними та програмними засобами ІКТ;
- здійснювати обробку та монтаж аудіо- та відеофайлів за допомогою відповідних програмних пакетів;
- професійно працювати з нотними редакторами.

Курс «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві» містить теоретичний і практичний блоки. Студентам пропонується до розгляду історичний аспект вивчення ІКТ (виникнення та сутність поняття «мультимедіа», «мультимедійні навчальні засоби», «інформаційно-комунікаційні технології»); класифікація, значення, роль і місце кожного виду мультимедійних навчальних засобів у системі загальної мистецької освіти школярів; переваги та недоліки застосування ІКТ на уроках музичного мистецтва в закладі загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). На окрему увагу заслуговують вимоги до інформаційної діяльності педагога та роль навчального курсу в професійному становленні майбутнього вчителя. Студентам пропонуються тестові програми контролю мистецьких знань і вмінь із використанням засобів мультимедіа, таких як: «Конструктор тестів 3.3», MyTest X, Універсальний тест UniTestSystem. Акцентовано на вивченні санітарно-гігієнічних вимог до застосування мультимедійних технологій на уроках освітньої галузі «Мистецтво» в ЗЗСО.

На заняттях студенти знайомляться із сучасним програмним забезпеченням і можливостями використання комп'ютерних технологій у навчанні музичного мистецтва. Для освоєння пропонується перелік відповідних програмних засобів, зокрема секвенсери. Студенти знайомляться з програмами MIDI-акомпанементу (Band-in-a-Box (PGMusic), SuperJam (Blue Ribbon Soundworks) і Jammer (Soundtrek), віртуальними синтезаторами (Generator і Reality для Windows), освоюють роботу з MIDI, MIDI-інтерфейсами і операційними системами (MIDI-Manager, Open Music System, Free MIDI), дізнаються про можливості роботи вчителя мистецьких дисциплін у програмі Windows Movie Maker.

Особливо актуальним у діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва є володіння звуковими редакторами, технологіями та засобами обробки звукової інформації. Студенти знайомляться з апаратними та програмними засобами обробки звукової інформації, основними програмами обробки цифрового звуку, розуміють сутність редагування звукових файлів і знають на переваги редагування й обробки звукових сигналів при застосуванні звукового редактора, а також дізнаються про найбільш поширені операції у звуковому редакторі (Sound Forge, Adobe Audition, Nuendo) та можливості використання програм-автоаранжувальників (Visual Arranger, Jammer Pro, EasyKeys та Band-in-a-Box).

На завершальному етапі вивчення курсу студенти вивчають нотні редактори: різновиди, принципи роботи, основні функції, приклади програмного забезпечення (MuseScore, ABC Music Notation, GNU LilyPond, Denemo, Frescobaldi, Rosegarden, TuxGuitar, Finale, Sibelius).

Майбутні вчителі музичного мистецтва засвоюють знання про можливості застосування ІКТ в освітній галузі «Мистецтво» та створення навчального контенту за допомогою Microsoft Office Power Point, Windows Movie Maker та Macromedia Flash Professional. Тут їм стає у пригоді додаткове програмне забезпечення для створення мультимедійних презентацій: зображення (Microsoft Paint, Microsoft Office Picture Manager, Canva, Crello), звук (Microsoft Windows Media Player, Wavelab, Nero Wave Editor), відео (Nero Vision, Windows Movie Maker, Microsoft Windows Media Player).

В умовах карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією, викликаною вірусом COVID-19, заклади всіх ланок освіти, зокрема й вищої, змушені знаходити нові шляхи організації навчального процесу. Одним із успішних засобів подолання організаційних труднощів стала дистанційна освіта. В Законі України «Про вищу освіту» зазначено: «... дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних

психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Закон України «Про вищу освіту», 2021). Упродовж останніх двох років дистанційна освіта як нова форма організації навчального процесу допомогла успішно подолати труднощі, які спіткали вітчизняну освіту, у сфері її реорганізації. Такий підхід спонукав суспільство до активного опанування ІКТ, упровадження їх у навчальний процес та викликав потребу в кваліфікованих кадрах. Таким чином, сьогодні значно підвищився рівень цифрової грамотності як педагогічних працівників, так і представників студентства й учнівської молоді.

У практиці Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка широко застосовуються платформи дистанційного навчання Moodle та Google Classroom.

У середовищі Moodle студенти отримують: 1) доступ до навчальних матеріалів (тексти лекцій, завдання до практичних, лабораторних і самостійних робіт); додаткових матеріалів (книги, довідники, посібники, методичні розробки) та засобів для спілкування й тестування; 2) засоби для групової роботи (Вікі, форум, чат, семінар, вебінар); 3) можливість перегляду результатів проходження дистанційного курсу загалом і результатів проходження тестів зокрема; 4) змогу спілкуватися з викладачем через особисті повідомлення, форум, чат; 6) можливість завантаження файлів із виконаними та скоректованими (перевіреними) практичними завданнями; 7) повідомлення-нагадування про події у змісті курсу та його організації (Осадча, Осадчий, 2014).

Google Classroom має схожий функціонал і спільну мету з Moodle – якісне забезпечення навчального процесу. Крім того, що додаток безкоштовний та має одну із суттєвих переваг – захист від втрати даних (усі матеріали синхронізовані з Google Диском), він дає можливість розсилати навчальні матеріали одночасно всім студентам у дистанційному форматі, відслідковувати виконання ними завдань та вести відповідну статистику. Тут розроблено інструментарій для анкетування учасників освітнього процесу, включено функцію автоматичної розсилки завдань у запланований час і, що надважливо, є можливість виконання студентом індивідуального завдання. Застосунок дозволяє

одночасно розробляти до 30 різних курсів, до яких матимуть доступ 200 учасників освітнього процесу.

Натепер поширені хмарні платформи ZOOM та Google Meet, які зарекомендували себе як якісні сервіси для проведення онлайн-занять. Значною перевагою використання цих платформ є демонстрація екрану, звуку комп'ютера та інтерактивної. Так, на заняттях із курсу «ІКТ в освіті та мистецтві» у викладача є можливість продемонструвати в реальному часі принципи роботи того чи іншого програмного забезпечення, встановленого на комп'ютері. Застосовуючи режими «Whiteboard» у Zoom та «Jamboard» у Google Meet, педагог може продемонструвати тему та план заняття, схеми, списки тощо. Обидві платформи мають опцію запису зустрічі для самостійного перегляду й поглибленого вивчення поточної теми. Їхніми суттєвими перевагами є планування занять, відображення останніх у Google Календарі за умови синхронізації (типово для Google Meet; для ZOOM – за синхронізації з акаунтом Google), а також безліч способів отримання запрошення на зустріч через електронну пошту або за допомогою інших застосунків (месенджери Telegram, Viber, WhatsApp тощо).

Окрім роботи з класичними підручниками, посібниками тощо, в умовах дистанційного навчання особливого поширення набули електронні. Так, при вивченні курсу «Теорія музики і сольфеджіо» студенти мають змогу працювати з мультимедійним посібником «Збірка диктантів із сольфеджіо на матеріалі українського фольклору та музики українських композиторів», у створенні якого брали участь співробітники науково-методичного Центру мультимедійних технологій у мистецтві Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка. Як зазначають автори, «електронний мультимедійний варіант збірника збагачує і робить більш різноманітним вивчення предмета «Сольфеджіо». Застосування електронного збірника в навчальному процесі дає змогу засвоїти більший обсяг професійної інформації за коротший час, залучаючи зорову і слухову пам'ять, робить більш ефективними практичні заняття, особливо самостійну роботу, підвищує інтерес до навчання, що прискорює процес засвоєння матеріалу. Та головне, завдяки новим унікальним

властивостям електронний збірник створює додаткові, раніше недоступні можливості почути музичний матеріал, що важливо в методиці викладання і вивчення музичних дисциплін» (Ходоровська, 2013).

Під час вивчення навчальної дисципліни «ІКТ в освіті та мистецтві» студенти знайомляться із сучасними електронними підручниками для ЗЗСО, зокрема з електронним підручником «Мистецтво» для першого класу, розробленим Л. Масол, О. Гайдамакою, О. Колотило, яким зможуть уміло користуватися в майбутній професійній діяльності. Підручник оснащено інтерактивним фортепіано – «Pianissimo». Він має перелік мелодій як українських народних, так і авторських пісень, що суттєво спрощує вивчення нот школярами, розвиває музичну пам'ять, відчуття ритму, м'язову пам'ять і моторику. Учні мають можливість обрати інструмент, на якому буде виконана мелодія (фортепіано, банджо, ксилофон, флейта), що сприяє розвитку тембрального слуху. До уваги користувачів запропоновано перелік режимів роботи відповідно до індивідуальних здатностей учня, як-от: режим навчання, режим гри з метрономом, режим гри по нотах і режим вільної гри.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вітчизняною та світовою практикою доведено важливість використання ІКТ у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та формування в них фахової інформаційно-цифрової компетентності. Впровадження ІКТ в освітній процес має базуватися на їхньому поєднанні з традиційними дидактичними методами, а не заміщати їх. При ефективному й грамотному застосуванні ІКТ уроки музичного мистецтва стають сучасними, різноманітними, варіативними, підвищують пізнавальний інтерес учнів і створюють сприятливі умови для активної участі кожного в мистецько-творчому процесі, індивідуалізації навчання, всебічного й гармонійного розвитку особистості.

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка успішно апробовано змістовий компонент навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві» для майбутніх учителів музичного

мистецтва, який включає: історичний і теоретичний аспекти ІКТ; загальний огляд і характеристики сучасного програмного забезпечення для музикантів; технології та засоби обробки звукової інформації; різновиди, функції та принципи роботи нотних редакторів; можливості застосування ІКТ в освітній галузі «Мистецтво» та створення навчального контенту; платформи дистанційного навчання.

ІКТ постійно оновлюються та вдосконалюються, що потребує включення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процес неперервної інформальної освіти впродовж життя, тому постає проблема розробки відповідної педагогічної технології.

#### Список використаної літератури

- Гаврілова, Л., & Федоришин, В. (2017). Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій у теорії вітчизняної мистецької освіти. В *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць*, 5(1). (р. 213-225). Слов'янськ. Retrieved from [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/prptma\\_2017\\_5\(1\)\\_22.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/prptma_2017_5(1)_22.pdf)
- Осадча, К. П., & Осадчий, В. В. (2014). *Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4: Навчальний посібник*. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б.Хмельницького.
- Пащенко, І. (2017). Комп'ютерні технології у системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету*, 3, 100-104. Retrieved from <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1541>
- Попович, Н. (2019). Інформаційно-творче освітнє середовище як умова професійно-творчої самореалізації фахівця з музичного мистецтва. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 69(1), 92-99. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2369>
- Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 (зі змінами № 1357-IX від 30.03.2021)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Ходоровська, І. М. (2013). *Збірка диктантів з сольфеджіо на матеріалі українського фольклору та музики українських композиторів: Мультимедійний посібник*. Київ: Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Шарабайко, О. (2018). *SMART Notebook: создание интерактивных электронных образовательных ресурсов (на примере создания учебных материалов для уроков музыки): Практикум*. Минск: БГПУ.
- Яшанов, С. М. (2003). *Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Carrión Candel, E. (2019). The use of the game and the cooperative Methodology in Higher Educatio: an alternative for creative teaching. *Artseduca*, 23, 71-97. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.4>
- Crawford, R. (2017). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*, 19, 195-213. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223>
- Murillo-Ribes, A., Riaño-Galán, M., & Berbel-Gómez, N. (2018). Perception of the use of "Soundcool" as a proposal for intervention in the creation of sound and in the

development of teaching competences. An exploratory study on pre-service teacher education. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 127-146. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v10i1.1051>

Nedelcu, N., & Pop, C. G. (2021). Educators' Training Programs for Integrating ICT in the Field of Music. *ICT in Musical Field*, 10, 15–24. Retrieved from [http://www.tic.edituramediamusica.ro/reviste/2019/1/ICTMF\\_ISSN\\_2067-9408\\_2019\\_vol\\_10\\_issue\\_1\\_pg\\_no\\_015-024.pdf](http://www.tic.edituramediamusica.ro/reviste/2019/1/ICTMF_ISSN_2067-9408_2019_vol_10_issue_1_pg_no_015-024.pdf)

*Julia Komysan*

### **THE CONTENT COMPONENT OF THE TRAINING PROCESS OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER FOR ICT ADOPTION**

*The article analyzes the importance of information and communication technologies in the preparation of applicants for higher music and pedagogical education. Regulatory and legal documents have been established and define the main positions for improving the national information culture of society. They are the guides of higher education institutions in the development of educational support.*

*Besides, it is determined the content component of the course, «Information and communication technologies in education and art» for future teachers of music art at Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.*

*Attention is paid to the process of professional training of future music teachers, where the use of computer training programs in the system of music education corresponds to its conceptual principles and takes into account the basic didactic principles.*

*Examples of software are offered and have proven themselves in the education of modern future music teachers.*

*Today, distance learning is one of the most successful ways to overcome the difficulties of quarantine restrictions related to the pandemic caused by the COVID-19 virus. The study provides a comparative analysis of distance learning platforms MOODLE and Google Classroom, which have become widespread in the educational process of many higher education institutions. There were also described the technical and pedagogical capabilities of the ZOOM and Google Meet cloud platforms.*

*Using electronic textbooks in the training of future teachers is considered an advantage. Was given an example of a music teacher using in the activities electronic textbooks and simulators.*

*It is concluded that the use of information and communication technologies in art education expands the possibilities of teacher's teaching and stimulates better learning by students. The high level of knowledge and skills in mastering new ICT tools increases the level of adaptation to global changes in society, promotes the modernization and selection of pedagogical approaches, saves resources (including humans) in solving problems.*

*Perspective directions are defined further research of the specified subject concerning the introduction of information and communication technologies in the formation process of performing-instrumental, conducting-choral, and vocal culture of future teachers of musical art.*

**Keywords:** *future musical art teacher; professional training; information and communication educational technologies; digital literacy.*

### **References**

Carrión Candel, E. (2019). The use of the game and the cooperative Methodology in Higher Educatio: an alternative for creative teaching. *Artseduca*, 23, 71-97. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.4>

Crawford, R. (2017). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*, 19, 195-213. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223>



- Havrilova, L., & Fedoryshyn, V. (2017). Problema formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy kompiuternykh tekhnolohii u teorii vitchyznianoï mystetskoi osvity [The problem of formation of professional competence of future music teachers by means of computer technologies in the theory of domestic art education]. In *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty: zbirnyk naukovykh prats*, 5(1). (p. 213-225). Sloviansk. Retrieved from [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/prptm\\_a\\_2017\\_5\(1\)\\_22.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/prptm_a_2017_5(1)_22.pdf) [in Ukrainian].
- Khodorovska, I. M. (2013). *Zbirka dyktantiv z solfedzhio na materiali ukrainskoho folkloru ta muzyky ukrainskykh kompozytoriv: Multymediyni posibnyk [Collection of dictations from solfeggio on the material of Ukrainian folklore and music of Ukrainian composers: Multimedia textbook]*. Kyiv: Instytut mystetstv Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].
- Murillo-Ribes, A., Riaño-Galán, M., & Berbel-Gómez, N. (2018). Perception of the use of “Soundcool” as a proposal for intervention in the creation of sound and in the development of teaching competences. An exploratory study on pre-service teacher education., *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 127-146. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v10i1.1051>
- Nedelcu, N., & Pop, C. G. (2021). Educators’ Training Programs for Integrating ICT in the Field of Music. *ICT in Musical Field*, 10, 15–24. Retrieved from [http://www.tic.edituramediamusica.ro/reviste/2019/1/ICTMF\\_ISSN\\_2067-9408\\_2019\\_vol\\_10\\_issue\\_1\\_pg\\_no\\_015-024.pdf](http://www.tic.edituramediamusica.ro/reviste/2019/1/ICTMF_ISSN_2067-9408_2019_vol_10_issue_1_pg_no_015-024.pdf)
- Osadcha, K. P., & Osadchyi, V. V. (2014). *Tekhnolohii dystantsiinoho navchannia. Robota z Moodle 2.4.: Navchalnyi posibnyk [Distance learning technologies. Working with Moodle 2.4.: textbook]*. Melitopol: Vyd-vo MDPU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian]
- Pashchenko, I. (2017). Kompiuterni tekhnolohii u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Computer technology in the system of training future music teachers]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 3, 100-104. Retrieved from <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1541> [in Ukrainian].
- Popovych, N. (2019). Informatsiino-tvorche osvittie seredovyshe yak umova profesiino-tvorchoi samorealizatsii fakhivtsia z muzychnoho mystetstva [Information and creative educational environment as a condition for professional and creative self-realization of a specialist in music art]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 69(1), 92-99. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2369> [in Ukrainian]
- Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine]*. № 1556-VII vid 01.07.2014 (zi zminamy № 1357-IX vid 30.03.2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Sharabajko, O. (2018). *SMART Notebook: sozdanie interaktivnykh elektronnykh obrazovatelnykh resursov (na primere sozdanija uchebnykh materialov dlja urokov muzyki): Praktikum. [SMART Notebook: creation of interactive electronic educational resources (on the example of creating educational materials for music lessons): Workshop]*. Minsk: BGPU.
- Yashanov, S. M. (2003). *Formuvannia u maibutnikh uchyteliv umin i navychok samostiinoï navchalnoi roboty u protsesi vykorystannia novykh informatsiinykh tekhnolohii [Formation of future teachers' skills and abilities of independent educational work in the process of using new information technologies]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Одержано 16.08.2021 р.

УДК 378.011.3-051:78]:378.147.091.31-024.24

**Вікторія Ірклієнко**, м. Полтава

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255915

ORCID: 0000-0001-5066-8605

## **МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті розкривається сутність музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів на засадах модульного навчання. Автор наголошує, що традиційно теорія музики викладається через окремі дисципліни (елементарна теорія музики, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів тощо), а також поглиблюється в процесі вивчення курсу «Сольфеджіо». Інтегрований характер змісту музично-теоретичної підготовки фахівців обумовлює доцільність застосування у закладах вищої педагогічної освіти модульної технології навчання під час викладання дисципліни «Теорія музики і сольфеджіо», яка має наскрізну мету, завдання, очікувані результати, принципи, логічну побудову у вигляді модулів (субдисциплін) і змістових модулів.*

**Ключові слова:** модуль; модульне навчання; навчальна дисципліна; технологія; очікувані результати навчання.

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси в сучасній Україні передбачають формування конкурентоспроможного, активного, креативного вчителя, здатного вирішувати професійні завдання, адаптуватися до складних умов, працювати в команді, бути мобільним і водночас мати сформовані фахові компетентності для досягнення професійної мети. Нині суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти в сучасному інформаційному світі, яка має базуватися на постулатах неперервного навчання впродовж усього життя, мотивації студентів до інформальної освіти, орієнтування в освітніх і наукових процесах Європи та інших регіонів світу. Сучасне суспільство потребує критичного мислення, розуміння проблем і викликів не тільки на рівні конкретного сегменту освіти, але й бачення її загальних напрямів, тенденцій і підходів.

Вирішення вищезазначених проблем можливе за умови впровадження нових технологій професійної підготовки майбут-

нього вчителя, зокрема на засадах модульного навчання, спрямованого на формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів вищої освіти, їхні можливості засвоєння матеріалу, гнучкість побудови змісту навчання, інтеграцію різних організаційних форм, що сприяє досягненню високого рівня готовності до професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади модульного навчання (вивчення матеріалу за допомогою дидактично виражених, змістовно пов'язаних і закінчених блоків-модулів; проблемний підхід до навчання; індивідуально-диференційований підхід; навчання з випереджальним вивченням теорії) розроблялися багатьма вченими (К. Вазіна, О. Дубасенюк, М. Лазарєв, В. Панченко, І. Прокопенко, Є. Сковін, В. Огнев'юк, П. Третьяков та ін.). А. Алексюк, П. Сікорський, П. Юцявичене розглядають модульне навчання як засіб пізнання; Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід, А. Фурман – як джерело навчального матеріалу; А. Алексюк, В. Греєв, Є. Сковін, С. Куліков – як засіб організації навчального процесу. Питанням проектування, розробки та впровадження кредитно-модульної технології на різних рівнях організації навчального процесу в закладі вищої освіти присвячено дослідження В. Андрущенко, І. Бабина, В. Бондаря, С. Миронової, В. Салова, В. Синьова, Л. Харченко, В. Шинкарука. Проблема музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва глибоко проаналізовано та розкрито в дисертаційних (Демір Уткан Байкал, 2016) та монографічних дослідженнях (В. Ірклієнко, 2020). Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилися питання використання модульного навчання при викладанні мистецьких дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти.

**Мета статті** – розкрити можливості викладання початкової дисципліни «Теорія музики і сольфеджіо» на засадах модульного навчання.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставленої мети було застосовано комплекс методів дослідження, зокрема аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизація для обґрунтування вихідних теоретичних позицій, систематизації поглядів і підходів з окресленої проблематики.

**Виклад основного матеріалу.** Ідея модульного навчання виникла в 60-х роках ХХ століття в США. Дослідники Р. Хурст і С. Постельвейт, Дж. Рассел у його основу поклали концепцію одиниць змісту навчання, згідно з якою малу порцію (одиницю) навчального матеріалу можна вважати автономною темою й вільно інтегрувати у програму занять. Термін «модуль» походить від латинського слова, у словниках трактується як «міра» і є виразом кратних відношень, розмірів комплексів, будов та їх частин. Застосування модулів надає комплексам, будовам, виробам та їх частинам співмірності, полегшує уніфікацію і стандартизацію будівництва (Словник української мови, 1973).

Термін «модуль» педагогіка запозичила з інформатики, де ним позначають конструкцію, яка застосовується до різних інформаційних систем і структур та визначає їхню гнучкість і перебудову. Ідея модуля як найменшої концептуальної одиниці навчального матеріалу легко інтегрується в систему знань і забезпечує порційно-індивідуальне засвоєння необхідної інформації. Принцип його полягає в тому, що студент більш самостійно або цілком самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою (Юцявичене, 1992).

Принцип модульності не тільки передбачав поділ навчального матеріалу на частини для певної вікової категорії учнів, студентів, а й давав змогу їм самостійно працювати за індивідуальною програмою, яка базувалася на автономних порціях дидактично адаптованого навчального змісту. Модульне навчання («module instruction») у його первинному значенні являло собою пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання, яке охоплювало певну одиницю навчального матеріалу. На думку науковців (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова) модуль в освіті – це динамічна, відкрита, саморозвивальна метасистема, котра забезпечує єдність процесів функціонування, розвитку та управління окремої навчально-виховної структури (школа, освітня ланка, навчальні курси тощо) (Дубасенюк, Семенюк, Антонова, 2003, с. 80).

Якщо розглядати поняття «модуль» як уніфікований функціональний вузол, виконаний у вигляді самостійного виробу, то можна провести паралель між виробом і навчальною дисцип-

ліною, яка викладається в закладі вищої освіти декілька семестрів і має наскрізний характер у реалізації мети, завдань і змісту. Саме такою є навчальна дисципліна «Теорія музики і сольфеджіо», яка розкриває широке бачення теорії музики як інтегрованого знання, котре формує в майбутніх музикантів, викладачів, учителів музичного мистецтва розуміння законів, принципів, особливостей функціонування музики як виду мистецтва. При структуруванні змісту означеної дисципліни необхідно трактувати його як логічно завершену побудову, яка включає в себе пізнавальний і професійний аспекти. Їхнє засвоєння завершується контролем сформованих професійних компетентностей. Зазначимо, що викладання навчальної дисципліни на засадах модульного навчання має базуватися не тільки на розподілі змісту навчання, але й упровадженні модульних технологій навчання, яка передбачає реалізацію змістового, операційного і контрольо-оціночного компонентів.

Традиційно теорія музики викладається через окремі дисципліни (елементарна теорія музики, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів тощо), а також поглиблюється в процесі вивчення практичного курсу «Сольфеджіо». На наш погляд, доцільно об'єднати їх в одну, яка має інтегрований характер і представлена модулями (субдисциплінами). Вона має загальну мету, завдання, принципи викладання, взаємозв'язки між змістовими модулями.

Модуль має пізнавальну і професійну характеристики, тому можна говорити про його пізнавальний (інформаційний) та навчально-професійний (діяльнісний) аспекти. Завдання інформаційного аспекту – формування теоретичних знань, діялісного – формування професійних умінь і навичок на основі отриманих знань. У якості інформаційних модулів можуть бути представлені навчальні субдисципліни. Звідси навчальна програма курсу «Теорія музики і сольфеджіо» може складатися з таких модулів:

- Модуль 1. Елементарна теорія музики
- Модуль 2. Гармонія
- Модуль 3. Поліфонія
- Модуль 4. Аналіз музичних творів
- Модуль 5. Сольфеджіо

Щодо сольфеджіо, то і в нашій країні, і за кордоном цю навчальну дисципліну часто плутають із теорією музики. Проте це унікальний спеціалізований предмет, покликаний залучити студентів до пізнання закономірностей музичної мови через виявлення й реалізацію їхнього творчого потенціалу. Предмет «Сольфеджіо» передбачає вдосконалення вокально-виконавських навичок, розвиток професійного музичного слуху, музичної пам'яті та творчих здібностей студентів і є практичною базою для засвоєння теорії музики. Викладання сольфеджіо ґрунтується на музично-теоретичних положеннях, які підкріплюються слуховими враженнями, інтонаційно-виконавськими навичками через інтонаційно-слухові вправи.

Зазначимо, важливим є поєднання теоретичної частини курсу з практичними вправами (аналіз, вправи на фортепіано) і сольфеджіо, бо саме такий комплексний підхід дає можливість поєднувати теорію і практику, розвивати необхідні слухові уявлення та інтонаційні навички через традиційні методи навчання та спроби імпровізаційно-композиторського пошуку кожного студента. Упродовж усього курсу викладання предмета кожен елемент музичної мови має засвоюватися не лише в репродуктивній, а й у креативній діяльності.

Викладачі мистецьких закладів і науково-педагогічні працівники закладів вищої педагогічної освіти мають різні погляди на викладання теорії музики, що пов'язано з функціональною різноманітністю діяльності майбутнього фахівця як учителя музичного мистецтва, диригента хорового чи інструментального колективу, інструменталіста-акомпаніатора, музиканта-аранжувальника, організатора позакласних мистецьких заходів тощо і передбачає формування відчуття голосоведення в хоровому чи інструментальному багатоголоссі; відтворення на слух чи імпровізацію мелодії й акомпанементу; аранжування того чи іншого музичного твору для певного складу хору, ансамблю чи оркестру та правильне оформлення його нотного запису; професіональне виконання вокальних та інструментальних композицій тощо. Така досить широка й різнобічна спеціалізація потребує чіткого спрямування навчального процесу на формування відповідних загальних і фахових компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності майбутнього

фахівця як учителя музичного мистецтва закладу загальної середньої та позашкільної освіти, керівника хорового та інструментального колективів або інших посадах відповідно до отриманої кваліфікації.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Теорія музики і сольфеджіо» є музична мова та теоретичні основи музичного мистецтва. Щоб уміти аналізувати форму музичного твору, відтворити та глибше сприймати його зміст, необхідно знати властивості окремих виражальних засобів музики, основні закони розвитку музики тощо.

Метою вивчення дисципліни має стати формування музикознавчих теоретичних знань і практичних навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності; вироблення аналітичного мислення та цілісного погляду на музичний твір на підґрунті розуміння елементів музичної мови та окремих виражальних засобів у їх взаємодії; вдосконалення музичного слуху та пам'яті; розвиток мистецького світогляду; активізація творчих здібностей.

У результаті вивчення дисципліни викладач має орієнтувати студентів, що очікуваними результатами навчання мають стати:

розуміння специфіки музики як виду мистецтва;

усвідомлення теоретичних положень про елементи музичної мови та їх смислове функціонування в контексті твору;

виявлення окремих елементів музичної мови у їх взаємодії та пояснення їх виражальних можливостей;

демонстрація способів запису елементів музичної мови;

узагальнення ролі гармонічних засобів у створенні музичного образу, усвідомлення логіки тонально-гармонічного плану твору та його музичної форми;

пояснення гармонічної побудови музичного твору, особливостей голосоведіння в інструментальних і вокально-хорових творах;

демонстрація вміння підбирати на слух нескладний акомпанемент до мелодій пісень за допомогою головних і побічних акордів ладу та її виконання;

орієнтування в історичних етапах становлення музичних форм різних стильових напрямів, визначення особливостей форм музичних творів;

уміння аналізувати основні музичні форми й види контрастної, підголоскової та імітаційної поліфонії в музичних прикладах різних стильових напрямків;

застосування на практиці інтонаційно-виконавські навички та визначати на слух елементи музичної мови.

Розподіл модулів (дисциплін) за семестрами регламентується освітньо-професійною програмою підготовки фахівців. Модуль «Сольфеджіо» рекомендовано вивчати впродовж усього терміну опанування студентами теорії музики.

Модульне навчання передбачає впровадження відповідних модульних технологій, які вимагають обов'язкового розподілу навчального матеріалу за змістовими модулями та навчальними елементами.

Зміст навчальної дисципліни «Теорія музики і сольфеджіо» має розкриватися в робочій навчальній програмі та може включати, до прикладу, такі змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Елементарна теорія музики (Музичне мистецтво як одна з форм суспільної свідомості. Матеріальна основа музики – звук. Нотне письмо. Елементи музичної мови: метро ритм; темп; агогіка; динаміка; лад; тональність; гама; мажор; мінор; транспозиція. Інтервали, класифікація інтервалів, інтервали в тональностях мажору та мінору. Акорд, класифікація акордів, акорди у тональностях мажору та мінору.

Змістовий модуль 2. Гармонія (Гармонія. Функціональність. Чотириголосний склад. Розташування, сполучення, переміщення тризвуків сектакордів і квартсектакордів головних ступенів. Гармонізація мелодії та баса. Технологія створення акомпанементу. Елементи будови музичної мови. Каденції. Період. Речення. Кадансовий квартсектакорд. Квартсектакорди головних ступенів. Домінантовий септакорд і його обернення).

Акорди побічних ступенів мажору та мінору (Акорди домінантової групи. Ввідні септакорди. Домінантовий нонакорд. Тризвук третього ступеня мажору. Домінанта з секстою).

Тональні співвідношення (Типи тональних співвідношень. Відхилення. Модуляція. Гармонія українського народного багатоголосся).



Змістовий модуль 3. Поліфонія (Історичні етапи розвитку поліфонії). Теоретичні основи поліфонії. Підголоскова, контрастна, імітаційна поліфонія).

Змістовий модуль 4. Музичні форми (Поняття музичної форми. Музичні жанри. Категорія стилю в музиці. Класико-романтичні інструментальні форми. Прості пісенні форми. Проста двочастинна форма. Проста тричастинна форма. Складні форми. Складна тричастинна форма. Складна двочастинна форма. Варіаційна форма. Рондо. Сонатна форма. Рондо-соната. Циклічні форми).

До кожного дидактичного елементу викладач розробляє навчально-методичне забезпечення для самостійної підготовки кожного студента, як-от: індивідуальні завдання, методичні рекомендації, пояснення, літературні джерела інформації, тести для самоконтролю тощо. Студент самостійно може працювати із запропонованою індивідуальною навчальною програмою, яка об'єднує цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей. При цьому функції педагога варіюються від інформаційно-контрольної до консультативно-координувальної (Юцявичене, 1992).

При викладанні цього курсу необхідно підкреслювати практичну значущість вивчення тієї чи іншої теми для подальшої роботи в закладі загальної середньої і позашкільної освіти. Студент має усвідомити, що теорія музики є не тільки музично-теоретичною, але й базисною для основного музичного інструмента з практикумом шкільного репертуару, хорового диригування, постановки голосу, методики викладання музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво», проходження навчальної та виробничої практики тощо.

Модульне навчання ґрунтується на загальнодидактичних (науковості, системності, послідовності, доступності та ін.) і специфічних принципах (модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію тощо). Вибір методів навчання викладачі здійснюють залежно від змісту навчання, організаційної форми, конкретної мети заняття на основі дидактичних і методичних знань, власного досвіду. До прикладу назвемо такі методи: пояснювально-ілюстративний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний), пошуковий, репродуктивний,

дослідницький; словесні (лекція, розповідь, пояснення, дискусія), наочні (показ викладача, перегляд відео та прослуховування аудіозаписів музичних творів), практичні (виконання різноманітних практичних завдань).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На сьогодні в науковому середовищі існують різні погляди на розуміння модуля як дидактичної категорії та технологію його впровадження в закладі вищої педагогічної освіти. Це стосується структуризації змісту, вибору форм і методів навчання. Однак ми можемо констатувати, що вивчення дисциплін музично-теоретичного циклу на засадах модульного навчання має переваги, які виявляються в системності, логічності, комплексності підходу до побудови змісту курсу; диференційованості, гнучкості та варіативності викладання й навчання; посиленні мотивації студентів до отримання кращих результатів та реалізації індивідуальної траєкторії навчання; гарантованості запланованих програмних результатів навчання; зміні ролі педагога з інформаційно-контролювальної на консультативно-координаційну.

Модульне навчання в педагогіці дає можливість акцентувати увагу освітян на організації освітнього процесу на інноваційно-дослідницьких засадах на протигагу інформаційно-пасивним і лекційно-репродуктивним. З огляду на це виникає потреба в переосмисленні підходів до організації самостійного навчання, включаючи можливості набуття компетентностей за різними програмами академічної мобільності між закладами вищої освіти як в Україні, так і за її межами.

#### **Список використаної літератури**

- Демір Уткан Байкал (2016). *Методика формування музично-теоретичної підготовленості студентів у вищих музично-педагогічних закладах України*. (Дис. канд. пед. наук). Одеса.
- Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.
- Ірклієнко, В. С. «Теорія музики та сольфеджіо» – інтегральний музично-теоретичний компонент освітньо-професійної програми «Середня освіта (Музичне мистецтво)». (2020). Сулаєва, Н. В., Левченко, Г. С. & Лобач, О. О. (Ред.) *Змістовий складник формальної професійної освіти вчителів музичного мистецтва (I освітній рівень): Монографія*. (с. 48-51). Київ: Талком.
- Словник української мови*. (1973). (Т. 4, с. 778). Взято з <http://sum.in.ua/s/modulj>
- Юцявичене, П. А. (1992). Принцип модульного обучения. Создание модульных программ. *Советская педагогика*, 1, 2.

Viktorii Irkliienko

## MUSIC-THEORETICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF MODULAR TEACHING

*The article substantiates the views on the training of future teachers on the basis of modular learning. Changing educational priorities, emphasis on training a modern specialist who can adapt to the professional field and quickly solve the problems facing them, lead to the emergence of new views on the organization of the educational process in higher education and the possibility of individual trajectory of formation and functioning of future teachers. Such a search for the realization of personal needs in education contributed to the birth of the idea of modular learning.*

*Traditionally, the teaching of music theory is taught through separate disciplines, including elementary music theory, harmony, polyphony, analysis of musical works, instrumentation, as well as solfeggio as a special discipline. The integrated nature of the content determines the application of a modular approach to teaching the discipline "Music Theory and Solfeggio", which is subject to one cross-cutting goal of the course, provides general and concretized approaches to determining expected learning outcomes in accordance with forms, content, principles, methods of teaching. Modules as academic disciplines have a cross-cutting structure in the form of content modules and can be used while training of music teachers in institutions of higher pedagogical education. Qualification characteristics of the music teacher in institutions of general secondary education and out-of-school education institution provide a variety of functions of the team leader, artistic, music director, who must understand and implement the complex task of music education of the younger generation.*

**Keywords:** *module, modular training, academic discipline, technology, expected learning outcomes.*

### References

- Demir Utkan Baikal (2016). *Metodyka formuvannia muzychno-teoretychnoi pidhotovlenosti studentiv u vyshchikh muzychno-pedahohichnykh zakladakh Ukrainy [Methods for developing of training in musical theoretical knowledge acquisition at higher musical education institutions in Ukraine]*. (Dys. kand. ped. nauk). Odesa [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V., & Antonova, O. Ye. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti: Monohrafiia [Professional preparation of the future teacher for pedagogical activity: Monograph]*. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. ped. un-t [in Ukrainian].
- Irkliienko, V. S. «Teoriia muzyky ta solfedzhio» – intehralnyi muzychno-teoretychnyi komponent osvitho-profesiinoi prohramy «Serednia osvita (Muzychne mystetstvo)». (2020). Sulaieva, N. V., Levchenko, H. S. & Lobach, O. O. (Eds.) (2020). *Zmistovyi skladnyk formalnoi profesiinoi osvity vchyteliv muzychnoho mystetstva (I osvitho riven): Monohrafiia [Content component of formal professional education of music teachers (I educational level): Monograph]* (p. 48-51). Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
- Jucjavichene, P. A. (1992). *Princip modulnogo obuchenija. Sozdanie modulnyh program [The principle of modular learning. Creation of modular programs]*. *Sovetskaja pedagogika*, 1, 2 [in Russian].
- Slovnnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]*. (1973). (T. 4, p. 778). Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/modulj> [in Ukrainian].

Одержано 19.07.2021 р.

## СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ФАХОВИХ ПРАКТИК НА МАГІСТЕРСЬКОМУ РІВНІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті виявляється специфіка практичної підготовки магістрів в університетах України. Проаналізовано сучасний стан готовності викладачів вищих педагогічних закладів до організації та проведення фахових педагогічних практик в умовах магістратури. Описано констатувальний експеримент відповідно до плану його реалізації, який передбачав два етапи дослідження (діагностичний і прогностичний), на кожному з яких вирішувались певні завдання, застосовувались відповідні методи.*

**Ключові слова:** *заклади вищої педагогічної освіти; магістри; магістерська підготовка; майбутні викладачі; фахова практика; констатувальний експеримент.*

**Постановка проблеми.** Сучасна українська вища школа розвивається і змінюється під впливом загальноєвропейських освітніх реформ, котрі сприяють відкритості інноваціям в освіті, створенню спільних освітніх програм, покращенню підготовки майбутніх педагогів, які навчаються в ЗВО на бакалаврському й магістерському рівнях тощо. Професійна підготовка майбутніх викладачів в умовах магістратури спирається на загальнофундаментальні засади освітнього процесу та водночас істотно доповнює їх конкретними знаннями. Важливим фактором, що сприяє формуванню конкурентоздатної особистості є посилення практичної спрямованості підготовки фахівців відповідно до потреб сучасного суспільства.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні зазначено: «Сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство. <...> приведення змісту

фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників у відповідність із вимогами інформаційного суспільства та змінами, що відбуваються у соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні).

Тому існує необхідність посилити вимоги до практичної фахової підготовки випускників вищої школи, враховуючи нові стандарти підготовки магістрів та особливості їхньої майбутньої професійної викладацької діяльності. Орієнтація на інноваційні тенденції оновлення національної вищої освіти зумовлює необхідність суттєвих змін її змістового, структурного і процесуального складників, детермінує модернізацію традиційної системи навчання, потребує розробки та впровадження новітніх педагогічних методів і технологій, орієнтованих на творчість і новаторство, що забезпечуватимуть майбутнім викладачам високий рівень професійної й особистісної самореалізації та сприятимуть становленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему змісту і методики проведення практики в закладах педагогічної освіти у вітчизняному педагогічному дискурсі досліджували: Т. Бодрова (2021), С. Вітвицька (2003), К. Завалко (2013), А. Козир (2008), Н. Манчинська (2013), І. Мужикова (2014); А. Растригіна (2011), С. Сисоєва (2014), О. Цюняк (2016) та ін. Водночас у вітчизняній педагогіці відсутні цілісні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів у контексті вдосконалення механізмів посилення практичної спрямованості підготовки магістрів.

**Метою статті** є аналіз сучасного стану готовності викладачів вищих педагогічних закладів до організації та проведення фахових педагогічних практик на другому (магістерському) рівні.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження використовувались такі методи: загальнонаукові – аналіз, синтез, класифікація, зіставлення, порівняння та узагальнення; конкретнонаукові – вивчення нормативно-правових документів щодо проведення педагогічної практики (робочих планів, програм, силабусів, методичних рекомендацій та іншого методичного забезпечення);

анкетування, бесіди, інтерв'ювання викладачів закладів вищої педагогічної освіти; методи педагогічного спостереження, самооцінки, оцінки діяльності викладачів; системно-структурний метод для з'ясування взаємозв'язку та взаємодії структурних елементів педагогічної практики; обґрунтування педагогічних умов удосконалення організації і проведення фахових практик у системі магістерської підготовки в закладах вищої педагогічної освіти тощо.

**Викладення основного матеріалу.** Метою другого (констатувального) етапу наукового дослідження було визначення стану організації та проведення фахових практик. План реалізації дослідно-експериментальної роботи передбачав послідовність, взаємопов'язаність і взаємозалежність двох етапів дослідження (діагностичного та прогностичного), на кожному з яких вирішувались певні завдання, застосовувались відповідні методи.

На діагностичному етапі констатувального експерименту ми здійснили контент-аналіз робочих навчальних програм фахових практик на магістерському рівні та вивчили досвід практичної діяльності викладачів, які здійснюють керівництво практикою магістрантів у педагогічних університетах України. Так, на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка було проведено анкетування керівників фахової практики.

У ході бесід, педагогічного спостереження за практичною діяльністю викладачів ЗВО, вивчення навчальної та методичної документації, (робочих) програм магістерських практик, було з'ясовано, що магістерська фахова педагогічна практика є практичною складовою підготовки майбутніх педагогів, яка передбачена освітньо-професійними програмами згідно зі стандартами освіти галузі 01 «Освіта / педагогіка» за

спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів – бакалавр та магістр.

Основна специфіка магістерської фахової педагогічної практики полягає в тому, що в ході її студенти відпрацьовують не тільки навички педагогічної роботи з учнями в загальноосвітніх, позашкільних і спеціалізованих середніх навчальних закладах, а й виконують всі види й функції професійної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО. Магістерська практика є об'єднувальною ланкою між теоретичними напрацюваннями студентів і самостійною апробацією знань, які сприяють адаптації магістрантів до педагогічної діяльності у вищій школі.

Аналіз навчальних програм з фахової педагогічної практики засвідчує деяку специфіку їхнього змісту, що зумовлене насамперед ресурсами ЗВО. Зміст навчальних програм фахової практики магістрів сформовано з урахуванням загальних і спеціальних (фахових) компетентностей майбутніх фахівців. Практична підготовка майбутніх педагогів здійснюється у процесі виробничої, асистентської та науково-дослідницької практик, котрі характеризуються видовим різноманіттям у вітчизняних ЗВО.

Наступним важливим завданням прогностичного етапу експерименту було здійснення анкетування з метою з'ясування проблем проведення різних видів практик у процесі підготовки майбутніх викладачів різного фаху в закладах вищої педагогічної освіти. В опитуванні брали участь 98 респондентів – викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Анкетування дозволило виявити, що для якісного виконання практичних завдань бракує технологізації педагогічної діяльності, зокрема таких якостей як алгоритмізація та інструментальність, що сприяють стабільності в отриманні об'єктивних, підтверджених практичним досвідом результатів.

Серед умов, які сприяють продуктивній підготовці фахівців у сфері освіти, на думку викладачів, домінантними є володіння оригінальними педагогічними техніками, спроможність до педагогічної імпровізації в нестандартних ситуаціях, здатність до саморозвитку та самовизначення з урахуванням фактору мінливості освітніх обставин.

Суттєвим недоліком педагогічної роботи викладачів із магістрантами й досі залишається проблема навчально-

методичного забезпечення організації різних видів практики, зокрема студентам і викладачам бракує інструктивної літератури з організації самостійної роботи студентів щодо розробки та проведення фахової практики. Виникає нагальна потреба в розробці сучасних технологій, форм і методів проведення фахової практики магістрантів, спрямованих на діалогічні стратегії міжособистісного спілкування учасників освітнього процесу, оволодіння студентами мобільною системою методичних знань і фахових умінь, на розвиток неповторних індивідуальних якостей педагога, професійне самовдосконалення та самоорганізацію в контекстному полі наскрізного розвитку професійних компетентностей майбутніх викладачів.

Отримані дані засвідчили, що причинами, які впливають на зниження ефективності фахової підготовки майбутніх викладачів у вищому педагогічному закладі, у тому числі й на формування професійно-педагогічних знань і вмінь є: незадоволеність кількістю практичних занять і термінами педагогічної практики (38 % респондентів); невірно вибудований порядок вивчення навчальних курсів (7 % респондентів); зміст дисциплін неповно відображає специфіку майбутньої професійної діяльності (21 % респондентів); застаріле навчально-методичне забезпечення (22% респондентів); відсутність міжпредметних зв'язків між дисциплінами психолого-педагогічного та фахового циклів (12 % респондентів).

Рівневі характеристики готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрів було діагностовано на прогностичному етапі відповідно до визначених критеріїв та показників: *мотиваційно-цільовий критерій* готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик на магістерському рівні, що засвідчує наявність спонукальних мотивів педагогічної діяльності викладачів; *технологічно-операційний критерій*, який допомагає з'ясувати рівень готовності й здатності викладача застосовувати педагогічні технології в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю магістрів; *праксеологічно-творчий критерій*, котрий дозволяє зрозуміти, що організація процесу засвоєння майбутніми викладачами знань, набуття вмінь і навичок має поєднуватися з формуванням готовності до їх творчого застосування.



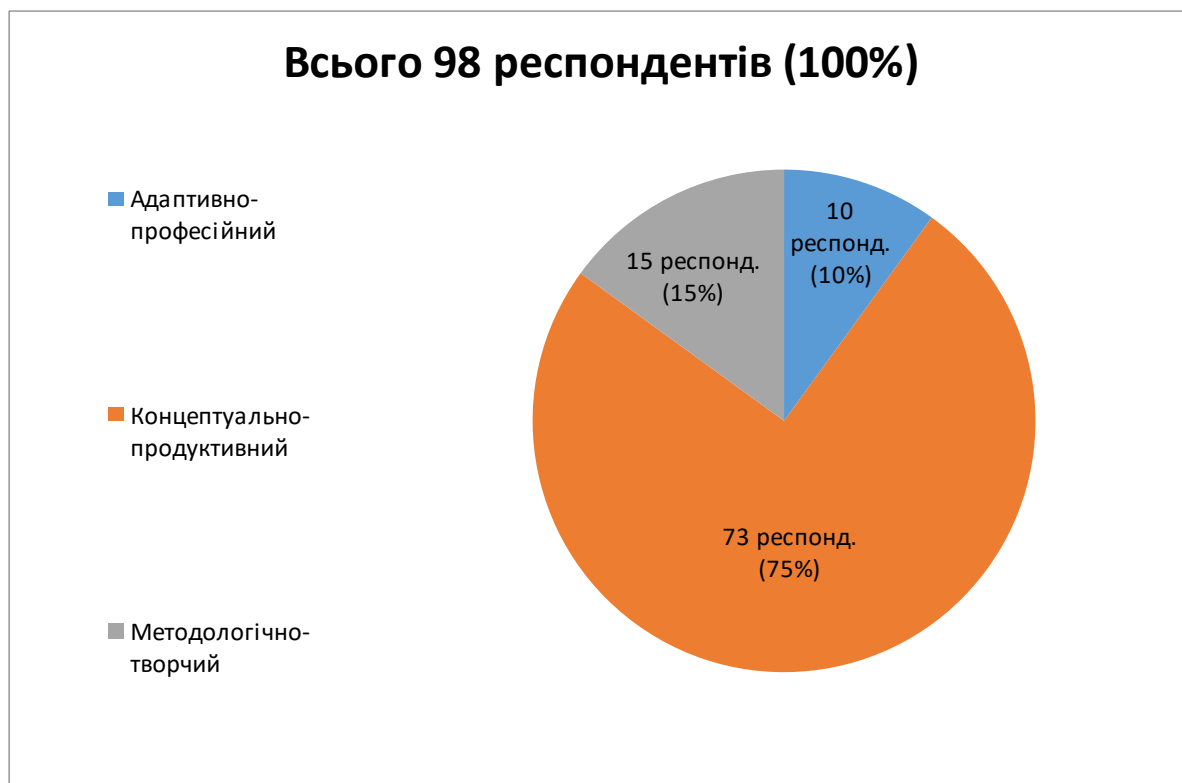
Результати зрізів виявились такими: на *адаптивно-професійному рівні* (низькому) знаходиться 10 % респондентів; на *концептуально-продуктивному рівні* (середньому) – 75 % респондентів; на *методологічно-творчому* (високому) *рівні* – 15 % респондентів (див. таблицю 1 та діаграму 1).

Таблиця 1

**Загальна характеристики готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрів**

Рівні	Кількість респондентів	У відсотках (%)
	<b>Всього: 98 респондентів</b>	100 %
адаптивно-професійний	10 респондентів	10 %
концептуально-продуктивний	73 респонденти	75 %
методологічно-творчий	15 респондентів	15 %

Діаграма 1



Узагальнення теоретичних і практичних аспектів організації фахових практик в умовах магістратури дозволило визначити педагогічні умови, які забезпечують підвищення ефективності їх проведення у вищих педагогічних закладах освіти:

1) активізація мотивації майбутніх викладачів до набуття теоретичних знань і практичних умінь фахової педагогічної діяльності у ЗВО, що безпосередньо залежить від усвідомлення студентами перспективних цілей навчання, розуміння теоретичної і практичної значущості засвоєних знань і накопичення нової інформації, створення позитивного психологічного клімату в академічній групі, реалізація потреби в досягненні успіху тощо;

2) орієнтація на положення компетентнісного, діяльнісно-творчого, аксіологічного, особистісно-орієнтованого підходів до організації практичної підготовки майбутніх викладачів;

3) залучення магістрантів до вивчення кращого досвіду керівництва викладачами педагогічних університетів України фаховою педагогічною практикою та знайомство з компаративними дослідженнями науковців;

4) забезпечення творчого застосування теоретичних знань і практичних умінь у проєктуванні, розробці та проведенні освітньо-виховних заходів у процесі проходження фахової педагогічної практики;

5) орієнтування майбутніх викладачів на постійні самоосвіту, саморозвиток, професійне самовдосконалення;

6) створення якісного методичного забезпечення процесу практичної підготовки магістрів: використання активних інноваційних форм і методів навчання та розробка і впровадження в освітній процес нових форм, методів, авторських педагогічних технологій формування та розвитку професійних якостей майбутніх викладачів;

7) діагностування кожного етапу фахової практики на основі самодіагностики суб'єктів освітнього процесу, використання діагностичних процедур із метою виявлення якості підготовки майбутніх викладачів до фахової діяльності в закладах вищої педагогічної освіти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, фахова педагогічна практика відіграє значну роль у формуванні особистості майбутнього викладача, а тому не обхідність її вдосконалення є важливим завданням. Ефективність формування професійно-значущих умінь багато в чому залежить від мотиваційно-ціннісного ставлення до професії, динаміки інтересу до спеціальності після вивчення різних курсів психолого-педагогічного циклу й спецдисциплін фахового профілю, а також наскрізних педагогічних практик, де магістерська фахова практика є завершальним етапом підготовки студентів до педагогічної, викладацької діяльності й значно впливає на формування професійної компетентності майбутніх викладачів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. До подальшого напрямку дослідження слід віднести розробку ефективних технологій формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх викладачів у ході проходження фахових практик у закладах вищої педагогічної освіти.

#### **Список використаної літератури:**

- Бодрова, Т. О. (2021). Виробничо-практична підготовка студентів до діяльності у сфері мистецької освіти: актуальні аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 197, 163-167.
- Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Завалко, К. В. (2013). *Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: Монографія*. Черкаси: Черкаський ЦНП.
- Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: Монографія*. Київ: НПУ.
- Манчинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрів вищих навчальних закладів педагогічного профілю: Монографія*. Львів: ЛьвДУВС.
- Мужикова, І. (2014). Зміст методичної підготовки магістрів – майбутніх викладачів образотворчого мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць*, 8, 111-120.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
- Растригіна А. М. (2011) Специфіка фахового модуля в асистентській практиці майбутнього педагога-музиканта. *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць*, 2, 168-176.
- Сисоєва, С. О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: Монографія*. Київ: Едельвейс.
- Цюняк, О. П. (2016). *Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: Монографія*. Івано-Франківськ: Ярина.

Svitlana Solomakha

## CURRENT STATE OF ORGANIZATION AND CONDUCT OF PROFESSIONAL PRACTICES AT THE MASTER'S LEVEL IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

*The article reveals the specifics of practical training of masters in Ukrainian universities. The author analyzes the current state of the willingness of teachers of higher pedagogical educational institutions to organize and conduct professional-pedagogical practices within the master's degree. The ascertaining experiment description is given under the plan of its implementation. It provides the sequence, interrelation, and interdependence of two stages of research (diagnostic and prognostic), each solving particular tasks and using appropriate methods and techniques.*

*In the course of the study, we have found that the effective formation of professionally significant skills of undergraduates during their professional practice largely depends on the motivational and value attitude to the specialty, the dynamics of interest in the specialty after studying various psychological and pedagogical courses, and special disciplines of the professional profile, as well as interdisciplinary pedagogical practices, among which the master's professional practice is the final stage of preparing students for professional activities that significantly affect the formation of professional competence of future teachers.*

*The results of the ascertaining stage of the study enable to identify the necessary condition for improving the effectiveness of masters' practical training, including the creation of high-quality educational and methodological support, updating its content, expanding the forms, methods, techniques of teaching that are adequate to certain content of preparation for professional-pedagogical activity. The following forms and methods apply problem lectures, problem seminars, thematic discussions, heuristic conversations, case studies, scientific intelligence, training, workshops, pedagogical workshops, the system of creative tasks, round tables, methods of developing analytical thinking, applying scientific analysis in dynamics; mastering practical skills of working with information (isolating, structuring, ranking by the significance of the problems under study); methods of dialogue communication (facilitated discussion) for mutual understanding, interaction, joint solution of common but significant for each participant problems. These methods will allow students to effectively master the system of creative organization of pedagogical action and select tools that will guarantee optimal and effective solutions to pedagogical tasks in future teaching activities.*

**Keywords:** *institutions of higher pedagogical education; masters; Master's degree; future teachers; professional practice; ascertaining experiment.*

### References

- Bodrova, T. O. (2021). Vyrobnicho-praktychna pidhotovka studentiv do diialnosti u sferi mystetskoï osvity: aktualni aspekty [Production and practical preparation of students for activities in the field of art education: current aspects]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 197, 163-167 [in Ukrainian].
- Kozyr, A. V. (2008). *Profesiina maisternist uchyteliv muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity [Professional skills of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education]: Monograph*. Kyiv: NPU [in Ukrainian].
- Manchynska, N. I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistriv vyshchyykh navchalnykh zakladiv pedahohichnogo profilu [Pedagogical education of masters of higher educational institutions of pedagogical profile]: Monograph*. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
- Muzhykova, I. (2014). Zmist metodychnoi pidhotovky mahistriv – maibutnikh vykladachiv obrazotvorchoho mystetstva [The content of methodical training of masters - future teachers of fine arts]. *Aesthetics and ethics of pedagogical action: Collection of scientific papers*, 8, 111-120 [in Ukrainian].

- Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2014). *Tvorchyi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury* [Creative development of specialists in the conditions of a magistracy]: Monograph. Kyiv: Edelveis [in Ukrainian].
- Rastryhina A. M. (2011) Spetsyfika fakhovoho modulia v asystentskii praktytsi maibutnoho pedahoha-muzykanta [The specifics of the professional module in the assistant practice of the future music teacher]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii: zbirnyk naukovykh prats*, 2, 168-176 [in Ukrainian].
- Tsiuniak, O. P. (2016). *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh mahistriv pochatkovoї osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Formation of professional culture of future masters of primary education in higher educational institutions]: Monograph. Ivano-Frankivsk: Yaryna [in Ukrainian].
- Vitvytska, S. S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: metodychnyi posibnyk dlia studentiv mahistratury* Fundamentals of higher school pedagogy: a textbook for graduate students]. Kyiv: Tsentр navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Zavalko, K. V. (2013). *Pedahohichna innovatyka v teorii ta praktytsi muzychnoi osvity* [Pedagogical innovation in the theory and practice of music education]: Monograph. Cherkasy: Cherkaskyi TsNP [in Ukrainian].

Одержано 14.09.2021 р.

---

УДК 378.011.3-051:78

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255922

**Володимир Яковлев**, м. Полтава

ORCID: 0000-0003-4057-8897

## **ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ПРАКТИКУМІ ЗІ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ**

*У статті висвітлюється процес формування фахових компетентностей майбутніх учителів музики під час опанування практикуму зі шкільного репертуару: засвоєння теоретичних знань; збагачення вокально-хорового та інструментального репертуару; оволодіння різними методами розучування музичних творів із учнями ЗЗСО; формування вміння акомпанувати пісні шкільного репертуару, читати з аркуша, транспонувати, підбирати на слух мелодії та створювати акомпанемент до них. Актуалізується питання про необхідність формування навичок soft skills, завдяки яким майбутній учитель музичного мистецтва може успішно взаємодіяти в команді під час розв'язання будь-яких питань.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі музичного мистецтва; фахові компетентності; шкільний репертуар; soft skills.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти дедалі більша увага звертається на формування фахових компетентностей майбутніх педагогів. Конкурентоздатність останніх визначається не лише наявністю дипломів про здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів, а й рівнем сформованості загальних і фахових компетентностей, що є визначальними для майбутніх учителів музичного мистецтва. Освітні програми містять вичерпний перелік нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, які спрямовані на результативність складного й багатовекторного процесу підготовки вчителя музики. Альтернативні освітні програми містять пріоритетні напрямки реалізації компетентнісного підходу в умовах сучасних педагогічних університетів. У цьому контексті, на нашу думку, актуальними видаються проблеми, пов'язані з особливостями формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі опанування навчальної дисципліни інваріативної складової навчального плану «Практикум зі шкільного репертуару».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стали предметом дослідження низки сучасних науковців. У праці Л. Василенко розкривається взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики (Василенко, 2003). Дисертаційні дослідження О. Маруфенко (2006) й Н. Овчаренко (2016) поглиблюють теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності.

У монографії Т. Пляченко (2010) висвітлюються форми та методи роботи з учнівськими оркестрами й інструментальними ансамблями, окремі аспекти формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. У своїх публікаціях ми розглядали досвід підготовки вчителя музики в зарубіжній педагогічній освіті (Яковлев, 2011, с. 87). Низка дослідників; вивчають концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Ройтенко, 2017); особливості підготовки вчителя в педаго-

гічному просторі неформальної мистецької освіти (Н. Сулаєва, 2013); методичні засади вдосконалення вокальної підготовки майбутніх фахівців (Л. Тоцька, 2010). Проте за межами наукових інтересів залишається специфіка реалізації компетентнісного підходу на індивідуально-практичних заняттях з курсу «Практикум зі шкільного репертуару».

**Мета статті** – простежити процес формування фахових компетентностей майбутніх учителів музики у процесі опанування навчальної дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару».

**Методи дослідження.** Під час підготовки статті використовувалися загальнонаукові та конкретнонаукові методи. Вдалося реалізувати методи системності, об'єктивності, аналізу та синтезу, індукції й дедукції, метод аналізу правових норм, порівняльний метод.

**Виклад основного матеріалу.** Формування фахових компетентностей передбачає реалізацію компетентнісного підходу, який згідно з нормами актів вищої юридичної сили, закріплений в основних законах та підзаконних актах. Його втілюють: Закони України «Про освіту» (2017); «Про вищу освіту» (2014); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011); «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004); Наказах Міністерства освіти і науки України – «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (2005), «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в Європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007); «Методичних рекомендаціях з розроблення галузевих стандартів вищої освіти» (2017). Концептуальні положення професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтуються на висновках Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012); Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та

позашкільних навчальних закладах (2004); Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 роки (2009).

Оскільки предметом навчальної дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару» є процес виконання творів шкільного репертуару, то співвіднівши їх з фаховими компетентностями, авторка відповідного курсу О. Матвєєва стверджує, що основними з них є:

- розширення, поглиблення та закріплення професійно-педагогічних знань щодо професійної та фахової компетентностей учителів музичного мистецтва;

- ознайомлення з цивілізаційними змінами, що впливають на формування фахової компетентності учителів музичного мистецтва;

- удосконалення організаційних, комунікативних, конструктивних, творчих умінь; підготовка до виконання професійних функцій (Матвєєва, 2019, с. 5).

Важливим, на нашу думку, є засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва ключових положень компетентнісного підходу, який нині реалізується як у вищій школі, так і в закладах загальної середньої освіти, визначення таких понять, як «якість освіти», «компетентності» (загальні й фахові; ключові, предметні й міжпредметні), «академічна доброчесність» у процесі формування фахової компетентності вчителів музичного мистецтва. Під час вивчення навчальної дисципліни «Практикум шкільного репертуару» студенти розвивають уміння й навички аналізувати методичну та наукову літературу, електронні бази даних, упорядковувати, узагальнювати й систематизувати психолого-педагогічну, науково-методичну та музичну інформацію. На заняттях здобувач освіти має змогу застосовувати на практиці засвоєні знання й способи діяльності з інших фахових дисциплін у ході виконання індивідуальних завдань (Матвєєва, 2019, с. 7).

Під час опанування практикуму зі шкільного репертуару в майбутніх учителів музичного мистецтва формуються теоретичні знання, уміння, необхідні в практичній вокально-хоровій роботі; студенти засвоюють музичний репертуар із діючих програм; оволодівають різними методиками роботи з творами шкільного репертуару; розвивають уміння акомпанувати пісні шкільного



репертуару, читати з аркуша і транспонувати вокально-хорові твори, підбирати на слух мелодії, створювати до них акомпанемент (Сергієнко, 2019, с. 4).

Актуалізуємо необхідність формування на заняттях із практикуму шкільного репертуару навичок *soft skills* – таких особистих характеристик, умінь, завдяки яким людина може успішно взаємодіяти в команді під час розв’язання будь-яких питань. Важливим є вміння критично мислити (аналізувати ситуацію, що склалася, робити корисні висновки та змінювати власну поведінку). Неодмінними характеристиками майбутніх учителів музичного мистецтва є емпатія, здатність відчувати, розуміти та аналізувати почуття й емоції інших людей; емоційний інтелект, позитивне світосприйняття, бажання дізнатися нове, вміння вирішувати проблеми творчо і нестандартно та прагнення до самовдосконалення.

Відповідно до освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачається розвиток у студентів загальних компетентностей, зокрема й на індивідуальних заняттях із практикуму шкільного репертуару, як-от: здатність до усного та письмового спілкування українською та іноземною мовами в усіх сферах суспільного життя, зокрема у професійній діяльності; здатність використовувати набуті знання, вміння та навички для вирішення професійних завдань, виходячи з конкретних практичних ситуацій; здатність генерувати й упроваджувати нові ідеї (креативність); здатність розв’язувати складні завдання і проблеми в професійній діяльності на підґрунті сучасних інновацій; здатність самостійно приймати рішення та нести відповідальність за їх реалізацію; здатність до аналізу та синтезу з використанням логічних аргументів і перевірених фактів.

Розкриємо специфічні фахові компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, які формуються під час вивчення навчальної дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару», – це здатність:

- здійснювати різні види виконавської діяльності – співати під власний супровід, акомпанувати іншим, імпровізувати, читати ноти з аркуша, транспонувати музичні твори в зручні для певної групи / класу тональності, підбирати мелодії на слух;

- демонструвати музично-теоретичні знання під час аналізу та інтерпретації виконуваних музичних творів, створення власного акомпанементу до пісень;

- орієнтуватися в психологічних і педагогічних засадах художньо-естетичного, музичного та інтелектуального розвитку учнів, їхнього всебічного виховання (духовного, морального, естетичного, національно-патріотичного, громадянського, екологічного, трудового тощо) засобами музичного мистецтва;

- упроваджувати сучасні методи та інноваційні мистецько-педагогічні технології загальної музичної освіти особистості;

- застосовувати вербальний коментар до музичних творів у лаконічній і доступній для школярів формі.

Програмні результати навчання майбутніх фахівців із практикуму зі шкільного репертуару є такі: володіти основним і додатковим музичними інструментами; демонструвати вокальні та інструментальні виконавські навички, виконавську надійність (самооцінка, самоконтроль) і артистизм; виявляти техніки читання нот з аркуша, транспозиції, акомпанементу; вміти організовувати освітній процес та різні види музичної діяльності; обирати репертуар для класної та позакласної музично-виховної роботи, а також для мистецьких колективів закладів загальної середньої та позашкільної освіти; пропагувати кращі зразки національного і світового музичного мистецтва.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, на індивідуально-практичних заняттях із навчальної дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару» в майбутніх учителів музичного мистецтва розвиваються навички *soft skills* – уміння щодо міжособистісного спілкування й вирішення проблем (спорів, конфліктів), налагодження педагогічної взаємодії на принципах поваги, такту, толерантності, що позитивно впливатиме на якість загальної музичної освіти учнів у ЗЗСО.

Найважливішими фаховими компетентностями, які формуються в процесі опанування практикуму зі шкільного репертуару, є такі: здатність орієнтуватися у психолого-педагогічних засадах художньо-естетичного розвитку дітей і молоді засобами музичного мистецтва; здатність застосовувати вербальний коментар щодо виконання та розуміння музичних творів у лаконічній і доступній

для школярів формі; здатність здійснювати різні види виконавської діяльності; здатність акомпанувати та імпровізувати, читати ноти з аркуша, транспонувати музичні твори.

Перспективами подальших наукових досліджень визначаємо такі: вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителів музичних дисциплін; розроблення моделі процесу формування фахових компетентностей у здобувачів мистецьких спеціальностей для кожного освітнього (освітньо-наукового) рівнів.

#### Список використаної літератури

- Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики*. (Дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Гуральник, Н. П. (2007). *Комплект типових навчальних програм з дисципліни «Основний музичний інструмент – фортепіано»*. Київ: НПУ.
- Жалко, Т. Й. (2020). Комуникативна компетентність: наукові підходи та сутність дефініції. В Т. Й. Жалко, & О. П. Муляр. (Упоряд.), *Розвиток фахової компетентності педагогів у контексті модернізації змісту освіти: матеріали доповідей (статей, тез) учасників круглого столу онлайн*. (с. 41-45). Луцьк: Волиньполіграф.
- Маруфенко, О. В. (2006). *Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики*. (Дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Матвєєва, О. О. (Уклад.). (2019). *Фахова компетентність викладача музичного мистецтва. Силабус навчальної дисципліни*. Взято з [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf\\_muz\\_instr\\_pid\\_vch/Silabus/5%20%20Sillabus%20Fahova%20kompetentnist%20vikladacha%20muzichnogo%20mistectva.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_muz_instr_pid_vch/Silabus/5%20%20Sillabus%20Fahova%20kompetentnist%20vikladacha%20muzichnogo%20mistectva.pdf).
- Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Київ.
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія*. Київ: К.І.С.
- Пляченко, Т. М. (2010). *Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: Монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Пляченко, Т. М. (2017). Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. В *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 61-69). Київ.
- Ройтенко, Н. О. (2017). Концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 155, 101-104.
- Сергієнко, С. М. (Упор.). (2019). *Практикум шкільного репертуару*. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет.
- Сулаєва, Н. В. (2013). Неформальна мистецька освіта студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 7(33), 394-405.
- Сулаєва, Н. В. (2013). *Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти: Монографія*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Тоцька, Л. О. (2010). *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх вчителів музики*. (Дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Яковлев, В. П. (2011) Досвід підготовки вчителя музики у зарубіжній професійній педагогічній освіті. *Педагогічні науки*, 1, 86-93.

*Soft skills: чому ці навички такі важливі сьогодні?* Взято з <https://jobs.innovecs.com/uk/blog/soft-skills-vazhlyvi-syogodni/>.

*Volodymyr Yakovlev*

## **FUTURE MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION AT THE WORKSHOP ON THE SCHOOL REPERTORY**

*The article highlights the process of formation of professional competencies of future music teachers in the process of mastering professionally-oriented disciplines, in particular, during a workshop on school repertoire. The article argues that during the mastering of the workshop from the school repertoire is the formation of theoretical knowledge, skills needed in practical work in the study of school repertoire; mastering the vocal-choral and instrumental repertoire of the current school program "Music", other experimental programs; mastering various methods of studying and working with works of the school repertoire; formation of the ability to lead a children's choir, to accompany songs of the school repertoire, to read from a sheet and transpose vocal choral works, to select by ear easy melodies by interval composition, accompaniment to them by means of the main functions. Since the subject of the discipline "School Repertoire Workshop" is the process of perception and reproduction of musical works of the school repertoire, correlating them with professional competencies, we can say that the main ones are: expanding, deepening and consolidating professional and pedagogical knowledge of teachers and professional competencies musical art; gaining experience in analyzing its essence, content, structure, levels; acquaintance with the civilizational changes influencing formation of professional competence of teachers of musical art; improvement of organizational, communicative, constructive, creative skills; preparation for professional functions. The question of the need to develop soft skills, such personal characteristics, skills that allow a future music teacher to successfully interact in a team when solving any issues. In our opinion, the formation of soft skills in the process of professional training of future teachers of music is a systematic and purposeful process, as a result of which during educational activities is the formation of necessary for modern teachers skills for interpersonal communication and non-standard problem solving (disputes, conflicts). pedagogical interaction on the principles of respect, tact, tolerance, team awareness, which, of course, will have a very positive effect on the quality of the educational process in general secondary education.*

**Keywords:** *future teachers of music art, professional competencies, school repertoire, soft skills.*

### **References**

- Huralnyk, N. P. (2007). Komplekt typovykh navchalnykh prohram z dystsypliny "Osnovnyi muzychnyi instrument – fortepiano" [A set of typical training programs in the discipline "Basic musical instrument – piano"]. Kyiv: NPU [in Ukrainian].
- Marufenko, O. V. (2006). *Formuvannia vokalno-slukhovykh navychok maibutnoho vchytelia muzyky* [Formation of vocal-auditory skills of the future music teacher]. (PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
- Matvieieva, O. O. (Comp.). (2019). *Fakhova kompetentnist vykladacha muzychnoho mystetstva. Sylabus navchalnoi dystsypliny* [Professional competence of a music teacher]. Retrieved from [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf\\_muz\\_instr\\_pid\\_vch/Silabus/5%20%20Sillabus%20Fahova%20kompetentnist%20vikladacha%20muzichnogo%20mistectva.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_muz_instr_pid_vch/Silabus/5%20%20Sillabus%20Fahova%20kompetentnist%20vikladacha%20muzichnogo%20mistectva.pdf) [in Ukrainian].
- Ovcharenko, N. A. (2016). *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti* [Theoretical and methodological principles of professional training of future music

- teachers for vocal and pedagogical activities*]. (PhD diss.). Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]: kolektyvna monohrafiia*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Pliachenko, T. M. (2010). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia muzyky do roboty z uchnivskymy orkestramy ta instrumentalnymy ansambliamy [Preparing a future music teacher to work with student orchestras and instrumental ensembles]: Monograph*. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Pliachenko, T. M. (2017). Formuvannia instrumentalno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of instrumental and performing competence of the future teacher of music art in the process of professional training]. In *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky KhKhI stolittia: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. (pp. 61-69). Kyiv [in Ukrainian].
- Roitenko, N. O. (2017). Kontseptualni zasady pedahohichnoho suprovodu vokalnogo rozvytku maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Conceptual bases of pedagogical support of vocal development of future teachers of musical art]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky*. Kropyvnytskyi: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 155, 101-104 [in Ukrainian].
- Serhiienko, S. M. (Comp.). (2019). *Praktykum shkylnoho repertuaru [Workshop of school repertoire]*. Berdiansk: Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet [in Ukrainian].
- Soft skills: chomu tsi navychky taki vazhlyvi sohodni? [Soft skills: why are these skills so important today?]*. Retrieved from <https://jobs.innovecs.com/uk/blog/soft-skills-vazhlyvi-syogodni/> [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2013). Neformalna mystetska osvita studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Informal art education of students of higher pedagogical educational institutions of Ukraine]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: naukovyi zhurnal*. SumDPU imeni A. S. Makarenka, 7(33), 394-405 [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2013). *Pidhotovka vchytelia v pedahohichnomu prostori neformalnoi mystetskoï osvity [Teacher training in the pedagogical space of non-formal art education: a Monograph]*. Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Totska, L. O. (2010) *Metodychni zasady udoskonalennia vokalnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv muzyky [Methodical principles of improving the vocal training of future music teachers]*. (PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
- Vasylenko, L. M. (2003). Vzaiemodiia vokalnogo i metodychnoho komponentiv u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Interaction of vocal and methodical components in the process of professional training of a future music teacher]. (PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
- Yakovlev, V. P. (2011) *Dosvid pidhotovky vchytelia muzyky u zarubizhnii profesiinii pedahohichnii osviti [The experience of music teacher training in foreign professional pedagogical education]*. *Pedahohichni nauky*, 1, 86-93 [in Ukrainian].
- Zhalko, T. Y. (2020). Komunikatyvna kompetentnist: naukovi pidkhody ta sutnist defynitsii [Communicative competence: scientific approaches and the essence of the definition]. In T. Y. Zhalko, & O. P. Muliar. (Comps.), *Rozvytok fakhovoi kompetentnosti pedahohiv u konteksti modernizatsii zmistu osvity: materialy dopovidei (statei, tez) uchasyukiv kruhloho stolu onlain*. (pp. 41-45). Lutsk: Volynpolihraf [in Ukrainian].

Одержано 03.09.2021 р.

# ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 373.5.091.26

DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255924

*Michał Hnatiuk, Przemyśl, Polska*

ORCID: 0000-0002-7939-1010

## TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH UCZNIÓW

*W artykule przedstawiono wybrane aspekty oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów ukształtowane w odmiennych systemach edukacji. Zwrócono uwagę na przedmiot oceniania – wiadomości, umiejętności, nawyki i postawy uczniów oraz podkreślono, że w wielu systemach edukacji przedmiot sprawdzania jest ten sam i od wielu lat pozostaje niezmiennym. Opisano rodzaje oceniania, które zostały ukształtowane w systemie edukacji: ocenianie kształtujące i sumujące, zewnętrzne i wewnętrzne, intuicyjne i analityczne oraz ocenianie wzmacniające, które minimalizuje odsiew i odpad uczniów na poszczególnych etapach edukacji. Zaznaczono, że w ukraińskim systemie oświaty ocenianie, jako procedura pedagogiczna ma zarówno kontekst jakościowy, jak i ilościowy. Obok tradycyjnych metod oceniania wiedzy i umiejętności uczniów zaprezentowano metody niekonwencjonalne.*

*W artykule przedstawiono także funkcje, jakie pełni każdy rodzaj oceniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zwrócono uwagę na funkcję informacyjno-regulacyjną, motywacyjno-wychowawczą oraz społeczno-selekcyjną. Wyróżniono, że w ukraińskim szkolnictwie do głównych funkcji oceniania zaliczono funkcję kontrolującą, dydaktyczną, diagnostyczno-korygującą, stymulującą-motywacyjną oraz wychowawczą.*

*Praktyczne aspekty danej problematyki ujęto na tle analizy komparatystycznej polskiego i ukraińskiego systemu edukacji. Na podstawie zgromadzonych danych przedstawiono odmienności oceniania uczniów na wcześniejszych etapach edukacji. Opisano oraz porównano obowiązujące w szkolnictwie w Polsce i Ukrainie skale oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Porównano także skale ocen zachowania.*

***Kluczowe słowa:** pedagogika; przedmiot oceniania; rodzaje oceniania; funkcji oceniania; skala ocen szkolnych; skala ocen zachowania.*

**Wprowadzenie.** W niektórych krajach Europy stosuje się odmienne, a w niektórych zbliżone do siebie praktyki oceniania osiągnięć uczniów. Nieustanny rozwój myśli pedagogicznej powoduje, że nawet w jednym systemie edukacji proponowane są całkiem inne podejścia do oceniania wiedzy i umiejętności podopiecznych.

Warto zatem opisać teoretyczne aspekty oceniania osiągnięć uczniów opracowane w różnych systemach oświaty. Z praktycznego punktu widzenia wskazanym jest przedstawienie różnic i

podobieństw oceniania wiedzy i umiejętności wychowanków w dwóch odmiennych krajach.

W celu przeprowadzenia analizy komparatystycznej wybrano system edukacji Polski i Ukrainy, w szczególności ich system oceniania uczniów. O wyborze danych systemów oświaty, dokładniej rzecz ujmując systemów oceniania osiągnięć edukacyjnych wychowanków przesądziło to, że transformacja systemowa w Ukrainie, a wraz z nią proces przemian edukacyjnych, rozpoczął się w okresie zbliżonym do czasu przemian społecznych i edukacyjnych w Polsce. Ten fakt w pewnym stopniu ułatwia badanie komparatystyczne oraz generalizowanie wyników, ponieważ porównywać można tylko to, co jest porównywalne, podobne lub zbliżone do siebie.

### **Materiał badań i dyskusja**

#### **Teoretyczne aspekty oceniania osiągnięć uczniów**

**Przedmiot oceniana.** Ocena w edukacji może być ukierunkowana na różne przedmioty oraz podmioty: charakterystykę uczestników procesu dydaktycznego (osiągnięcia uczniów, wyniki nauczycieli), komponenty systemu pedagogicznego (treści, metody, formy organizacyjne itp), wskaźniki systemu edukacji (jakość, efektywność itp) (Laszecko i in., 2012). W niniejszym artykule zdecydowano ograniczyć się do procesu dydaktycznego, w szczególności do wielorakich sposobów oceniania osiągnięć uczniów.

Należy zaznaczyć, że na każdym szczeblu edukacji przedmiotem oceniania są *wiedomości, umiejętności, nawyki i postawy uczniów*. W zakresie wiadomości nauczyciel sprawdza i ocenia w uczniów poziom zapamiętania i zrozumienia materiału teoretycznego. W obszarze umiejętności – sprawność działania praktycznego oraz myślowego. W sferze nawyków – wyuczone czynności podopiecznych, które odtwarzane niemalże automatycznie, bez głębszego zastanawiania się. W obszarze postawy uczniów nauczyciel ocenia stosunek wychowanków do przedmiotu edukacyjnego, aktywność na lekcji, zaangażowanie w pozyskanie wiadomości uzupełniających tematykę zajęć oraz wiele innych czynności związanych z procesem dydaktycznym (Ostrowski, 2008).

Dostrzeżono, że w wielu systemach edukacji przedmiot sprawdzania jest ten sam i od wielu lat pozostaje niezmiennym. Zmieniło się natomiast podejście do oceniania tego przedmiotu.

**Rodzaje oceniania.** W szkolnictwie w Polsce, w Ukrainie oraz w wielu innych europejskich krajach wyróżnia się dwa rodzaje oceniania: *kształtujące i sumujące*. Ocenianie kształtujące powstaje w procesie dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Wpisuje się ono w kontekst komunikacji interpersonalnej. Istotną cechą oceniania kształtującego jest to, że umiejętnie prowadzony przez nauczyciela dialog może wspierać i stymulować poznawczą aktywność uczącego się. Natomiast ocenianie sumujące w literaturze pedagogicznej często identyfikowane jest z kontrolowaniem lub egzaminowaniem. Wymaga ono zachowania pewnego dystansu pomiędzy nauczycielem a uczącym się. Ze względu na swoją funkcję lokuje ono nauczyciela w roli arbitra, bezstronnego sędziego w wystawianiu ocen szkolnych. Ocenianie sumujące może kreować u wychowanków postawę rywalizacji, orientować uczniów na osiągnięcie sukcesu (Szyling, 2010).

Jednak, w praktyce pedagogicznej pobudzać uczniów do rywalizacji może także ocenianie kształtujące. W szkole podstawowej (np. klasa V) współzawodnictwo wśród uczniów w zdobywaniu porównywalno lepszych ocen jest zjawiskiem często dostrzeganym. Z drugiej zaś strony poznawczą aktywność uczniów kształtuje nie tylko ocenianie kształtujące. Ocenianie sumujące ujęte w formie ocen semestralnych może także stymulować wychowanków, wzbudzać u nich aktywność edukacyjną czy chęć kontynuowania dobrych wyników lub osiągnięcie jeszcze lepszych.

Przedstawiając tematykę oceniania osiągnięć uczniów należy zaznaczyć, że ocenianie kształtujące oraz ocenianie sumujące nie tylko się wzajemnie przenikają, lecz także uzupełniają. Co więcej, w procesie rozwoju dydaktyki na podstawie oceniania kształtującego i sumującego powstały dwa nowe rodzaje oceniania: *zewewnętrzne i wewnętrzne* (Szyling, 2010). Jak zaznacza G. Szyling „u podstaw tej klasyfikacji znalazł się typ relacji zachodzącej między ocenianiem i oceniającym, co pociąga za sobą także odmienności w określaniu właściwości przedmiotu i funkcji oceny” (Szyling, 2010, s. 34).

Z innej perspektywy na ocenianie osiągnięć uczniów spogląda B. Niemierko. Uważa on, że proces ten ma wiele odmian, które można ogólnie podzielić na dwa typy lub dwa rodzaje: *ocenianie intuicyjne i ocenianie analityczne* (Niemierko, 1999).



„Ocenianie intuicyjne – zaznacza Niemierko, jest oparte na przeświadczeniu, które pojawia się nagle i z durzą mocą w świadomości nauczyciela. Towarzysze temu emocja (...). Ta emocja każe nauczycielowi bronić swego przekonania, które trudno zmienić, gdyż dochodzenie do niego nie podlega ścisłej kontroli logicznej” (Niemierko, 1999, s. 244).

Przeciwnieństwem oceniania intuicyjnego jest oceniania analityczne. Obejmuje ono cały szereg czynności, które krok po kroku prowadzą do końcowego etapu pomiaru sprawdzającego – oceny szkolnej. „Im dokładniej te czynności są wykonane, tym wyższy jest stopień analityczności oceniania” – podkreśla ów autor (Niemierko, 1999, s. 245).

Należy zaznaczyć, że wyżej wymienione rodzaje oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów są powszechnie stosowane w różnych systemach edukacji, dla tego możemy ich określić, jako uniwersalne.

**Ocenianie osiągnięć uczniów a problemy edukacyjne.** Zgłębiając teoretyczne aspekty oceniania uczniów dostrzeżono, że system edukacji wielu krajów Europy i świata od dłuższego czasu boryka się z problemami edukacyjnymi: drugorocznością, przedwczesnym opuszczaniem przez uczniów szkoły podstawowej lub średniej itp. Obok niepowodzeń szkolnych zarysował się również niski współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym. Między innymi z tego powodu w krajach Unii Europejskiej w 2010 roku powstała strategia „*Europa 2020*”. W ramach tego programu zaplanowano „ograniczyć liczbę osób przedwcześnie kończących naukę szkolną do 10% z obecnych 15% oraz zwiększyć odsetek osób w wieku 30–34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40%” (Komisja Europejska, 2010). W rozwiązywanie globalnych problemów edukacyjnych oraz realizację szczytnych celów oświatowych włączono jeden z elementów dydaktyki – ocenianie osiągnięć uczniów. Zwrócono uwagę na oceniania, które minimalizuje odsiew i odpad uczniów na poszczególnych etapach edukacji – *ocenianie wzmacniające*.

A. Karpińska, analizując doświadczenie międzynarodowe zaznacza, że „metoda oceniania wzmacniającego funkcjonuje w praktyce edukacyjnej m.in. szkół średnich w Argentynie. Nauczyciel

w szkole argentyńskiej stara się wydobyć i eksponować to, co uczeń wie i potrafi, poszukuje jego mocne strony, pozwala «zabłysnąć», odwołuje się do jego zainteresowań, gustów, opinii. Często stawia w sytuacji wyboru z możliwością, decyzji co woli” (Karpińska, 2011, s. 226).

Poddając analizie ten rodzaj oceniania dostrzegamy, że ocenianie wzmacniające nie jest kryterialno-zorientowane, gdzie każdą ocenę wystawia się według wcześniej przyjętych kryteriów. Nie jest nawet normatywno-zorientowane, gdzie obowiązują określona norma wiedzy i umiejętności do wystawienia pozytywnej oceny. Ocenianie wzmacniające jest raczej takim rodzajem oceniania, które ociera się o wymogi programu nauczania, a jednocześnie koncentruje się na tym, co uczeń wie i jakie ma preferencje czy uzdolnienia. Ocenianie wzmacniające z powodzeniem może być stosowane w niniejszych systemach oświaty. Jednak, podobnie jak stosowanie jednej metody nauczania jest nieefektywne dla procesu dydaktycznego, tak stosowanie jednego rodzaju oceniania jest nieskuteczne, a nawet szkodliwe w ocenianiu osiągnięć edukacyjnych uczniów.

**Niekonwencjonalne metody oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów.** W niektórych systemach edukacji obok tradycyjnych metod oceniania osiągnięć uczniów praktykowane są zupełnie odmienne, niekonwencjonalne metody.

R. Butler opisując elementy oceniania szkolnego oraz analizując rodzaje informacji zwrotnej,<sup>1</sup> jaką uczniowie otrzymywali na temat swoich prac pisemnych doszła do wniosku, że największe korzyści odniosła grupa badanych otrzymująca same komentarze (Black i in., 2006). W oparciu o te badania autorzy pracy *Jak oceniać aby uczyć?* (tytuł oryginalny – *Assessment for Learning. Putting into practice*) wnioskuje, iż „dostarczenie uczniom komentarzy wręcz pomaga rodzicom skupić się na nauce dzieci i ją wspierać, zamiast po omacku interpretować stopnie i/lub kazać dziecku ogólnie więcej pracować. Uważamy obecnie, że wysiłek, jaki wielu nauczycieli wkłada w ocenianie prac uczniów, jest prawdopodobnie skierowany w niewłaściwą stronę” (Black i in., 2006, s. 58).

Podobne podejście do oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów prezentuje W. Glasser. Stwierdza, że „tak długo jak

---

<sup>1</sup> W badaniach Ruth Butler informacją zwrotną są: stopni bez komentarza, komentarze bez stopni, kombinacja stopni i komentarzy.

będziemy przygotowywać nauczycieli do pracy metodą *ucz* a potem *testuj* i do używania systemu oceniania 1, 2, 3, 4, 5, 6, nie ma powodu, by oczekiwać, że nauczanie w najbliższej przyszłości zmieni się na lepsze lub gorsze. Zostanie takie jakie jest teraz” (Glasser, 2005, s. 86). Warto zaznaczyć, że problematykę oceny szkolnej Glasser prezentuje na tle nierówności społecznych, powiększającej się przepaści pomiędzy bogatymi a biednymi, braku równych szans edukacyjnych amerykańskiej młodzieży. Uwzględniając stratyfikację społeczną proponuje on nauczycielom pracującym w biednych dzielnicach odejście od stawiania stopni szkolnych.

W oparciu o zgromadzony materiał możemy stwierdzić, że zapoczątkowano tendencję oceniania uczniów wyłącznie poprzez komentarze, rezygnując z wystawiania stopni.

Zaznaczę, że w Ukrainie takie metody oceniania wiedzy i umiejętności uczniów nie znalazły szerokiej aprobaty społeczeństwa, jednak dyskusja na temat szkoły bez ocen trwa, i nie tylko w Ukrainie (Wen, 2020).

**Inne aspekty oceniania działalności edukacyjnej.** W ukraińskich źródłach naukowych ocenianie, jako procedura pedagogiczna ma zarówno kontekst *jakościowy*, jak i *ilościowy*. W znaczeniu jakościowym ocenę wyraża się w postaci sądów dotyczących jakości procesu dydaktycznego według określonych kryteriów. Ocena w formie osądu jest zwykle subiektywna, ale może mieć pewne wskaźniki (wytyczne w formie zdrowego rozsądku, moralności publicznej, opinii korporacyjnej itp). W znaczeniu ilościowym ocenę przedstawia się jako cechę ilościową tej własności. Uzyskując status pomiaru staje się ona bardziej obiektywna, ponieważ oparta jest na wskaźnikach (Laszecko i in., 2012). „Dzięki tej logice możemy mówić o dwóch rodzajach oceny – ilościowej i jakościowej, chociaż taki podział nie zawsze odpowiada filozoficznej istocie dychotomii ilościowo-jakościowej” (Laszenko i in., 2012, s. 7).

Opisując aspekty pedagogicznego oceniania uczniów L. Kuchar i W. Serhijenko zwracają uwagę na takie rodzaje oceniania jak: *evaluation* oraz *assessment* (Kuchar, Serhijenko, 2010). Należy zaznaczyć, że w ukraińskim systemie edukacji ocenianie w kategorii *evaluation* jest formą państwowej kontroli wspomagającej rozwój szkół, ujmowanej w kręgach pedagogicznych jako *atestacja*. Zgodnie

z art. 40 Ustawy Ukrainy „*O szkolnictwie średnim ogólnokształcącym*”, niezależnie od podporządkowania, rodzajów i form własności, sprawowana jest kontrola państwowa w celu zapewnienia realizacji jednolitej polityki państwa w dziedzinie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego (Rada Najwyższa Ukrainy, 2017).

Zgodnie z wynikami atestacji ustala się poziom działalności instytucji edukacyjnej: „wysoki”, „wystarczający”, „średni”, „niski”. Na podstawie uzyskanych wyników podejmowana jest odpowiednia decyzja według której uznaje się, że instytucja edukacyjna jest „atestowana z wyróżnieniem”, „atestowana”, „atestowana warunkowo” lub „nieatestowana” (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2008).

W ewaluacji szkoły ważne miejsce zajmuje ocena efektywności procesu dydaktycznego. W porównaniu do innych obszarów działalności placówki oświatowej obszar „Skuteczność procesu dydaktycznego” ma największy współczynnik wagowy (współczynnik 3). Dla porównania takie obszary jak: „Zasoby i warunki organizacji zajęć w szkole średniej” oraz „Organizacja procesu edukacyjnego a także zapewnienie praw i uzasadnionych interesów jego uczestników” posiadają współczynnik 1, a obszar „Niektóre problemy zarządzania szkołą średnią” – współczynnik 2 (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2008). Oznacza to, iż pomimo różnego rodzaju uwarunkowań działalności szkolnej kluczowe miejsce w ocenie jej pracy zajmuje *poziom wiedzy i umiejętności uczniów*.

Ocenianie w kategorii *assessment* jest ocenianiem pedagogicznym powszechnie stosowanym w praktyce edukacyjnej. „Oznacza szereg procesów określających stopień, w jakim poszczególne uczniowie osiągnęli planowane efekty uczenia się” (Kuchar, Serhijenko, 2010, s. 21). *Assessment* skoncentrowane wyłącznie na pomiarze wiedzy i umiejętności podopiecznych, jest częścią *evaluation*, wobec tego jest pojęciem węższym.

Warto zaznaczyć, że zaprezentowane rodzaje oceniania są szeroko praktykowane zarówno w ukraińskim, jak i polskim szkolnictwie.

**Funkcje oceniania.** Każdy rodzaj oceniania osiągnięć uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym pełni odpowiednią funkcję. Według F. Ruchały do najważniejszych funkcji oceniania należą:

- *Funkcja informacyjno-regulacyjna*. Dostarcza informacje o poziomie wiedzy i umiejętności uczniów w stosunku do wymagań programowych. Nauczyciel, poznając braki uczniów ma możliwość regulować swoją pracę dydaktyczną.

- *Funkcja motywacyjno-wychowawcza*. Ocena szkolna wywiera wpływ na uczniów. Systematyczne sprawdzanie i ocenianie wiedzy porządkuje i dyscyplinuje działanie uczących się, motywuje ich do pracy.

- *Funkcja społeczno-selekcyjna*. Oceny roczne oraz oceny egzaminacyjne selekcionują absolwentów. W jednym przypadku otwierają nowe możliwości i perspektywy dla osób, które uzyskały wysokie wyniki edukacyjne, w drugim – chronią społeczeństwo przed osobami niekompetentnymi (Ruchała, 2008).

Inne spojrzenie na funkcje ocen szkolnych prezentuje K. Stróżyński. Wyróżnia on *funkcję informacyjną*, która w procesie dydaktycznym jest funkcją podstawową oraz *funkcję motywacyjną*, stosowanie której powinno być niesłychanie ostrożne. Zwraca uwagę, że przy podawaniu oceny szkolnej należałoby motywować podopiecznych – udzielać pozytywnej recenzji pracy lub zachęcającego komentarza do odpowiedzi. Trzecią funkcją oceny szkolnej, według Stróżyńskiego jest *funkcja represyjna* (Stróżyński, 2003). Poddając ją analizie zaznacza, że „stosowania ocen dla represjonowania niepożądanych zachowań uczniów oficjalnie nie ma najczęściej miejsca, praktycznie jednak wcale nie jest rzadkie” (Stróżyński, 2003, s. 63).

W ukraińskim szkolnictwie do głównych funkcji oceniania zaliczono *funkcję kontrolującą, dydaktyczną, diagnostyczno-korygującą, stymulująco-motywacyjną oraz wychowawczą* (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2008).

### **Praktyczne aspekty oceniania osiągnięć uczniów**

***Ocenianie osiągnięć uczniów w polskich placówkach oświatowych.*** Na tle różnorodnych teoretycznych aspektów oceniania wiedzy, umiejętności, nawyków i postaw uczniów zdecydowano zaprezentować aspekt praktyczny.

W Polsce, w 8-letnich szkołach podstawowych począwszy od klasy IV oceny bieżące, semestralne, roczne oraz końcowe oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustala się w stopniach według

następującej skali:

- stopień celujący – 6;
- stopień bardzo dobry – 5;
- stopień dobry – 4;
- stopień dostateczny – 3;
- stopień dopuszczający – 2;
- stopień niedostateczny – 1.

W myśl *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. 2017 poz. 1534) pozytywnymi ocenami klasyfikacyjnymi są wszystkie oceny oprócz oceny niedostatecznej.

W praktyce pedagogicznej ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów sprowadza się do weryfikacji ich poziomu wiedzy i umiejętności w stosunku do wymogów programu nauczania, ogólnie ujmując do wymagań edukacyjnych.

Jak zaznacza B. Winczewska „wymagania edukacyjne to oczekiwane przez nauczyciela osiągnięcia ucznia, niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych, sformułowane w oparciu o realizowany przez nauczyciela program nauczania. (...) Punktem wyjścia do formułowania wymagań jest podstawa programowa wyznaczająca cele kształcenia, osiągnięcia uczniów oraz zakres treści, których realizacja pozwoli je osiągnąć” (Winczewska, 2012).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że w postawie programowej sformułowano wymagania ogólne (cele kształcenia) oraz wymagania szczegółowe (treści kształcenia) w stosunku do poszczególnych przedmiotów. Natomiast, kryteria oceniania uczniów opracowywane są w każdej szkole samodzielnie na podstawie wewnątrzszkolnego systemu oceniania. W oparciu o wewnątrzszkolny system oceniania każdy z nauczycieli opracowuje przedmiotowy system oceniania – kryteria oceniania wiedzy i umiejętności z poszczególnych przedmiotów.

Poniżej, w tabeli 1 przedstawiono przykład ogólnych wymagań edukacyjnych na poszczególną ocenę (ogólne kryteria oceniania), zatwierdzone przez Radę Pedagogiczną w jednej ze szkół średnich w Polsce.

Tabela 1.

**Ogólne wymagania edukacyjne na poszczególną ocenę praktykowane w jednej ze szkół średnich w Polsce (Rada Pedagogiczna, 2017)**

Ocena	Ogólne wymagania edukacyjne
6	<b>Uczeń:</b> posiada wiedzę i umiejętności wykraczające poza program nauczania w danej klasie, systematycznie wykazuje zainteresowanie daną dziedziną wiedzy i przedmiotem, biegle posługuje się zdobytymi wiadomościami w rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub praktycznych, proponuje rozwiązania nietypowe, osiąga sukcesy w konkursach, zawodach sportowych i innych, kwalifikując się do nałóg na szczeblu regionalnym, wojewódzkim albo krajowym.
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opanował pełny zakres wiedzy i umiejętności określony programem nauczania w danej klasie,</li> </ul> sprawnie posługuje się zdobytymi wiadomościami, rozwiązuje samodzielnie problemy teoretyczne i praktyczne, potrafi zastosować posiadaną wiedzę do rozwiązywania zadań i problemów w nowych sytuacjach.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdobyte wiadomości i umiejętności potrafi zastosować w kontekście przedmiotowym i w sytuacjach praktycznych, natomiast zadania trudniejsze wykonuje pod kierunkiem nauczyciela,</li> <li>• dobrze opanował zakres wiedzy i umiejętności określony programem nauczania w danej klasie,</li> <li>• jest aktywny w czasie lekcji, poprawnie rozumuje w kategoriach przyczynowo-skutkowych.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opanował podstawowe treści programowe w zakresie umożliwiającym postępy w dalszym uczeniu się,</li> <li>• rozwiązuje typowe zadania o średnim stopniu trudności, czasem przy pomocy nauczyciela,</li> <li>• w czasie lekcji wykazuje się aktywnością w stopniu zadawalającym.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• w ograniczonym stopniu opanował podstawowe wiadomości i umiejętności, a braki nie przekreślają możliwości uzyskania przez ucznia podstawowej wiedzy z danego przedmiotu,</li> <li>• rozwiązuje zadania o niewielkim stopniu trudności przy pomocy nauczyciela.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nie opanował niezbędnego minimum podstawowych wiadomości i umiejętności określonych programem nauczania przedmiotu w danej klasie,</li> <li>• nie jest w stanie, nawet przy pomocy nauczyciela, rozwiązać zadania o niewielkim (elementarnym) stopniu trudności.</li> </ul>

Oprócz ocen określających poziom osiągnięć edukacyjnych ucznia wystawiana jest także ocena zachowania. Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej wychowawca wystawia śródroczną oraz roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania ucznia według następującej skali:

- wzorowe;
- bardzo dobre;
- dobre;

- poprawne;
- nieodpowiednie;
- naganne (Dz. U. 2017 poz. 1534).

Należy zaznaczyć, że na wcześniejszym etapie edukacji, w klasach I-III obowiązuje ocena śródroczna i roczna opisowa. Stopnie wzorowane na skali liczbowej od 1 do 6 lub skali literowej (A, B, C, D, E, F) stosuje się wyłącznie dla potrzeb ocen bieżących, sprawdzających poziom przyswajanej wiedzy i umiejętności wychowanków.

**Ocenianie osiągnięć uczniów w ukraińskich placówkach oświatowych.** W ukraińskim systemie oświaty obowiązuje 12 punktowa skala oceniania. Wysoki poziom osiągnięć edukacyjnych ucznia mierzony oceną 12 nie uwzględnia udziału wychowanka w szkolnych konkursach i/lub olimpiadach. Ten najwyższy stopień oceny szkolnej określa jedynie poziom wiedzy i umiejętności ucznia z zakresu programu nauczania.

Jak zaznacza O. Wysznewśkyj dwunasto-punktową skalę oceniania osiągnięć uczniów w Ukrainie należy traktować w sposób warunkowy. W rzeczywistości jest to trzystopniowe ocenianie czterech rodzajów działalności ucznia:

- rozpoznanie (zapamiętywanie),
- reprodukcja,
- konstruktywno - zmienno - poszukiwawcza działalność,
- twórcza działalność (Wysznewśkyj, 2006).

Skalę oceniania osiągnięć edukacyjnych ujętą przez pryzmat czterech rodzajów działalności ucznia przedstawiono na schemacie 1.

Schemat 1

**Ocenianie zadań o różnych poziomach kompetencji**  
(Wysznewśkyj, 2006)

Poziom twórczości		1-3 (10-12) punktów
Poziom konstruktywno - zmienno - poszukiwawczy		1-3 (7-9) punktów
Poziom reprodukcji		1-3 (4-6) punktów
Poziom rozpoznania (wcześniej poznanego)		1-3 (1-3) punktów

W świetle analizy porównawczej warto zwrócić uwagę na ogólną koncepcję ukraińskiej edukacji zaprezentowaną w podstawowym



programie kształcenia (*Базовому навчальному плані*). Na podstawie tego programu dla różnych typów szkół układane są typowe programy kształcenia (*Типові навчальні плани*). Typowy program kształcenia składa się z dwóch komponentów: państwowego (*інваріантної складової*) i szkolnego (*варіативної складової*). Państwowy komponent to lista przedmiotów edukacyjnych obowiązkowych do nauczania we wszystkich typach szkół. Szkolny komponent to lista wybranych przedmiotów edukacyjnych. Głównym celem szkolnego komponentu jest dopasowanie edukacji do specyfiki regionu i szkoły (Małafijik, 2015).

Uwzględniając podstawowy program kształcenia Ministerstwem Oświaty i Nauki (MON) Ukrainy zatwierdzono kilka typowych programów edukacyjnych dla szkoły początkowej<sup>2</sup>. Spośród nich są typowe edukacyjne programy dla klas 1-2 oraz 3-4 opracowane pod kierunkiem O.J. Sawczenko. Zaznaczono w nich, iż w szkole początkowej w klasie 1-2 oceniania kształtujące ma charakter formalny, przeprowadza się werbalnie na subiektywnych zasadach. Osiągnięcie edukacyjne wychowanka nie porównuje się do osiągnięć innych uczniów (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2019).

Natomiast w klasach 3-4 szkoły początkowej osiągnięcia edukacyjne uczniów poddawane są ocenianiu kształtującemu oraz sumującemu (tematycznemu i końcowemu) (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2019).

Po zakończeniu cyklu nauczania uczniowie szkoły początkowej poddawane są sprawdzianu końcowemu, który jest przeprowadzany wyłącznie w celu monitorowania jakości edukacji i/lub działań edukacyjnych instytucji oświatowej (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2019).

W odróżnieniu od autorskich programów O. Sawczenko oraz R. Szyjana w rozporządzeniu MON Ukrainy zaleca się, żeby ocenianie uczniów klas 1-4 miało charakter werbalny, ale tylko dla szkolnego komponentu (*варіативної складової*). W stosunku do komponentu państwowego (*інваріантної складової*) takie przedmioty edukacyjne, jak: matematyka, język i literatura oraz przyroda powinny być oceniane w skali 12 punktowej (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2016).

---

<sup>2</sup> Edukacja w ukraińskich szkołach początkowych obejmuje takie cykle, jak klasy 1-2 i 3-4, które uwzględniają cechy wiekowe rozwoju podopiecznych.

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów w szkołach średnich podstawowych oraz szkołach średnich profilowych<sup>3</sup> przeprowadza się według pewnych wytycznych. Nauczyciel oceniając ucznia powinien brać pod uwagę:

- charakterystykę odpowiedzi ucznia: poprawność, logiczność, integralność itp;
- jakość wiedzy: kompletność, głębię, elastyczność, trwałość itp;
- poziom ukształtowania wiedzy i umiejętności ogólnych oraz przedmiotowych;
- poziom opanowania operacji umysłowych: umiejętność analizy, syntezy,
- porównania, abstrahowania, wyprowadzania wniosków;
- kreatywne doświadczenie: umiejętność identyfikowania i rozwiązywania problemów, formułowanie hipotez;
- samodzielność w ocenie zdarzeń, zjawisk, poglądów (Rozporządzenie MON Ukrainy, 2008).

Powyższe wytyczne są podstawą do wyróżnienia czterech poziomów osiągnięć edukacyjnych uczniów: początkowego, średniego, dostatecznego oraz wysokiego.

Zależność między ogólnymi wymaganiami edukacyjnymi a wskaźnikami ocen, zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2.

**Ogólne wymagania edukacyjne na poszczególłą ocenę obowiązujące w szkolnictwie średnim w Ukrainie (Rozporządzenia MON Ukrainy, 2008)**

Poziom osiągnięć edukacyjnych	Punkty (ocena)	Ogólne wymagania edukacyjne
Początkowy	1	<b>Uczeń:</b> rozdzieli obiekty uczenia się.
	2	odtworza nieznaną część materiału edukacyjnego, posiada pojęcie o obiekcie uczenia się, lecz niesprecyzowane.
	3	odtworza część materiału edukacyjnego, za pomocą nauczyciela wykonuje elementarne zadanie.
	4	za pomocą nauczyciela odtworza podstawowy materiał edukacyjny, za podanym wzorem wykonuje określoną czynność.
Średni	5	streszcza podstawowy materiał edukacyjny, definiuje pojęcia i reguły, lecz błędnie i nieściśle.

<sup>3</sup> We wrześniu 2017 roku Rada Najwyższa Ukrainy przyjęła ustawę „O edukacji”, według której wprowadzono 12-letni program kształcenia. Powstała nowa trypoziomowa struktura oświaty: 4-letnia edukacja początkowa (od 2018 roku), 5-letnia podstawowa edukacja średnia (od 2022 roku), 3-letnia profilowa edukacja średnia w liceach lub w instytucjach szkolnictwa zawodowego (od 2027 roku).

	6	zna i rozumie podstawowe wiadomości materiału edukacyjnego, odpowiada prawidłowo, lecz niewystarczająco przemyślnie, umie posługiwać się wiedzą wykonując zadania za podanym schematem.
	7	prawidłowo streszcza materiał edukacyjny, zna podstawowe teorii i fakty, umie podawać własne przykłady na poparcie pewnych opinii, częściowo kontroluje własne szkolne działanie.
Dostateczny	8	wykorzystuje materiał edukacyjny w sytuacjach standardowych, próbuje analizować, ustalać związki i zależności pomiędzy faktami i zjawiskami, wyprowadzać wnioski, w ogólności kontroluje własne szkolne działanie, odpowiada logicznie pomimo nieścisłości.
	9	dobrze opanował materiał edukacyjny, wykorzystuje wiedzę w sytuacjach standardowych, umie analizować i systematyzować informację, wykorzystuje dobrze znane dowody z samodzielną i poprawną argumentacją.
	10	posiada kompletną, głęboką wiedzę, posługuje się wiedzą w działalności praktycznej, potrafi wyprowadzać wnioski i uogólnienia.
Wysoki	11	posiada elastyczną wiedzę w zakresie wymagań programowych, argumentowo posługuje się nią w różnych sytuacjach, umie odnajdywać informację oraz ją analizować, potrafi określać oraz rozwiązywać problemy.
	12	posiada systemową oraz trwałą wiedzę w zakresie wymagań programowych, świadomie wykorzystuje ją w standardowych oraz niestandardowych sytuacjach, umie samodzielnie analizować, oceniać oraz uogólniać opanowany materiał, samodzielnie posługuje się źródłem informacji, samodzielnie podejmuje decyzji.

W dokumentach oświatowych opracowanych przez MON Ukrainy oprócz ogólnych kryteriów oceniania zaprezentowano również kryteria oceniania uczniów z literatury i języka ukraińskiego oraz literatury i języków mniejszości narodowych, języków obcych, matematyki, informatyki, historii, geografii, prawoznawstwa, rysunku technicznego, dyscyplin cyklu artystycznego i estetycznego i in. przedmiotów edukacyjnych.

Podobnie jak w wielu innych systemach edukacji w ukraińskim systemie oświaty oprócz ocen określających poziom wiedzy i

umiejętności ucznia wystawiana jest także ocena zachowania. Praktykowane są cztery oceny zachowania ucznia:

- wzorowa,
- dobra,
- zadowolająca,
- niezadowolająca.

Pozytywnymi ocenami zachowana są trzy pierwsze oceny.

Śródroczne i roczne oceny zachowania oraz bieżące, semestralne, roczne i końcowe oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych wystawiane są przez wychowawców i nauczycieli począwszy od klasy III szkoły początkowej.

**Analiza komparatystyczna.** Analizując praktyczne aspekty oceniania osiągnięć uczniów w dwóch odmiennych systemach oświaty skoncentrowano się bardziej na podobieństwach, niż rozbieżnościach systemu oceniania uczniów. Na podstawie zgromadzonych danych stwierdzono, że zarówno w polskim, jak i w ukraińskim systemie edukacji oceny szkolne dzielą się na oceny bieżące, ujmowane także jako oceny cząstkowe, tematyczne, śródroczne, roczne oraz oceny z egzaminów końcowych.

Oceny bieżące wystawiane są w trakcie lekcji za indywidualne oraz grupowe odpowiedzi (prace) uczniów. Określają one poziom zrozumienia i opanowania poszczególnych elementów tematu, ustalają powiązania między treścią nauczaną a treścią wyuczoną, weryfikują poziom utrwalonych wiadomości i umiejętności podopiecznych.

Oceny tematyczne (praktykowane w ukraińskim systemie oświaty) określają poziom wiadomości i umiejętności uczniów z danej tematyki lub działu programowego. W dzienniku ocen szkolnych odwzorowują rezultat pracy nauczyciela i uczniów w zakresie jednego działu tematycznego. Oceny tematyczne wystawiane są na podstawie ocen cząstkowych uwzględniając także różnego rodzaju prace edukacyjne wychowanków (praktyczne, laboratoryjne i in.) z danej tematyki.

Oceny śródroczne (semestralne) wystawiane są na podstawie ocen cząstkowych. Ocena semestralna nie jest średnią arytmetyczną tych ocen. Uwzględnia ona indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia oraz jego możliwości psychofizyczne.

Oceny roczne wystawiane są na podstawie ocen śródrocznych.

Oceny z egzaminu końcowego są ostatecznym wynikiem edukacyjnym uczniów z danego przedmiotu. W przypadku uzyskania oceny niedostatecznej uczeń (uczennica) ma prawo przystąpić do poprawkowego egzaminu końcowego.

Analizując zgromadzony materiał stwierdzono, że w dwóch systemach edukacji rodzaje ocen szkolnych są niemalże identyczne. Znacząco różni się natomiast skala liczbowa ocen szkolnych. W poniższej tabeli 3 zaprezentowano różnice oraz podobieństwa skal ocen szkolnych stosowanych w szkolnictwie średnim w Polsce i w Ukrainie.

Należy zaznaczyć, że w polskim szkolnictwie przy ocenie częściowej ucznia dopuszczalne jest stawianie znaków „+” i „-”. Jednak, ww. znaki nie mogą być stosowane przy wystawianiu ocen śródrocznych, rocznych oraz ocen z egzaminów końcowych.

Analizując skale ocen szkolnych dwóch systemów oświaty (oraz uwzględniając znaki „+” i „-” stosowane przy ocenie częściowej w szkolnictwie w Polsce) dostrzeżono, że obie skale ocen pomimo swych różnic w pewnym stopniu są porównywalne. W polskim systemie oceniania nauczyciel ma do dyspozycji 14 ocen o różnej wartości (1, -2, 2, +2, -3, 3, +3, -4, 4, +4, -5, 5, +5 i 6), a w ukraińskim systemie oceniania – 12 ocen (od 1 do 12). W szkolnictwie średnim w Polsce nauczyciel ma możliwość wystawić do dziennika 12 pozytywnych ocen częściowych o różnej wartości, a w szkolnictwie w Ukrainie – 9. Warto podkreślić, że różnica w ilości ocen pozytywnych bierze się stąd, iż w ukraińskim szkolnictwie ocena „2” jest oceną niedostateczną, wobec tego pierwsze trzy punkty (бали) ujmowane jako oceny niedostateczne.

Analizując różnicę i podobieństwa dwóch systemów oceniania stwierdzono, iż nauczyciel w Polsce ma nieco większy zakres wartościowania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, niż nauczyciel w Ukrainie. Jednak wystawiając oceny śródroczne i roczne możliwość zróżnicowania uczniów pod względem ich osiągnięć edukacyjnych w polskich placówkach edukacyjnych jest znacznie niższa niż w ukraińskich.

Tabela 3

**Skala ocen szkolnych stosowana w polskich i ukraińskich szkołach\***

W polskich szkołach			W ukraińskich szkołach			
Rodzaj szkoły	Stopień	Skala	Rodzaj szkoły	Stopień	Skala	
szkoła podstawowa (klasy 1-3)	ocena opisowa		szkoła początkowa (klasy 1-2)	ocena opisowa		
szkoła podstawowa (klasy 4-8), szkoła ponadpodstawowa	celujący	6	Szkoła początkowa (klasy 3-4), szkoła podstawowa (klasy 5-9), szkoła profilowa	bardzo dobry	12	
	bardzo dobry	5+			11	
		5			10	
		5-		9		
	dobry	4+		8	dobry	8
		4		7		
		4-		6		
	dostateczny	3+		5	dostateczny	5
		3		4		
		3-		3		
	dopuszczający	2+		2	niedostateczny	3
		2		2		
2-		1				
niedostateczny	1					

\* – 8-letnie szkoły podstawowe oraz szkoły ponadpodstawowe (licea ogólnokształcące, technika, branżowe szkoły I-II stopnia) w Polsce. Szkoły początkowe, szkoły średnie podstawowe oraz szkoły średnie profilowe (licea profilowe oraz instytucji szkolnictwa zawodowego) w Ukrainie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2017 poz. 1534); Rozporządzenia Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy „Pro zatwierdzenia 12-balnoji skały ociniuwannia nawczalnych dosiahneń u systemi zahalnoji serednioji oswity” <http://consultant.parus.ua/?doc=00N0F3BC4C> (07.06.2020)

Analizie porównawczej poddano również skale ocen zachowania uczniów obowiązujące w dwóch systemach edukacji. Stwierdzono, że skala ocen zachowania uczniów w polskich szkołach średnich w niewielkim stopniu różni się od skali ocen zachowania uczniów w ukraińskich szkołach. Nieznaczna różnica polega na tym, że najwyższe oraz najniższe wartości oceny zachowania ucznia w szkolnictwie w Polsce są bardziej zróżnicowane (zachowanie wzorowe, bardzo dobre oraz zachowanie nieodpowiednie i naganne) niż w szkolnictwie w Ukrainie (zachowanie wzorowe oraz zachowanie niezadowolające).

Podobieństwa i różnice skal śródrocznych i rocznych ocen zachowania uczniów zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4

**Skale ocen zachowania uczniów stosowane w polskich i ukraińskich szkołach\***

Zachowanie ucznia/uczennicy	
w polskich szkołach	w ukraińskich szkołach
wzorowe	wzorowe
bardzo dobre	
dobre	dobre
poprawne	zadowolające
nieodpowiednie	niezadowolające
naganne	

\*– 8-letnie szkoły podstawowe oraz szkoły ponadpodstawowe w Polsce. Szkoły początkowe, szkoły średnie podstawowe oraz szkoły średnie profilowe w Ukrainie (

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2017 poz. 1534), *Kryteriji ociniuwannia powedinky*, <http://lpl.school.org.ua/kriterii-ocinjувannya-23-02-21-01-06-2020/> (09.06.2020)

Warto zaznaczyć, że zarówno w polskim, jak i ukraińskim systemie edukacji oceny zachowania ustala się na podstawie kryteriów zachowania.

Wychowawca na początku roku szkolnego ma obowiązek poinformować uczniów o zasadach oceniania zachowania.

**Wnioski.** Analizując teoretyczne aspekty oceniania osiągnięć uczniów dostrzeżono, że w polskim i ukraińskim szkolnictwie zarówno przedmiot ocenia, jak i rodzaje oceniania osiągnięć uczniów przedstawiane są w sposób bardzo podobny. Z nieznaczną odmiennością postrzegane są funkcje, jakie pełni ocenianie w procesie dydaktyczno-wychowawczym młodzieży.

Porównawczą analizę aspektów teoretycznych można podsumować twierdzeniem, iż ocena szkolna jest „instrumentem, który – świadomie wykorzystywany – może dynamizować procesy uczenia się dzięki swoim dwóm podstawowym funkcjom: informacyjnej (zwanej także dydaktyczną) oraz motywacyjnej (przez niektórych pedagogów utożsamianej z wychowawczą). Co ważne – proces ten nie zachodzi automatycznie i niezależnie od okoliczności, a ponadto może zostać wyłączony przez podporządkowanie go

doraźnym celem dydaktycznym, wychowawczym i/lub społecznym” (Szyling, 2010, s. 15-16).

Analizując praktyczne aspekty danej problematyki stwierdzono, że w polskim systemie edukacji obowiązują sześciu-stopniowa skala oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz ich zachowania. W ukraińskim systemie oświaty wprowadzono dwunasto-punktową skalę oceniania wiedzy i umiejętności wychowanków oraz cztery-stopniową skalę ocen zachowania. Jednak uwzględniając znaki „+” i „-” stosowane przy ocenie częściowej w szkolnictwie w Polsce, dostrzeżono, że sześciu-stopniowa skala oceniania postępów edukacyjnych ucznia w rzeczywistości wydłuża się do skali czternasto-punktowej. Daje to podstawy twierdzić, że w zakresie ocen częściowych stosowany system oceniania uczniów w polskich i ukraińskich szkołach średnich jest w znacznym stopniu zbliżony do siebie.

Pomimo formalnych różnic (w dużej mierze pozornych) wspólnym elementem dwóch systemów edukacyjnych, praktykujących odmienne sposoby oceniania uczniów jest to, że na początkowym etapie edukacji, w Polsce w klasach I-III, a w Ukrainie w klasach I-II ocenianie jest werbalne, a ocena rocznych osiągnięć edukacyjnych wychowanka ma charakter opisowy.

#### References

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć?* (J. Dutkiewicz, przekł.). Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Glaser, W. (2005). *Każdy uczeń może odnieść sukces.* (A. Alster, tłum.) Łódź: Pracownia Alternatywnego Wychowania.
- Karpińska, A. (2011). *Niepowodzenie edukacyjne – renesans myśli naukowej.* Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Komisja Europejska. *Program “Europa 2020”.* Retrieved from [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_pl.htm)
- Kuchar, Ł. O., & Serhijenko, W. P. (2010). *Konstruowanie testów. Kurs lekcji: posibnyk.* Łuck.
- Laszenko, O. I., Łukina, T. O., Bułach, I. J., & Mruha, M. R. (2012). *Metodyka i technolohiji ociniuwannia dijalnosti zahalnooswitnioho nawczalnoho zakładu.* Kijów: Pedahohiczna Dumka.
- Małafijik, I. W. (2015). *Dydaktyka nowitnoji szkoły.* Retrieved from [http://pidruchniki.com/73638/pedagogika/didaktika\\_novitnoyi\\_shkoli](http://pidruchniki.com/73638/pedagogika/didaktika_novitnoyi_shkoli)
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia.* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Ostrowski, K. (2008). *Oceniane szkolne w pracy pedagogicznej nauczyciela.* Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Rada Najwyższa Ukrainy. (2017). *Zakon Ukrainy „Pro wyszczu oswitu”.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235>
- Rada Pedagogiczna. (2017). *Szczegółowe warunki i sposoby oceniania wewnątrzszkolnego w klasach I-VIII w szkole podstawowej Nr 9 im. Orląt Lwowskich w Tarnowie.* Retrieved from



- [https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQoIrK0\\_LpAhVr\\_SoKHSOJAVMQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.sp9tarnow.pl%2Fimages%2Fpliki%2FDOKUMENTACJA%2FWSO\\_2018-19.pdf&usg=AOvVaw0kj2OnfF1E1XQNK-ON3Lmj](https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQoIrK0_LpAhVr_SoKHSOJAVMQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.sp9tarnow.pl%2Fimages%2Fpliki%2FDOKUMENTACJA%2FWSO_2018-19.pdf&usg=AOvVaw0kj2OnfF1E1XQNK-ON3Lmj) (08.06.2020)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. (2017). *Dz. U*, poz. 1534.
- Rozporządzenie MON Ukrainy. (2008). *Pro zatverdżennia kryterijiv ociniuwannia nawczalnych dosiahneń uczniw u systemi zahalnoji serednioji oswity*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v0371290-08> (04.06.2020)
- Rozporządzenie MON Ukrainy. (2016). *Orijentowni wymohy do kontroli ta ociniuwannia nawczalnych dosiahneń uczniw poczatkowoji szkoły*. Retrieved from <https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj5bHuvYHqAhWRvosKHQvPBasQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fold.mon.gov.ua%2Fimg%2Fzstored%2Ffiles%2F1-2-08-%25D1%2596.pdf&usg=AOvVaw28QMLJ-rBD4i9JcbWcMmKz>
- Rozporządzenie MON Ukrainy. (2019). *Pro zatverdżennia typowych oswitnich program dla 1-2 klasiw zakladiw zahalnoji serednioji oswity*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiw-zakladiw-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
- Rozporządzenie MON Ukrainy. (2019). *Pro zatverdżennia typowych oswitnich program dla 3-4 klasiw zakladiw zahalnoji serednioji oswity*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiw-zakladiw-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273>
- Ruchała, F. (2008). *Pomiar sprawdzający w kształceniu zawodowym*. Warszawa: Wydawca: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Stróżyński, K. (2003). *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Szyling, G. (2010). *Teoretyczne podstawy oceniania osiągnięć uczniów*. In M. Choroszczyńska, & K. Stróżyński (Eds.), *Ocenianie kształtujące po polsku. Kurs dla doradców metodycznych – teoria i praktyka*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wen, T. *Szkoła bez ocinok: efektywno czy ni?* Retrieved from <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-cap-50814206>
- Winczewska, B. (2012). *Wymagania edukacyjne - czym są i jak je określić*. Retrieved from <https://www.portaloswiatowy.pl/podstawa-programowa-szkolny-plan-nauczania/wymagania-edukacyjne-czym-sa-i-jak-je-okreslic-11456.html>
- Wysznewskij, O. I. (2006). *Teoretyczni osnovy suchasnoji ukrajinskoji pedahohiky*. Retrieved from [https://pidruchniki.com/15950210/pedagogika/osoblivosti\\_novoyi\\_shkali\\_otsinyuvannya](https://pidruchniki.com/15950210/pedagogika/osoblivosti_novoyi_shkali_otsinyuvannya) (10.06.2020)

**Міхал Гнатюк**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ**

*У статті представлено окремі аспекти оцінювання навчальних досягнень учнів, сформовані в різних системах освіти. Приділено увагу предмету оцінювання – знанням, умінням і навичкам учнів, наголошуючи, що в багатьох системах освіти предмет перевірки є однаковим і залишається незмінним протягом багатьох років. Описано види оцінювання, які сформувалися в системі освіти: формуюче та підсумкове, зовнішнє та внутрішньошкільне, інтуїтивне та аналітичне, а також підкріплююче оцінювання, яке протидіє виключенню учня зі школи на різних етапах навчання.*

Зазначається, що в українській системі освіти оцінювання як педагогічна процедура має як якісний, так і кількісний контекст. Крім традиційних методів оцінювання знань і вмінь учнів, представлено нетрадиційні методи.

У статті описано також функції кожного виду оцінювання в дидактико-виховному процесі. Звертається увага на інформаційно-регулювальну, мотиваційно-виховну, а також соціально-селективну функції. Вирізнено, що до основних функцій оцінювання в українській освіті належать контролювальна, дидактична, діагностично-коригувальна, стимулювальна-мотиваційна та виховна функції.

На тлі порівняльного аналізу польської та української систем освіти розкрито практичні аспекти даної проблематики. На основі зібраних даних представлено відмінності в оцінюванні (польських та українських) учнів на початковому етапі навчання. Описано та порівняно шкали оцінювання навчальних досягнень учнів, що практикуються в Польщі та в Україні; а також шкали оцінки поведінки.

**Ключові слова:** педагогіка; предмет оцінювання; види оцінювання; функції оцінювання; шкала шкільних оцінок; шкала оцінки поведінки.

**Michał Hnatiuk**

## **THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ASSESSING THE STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS**

*The article presents some aspects of assessing students' educational achievements formed in different educational systems. The attention was paid to the subject of assessment - students' knowledge, skills, habits, and attitudes, and it was emphasized that in many education systems the subject of checking is the same and has remained unchanged for many years. The types of assessment that have been shaped in the education system are described: formative and summative, external and intramural, intuitive and analytical, and empowering assessment, which minimizes screening and dropping out of students at different stages of education. It has been noted that in the Ukrainian education system, assessment as a pedagogical procedure has both a qualitative and quantitative context. In addition to traditional methods of assessing the knowledge and skills of students, unconventional methods are presented.*

*The article also presents the functions of each type of assessment in the didactic and educational process. Attention is paid to the information and regulatory, motivational, and educational as well as socio-selective functions. It has been distinguished that the main functions of assessment in Ukrainian education include controlling, didactic, diagnostic-corrective, stimulating-motivating, and educational functions.*

*Practical aspects of a given problem are included in the comparative analysis of the Polish and Ukrainian educational systems. Based on the collected data, the otherness of evaluating the pupils' progress in the earlier stages of education is presented. The scale of assessing the students' educational achievements in education in Poland and Ukraine was described and compared. The behavior rating scale has also been compared.*

**Keywords:** pedagogy; the subject of assessment; the types of assessment; the functions of assessment; the scale of school grades; the scale of behavior rating.

Одержано 04.09.2021 р.

## INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE: PROBLEMS AND PROSPECTS

*The article deals with the features of inclusion - taking into account the diversity of the entire student community and identifying the special needs of all children who have certain differences due to cultural environment, ethnicity, language, religion, socio-economic reasons, learning abilities and other influencing factors. for the development and education of children. The values of inclusive education are revealed: mutual respect; tolerance; self-awareness as a part of society; providing opportunities for the development of skills and talents of a particular person; mutual assistance; opportunity to learn from each other; the opportunity to help yourself and people in society.*

**Keyword.:** *Inclusive education; a tutor; inclusion; personality-oriented learning.*

**Formulation of the problem.** Today, under the influence of global processes of humanization of modern Ukrainian society, the attitude towards people with disabilities is changing. These changes can be seen as overcoming social and educational barriers. One of these barriers is the traditional division of education into general secondary and special (correctional), which are represented by segregation institutions. But the modern approach to the development of education breaks down this barrier. This socio-cultural phenomenon destroys the latter due to the fact that education is created by society based on its needs and goals. Education does not exist without society, and in our opinion depends in part on the political and socio-economic situation in the country. Education as a socio-cultural phenomenon significantly affects the worldview of society, but is not the only factor in the social well-being of the younger generation.

Integration processes into the European community determine the urgency of the problem of inclusive education. It is primarily due to the fact that the number of children in need of remedial education is growing steadily (<https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>). According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, as

of January 1, 2020, 19,345 students with special educational needs are enrolled in inclusive classes. This number is 7 times higher than five years ago. At the beginning of 2020, 13,782 inclusive classes were created in Ukraine. Thus, in the 2019/2020 academic year, 35% of the total number of general secondary education institutions organized inclusive education (mon.gov.ua).

As of January 1, 2020, 4,681 pupils with special educational needs are studying in preschool institutions. Also, from the 2019/2020 academic year, inclusive education has been introduced in vocational, technical and higher education institutions, where 1,312 students with special educational needs study inclusively. However, most children with disabilities study in special educational institutions, or do not receive education at all. Therefore, the search for approaches to intensifying the development of inclusive education is an important state issue.

**Research analysis.** Modern scientists have made a significant contribution to the formation and development of inclusive education. A. Kolupaeva (2009) described the historical and pedagogical generalization of scientific and theoretical approaches to the process of involving people with disabilities in the general educational space, the analysis of international and Ukrainian legislation on the education of people with disabilities. V. Nochovka (2014) reveals practical experience in organizing inclusive education in a secondary school.

Z. Udych (2015) covers the problems of personality development of a child with special needs in the system of a secondary school, characterizes the main provisions of inclusive education. In his works Z. Udych (2015) studies the preparation of future teachers to work in an inclusive classroom. It should be noted that such scientists as O. Antoshchak, N. Vasylenko, I. Dychkivska, I. Kalchenko, N. Sultanova, N. Tkachenko pay considerable attention to the system of development of inclusive education in Ukraine.

**The purpose of the article** is to reveal the trends in the development of inclusive education and its characteristics at the present stage in Ukraine.

**Presentation of the main research material.** An important indicator of the development of society is the humane, caring and compassionate attitude towards children with disabilities, who do not always have the opportunity to lead a full life. Their problems must become paramount, and the state must solve them through the adaptation and integration of such children into society. The emergence of the ideology of inclusive education is due to the need to improve the system of organization of children's education. This improvement is to create a single educational space for each child.

The conceptual basis of inclusion is to take into account the diversity of the entire student community and identify special needs, not developmental disabilities, and meet the special educational needs not only of students with disabilities but also of all children with cultural, ethnic, linguistic and linguistic differences, religious, socio-economic reasons, the level of educational abilities and other factors influencing the development and learning of children (Kolupaeva, 2019).

The term "inclusion" differs from the terms "integration" and "segregation". With inclusion, all stakeholders must be actively involved to achieve the desired result. Integration as an educational phenomenon involves the involvement of children with disabilities, especially in the general education environment, provided that all the requirements under which this educational environment operates are met (Kolupaeva, 2019).

Today, there are a number of international organizations that formulate and adjust policies in the field of inclusive education. These include the United Nations (UN), UNESCO, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). By ratifying international legal instruments, Ukraine has committed itself to the observance of universal human rights to the provision of quality education for children with disabilities, and has legally recognized the principles of inclusive education.

The basis for the introduction of inclusive education is a number of international and national regulations: World Declaration of Human Rights (1948); Declaration of the Rights of the Child (1959); Declaration on the Rights of Persons with Disabilities (UN, December

9, 1975); Convention on the Rights of the Child (1989) – ratified by the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine on February 27, 1991; World Declaration on Education for All (1990); UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993); Salamanca Declaration and Program of Action (1994); Program of Action for the Education of Persons with Special Educational Needs (1994); Dakar Declaration (2000); UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) – ratified by the Resolution of the Verkhovna Rada of 16.12.2009; Resolution of the 48<sup>th</sup> session of UNESCO “Inclusive Education: the way to the future”.

The list of these documents legally regulates the process of entering an inclusive environment in education and science in general. But it should be noted that the concept of “inclusive education” is mostly new, as is the concept of inclusive education. The modern development of education and upbringing confirms the need for inclusion and rejects all doubts and concerns.

Recognizing the value of inclusive education, it is necessary to take into account certain factors that hinder the implementation of the ideas of inclusive education. We believe that this is primarily not a tolerant attitude of the population to children with disabilities, psychological unwillingness to accept these children as full members of society.

Considering the phenomenon of inclusive education through the attitude of all participants to it, we can identify a number of conflicts that arise in the process of inclusion in the educational space. The first, and probably the most important, is the relationship between parents whose children have disabilities and parents who raise children without disabilities.

Parents of children with disabilities do not want to send their children to regular school. They are afraid of ridicule, conflicts with classmates and teachers, misunderstanding of the special needs of their children and, consequently, inadequate response to them. Of great importance is the unsuitability of premises and the educational process for quality education of children with disabilities (Zaerkova, 2016).

In turn, parents of children without disabilities fear that a child with a disability (especially with severe disabilities) will interfere, distract teachers and children, which will reduce the level of knowledge of the whole class. Parents of such children do not want to see a child with a disability next to their child. They have a subconscious feeling that somehow their "ideal" child may be infected with another child's illness. Quite often there is a timid attitude to any violation of the child or the instinctive desire of parents to physically separate their child from contact with a child with a disability. Parents are well educated about the fact that it is known that the disease is not contagious, but even the presence of a child with a disability in their class / group of schools, instills in them a sense of constant hidden anxiety. There is also a phenomenon when parents of primary school children have fears that their children will not receive enough attention from the teacher, because the teacher must pay a lot of attention to the student who is studying for inclusion. The fear is also manifested in the fact that parents of children without disabilities are confident that their children will study in a simplified program and will not receive full knowledge, as the teacher must provide educational material facilitated, taking into account the child with disabilities (Zaerkova, 2016).

It is worth noting that the doubts and fears are quite justified, because the concept of inclusive education requires fundamental changes in the system of not only secondary but also vocational and additional education. From this perspective, the following conflict follows – the professional skills of a teacher who will work in an inclusive educational space. Teachers must fully master the technology of personality-oriented learning: according to the child's ability to find their own approach, but the imperfection of the classroom-educational system does not allow to implement an individual approach to each student. With an inclusive form of education, the teacher needs to keep in mind not only the children of the primary school, but also to control the pace of learning of the child with disabilities. This process requires more effort and diligence on the part of the teacher to work with the class at a different pace.

Therefore, it is important that the teacher tries to see the difference and is ready to respond accordingly. But often the teacher's attention is not enough for everyone, because the class size reaches 30 students (Zaerkova, 2016).

After analyzing this problem, it was decided to take the experience of foreign countries in the introduction of a teacher's assistant (tutor), which created a new conflict. The teacher does not always want to see another teacher in his class. There is a specific discomfort in the fact that every word and movement is controlled. In accordance with the guidelines of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On the organization of the educational process for students with special educational needs of secondary schools in the 2015/2016 academic year” from 05.06.2015. № 1 / 9-280”... In the absence of the possibility of introducing an additional position, in particular, a teacher's assistant, such a function may be performed by one of the parents or a person designated by the parents (person replacing them) in their written application...” parents or their trustees individuals can be assistants (mon.gov.ua).

Currently, there is a practice that, in addition to a certified teacher, one of the parents or another individual may be present during the lesson. But the difficulty is that the teacher must take it for granted and be as stress-resistant as possible (Zaerkova, 2016). We consider it appropriate to say that despite the emerging disputes and inconsistencies, the system of inclusive education is an effective mechanism for the development of an inclusive society. This is the key to inclusive education. Rejecting all misunderstandings, we can say that inclusive education is education for all, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other characteristics. It gives the opportunity to join the general process of learning and education (development and socialization), which then allows an adult to become an equal member of society.

In general, an inclusive form of education and upbringing is a long-term strategy. Its implementation requires phased development and implementation. Now we can talk about the preparatory stage at which the technologies of multilevel educational integration are



implemented. This implies that in the future the education of children with disabilities in mass educational institutions will be organized according to the needs of each child, ie an individual educational program will be developed.

The healthy development of inclusive education in Ukraine requires the creation of a barrier-free environment that includes physical and psychological components. Special work with the use of additional education resources on the organization of interaction of children with and without disabilities, aimed at harmonizing children's relationships; creating an atmosphere of emotional comfort and mutual acceptance.

We can say that inclusive education has its values. The main values of inclusion include: each child is an individual; all children can study; the school, teacher, family and society have the primary responsibility for promoting learning; each child has unique abilities, features, interests; teachers should not exist in isolation, they need constant support; discrimination in any form is prohibited; everyone has the right to participate in society; education begins at birth; education is especially important in early childhood, but it does not end in adulthood – this process lasts a lifetime; tolerance for each other, acceptance of people with their individual differences; education in the spirit of mutual understanding.

In a more general form, the basic values of inclusive education are represented in all cultures, religions, philosophical systems. They are also reflected in most major articles of international human rights instruments. Such values include: mutual respect; tolerance; self-awareness as a part of society; providing opportunities for the development of skills and talents of a particular person; mutual assistance; opportunity to learn from each other; the opportunity to help yourself and people in your society.

International experience in the development of inclusive education shows that this is a long-term process that requires patience, consistency, continuity, phasing and a comprehensive approach to its implementation. However, despite the positive experience of foreign countries in the development of inclusive education, it should be

borne in mind that the implementation of this process in Ukraine has many problems. Due to a number of economic and ethnographic conditions, due to the mentality, Ukraine cannot fully adopt this experience. Therefore, there is a creation of its own path of development of inclusive education and inclusive competence of teachers. By implementing inclusive education, society places a leading role on the teacher. Teachers in this case are the conductors between the world of knowledge and the child.

R. Dimenstein and I. Larikova note that one of the main aspects of inclusive education is a properly designed educational route for a particular child. These routes do not depend on the form of organization of the educational process, on the type of class, group, school where the child is currently. There are different ways to lead a child on a path that leads to integration - it is only important that each stage increases his integration potential. Increasing the integration potential of the environment necessarily includes teacher training, advanced training, their retraining; special work with parents (both ordinary and children with disabilities), qualified psychological and educational work with ordinary children. These organizational, educational and pedagogical activities are aimed at increasing the integration potential of the educational organization and the system as a whole (Dimenshtein, Larikova, 2015).

Analyzing the research of S. Alekhina (2010) we can say that the current state of training teachers and professionals to work in an inclusive educational environment does not meet societal needs. Pilot schools have been set up, but they lack specialists (psychologists, speech therapists, assistants, speech pathologists) and rates for them. Existing specialists are usually overwhelmed, because they also deal with children in public schools. An important place is the motivation of teachers to implement inclusive education, because their salaries do not correspond to their workload.

**Conclusions and Perspectives.** Thus, the present urgent task is the study, cultural design, understanding and generalization of existing domestic experience in the development of the education system. This will dispel doubts and accumulate different approaches, mechanisms and technologies of inclusive education, effectively use available resources, reduce risks and possible mistakes; correlate different

(theoretical and practical) approaches and models of integrated education. Given the changed attitude of society towards children with disabilities, the process of integration of such children into secondary schools will gain popularity and become successful. An important role in the development of inclusive education is also played by the material support of the education system, the implementation of the necessary professional training of future teachers and their mass retraining. A well-organized inclusive education will help parents of children to look at the phenomenon of integration in a new way and provide evidence that children with disabilities will not only not harm their children to full development, but will also provide additional opportunities.

Thus, we can say that inclusion is the leading trend of the current stage of development of the education system in Ukraine. This is a new social order that requires satisfaction and purposeful study in the theory and practice of pedagogy. The implementation of inclusive education should contribute to the satisfaction of the legal right of a child with a disability to co-education with peers.

#### Список використаної літератури

- Алехіна, С. (Упор.). (2021). *Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження*. Взято з <http://www.twirpx.com/file/974948>
- Дименштейн, Р., & Ларикова, И. *Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей*. Взято з [www.osoboedetstvo.ru](http://www.osoboedetstvo.ru)
- Заєркова, Н. В., & Третяк, А. О. (Укл.). (2016). *Інклюзивна освіта: від А до Я: Порадник для педагогів і батьків*. Київ: Ін-т післядипломної пед. освіти.
- Інклюзивне навчання. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
- Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія*. Київ: Самміт-книга.
- Колупаєва, А. А. & Таранченко, О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : Навчально-методичний посібник*. Харків: Ранок.
- Міністерство освіти та науки України. Взято з <https://mon.gov.ua/ua>
- Ночовка, В. І., Головка, В. А., & Тимошук, О. М. (2014). *Організація інклюзивного навчання в школі*. Київ: Шкільний світ.
- Удич, З. І. (2015). *Основи інклюзивної освіти : Навчально-методичний посібник*. Тернопіль: ПРИНТ-ОФІС.

Яна Демус

#### **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті розглянуто особливості інклюзії – врахування розмаїття усієї учнівської спільноти та визначення особливих потреб усіх дітей, які мають ті чи інші відмінності, зумовлені культурним середовищем, етнічною приналежністю, мовними, релігійними, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та

іншими чинниками, що впливають на розвиток і навчання дітей. Розкрито цінності інклюзивного навчання: взаємна повага; толерантність; усвідомлення себе частиною суспільства; надання можливостей для розвитку навичок і талантів конкретної людини; взаємодопомога; можливість вчитися один у одного; можливість допомогти самим собі й людям у своєму оточенні. Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе та милосердне ставлення до дітей з особливими потребами, які не завжди мають можливість вести повноцінне життя. Їхні проблеми мають стати першорядними, і держава зобов'язана розв'язати їх через адаптацію та інтеграцію таких дітей у суспільство. Поява ідеології інклюзивної освіти зумовлена потребою вдосконалення системи організації навчання дітей з особливими потребами. Це вдосконалення полягає у створенні єдиного освітнього простору для всіх учнів. Таким чином, сьогодення актуалізує завдання вивчення, осмислення й узагальнення вітчизняного досвіду розвитку інклюзивної освіти. Це дозволить розвіяти сумніви й акумулювати різні підходи, механізми і технології інклюзивної освіти, ефективно використовувати наявні ресурси, зменшити ризики та можливі помилки; співвіднести різні (теоретичні та практичні) підходи і моделі інтегрованої освіти. За умови зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами процес інтеграції таких дітей у заклади загальної середньої освіти буде успішним.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта; тьютор; інклюзія; особистісно-орієнтовне навчання.

#### References

- Alekhyna, S. V. (Comp.). (2021). *Inklyuzivna osvita v Ukraini: zdobutky, problemy ta perspektyvy [Inclusive education in Ukraine: achievements, problems and prospects: summary of the analytical report on the results of a comprehensive study]*. Retrieved from <http://www.twirpx.com/file/974948> [in Ukrainian].
- Dimenshtejn, R., & Larikova, I. (2021). *Integracija ili inkluzija? Spory o slovah i nereshennye problemy vospitanija osobyh detej [Integration or Inclusion? Disputes about words and unresolved problems of education for special children]*. Retrieved from [www.osoboedetstwo.ru](http://www.osoboedetstwo.ru). [in Russian].
- Inklyuzivne navchannia [Inclusive education]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A. (2009). *Inklyuzivna osvita: realii ta perspektyvy: Monohrafiia [Inclusive education: realities and prospects: monograph]*. Kyiv: Samit-knyha [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v inklyuzivnomu seredovyschi: Navch.-metod. posib [Education of children with special educational needs in an inclusive environment: a textbook]*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine] Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua> [in Ukrainian].
- Nochovka, V. I., Holovko, V. A., & Tymoshchuk O. M. (2014). *Orhanizatsiia inklyuzivnoho navchannia u shkoli [Organization of inclusive education in school]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Udych, Z. I. (2015). *Osnovy inklyuzivnoi osvity: Navch.-metod. posib [Fundamentals of inclusive education: a textbook]*. Ternopil: PRINT-OFIS [in Ukrainian].
- Zaierkova, N. V., & Treitiak A. O. (Comp.). (2016). *Inklyuzivna osvita vid A do Ya: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv [Inclusive education from A to Z: a guide for teachers and parents]*. Kyiv. [in Ukrainian].

Одержано 28.05.2021 р.

УДК 37.013.83:37.091.31  
DOI: 10.33989/2226-4051.2021.24.255929

**Олена Пехота**, м. Хмельницький  
ORCID: 0000-0001-9089-7138

**Олена Купенко**, м. Суми  
ORCID: 0000-0001-9131-5179

## МАЙСТЕР-КЛАС В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: ТЕХНОЛОГІЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ

*Розглядаються майстер-клас і фестиваль майстер-класів як форми освіти дорослих для трансформаційного навчання. Форму майстер-класу обґрунтовано як таку, сутністю якої є майстерність того, хто навчає. Форму фестивалю майстер-класів схарактеризовано як таку, що більшою мірою спирається на технологічність навчального процесу. Виділено майстер-класи технологічного рівня, які покликані допомогти в отриманні нового досвіду та в змістовному проведенні дозвілля дорослих. Виділено майстер-класи рівня майстерності, коли через саморозвиток того, хто навчає, запрошують до саморозвитку того, хто навчається. У такий спосіб реалізується парадигма педагогічної майстерності. У фестивалях майстер-класів обґрунтовано доцільність створення умов для синергії команди ведучих майстер-класів.*

**Ключові слова:** *освіта дорослих; трансформаційне навчання; майстер-клас; фестиваль майстер-класів; модельний приклад; педагогічна майстерність; синергетична система.*

**Постановка проблеми.** Значна кількість теорій освіти дорослих висуває раціональність на перше місце, розглядає викладання та навчання як раціональні когнітивні процеси. З іншого боку, Дж. М. Діркс – теоретик трансформаційного навчання – підкреслює, що багато хто з нас на практиці сприймає емоційні виміри навчання як позитивний внесок або як те, що заважає. Емоційно підсилені образи, викликані через контекст освіти дорослих, дають можливість більш системно зрозуміти світ, себе, свої взаємини зі світом. Сучасні дослідження засвідчують, що уява відіграє ключову роль у поєднанні наших внутрішніх суб'єктивних переживань і зовнішнього об'єктивного змісту пізнавального досвіду. Корисною в освіті дорослих є робота з уявою, фантазією, різними формами творчої діяльності (Dirkx, 2001).

Сучасний фізик і популяризатор науки М. Кайку прогнозує: щоб досягти реального успіху людині XXI століття потрібно розвивати здібності, недоступні роботам, – креативність, уяву, ініціативу, лідерство. Суспільство поступово переходить від товарної економіки до інтелектуально-творчої (Каку, 2021).

Якщо просканувати сучасний український простір освіти дорослих, то увагу привертає культурно-навчальна форма майстер-класу. У вітчизняну соціально-педагогічну практику входить також фестиваль майстер-класів як комплексна форма освіти. Ці поняття становлять інтерес у ключі наукової дискусії щодо розкриття подальших перспектив розвитку освіти дорослих в Україні. Однак зміст понять, а також відповідні педагогічні технології потребують уточнення задля організації більш продуктивної практики освіти дорослих.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У публікаціях першої чверті XXI століття від (Dirkx, 2001) і до (Каку, 2021) йдеться про необхідність креативності, уяви, ініціативи в дорослої людини. Для розвитку відповідних якостей використовуються, зокрема, майстер-класи і фестивалі майстер-класів (Пехота, Ничкало, Купенко та ін., 2021; Рассказова, 2018). Водночас існує необхідність уточнення змісту цих понять та обґрунтування педагогічних технологій. Здійснити це дозволяють аналіз модельних прикладів (Budds & Santana, 2003; Atwood, 2021) та синергетичний аналіз педагогічних систем (Буданов, 2009; Зязюн, 2008). Основою для такого аналізу є парадигма педагогічної майстерності І. А. Зязюна (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, Мирошник & Семиченко, 2008).

**Метою статті** є використання технологічного підходу для розкриття змісту понять «майстер-клас» і «фестиваль майстер-класів» як затребуваних форм освіти дорослих, із якими пов'язано очікування трансформації та виходу на нові рівні особистісного розвитку.

**Методи дослідження.** Для реалізації визначеної мети застосовані методи модельних прикладів, аналізу та синтезу, а також синергетичний аналіз педагогічної системи.

Метод модельних прикладів використовуємо як аналіз прикладів, які демонструють ключовий зміст певних процесів та

явищ (Morgan, 2007, с. 50).

**Виклад основного матеріалу.** Проаналізуємо перший модельний приклад, датований кінцем ХІХ століття. В історії фортепіанної педагогіки зафіксовані унікальні майстер-класи Ференца Ліста. Вони зазвичай проводилися в понеділок, середу та п'ятницю в музичній кімнаті його резиденції Хофгартнерей. Кількість учасників варіювалася від 4 до 40. Групу склали піаністи, але також були присутні й відомі композитори, скрипалі, віолончелісти та співаки (Budds, Santana, 2003).

У майстер-класі Ф. Ліста кожен пропонував ноти обраних композиторів. Ліст вибирав одну з партитур, власник цієї партитури сідав за фортепіано і майстер-клас відкривався. Учасник починав грати після того, як Ліст робив кілька вступних зауважень. Але Ліст міг і перервати виконавця та запропонувати продовжити іншому. Так він міг запросити кількох музикантів, а потім сам сісти за фортепіано. Зустріч, як правило, тривала 1,5–2 години. Хоча Ліст сам не обирав музичні твори, однак учасники могли порадитися з ним про те, що підготувати наступного разу. Важливим фактором навчання було різноманіття музичного репертуару (Budds, Santana, 2003).

За цим модельним прикладом виділимо таку ознаку майстер-класу, як наявність Майстра, одного з кращих у певній сфері, готового ділитися досвідом діяльності та самореалізації. Це є причиною. Що ж є наслідком? Відповідь закладена у парадигмі педагогічної майстерності І. А. Зязюна: «Розглядатимемо педагогічну майстерність як **вияв педагогом свого «Я» у професії**, як самореалізацію особистості вчителя в педагогічній діяльності, що **забезпечує саморозвиток особистості учня**» (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, Мирошник & Семиченко, 2008, с. 25).

У сучасній реалізації, як правило, майстер-клас:

- являє собою оригінальну та продуктивну авторську технологію, методику чи метод;
- включає обговорення запропонованого авторського рішення й пошук творчого його застосування в практиці учасників;
- передбачає публічність, наявність аудиторії, яка спостерігає за процесом взаємодії ведучого і учасників майстер-класу (Пехота, Ничкало, Купенко та ін., 2021).

Неодноразово здійснювались спроби технологізації майстер-класів. Так, феномен майстер-класу досить вдало розкладено на технологічні компоненти А. В. Машуковим, зокрема виділено такі його складники:

– алгоритм – формалізація процесу авторського рішення;  
– панель – складова актуалізації власних знань учасників у площині проблеми / задачі та представленого алгоритму, можливість усім бажаючим висловити свою точку зору;

– індуктор – проблемна ситуація як початок, що мотивує творчу діяльність учасників, приєднує нові знання та досвід до вже наявних;

– самоконструкція – індивідуальне створення продукту, заявленого на майстер-клас, з орієнтацією на запропонований ведучим майстер-класу алгоритм;

– соціоконструкція – комунікація, яка спрямована на підсилення результатів майстер-класу, об'єднання зусиль для виконання спільного завдання, комунікація в процесі індивідуальної роботи учасників або зіставлення, звірка, оцінка, корекція дій та результатів;

– афішування – публічне представлення результатів діяльності ведучого та учасників майстер-класу (зразків художньої творчості, текстів, малюнків, схем, проєктів, рішень, виробів та ін.), ознайомлення з ними;

– **«розрив»** як складова розуміння учасниками неповноти або невідповідності старого знання та досвіду новому, внутрішній емоційний конфлікт, що стимулює до заглиблення в проблему, до пошуку відповідей;

– рефлексія як відображення почуттів, котрі виникли в учасників під час заходу, а також матеріал для самовдосконалення того, хто навчає (Организация и проведение мастер-классов, 2007).

Проаналізований та інші варіанти технологізації вважаємо продуктивними, але не достатніми для того, щоб відбувся майстер-клас. Навіть за наявності «алгоритму» залишається відкритим питання про те, як досягти «розриву» – внутрішнього емоційного конфлікту. Саме такий «розрив» є необхідним, щоб задовольнити очікування дорослої людини щодо змін, трансформації, виходу на нові рівні особистісного розвитку.



У парадигмі педагогічної майстерності необхідною і достатньою умовою очікувань дорослої людини щодо навчання для змін розглядаємо наявність у майстер-класі особистості й досвіду Майстра. Завдяки інтернет-технологіям доступними стають майстер-класи видатних особистостей, наприклад, Маргарет Етвуд, канадської письменниці, яка в 2019 році отримала Букерівську премію й була номінанткою на Нобелівську премію з літератури.

Отже, проаналізуємо другий модельний приклад. Майстер-клас М. Етвуд із письменницької майстерності розміщено на інтернет-ресурсі [masterclass.com](http://masterclass.com) і є доступним для всіх зацікавлених. Ось деякі найкорисніші, на наш погляд, авторські поради:

– не починайте з ідеї. У підручниках із письменницької майстерності говорять про головну ідею, але її можна зрозуміти, коли закінчив писати книгу. Починайте зі сцен, із героїв, їх голосів;

– якщо ви дійсно хочете писати, але не робите цього, то запитайте себе: чому? Ви боїтеся, що люди засудять вас? Або вас лякає, що книга буде не такою гарною, як ви її уявляли? Дайте ім'я своєму страху. І коли ви зрозуміли його причини, подумайте, як боротися зі страхом. Ви боїтеся, що хтось дізнається? – Використовуйте псевдонім. Вас тривожить, що люди будуть сміятися над вами? – Але ж ви не зобов'язані показувати свою роботу. Немає ніякого натовпу, який мріє вас засудити;

– ламайте шаблони. Історія потребує подій і героїв. Якщо все завжди ідеально, історії не вийде. Вона не почнеться, поки щось не станеться, поки якась подія не переверне життя героїв і не змусить їх рухатися. Навчайте ваших героїв говорити;

– у нас у всіх є свої культурні коди, на підставі яких ми будуємо наші історії. Це умовні «будівельні блоки», фігурки ЛЕГО, за допомогою яких ми створюємо новий світ. Для європейської цивілізації – це міфи Стародавньої Греції. Важливі також місцеві казки, історії і легенди. Біблійні сюжети є невичерпним джерелом для натхнення (Atwood, 2021).

За змістом рекомендацій постає особистість Майстра. За порадами про те, як писати, – запрошення дистанціюватися від минулого досвіду та включитися в новий. Це про зміни та саморозвиток. М. Етвуд рекомендує: «Ви розпочали історію з

найбільш симпатичного для вас героя, але щось сталося не так? Подивіться на історію інакше. Візьміть інший персонаж. Що змінилося? Чи не став сюжет кращим? Це ваша історія і ви можете змінювати її раз за разом» (Atwood, 2021). Фактично це є запрошенням на навчання для змін, яке відповідає теорії трансформаційного навчання, у тому числі й щодо включення емоційної сфери дорослої людини. Це максимум, якого можна досягти, залишаючи за людиною право прийняти чи не прийняти запрошення.

Однак реалізувати складову «розриву» в майстер-класах не завжди вдається. Ми можемо спостерігати значну кількість майстер-класів для дорослих, які не містять цього складника, але є затребуваними. Мають свою цільову аудиторію навіть текстові форми «майстер-класів» у вигляді методичних вказівок із детальними фото-ілюстраціями певних процесів на інтернет-сайтах, наприклад, із тематики хенд-мейд чи кулінарії. Іноді в таких матеріалах автори навіть не використовують текст, натомість містять багато фото. Є певні рекомендації щодо педагогічної технологізації такого процесу, як-от: 1) на початку майстер-класу обов'язковим є фото готового виробу, якому присвячено майстер-клас; 2) важливим є фото інструментів і матеріалів (зручно супроводжувати це фото маркованим списком); 3) основна частина – покроковий детальний опис фото-ілюстрації (у складних етапах вирізняються окремі кроки, котрі ілюструються відповідними фото); 4) список запитань, які часто виникають на майстер-класах з цієї тематики, та список порад і рекомендацій щодо вирішення цих питань; 5) контактні дані для зворотного зв'язку і фото майстра. Останнє – це не просто візитівка, а запрошення на подальше занурення у процес творчості, до участі в більш тривалих навчальних програмах, зокрема з отриманням відповідних дипломів і сертифікатів. Серед таких майстер-класів маємо зразки технологізовані за формою і за змістом.

Не заперечуючи ідею вищеназваних майстер-класів, орієнтованих на освіту дорослих, підкреслимо, що вони мають на меті оволодіння певним процесом, а іноді й проведення змістовного дозвілля. Такі форми можуть навчати дорослих технологічності. Якщо ж очікуваним результатом є досягнення майстерності, то перед освітою дорослих постає інше завдання – через

демонстрацію «розриву» між наявним і новим досвідом підштовхнути особистість до самореалізації та саморозвитку.

Один варіант освіти дорослих, як було продемонстровано вище, – навчання у Майстра. Другий варіант, який убачаємо ефективним, – фестивалі майстер-класів.

Продуктивність фестивалів майстер-класів у заявленому сенсі представляється досяжною в силу двох аспектів: 1) емоційного виміру; 2) синергії ведучих та учасників майстер-класів.

Емоційний аспект відображено в самій назві – фестиваль. Його значення (походить від французького – «свято») – масова святкова подія. Власне зміст поняття «фестиваль» має емоційний складник, що досягається спільною ідеєю здобутків у певних видах творчості та мистецтва, залученням місцевої спільноти, соціальною активністю та взаємодією, що підтверджує досвід проведення фестивалів останніх років.

Серед реалізованих подій варто назвати: міжнародні фестивалі – практичної психології «Тавале» (м. Харків), розвитку особистості «Жизнь как чудо» (м. Київ), арт-терапії (м. Київ, м. Івано-Франківськ), метафор, метафоричних карт і психологічних практик «МАКсимум» (м. Київ), трансформаційних ігор «Інсайт» (м. Київ); всеукраїнські фестивалі – коучингу (м. Київ), розвитку особистості «4 ательє» (м. Львів); фестивалі – «Любовь. Карьера. Деньги» (м. Суми), психології та творчості «Кульбаба» (м. Суми), жіночий фестиваль «Best Woman» (м. Київ), чоловічий фестиваль «Мужик Fest» (м. Київ), сімейний фестиваль «Сім'я Fest» (м. Київ), жіночий фестиваль «Аніма» (м. Вінниця, м. Дніпро, м. Івано-Франківськ, м. Київ, м. Кривий Ріг, м. Львів, м. Миколаїв, м. Одеса, м. Херсон, м. Хмельницький, м. Чернівці, м. Харків) (Рассказова, 2018).

Однак досвід фестивальних практик освіти дорослих ще недостатньо опрацьовано з позицій педагогічної науки. Розроблення потребує відповідна педагогічна технологія. Наразі зрозуміло, що фестиваль повинен мати організаційну структуру й адміністративний апарат. Важливою складовою педагогічної технології фестивалю є використання кількох паралельних «лінійок» майстер-класів, серед яких гості події можуть конструювати власний

освітній маршрут. Коротка самопрезентація ведучих майстер-класів на початку події, анонси та візитівки в інтернет-мережі напередодні фестивалю допомагають у визначенні такого маршруту.

Акцентуємо увагу на необхідності доповнення педагогічної технології фестивалю освіти дорослих етапом вивчення освітніх потреб потенційних учасників. Саме така практика напрацьовується в Миколаєві. Її покладено в основу фестивалю неформальної освіти дорослих «Дизайн людини», ініційованого Центром «Європейська освіта дорослих». Відповідно до виявлених потреб місцевих громадян у зміст фестивалю були включені майстер-класи з фінансової та правової грамотності, навичок безпеки у великому місті, способів успішного управління своїм часом, майстер-класи культурно-мистецького спрямування, а також громадянської активності.

Продуктивність фестивалів в очікуваннях учасників щодо поштовху до навчання для змін, до самореалізації та саморозвитку може бути підвищена, якщо розглядати відповідну педагогічну систему як синергетичну.

За І. А. Зязюном, «синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як їх певна хаотичність і водночас здібність до саморозвитку, самоуправління» (Зязюн, 2008). Якщо класична теорія управління передбачає наявність заздалегідь запланованої мети, до якої прагне система, то синергетичний механізм реалізує динаміку, котра не вимагає мети, певна організація виникає спонтанно й ніяк не спрямовується ззовні, хоча й активізується у взаємодії із зовнішнім середовищем. Якщо у класичній теорії управління акцентується саме на управлінні та обміні інформацією, то в синергетиці – на принципах побудови організації, її виникненні, розвитку, самоускладненні (Буданов, 2009). У такий спосіб на перший план виходить самоорганізація в роботі команди ведучих майстер-класів, яких зібрали організатори фестивалю. Так, фестиваль неформальної освіти дорослих «Дизайн людини» в Миколаєві об'єднав понад 40 експертів. Для майстер-класів потрібне єдине адміністрування, але при цьому мають бути створені умови для синергії ведучих майстер-класів і учасників.

Доцільними для синергії ведучих майстер-класів між собою і включення в цей процес учасників є такі умови:

– уникнення чіткого формулювання спільної мети, але

обговорення потреб потенційних учасників і можливостей їх реалізації;

- спільний простір і час, що дає змогу покращити спілкування та зрозуміти ролі й ресурси один одного;
- різноманітність досвіду ведучих і тематики майстер-класів;
- фасилітація, що заохочує різні внески;
- орієнтація на особистість, адже існує небезпека того, що ведучі майстер-класів і команди можуть занадто зосередитись на власному функціонуванні;
- поєднання професіоналів і практиків, запрошених на роль ведучих майстер-класів, має бути достатньо широким, щоб відповісти освітнім потребам потенційних учасників, водночас бути досить вузьким, щоб дати змогу ведучим майстер-класів знайомитися та взаємодіяти один з одним.

Педагогічну технологію в тій частині, у яку безпосередньо включені учасники, складають: відкрите входження їх в освітній процес; вільний вибір освітньої траєкторії за лініями майстер-класів; випробування пропонованих нових видів діяльності; оцінка отриманих емоцій і результатів навчання для змін.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, було застосовано технологічний підхід до розкриття змісту понять «майстер-клас» і «фестиваль майстер-класів» із використанням таких методів дослідження, як аналіз і синтез, аналіз модельних прикладів, аналіз педагогічної системи як синергетичної. Це дало змогу зрозуміти майстер-клас як форму освіти, котра більшою мірою спирається на майстерність того, хто навчає; фестиваль майстер-класів – як форму, де переважає технологічність процесу навчання. Саме в такому розумінні майстер-класи і фестивалі майстер-класів можуть відповідати очікуванням дорослих щодо навчання не лише як форми оволодіння певним новим досвідом і організації змістовного дозвілля, але й як форми навчання для змін і трансформацій, поштовху для розвитку та саморозвитку.

На підставі проведеного аналізу вважаємо за доцільне дослідження в андрагогіці XXI століття процесу саморозвитку особистості в контексті парадигми педагогічної творчості, а також подальше розроблення технологій майстер-класу та фестивалю майстер-класів.

### Список використаної літератури

- Буданов, В. Г. (2009). *Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании*. Москва: Либроком.
- Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії: Монографія*. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Мирошник, О. Г., & Семиченко, В. А. (2008). *Педагогічна майстерність: Підручник*. Київ: СПД Богданова А. М.
- Машуков, А. В. (Сост.) & Обоскалов А. Г. (Ред.). (2007). *Организация и проведение мастер-классов: Метод. реком.* Челябинск.
- Пехота, О. М., Ничкало, Н. Г., Купенко, О. В. (2021). *Технології освіти дорослих: Навч.-метод. посіб.* Миколаїв: Ліон.
- Рассказова, О. Л. (2018). Методичний супровід організації та проведення фестивалів неформальної освіти дорослих. В *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр.* (Вип. 58-59, с. 173-180). Запоріжжя.
- Atwood, M. (2021). *Teaches Creative Writing*. Retrieved from <https://www.masterclass.com/classes/margaret-atwood-teaches-creative-writing>
- Budds, M., & Santana, J. (2003). *The piano master-class of Franz Liszt at Weimar, from 1869 to 1886*. Retrieved from <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Artigo%20-%20Jailton%20-%20Liszt.pdf>
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72. DOI:10.1002/ace.9
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 48-76.

*Olena Pehota, Olena Kupenko*

### A MASTERCLASS IN ADULT EDUCATION: TECHNOLOGY AND SKILLS

*The publications of the first quarter of the XXI century talk about the need for creativity, imagination, initiative of an adult. The article examines how masterclasses and festivals of masterclasses are used to develop the relevant qualities. The paper aims to clarify the content of these concepts.*

*The authors used a technological approach to reveal the meaning of the concepts of 'masterclass' and 'a festival of masterclasses.' The study is based on the provisions of the theory of transformational learning. Master class is understood as a form of organization of adult learning, the essence of which is the learner's skill. According to the analysis result, the festival of masterclasses is characterized as one that relies more on the manufacturability of the learning process.*

*There are two types of master classes: 1) the ones of technological level, which are designed to help in gaining new experience and in the organization of meaningful leisure for adults; 2) the ones of the skill development level, which through the self-development of the learner, invite to the self-development of the learner.*

*Emphasis is placed on the expediency of creating conditions for synergies and self-organization of a team of leading master classes in festivals that understand the educational needs of target groups.*

*It envisages publicity, the presence of an audience that observes the process of interaction between the presenter and the participants of the master class, as well as the festival as a set of masterclasses.*

*It turns out that in this sense, masterclasses and festivals can meet the expectations of adults to learn not only as a form of learning a new experience and the organization of meaningful leisure but as a form of learning for change and transformation, the impetus to development and self-development. In this way, the paradigm of pedagogical creativity is realized.*

**Keywords:** *adult education; transformational learning; a masterclass; a festival of masterclasses; model example; pedagogical skill; synergetic system.*

### References

- Atwood, M. (2021). *Teaches Creative Writing*. Retrieved from <https://www.masterclass.com/classes/margaret-atwood-teaches-creative-writing>
- Budanov, V. G. (2009). *Metodologija sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i obrazovanii [Methodology of synergetics in post-classical science and education]*. Moskva: Librokom [in Russian].
- Budds, M., & Santana, J. (2003). *The piano master-class of Franz Liszt at Weimar, from 1869 to 1886*. Retrieved from <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Artigo%20-%20Jailton%20-%20Liszt.pdf>
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72. DOI:10.1002/ace.9
- Mashukov, A. V. (Comp.) & Oboskalov A. G. (Ed.). (2007). *Organizacija i provedenie master-klassov: Metod. rekom. [Methodology of synergetics in post-non-classical science and education: Guidelines]*. Cheljabinsk [in Russian].
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 48-76.
- Piekhota, O. M., Nychkalo, N. H., Kupenko, O. V. (2021). *Tekhnologii osvity doroslykh: Navch.-metod. posib. [Adult Education Technologies: Textbook]*. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].
- Rasskazova, O. L. (2018). *Metodychnyi suprovid orhanizatsii ta provedennia festyvaliv neformalnoi osvity doroslykh [Methodical support of organizing and conducting festivals of non-formal adult education]*. In *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: Zb. nauk. pr.* (Vol. 58-59, p. 173-180). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A. (2008). *Filosofia pedahohichnoi dii: Monohrafiia [Philosophy of pedagogical action: Monograph]*. Cherkasy: Vyd-vo ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F., Myroshnyk, O. H., & Semychenko, V. A. (2008). *Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk [Pedagogical skills: Textbook]*. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].

Одержано 18.09.2021 р.

## ДОМІНУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті аргументується домінування інтеграції як природного динамічного процесу, що охоплює взаємопроникнення та взаємозв'язок елементів цілісності світосприйняття; перехід до інтегрованого освітнього процесу, обумовленого модернізацією початкової освіти та психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку, їхніми соціокультурними запитами. Розкривається вплив інтеграційних процесів на всі сфери психіки молодшого школяра – інтелектуальну, емоційну, мотиваційно-потребову.*

**Ключові слова:** інтеграція; інтеграція в освіті; інтегроване навчання; інтегроване навчання у початкових класах; інтегрований урок; розвиток особистості молодшого школяра.

**Постановка проблеми.** Важливим кроком реформування сучасної освіти згідно з Концепцією «Нова українська школа» є впровадження Державного стандарту початкової освіти (2018), якому притаманна інноваційність та інтеграційність. Стандарт кардинально змінює форми й методи навчання, реалії взаємин суб'єктів освітнього процесу, а його похідні – освітні та навчальні програми – активізують процеси якісних змін у змісті сучасної освіти, передбачають формування в учнів початкових класів цілісного системного світобачення засобом домінування інтеграції.

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій** свідчить про особливий науковий інтерес до проблеми інтеграції в освіті. Суттєвими в дослідженні різних аспектів проблеми інтегрованого підходу до організації освітнього процесу в початковій школі є праці науковців: методологічні засади інтеграції розкривають І. Бех, В. Гриньова, К. Гуз, С. Клепко, Л. Масол та ін.; дидактичні основи інтегрованого навчання та створення умов для його реалізації – В. Кремень, Л. Онищук, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні психолого-педагогічних аспектів побудови освітнього процесу в початковій школі на



засадах інтеграції та розкритті її цінності для розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку.

**Методи дослідження:** Для досягнення мети використано методи аналізу й синтезу задля визначення сутності предмету вивчення; термінологічний аналіз сприяв з'ясуванню категоріального статусу досліджуваних понять і терміносполук; методи абстрагування, формалізації, узагальнення було спрямовано на формулювання висновків і окреслення перспектив дослідження порушеної проблеми тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Глобальна мета сучасної початкової школи, яка реалізує особистісно-орієнтований, діяльнісний та інтегрований підходи до навчання задля цілісного розвитку особистості дитини, самостійної, гуманної і внутрішньо вільної, здатної цінувати себе і поважати інших, а також актуалізації творчого потенціалу кожного. Іншими словами, головна мета навчання і виховання в оновленій школі – становлення творчої особистості, починаючи з молодшого шкільного віку. Звідси випливає основне завдання початкової школи – створення умов для повноцінного розвитку особистості учня, його самоактуалізації та самореалізації. Надзвичайно важливою в цьому контексті є ідея інтегрованого підходу до навчання, за умови успішної реалізації якого передбачається досягнення якісної освіти – провідної мети Концепції «Нова українська школа». Це забезпечується через вирішення низки таких завдань:

- створення умов для задоволення базових потреб дитини в активності, інформації та ін.;
- формування в кожній дитині почуття психологічної захищеності;
- кожному учневі надавати можливість для самоствердження в найбільш значимих для нього сферах життєдіяльності, де максимально розкриваються його здібності й можливості;
- формування специфічно емоційної сфери взаємовідносин, що забезпечують любов і повагу один до одного;
- розкриття особистості кожної дитини, виявлення і розвиток її індивідуальності;

- забезпечення умов формування високого рівня когнітивної складності та інтегрованості у процесі навчання та ін.

Інтеграція є однією з найбільш суттєвих ознак кардинального оновлення змісту освіти. Це процес і результат побудови цілісних навчальних курсів, створених шляхом синтезу наукових знань на основі системи фундаментальних закономірностей розвитку науки, і обумовлений дидактичним відображенням природних зв'язків і відношень, тобто міжпредметними зв'язками. Інтеграція – це джерело знаходження нових чинників, які поглиблюють дитячі спостереження, їх висновки з різних навчальних предметів.

Інтегроване навчання є одночасно метою і засобом навчання, яке впливає із прагнення дати молодому поколінню цілісне уявлення про природу, суспільство і своє місце в ньому, забезпечує розвиток школяра. Відповідно учням потрібні відкриті можливості для опанування інтегрованих знань і навичок з різних дисциплін, а також критичного оцінювання їхньої взаємодії. Вчитель має заохочувати учнів до навчання, аналізу зв'язку між дисциплінами, опертя на знання й навички з різних предметних галузей, значимих для поставленої мети. Інтеграція змісту початкової світи, на думку багатьох дослідників, є однією з педагогічних умов підвищення ефективності розвитку емоційно-інтелектуальної сфери особистості. Сприятливим фактором для реалізації інтеграційних процесів у системі початкової освіти є наявність природних можливостей у розвитку інтелекту дитини, які недостатньо використовуються в традиційному навчанні.

В основу реалізації моделі інтегрованого підходу до організації навчання молодших школярів покладено такі принципи:

- принцип цінності особистості, що полягає у визнанні самоцінності особистості кожної дитини, незалежно від тієї ролі, яку вона виконує, позиції, яку вона займає, думки, якої вона дотримується, визнанні пріоритету загальнолюдських цінностей;

- принцип унікальності особистості, який виявляється у визнанні неповторності кожної дитини, її здібностей, і, відповідно, в утвердженні необхідності побудови освітнього процесу, орієнтованого на максимальний розвиток індивідуальності. В такий спосіб не особистість пристосовується до однієї з існуючих

у суспільстві соціальних ролей, а ролі вибираються для конкретної особистості. Принцип унікальності спричинює індивідуалізований процес, що реалізується у гнучких планах і програмах, які добираються з урахуванням особливостей кожної дитини;

- принцип пріоритету особистісного розвитку, який розглядає особистісний розвиток як провідну ланку в освітньому процесі школи. За такого підходу навчання є засобом розвитку особистості, а не самоцільною метою;

- принцип орієнтації на зону найближчого розвитку дитини націлює вчителя на класифікацію завдань відповідно до здібностей дитини та індивідуального темпу засвоєння нею дидактичних матеріалів;

- принцип суб'єктності освітнього процесу передбачає, по-перше, спрямованість на внутрішню, а не на зовнішню мотивацію навчання; по-друге, свободу вибору дитиною сфер прикладання своїх зусиль під час організації шкільного життя і загалом життєдіяльності;

- принцип емоційно-цілісної орієнтації освітнього процесу забезпечується єдністю почуттів і думок (тобто цілісністю людської особистості) на рівні реального спілкування людини з людиною в школі й на рівні емоційно-ціннісного засвоєння людського досвіду в ході вивчення окремих навчальних предметів. Це може реалізуватися як через підтримку особливої системи відносин, так і спеціальну побудову навчальних планів і програм, орієнтованих на максимальну інтеграцію знань дитини в єдину емоційно наповнену картину світу;

- принцип інтеграції навчання, спрямований на формування цілісного світосприйняття, на цілісний розвиток дитини, підвищення можливості адаптації її в сучасному динамічному суспільстві, спираючись на індивідуальні здібності, уподобання, нахили, інтереси кожного, на його всебічний гармонійний розвиток. Організація навчання на підґрунті даного принципу має творчий характер і його головним завданням є не тільки набуття знань, але й умінь користуватися ними.

Організований на цих принципах педагогічний процес розглядає дитину як цілісну особистість, приймає її такою, яка вона є, і допомагає їй творити себе як вільну, розвинену,

освічену, відповідальну людину. Все це передбачає суттєву зміну як змісту, так і організації шкільного життя дітей на етапі початкового навчання. *По-перше*, інтегрований підхід до освітнього процесу; заміна формально-диференційованого способу навчання на змістовно-цілісний; усунення проблеми різкого переходу від дошкільного до шкільного життя. *По-друге*, орієнтація на стан дітей, їх готовність до сприйняття інформації. Так, виконання того чи іншого виду діяльності передбачає значну свободу вчителя щодо варіювання навчальних завдань протягом відведеного на їхнє виконання часу. Звідси актуалізація цілісних навичок і вмінь, які формуються впродовж досить тривалого періоду. *По-третє*, індивідуально обумовлений темп засвоєння матеріалу окремими учнями, відмова від порівняння одного учня з іншими під час оцінювання, яке широко застосовується в нашій школі й породжує конфронтацію на рівні міжособистісних відносин і психологічні комплекси на внутрішньо-особистісному рівні. На противагу цьому – орієнтація на порівняння учня із самим собою, фіксація індивідуальної динаміки засвоєння тих чи інших знань, виділення сфер максимального руху дитини шляхом широкого застосування сучасних систем самоконтролю з використанням ігрових навчальних і контролювальних комп'ютерних програм. *По-четверте*, забезпечення інтеграції картини світу за умов збереження базового освітнього компоненту. Це уможлиблюється через уникнення різкого розмежування навчальних дисциплін, об'єднання різних освітніх завдань в одному предметі, введення до навчального плану принципово нових інтегрованих і людинознавчих навчальних дисциплін, які розкривають перед дитиною загальну картину світу. Тут інтеграцію визначено як один з інструментів наближення освітнього процесу до внутрішнього світу дитини молодшого шкільного віку, котрий враховує особливості сприймання нею інформації, дає змогу створювати у свідомості учнів цілісну картину світу й позбутися розрізненості знань.

За інтегрованого підходу до організації навчання і виховання абсолютною цінністю є не відчужені від особистості знання, а сама людина розглядається «через призму особистості того, кого навчають, – її потреб, мотивів, здібностей, активності,

інтелекту та інших особливостей». Процес навчання, побудований на інтегрованому підході, спрямований на формування пізнавальних інтересів і потреб школярів. Це, на нашу думку, дозволяє говорити про ціннісну функцію моделі інтегрованого підходу до організації навчання. Інтегрований підхід, у якому реалізується ціннісна функція процесу навчання, дозволяє, з одного боку, вивчати явища з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб людини, з іншого, – вирішувати завдання гуманізації суспільства.

Ціннісну функцію моделі інтегрованого навчання підкреслює і перевага діалогічної форми спілкування, яка є основною в дидактичному процесі та сприяє вільному обміну думками й враженнями, стимулює різні форми пізнавальної активності на уроці, розвиває навички співробітництва в ході спільної діяльності, комунікативні вміння й соціальний досвід.

Сучасні концепції та програми початкової школи мають на меті розвиток особистості молодшого школяра, його самостійності, творчості, бажання пізнавати, досліджувати через реалізацію інтегрованого підходу до організації освітнього процесу.

Теоретичні напрацювання вчених – інтегрування («об'єднання», «структурування») змісту різних навчальних предметів (Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Кочина, В. Тименко та ін.); інтегрування («відбір», «об'єднання», «подання») навчального матеріалу з різних предметів із метою вивчення важливих наскрізних тем (В. Ільченко, К. Гуз та ін.); інтегрування («включення», «об'єднання») несхожих між собою способів діяльності, котрі підпорядковані одній темі (Н. Присяжнюк, О. Савченко та ін.), – лягли в основу розроблення навчально-методичного забезпечення для Нової української школи. Ученими доведено, що інтегрування є якісно відмінним від узвичаєного способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

Грунтуючись на науковому доробку вчених, методичних висновках, експериментально встановлених зарубіжними та українськими дослідниками, у Концепції «Нова українська

школа» зазначено: «Інтегрований підхід у початковій школі має реалізовуватись варіативно:

- шляхом паралельного здійснення предметного та інтегрованого навчання;
- засобами інтеграції в межах освітніх галузей, де підставою для цього може бути єдність провідних видів діяльності;
- через створення інтегрованих курсів за пріоритетності різних видів діяльності, які визначаються змістом галузей, з орієнтацією на досягнення чітких результатів, окреслених Стандартом і навчальною програмою;
- за умов упорядкування організаційних форм інтегрованого навчання (навчальних проєктів і досліджень, інтегрованих днів тощо), які дозволять цілісно використати можливості урочної і позаурочної діяльності;
- у процесі інтегрованого навчання мають переважати діяльнісні, творчо-пошукові методи і форми роботи» (2017, с. 5).

За І. Бехом (2002): «Особливістю інтегрованого навчання є те, що воно ґрунтується на одній головній або домінантній діяльності, ідеї (понятті, явищі), яка є стрижнем заняття. Усе інше лише допомагає глибше зрозуміти головний зміст заняття» (с. 5).

Цікавим і пізнавально навантаженим, за результатами нашого науково-практичного дослідження, є інтегрований (тематичний) день. Зміст роботи цього дня включає такі види пізнавальної діяльності, у яких визначена тема є наскрізною і відбивається не тільки у змісті занять, але й у змісті спостережень, вирішенні ситуацій, у рухливих, сюжетно-рольових та інших іграх, на прогулянках тощо. Дуже важливо структуру інтегрованого уроку не перетворити на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань. Важливо вчити учнів початкових класів замислюватись над суттю ключового слова, відчувати й усвідомлювати його численні зв'язки з дійсністю, що сприяє формуванню цілісного світогляду та відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти.

Інтеграція як інноваційне явище в педагогічній практиці початкової школи викликає певні труднощі, зокрема тому, що потребує подальшого теоретичного аналізу та вдосконалення методичного забезпечення. Проте результати перших чотирьох

років її активного впровадження свідчать, що більшість педагогів виявляють цікавість до інтегрування змісту, форм і методів освіти.

Побудова освітнього процесу в початкових класах на засадах інтеграції передбачає дотримання комплексу організаційно-педагогічних умов, до яких належать:

- формування інноваційного клімату в колективі через систему методичної роботи;
- створення інтегрованого освітнього середовища;
- розробка різнорівневого варіативного планування освітнього процесу на основі технології застосування інтелектуальних карт;
- забезпечення широкого формату взаємодії учасників освітнього процесу в спільній діяльності.

Резюмуючи дослідження вчених, результати педагогічної діяльності вчителів-практиків, а також базуючись на власному науково-практичному досвіді вважаємо, що завдяки інтегрованому підходу до організації навчальних занять у свідомості учнів формується цілісне уявлення про предмет (об'єкт, явище), більш об'єктивна картина світу. Школярі починають активніше використовувати знання на практиці, підвищується ефективність їхньої самостійної роботи. Під час інтегрованих занять значно посилюється зацікавленість учнів темою та покращується якість засвоєння ними знань і вмінь. Інтегрований підхід, заснований на цілісності сприйняття дитиною навколишнього світу, є провідним принципом проектування змісту початкової освіти та дозволяє забезпечити умови для організації пізнання в межах цілісного процесу, де школяр освоює базові категорії з різних точок зору в різних освітніх сферах.

Інтеграція освіти веде до перегляду цілей, завдань, методів роботи та надає практично необмежені можливості в навчанні й розвитку дітей. Уважаємо, що інтегровані заняття мають великий функціональний діапазон. Вони забезпечують ефективне формування в молодших школярів цілісної картини світу, знань і вмінь із кожного розділу програми, сприяють підвищенню якості знань, підсилюють виховну спрямованість змісту навчальних занять, ущільнюють контент, сприяють розвитку пізнавальної активності та інтересів учнів.

У процесі навчальної діяльності, яка організовується на засадах інтегрованого підходу, значну роль відіграє рівень розвитку пізнавальних процесів: сприйняття, спостереження, пам'ять, мислення. Їхнє вдосконалення сприяє подальшому розвитку пізнавальних можливостей учнів під час вивчення того чи іншого навчального предмету.

Інтегрований підхід до організації освітнього процесу забезпечує створення сприятливої морально-психологічної атмосфери на уроці, реалізацію принципу емоційності навчання, розробку такого навчально-методичного забезпечення уроку, яке допомагає учням уникнути фізичних перевантажень і психологічного дискомфорту.

Учені та практики помітили такий парадокс: чим краще й зрозуміліше пояснюють дітям новий матеріал, тим більше в них виникає передбачень, здогадів тощо. Річ у тім, що доступне пояснення поглиблює в дітей уявлення, розуміння явищ, надає можливість «зазирнути вперед» і побачити нові зв'язки й відношення.

Дослідник М. Поддяков вважає, що базові уявлення про явища природи і суспільства взаємопов'язані. Їх інтегративна функція полягає в тому, що вони як вузлові точки розумового, морального та естетичного розвитку дитини об'єднують усе у своєрідний каркас інтелектуально-моральної сфери, який визначає сприйняття й розуміння навколишнього світу, спрямованість і особливості нових набутих знань. Іншими словами, початкові форми мислення, незважаючи на їхню незрілість, виконують світоглядну функцію. В них акумулюються основні результати психічного розвитку – розумового, морального, мотиваційного, особистісного. Початкові форми категоріальної будови мислення виникають досить рано і відіграють важливу роль у загальному психічному розвитку дитини. У молодших школярів активно формуються початкові форми таких фундаментальних понять, як «простір», «час», «рух», «живе і неживе», «добро і зло» тощо.

У молодшому шкільному віці інтенсивно розвиваються уявлення. Базові уявлення виконують важливі інтегративні функції, впливаючи на збагачення пізнавального досвіду дітей і



розвиток їхньої пізнавальної сфери. Надзвичайно важливим аспектом є те, що інтегративні функції тісно пов'язані з формуванням початкових форм пізнання світу, так би мовити, своєрідною методологією пізнавальної діяльності, яка реалізується під час ознайомлення з різними предметами і явищами та вивчення їх властивостей.

Психологічні дослідження Х. Вернера, О. Запорожця, Ж. Піаже та інших дозволили встановити важливу особливість дитини: у всіх сферах її психіки (пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційно-потребової) одночасно функціонують форми знання, що суттєво розрізняються ступенем своєї сформованості, зрілості. Так, з одного боку, є розвинені й чітко структуровані знання, які відображають об'єкти навколишнього світу достатньо точно й повно; з іншого, – значна частина психічних утворень характеризується невизначеністю і нестійкістю. Це пояснюється тим, що вони в дитини знаходяться у стадії становлення, розвитку, як і психіка загалом.

Під час участі в різних інтегрованих формах навчальної діяльності (гра, дитяче експериментування тощо) в учнів зароджуються й розвиваються нові психічні утворення, які відображають у початковій формі як фундаментальні, так і менш значимі зв'язки й відношення явищ навколишньої дійсності. Разом вони утворюють цілісну систему, котра визначає основні напрями розвитку дитини. Щоб пізнати й засвоїти об'єкт, який вивчається, учень повинен самостійно впливати на нього різними способами. Потреба в нових враженнях надає цій діяльності високого енергетичного потенціалу, що супроводжується емоційним піднесенням, спрямованістю на цілісне розуміння зв'язків і залежностей. Така спрямованість чітко виявляється тоді, коли, засвоївши перший рівень складності, треба переходити до наступного. У більшості дітей виникає чимало здогадок, передбачень про можливі варіанти зв'язків між предметами чи явищами. Тому необхідний ретельний аналіз нових психічних утворень. Їхня диференціація актуалізує інтенсивні процеси інтеграції, синтезу, в ході яких ці психічні утворення виникають.

Розвиток пізнавальної сфери, як і розвиток усіх інших складних систем, підпорядковано принципу прогресивної системної диференціації, який передбачає розвиток від однорідно-простих форм до різнорідно-складних форм з усе більш складною внутрішньою диференціацією структур і функцій.

Отже, процес психічного розвитку дитини є рухом від більш низьких рівнів до більш високих. Специфіка такого процесу полягає в тому, що наступний рівень виникає тоді, коли можливості попереднього рівня ще не вичерпано. Дифузні психічні утворення, що виникли на попередньому рівні, в умовах швидкого розвитку не встигають диференціюватись, а паралельно вже з'являються психічні утворення високого рівня. Така закономірність розвитку дитини веде до значного домінування процесу синтезу (інтеграції). Іншими словами, у молодшому шкільному віці процеси синтезу дещо випереджають процеси аналізу, зберігаючи нерозривний зв'язок з останніми.

Домінування інтеграційних процесів у дітей впливає на всі сфери їхньої психіки – інтелектуальну, емоційну, мотиваційно-потребову – і визначає стратегію й тактику освітньо-виховної роботи з ними. У ході виховної роботи з учнями важливо створити найбільш сприятливі умови для розвитку психічних утворень. Із цією метою необхідно розробити принципово новий зміст і методи виховання й навчання.

Проєктуючи інтегрований підхід до розвитку особистості молодшого школяра, ми виходимо з того, що цей підхід має спрямовуватись на цілісний розвиток дитини, його адаптацію до сучасного динамічного суспільства, спиратися на здібності кожного, сприяти становленню особистості. За такого підходу зміст навчання передбачає здобуття знань та їхнє безпосереднє практичне застосування в пошуковій і самостійній роботі. Процес навчання має проблемний і творчий характер, де головним завданням є не лише набуття знань, але й уміння ними користуватися. Організація навчання дає молодшому школяреві можливість розвиватися у своєму темпі залежно від здібностей і потреб. Учень стає реальним суб'єктом освітнього процесу, а педагог виконує функцію організатора навчання, консультанта,

забезпечуючи індивідуалізацію навчання не лише за формою, але й за змістом. Систематичне використання на уроках спеціальних інтегрованих завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних можливостей і здібностей, розширює кругозір дітей, сприяє їх розумовому розвитку, дозволяє впевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої дійсності та активно використовувати набуті знання в повсякденному житті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, інтегрований підхід до організації навчання орієнтує педагогічний процес на продуктивний розвиток молодшого школяра, підвищення його адаптаційних можливостей, дозволяє сприймати дитину як унікальну особистість і закласти стратегічні основи для досягнення вершин її індивідуального розвитку в інтелектуально-пізнавальній, емоційній і мотиваційно-потребовій сферах.

Аналіз теоретичного доробку вчених, реалій сучасної педагогічної практики свідчать, що впровадження інтегрованого підходу до навчання є актуальним і вимагає відповідної підготовки вчителя, формування в нього системи теоретичних знань про особливості організації інтегрованого навчання в початковій освіті та вмінь застосовувати їх у професійній діяльності, що й визначає проблему подальшого дослідження.

#### Список використаної літератури

- Бех, І. Д. (2002). Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*, 5, 5-6.
- Большакова, І., & Пристінська, М. (2021). *Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи*. НВК «Новопечерська школа». Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=f2kvqQdQp54>
- Борисенко, В. (2017). *Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підхід*. Взято з <https://mozaikaped.blogspot.com/2017/08/integrované-navchannja-tematychnyj-i.html?view=flipcard>.
- Державний стандарт початкової загальної освіти*. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. (2018). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
- Коханко, О. (2019). Історичні аспекти розвитку інтегрованого підходу в освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 17. «Теорія і практика навчання та виховання»*, 30, 97-103.
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Mariia Ivanchuk

## INTEGRATION DOMINANCE IN MODERN PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

*The article theoretically substantiates the transition to an integrated educational process in primary school due to its modernization, primary school children's psychophysiological characteristics, the integrity of their worldview, and socio-cultural needs. The influence of integration processes on all spheres of a primary school child's psyche, namely intellectual, emotional, motivational, and demanding, is revealed.*

*The author notes that designing the implementation of an integrated approach in the educational process, we assume that it should be focused on a child's holistic development and their adaptation to a modern dynamic society. It should be based on every child's abilities, and promote personality development. Under this approach, the training content involves knowledge acquisition and its direct practical application in search and independent activities. The learning process becomes problematic and creative so that pupils can progress at their own pace, depending on their abilities, interests, and needs. A pupil becomes a real subject of the educational process. A teacher acts as an organizer of learning, a consultant who provides individualization of learning in form and content. Systematic use of specific integrated learning activities, which are aimed at cognitive abilities development, expands children's worldviews, promotes their mental development, allows them to confidently navigate the laws of reality, and actively use the acquired knowledge in everyday life.*

**Keywords:** *integration; integration in education; integrated learning; integrated learning in primary school; integrated lesson; primary school child's personality development.*

### References

- Bekh, I. D. (2002). Intehratsiia yak osvitalia perspektyva [Integration as an educational perspective]. *Pochatkova shkola*, 5, 5-6 [in Ukrainian].
- Bolshakova, I., & Prystynska, M. (2021). *Intehrovane navchannia: tematychnyi ta diialnisnyi pidkhody*. NVK "Novopecherska shkola" [Integrated learning: thematic and activity approaches. NVK "Novopecherska school"]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=f2kvqQdQp54> [in Ukrainian].
- Borysenko, V. (2017). *Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhid* [Integrated learning: thematic and activity approach]. Retrieved from <https://mozaikaped.blogspot.com/2017/08/integrovanе-navchannja-tematychnyj-i.html?view=flipcard> [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity* [State standard of primary general education]. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Kokhanko, O. (2019). Istorychni aspekty rozvytku intehrovanoho pidkhodu v osviti [Historical aspects of the development of an integrated approach in education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 17. «Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia»*, 30, 97-103 [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola* [New Ukrainian School]: *Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

Одержано 11.09.2021 р.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ» У СВІТЛІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*У статті висвітлено теоретико-методичні особливості впровадження інноваційних особистісно-орієнтованих технологій у процесі викладання навчальної дисципліни «Педагогіка початкової освіти» для майбутніх учителів початкових класів. Висвітлено досвід використання інтерактивних, проблемних, естетотерапевтичних технологій на лекційних і практичних заняттях, враховуючи реалізацію концептуальних ідей Нової української школи (педагогіка партнерства, орієнтація на особистість, умотивований учитель, виховання на цінностях тощо). Акцентовано увагу на розвитку професійної мотивації здобувачів освіти шляхом залучення їх до інтерактивної взаємодії, виконання навчальних проєктів, індивідуально-творчих завдань, естетотерапевтичної діяльності тощо.*

**Ключові слова:** *інноваційні технології; Нова українська школа; навчальна дисципліна «Педагогіка початкової освіти»; особистісно-орієнтований підхід; інтерактивні методи; проєктна технологія; естетотерапія.*

**Постановка проблеми.** Нові концептуальні ідеї та положення реформування початкової освіти потребують удосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах реалізації основних завдань Нової української школи. Домінантою освітнього процесу стає формування готовності здобувача освіти до інноваційної діяльності, створення психологічно комфортного середовища в освітньому процесі початкової школи, використання технологій життєтворчості з метою формування в молодших школярів загальнолюдських і морально-етичних цінностей, розвитку креативності, емоційного інтелекту, прагнення вчитися впродовж життя.

Вирішення окреслених завдань проблеми неможливе без використання в освітньому процесі вищої школи інноваційних технологій, які стимулюють у майбутніх учителів прояви творчості, сприяють підвищенню мотивації професійної діяльності, формуванню потреби в самонавчанні, саморозвитку, самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі для розв'язання означеної проблеми важливим теоретичним підґрунтям є результати наукових досліджень теоретико-методологічних засад формування особистості майбутнього педагога (І. Бех, І. Гавриш, О. Дубасенюк, О. Отич, О. Савченко, С. Хатунцева та ін.); теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Л. Бондаренко, Т. Довга, Б. Долинський, Л. Коваль, Л. Себало, Л. Суценко, Л. Хомич та ін.); методологічних основ забезпечення інноваційного гуманістично зорієнтованого середовища у ЗВО (Л. Базиль, О. Ігнатова, Л. Корольова, О. Макара та ін.).

Проблемі впровадження інноваційних освітніх технологій у педагогічний процес ЗВО присвячено ряд досліджень таких науковців, як В. Будаєв, І. Дичківська, О. Пехота, А. Старева, Г. Селевко та ін. У наукових доробках сучасних науковців висвітлюються проблеми використання інтерактивних (Л. Зданевич, В. Назаревич, О. Ноздрова, С. Сисоєва та ін.), здоров'язберезувальних (І. Макущенко, В. Пристинський, Н. Смірнов, А. Осіпцов, Т. Шаповалова та ін.), естетотерапевтичних (О. Федій, Т. Мірошніченко, Ю. Кулімова та ін.), інформаційно-комунікаційних (О. Воронкін, Р. Гуревич, С. Корець, М. Синиця, М. Смолюк та ін.), проєктних (О. Балабанова, К. Мелашенко, Н. Онищенко, Т. Подобєдова, О. Ролінська, Т. Сілакова та ін.) технологій.

**Мета статті** – висвітлити досвід організації та впровадження інноваційних особистісно орієнтованих технологій (інтерактивних, проєктних, естетотерапевтичних) у процесі викладання курсу «Педагогіка початкової освіти» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

**Методи дослідження.** Для розв'язання окресленої мети було застосовано загальнонаукові методи: аналіз наукової літератури щодо визначення теоретичних основ технологізації освітнього процесу в ЗВО, узагальнення педагогічного досвіду використання сучасних технологій активізації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, що дозволило з'ясувати доцільність їх упровадження у процесі викладання навчальної дисципліни «Педагогіка початкової освіти».

**Виклад основного матеріалу.** Упровадження сучасних особистісно орієнтованих технологій в освітній процес ЗВО – це

необхідність сьогодення, викликана науково-методологічними підходами до підготовки нового типу педагогів, здатних до інноваційної діяльності, організації продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями та їх батьками. Розвиток у майбутніх учителів початкових класів професійної мотивації, формування системи знань про психолого-педагогічні основи навчання та виховання молодших школярів, сучасні форми взаємодії школи з сім'єю, розвиток практичних умінь і навичок організації освітнього середовища Нової української школи на засадах гуманістичної педагогіки є метою вивчення студентами професійно зорієнтованої дисципліни «Педагогіка початкової освіти». Очікуваними результатами навчання з даної дисципліни є: володіти понятійним апаратом з педагогіки початкової освіти; аналізувати закономірності, принципи, технології навчання і виховання молодших школярів в умовах Нової української школи; організовувати психологічно комфортне освітнє середовище в початковій школі; здійснювати педагогічну рефлексію, формувати власний стиль педагогічної діяльності та професійного спілкування.

Найбільш ефективними інноваційними технологіями викладання курсу «Педагогіка початкової освіти» є особистісно орієнтовані технології, спрямовані на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, розвиток професійної спрямованості, комунікативних здібностей, розкриття творчого потенціалу здобувачів освіти. До них належать: інтерактивні технології, проєктні технології, естетотерапія та ін. Розглянемо методичні аспекти їх використання у процесі опанування студентами даного курсу.

Доцільність і своєчасність упровадження в освітній процес ЗВО *інтерактивних технологій* пояснюється необхідністю забезпечення активної взаємодії учасників через оптимальне поєднання різноманітних видів активності, зокрема комунікативної, створення психологічно комфортних умов, у яких кожен студент відчуває свою неповторність, індивідуальність, самодостатність. Як стверджує Н. Волкова (2018, с. 13), реалізація інтерактивного навчання потребує адекватного залучення до цього процесу особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб'єктів навчання, розмаїття форм співробітництва, рефлексії набутих знань і вмінь, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень тощо.

Серед численних інтерактивних методів навчання педагогіки початкової освіти найбільш продуктивними, на нашу думку, є: діалог, дискусія, «Мозкова атака», «Незакінчене речення», «Карусель», метод ділової гри, аналіз педагогічних ситуацій, метод «ПРЕС» та ін. Так, на практичному занятті в ході опрацювання теми «Концептуальні засади реформування початкової загальної освіти» зі студентами проводилися навчальні дискусії на актуальні теми початкової ланки освіти, зокрема щодо впровадження концепції Нової української школи. У ході дискусії було розглянуто мету, завдання, шляхи реалізації Нової української школи в умовах початкової освіти. Потім відбулося обговорення основних проблем початкової школи, пов'язаних із технологічним забезпеченням освітнього процесу школи I ступеня.

Досить цікавим для студентів виявився метод дискусії у вигляді вправи «Займи позицію». Група ділиться на дві команди: стверджувальну та заперечувальну. Кожна команда має 5 хвилин для обговорення проблемної теми і обґрунтування своєї командної позиції. Так, при вивченні теми «Засоби навчання в початковій школі» студентам запропоновано проблемне питання «Комп'ютер у житті сучасної дитини: за і проти». Учасники «стверджувальної» команди наводили приклади позитивного впливу комп'ютерної техніки на розвиток молодшого школяра. Наприклад: «за допомогою комп'ютера можна дізнатися багато корисної, розвивальної інформації»; «комп'ютерно-інформаційні технології дозволяють створювати навчальні презентації»; «перегляд наукових програм, фільмів, мультфільмів сприяють розширенню світоглядного кругозору учнів», «у віртуальному світі діти набувають навичок віртуального спілкування» тощо. У відповідь «заперечувальна» команда наводили свої аргументи про шкідливість комп'ютера для учнів: «довготривала робота за монітором комп'ютера негативно впливає на зір дитини»; «в мережі Інтернет учні можуть натрапити на сайт, де пропагуються насилля, алкоголізм, наркоманія, проституція та інші асоціальні деструктивні явища», «деякі комп'ютерні ігри провокують у дітей агресію, страхи, фобії, неврози». Таким чином, кожен учасник дискусії прагнув не тільки висловити власну думку, позицію, свою точку зору з даного питання, але й аргументувати, відстояти, довести її правильність.



На практичному занятті з теми «Педагогічна концепція Я. А. Коменського» доцільно застосувати інтерактивний метод «Незакінчене речення»:

- найважливіші педагогічні ідеї Яна Коменського ґрунтуються на засадах сенсуалізму, що означає.....;
- класно-урочна система полягає в .....
- «золоте правило» дидактики трактується як .....
- принцип природовідповідності виховання підростаючого покоління означає.....;
- завдання материнської школи полягає у ....;
- найвідоміша праця Я. Коменського має назву.....;

Мета даного методу полягає в узагальненні та систематизації знань студентів щодо педагогічних поглядів видатного чеського педагога.

При опрацюванні теми «Педагогічна професія і особистість учителя» студентами доцільно запропонувати об'єднатися в малі групи й обговорити функції, іміджеві характеристики й особистісно-професійні якості сучасного вчителя початкових класів. Роль викладача при організації групової навчальної діяльності полягає в забезпеченні умов фасилітативного підходу для комунікації студентів у малій групі, виявленні та розвитку реальних можливостей кожного для самонавчання (Ратовська, 2010).

В організації роботи студентів у малих групах слід дотримуватися таких основних правил: визначення студента як активного суб'єкта пізнання; орієнтація його на самоосвіту, саморозвиток; опертя на суб'єктивний розвиток; урахування індивідуальних психічних і психофізіологічних, комунікативних особливостей кожної особистості; навчання в контексті майбутньої професійної діяльності (Ратовська, 2010).

Інтерактивний метод «мозкової атаки» передбачає розв'язання поставленої проблеми через колективне обговорення. Причому студенти можуть висловлювати будь-які припущення, що приймаються без критики. Тільки коли висловляться всі, версії підлягають аналізу, під час якого й формується правильне вирішення проблеми. Наприклад, можна запропонувати обговорити такі питання: «Діти покоління Альфа: які вони?», «Прояви шкільного булінгу», «Профілактика емоційного вигорання вчителя», «Співпраця педагога з батьками вихованців» тощо.

Вагоме місце в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів займають *проектні технології*. Використання їх в освітньому процесі сприяють індивідуально-творчому розвитку особистості, навиків дослідницької діяльності. Як зазначає О. Ролінська, гнучкість проектних технологій дозволяє продуктивно організувати навчальний процес і знайти індивідуальний підхід до кожного студента, сприяє розвитку його особистості, дає можливість вибрати більш зручний спосіб засвоєння знання і темп виконання роботи. При цьому студент стає активним учасником процесу пізнання, а викладач виступає в ролі організатора спільної роботи, консультанта, створює умови для прояву ініціативи студентів (Ролінська, 2019, с. 206). Ця технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своїм змістом.

У науковій літературі проектну технологію розуміють як «комплексний педагогічний метод, що сприяє становленню таких якостей здобувачів освіти, як колективізм і здатність до співробітництва, допомагає накопичувати досвід у взаємодії, самостійності, плануванні, організації, контролі власної діяльності та творчості під час виконання навчальних завдань» (Аліксійчук, Федорчук, 2009). На думку К. Мелашенко (2006, с. 13), метод проектів – це педагогічна технологія, що передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів.

Досить важливим етапом роботи є вибір теми проектів. Тематика може формуватися навчальним планом з відповідної дисципліни, пропонуватись викладачами з урахуванням навчальної ситуації з дисципліни, професійних інтересів, уподобань і здібностей студентів. Так, для майбутніх учителів початкових класів із модуля «Процес виховання у початковій школі та історії педагогічної думки» запропоновано такі теми практико-орієнтованих проектів:

- «Основні напрями виховання молодших школярів»;
- «Профілактика шкільного булінгу в початковій школі»;
- «Виховання загальнолюдських цінностей учнів початкової школи»;

- «Роль казки в морально-духовному вихованні учнів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського»;
- «Формальне й неформальне спілкування педагога з батьками учнів»;
- «Принцип народності в педагогічній спадщині К. Ушинського»;
- «Трудове виховання особистості у творах А. Макаренка».

Результатом виконання проєкту може бути лепбук – власноруч виготовлена інтерактивна міні-книжка за відповідною темою. Лепбук належить до змішаного типу проєктів: він забезпечує дослідницьку, пізнавальну, творчу та ігрову активність студентів. Лепбук інформативний, багатофункціональний дидактичний метод, сприяє розвитку уяви, творчості, естетичних смаків, залучає студентів до мистецтва. Може виконуватись як індивідуально, так і групою (Щербатюк, 2017, с. 116).

Одним із ефективних методів проєктної діяльності є створення «карти знань (Mind Map) – діаграми, яка використовується для візуального упорядкування інформації» (Кіндрат, 2018). Основне завдання ментальної карти – структурування навчальної інформації у візуальній формі. Щоб створити інтелект-карту, потрібно в центрі горизонтально розташованого аркуша паперу записати тему або основне поняття, котре вивчається на занятті, щоб зручно було фокусувати на ньому увагу. Далі слід зазначити суттєві, ключові слова, які характеризують основне поняття (або тему) у вигляді образу. «Ключові слова» розташовують на різнокольорових гілках, що розходяться від центральної теми. Це забезпечує структуроване сприйняття теми, дозволяє класифікувати інформацію, розподілити її за певними критеріями.

Отже, використання проєктних технологій під час вивчення курсу «Педагогіка початкової освіти» сприяє розвитку зацікавленості у професійній діяльності, підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, формуванню педагогічної рефлексії, розвитку критичного мислення, дослідницьких компетентностей.

Серед сучасних особистісно орієнтованих технологій розвитку гармонійної особистості в умовах освітнього закладу чільне місце займає *естетотерапія* – галузь психолого-педагогічних знань про методи й засоби забезпечення особливої

емоційної атмосфери шляхом активізації почуттєвої сфери особистості та розвитку творчого потенціалу в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Ідея естетотерапії, як психолого-педагогічної діяльності ґрунтується на філософському розумінні естетичного контексту всього процесу становлення й розвитку духовної самості людини, сенсу її існування у Всесвіті, та пошуку ідейно-філософських, релігійно-духовних засад повноцінного людського буття в сучасному соціокультурному середовищі (Федій, 2007).

Актуальність упровадження естетотерапевтичного компоненту в професійну підготовку майбутнього педагога пов'язана насамперед з посиленням й утвердженням нової ролі вчителя Нової української школи – не тільки як носія інформації та суб'єкта передачі знань, а як «коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» (Нова українська школа). Цікавими, на нашу думку, є сформульовані К. Роджерсом умови ефективності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що концентруються в кількох педагогічних вимогах – бути «щирим, правдивим і гідним довіри; мати щасливу вдачу та зазнавати теплих почуттів, симпатії до вихованця, навіть якщо в окремі моменти він завдає прикрощів, викликає почуття невдоволення» (Роджерс, 2002, с. 230). Відтак, щоб створити сприятливу емоційну атмосферу ми пропонуємо на початку занять проводити сміхотерапевтичні вправи:

1. «Подаруй посмішку»: передати «посмішку» один одному, говорячи компліменти.
2. «Посмішка настрою»: показати посмішку людини, яка відчуває задоволення, злість, образу, радість, здивування, сум тощо.
3. «Передай усмішку по колу»: учасники, стоячи у колі, кожен по черзі повертається до свого сусіда зліва й посміхається йому.
4. «Веселунчики»: посміхатися один одному протягом однієї хвилини.

Слід наголосити на важливості психоемоційного стану самого вчителя, профілактики емоційного вигорання, актуалізації проблеми зниження нервової напруги, підвищення ресурсних

можливостей організму педагога. Виходячи з цього, пропонуємо майбутнім учителям застосовувати психогімнастику – метод естетотерапевтичного впливу, мета якого – розвиток і корекція психічної, пізнавальної, емоційної сфери особистості, надання можливості для творчого самовираження, виховання позитивних якостей особистості (впевненість, сміливість, доброта, людяність), профілактика негативних психоемоційних станів, удосконалення міжособистісних стосунків. Проведення психотерапевтичних вправ «Тренуємо емоції», «Веселковий тонік», «Зоряне дихання», «Веселка», які органічно поєднуються у змісті теми «Педагогічна техніка сучасного вчителя».

Пріоритетного значення в розбудові Нової української школи набуває формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до докільця, повага до закону, солідарність, відповідальність) (Бібік, 2017, с. 19). Зазначені в Концепції «Нова українська школа» 24 риси і чесноти, рекомендовані Європейським парламентом та Радою Європи, визнали пріоритетними понад 50 країн світу. До них належать: креативність, цікавість, критичне мислення, любов до навчання, мудрість, відвага, наполегливість, чесність, енергійність, любов, доброта, соціальний і емоційний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віра (Нова українська школа, 2017).

Серед найбільш дієвих естетотерапевтичних технологій, які впливають на формування й розвиток загальнолюдських цінностей особистості слід віднести казкотерапію. В контексті вивчення теми «Змістовий компонент виховного процесу в початковій школі» студенти визначають мету виховання сучасних дітей покоління Альфа, знайомляться зі змістом, формами й методами різноманітних видів виховання молодших школярів, зокрема естетичним, екологічним, національно-патріотичним, морально-духовним, статевим, трудовим, розумовим та ін. Апробація різних казкотерапевтичних методів дала змогу встановити, що

найбільш ефективними виявилися завдання індивідуально-творчого спрямування, наприклад:

- скласти для молодших школярів казку, спрямовану на розвиток чесності, доброти, людяності; визначити її головну ідею;
- придумати кінцівку притчі («Притча про двох вовків», «Добро і зло», «Про любов, дружбу і милосердя», «Про щастя і добро», «Небездоганний горщик», «Жебрак і правда»); визначити психолого-педагогічний потенціал притч;
- колективно скласти та проаналізувати казки на орієнтовні теми: «Школа майбутнього», «Чарівний світ планети Щастя», «Казкова подорож країною Духовність»;
- представити улюбленого казкового героя, продемонструвати його характер, якості, вподобання, опрацювавши елементи психодрами.

Виконання таких завдань забезпечує розвиток у майбутніх педагогів творчого мислення, уяви, вміння працювати в команді, активізує емоційно-почуттєву сферу, розкриває індивідуально-творчий потенціал, формує «моральний імунітет».

**Висновки.** Отже, однією з умов реалізації концептуальних ідей Нової української школи є використання інноваційних гуманістично орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Відповідно до технологічного підходу опанування навчальної дисципліни «Педагогіка початкової освіти» базується на таких фундаментальних положеннях: визнання особистості як найвищої цінності; спрямованість освітнього процесу на саморозвиток, самовиховання майбутнього педагога, здатного до свідомої постановки життєвих і професійних цілей, побудови стратегій і способів самореалізації; актуалізація емоційно-почуттєвої та морально-духовної сфер особистості як важливих складових життєдіяльності людини; перевага індивідуально-творчої активності студентів, орієнтація на їх інтереси та досвід, залучення до різноманітних видів художньо-творчої діяльності (створення лепбуків, ментальних карт, навчально-творчих проєктів, використання на заняттях елементів психодрами, казкотерапії, сміхотерапії тощо); створення гуманістичного психологічно комфортного середовища для розкриття творчого потенціалу майбутнього педагога, забезпечення суб'єкт-суб'єктного співробітництва учасників освітнього процесу.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у створенні постійно діючої е-платформи «Гуманістичні засади початкової освіти» й наповненні навчально-методичного контенту, не обхідного для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації основних завдань НУШ в процесі змішаного навчання.

#### **Список використаної літератури**

- Аліксічук, О., & Федорчук, В. (2009). *Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання»*. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г.
- Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: поради для вчителя*. Київ: Видавничий дім «Плеяди».
- Кіндрат, І. (2018). Технологія Mind Mapping: джерела, концептуальні засади, термінологія. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 4, 16-22.
- Мелашенко, К. М. (2006). Технологія проектного навчання. *Завуч*, 13(271), 12-14. *Нова українська школа*. Взято з <http://nus.org.ua>.
- Ратовська, С. В. (2010). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації групової навчальної діяльності учнів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кримський гуманітарний університет, Ялта.
- Роджерс, К., & Фрейнберг, Дж. (2002). *Свобода учитися*. Москва: Смысл.
- Федій, О. А. (2007). *Естетотерапія*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Щербатюк, В. С. (2017). Методика застосування проектних технологій із літературознавчих дисциплін у ВНЗ. *Молодий вчений*, 6.1 (46.1), 114-117.

*Tetiana Miroshnichenko*

### **INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING 'PEDAGOGY OF PRIMARY EDUCATION' COURSE IN THE LIGHT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPTUAL IDEAS**

*The article highlights the theoretical and methodological features of innovative personality-oriented technologies introduction in the teaching the discipline 'Pedagogy of Primary Education' for future primary school teachers. The experience of using interactive, problem, aesthetic therapy technologies in lectures and practical classes, taking into account the implementation of conceptual ideas of the New Ukrainian School (partnership pedagogy, personality orientation, motivated teacher, education on values, etc.).*

*The purpose of studying the course 'Pedagogy of Primary Education' by future primary school teachers is determined, which consists of the development of professional motivation, formation of a system of knowledge about psychological and pedagogical bases of teaching and education of junior schoolchildren, modern forms of school interaction with family, development of practical skills and organizational skills., the educational environment of the New Ukrainian school on the basis of humanistic pedagogy. It is established that the most effective innovative technologies for teaching the course 'Pedagogy of Primary Education' are personality-oriented technologies, including interactive, project technologies, aesthetic therapy, and more.*

*Interactive technologies are aimed at ensuring active interaction of participants through the optimal combination of various activities, including communication, creation of psychologically comfortable conditions, in which each student feels their uniqueness,*

individuality, self-sufficiency. Among the many interactive teaching methods of primary education pedagogy, the most productive, in our opinion, are dialogue, discussion, brainstorming, incomplete sentence, 'carousel', the method of the business game, analysis of pedagogical situations, the method of PRESS and others. The use of project technologies for studying primary education pedagogy promotes individual and creative development of personality, research skills, enables finding an individual approach to each student, and gives the opportunity to choose a more convenient way of learning and the pace of work. The result of the project can be a laptop (hand-made interactive mini-book on the topic), a knowledge map (structuring educational information in visual form), etc. Aesthetic theories contribute to the provision of a specific emotional atmosphere by activating the sensory sphere of the individual and the development of creative potential in the process of educational and cognitive activities. The most effective aesthetic therapy technologies include fairy tale therapy, laughter therapy, psycho gymnastics, etc.

Emphasis is placed on the development of the professional motivation of students by involving them in interactive interaction, implementation of educational projects, individual creative tasks, aesthetic therapy activities, and more.

**Keywords:** innovative technologies; the New Ukrainian school; disciplines 'Pedagogy of Primary Education'; personality-oriented approach; interactive methods; project technology; aesthetic therapy.

#### References

- Aliksiichuk, O., & Fedorchuk, V. (2009). *Proektna diialnist studentiv u protsesi opanuvannia navchalnoi dystsypliny "Shkilnyi kurs svitovoi khudozhnoi kultury ta metodyka yoho vykladannia"* [Project activity of students in the process of mastering the discipline "School course of world art culture and methods of its teaching"]. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].
- Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Pleiady" [in Ukrainian].
- Fedii, O. A. (2007). *Estetoterapiia* [Aesthetic therapy]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Kindrat, I. (2018). Tekhnolohiia Mind Mapping: dzherela, kontseptualni zasady, terminolohiia [Mind Mapping technology: sources, conceptual principles, terminology]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 4, 16-22 [in Ukrainian].
- Melashenko, K. M. (2006). Tekhnolohiia proektnoho navchannia [Project learning technology]. *Zavuch*, 13(271), 12-14 [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola* [New Ukrainian school]. Retrieved from <http://nus.org.ua> [in Ukrainian].
- Ratovska, S. V. (2010). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do orhanizatsii hrupovoї navchalnoi diialnosti uchniv* [Preparation of the future primary school teacher for the organization of group educational activities of students]. (Ext. abstract of PhD diss.). Krymskyi humanitarnyi universytet, Yalta [in Ukrainian].
- Rodzher, K., & Freyberg, Dzh. (2002). *Svoboda uchitsya* [Freedom to learn]. Moscow: Smyisl [in Russian].
- Shcherbatiuk, V. S. (2017). *Metodyka zastosuvannia proektnykh tekhnolohii iz literaturoznavchykh dystsyplin u VNZ* [Methods of application of design technologies in literary disciplines in universities]. *Molodyi vchenyi*, 6.1(46.1), 114-117 [in Ukrainian].

Одержано 03.08.2021 р.



## **STUDENTS' ENGLISH-LANGUAGE COMPETENCE IN READING FORMATION BY MEANS OF JOURNALISTIC TEXTS**

*The article analyzes the theoretical prerequisites for students' of higher pedagogical educational institutions English-language competence in reading formation, highlighting the goals of its formation and the difficulties that arise during training. It has been found that reading instruction is subject to practical, educational, developmental, and upbringing goals. An analysis of the difficulties that arise in the process of teaching reading has allowed us to identify the objective and subjective factors that cause them.*

*The practical significance of journalistic texts used for teaching students to read in English has been clarified, as the information contained in such texts has a high aesthetic, educational and developmental potential for the formation of English reading competence. The author defined the requirements for journalistic texts (authenticity; representation of various types and genres of texts; themes; novelty and relevance of information; compliance with the level of reading skills, age interests, and needs of students) and sources of their selection (various Internet resources). The stages of learning to read journalistic texts at higher educational institutions are analyzed.*

*The study concluded that students' English-language competence in reading formation is an essential component of student's foreign language communicative competence formation while studying in higher pedagogical educational institutions.*

**Keywords:** *reading; English communicative competence; journalistic texts; stages of teaching to read.*

**Research justification.** One of the most essential types of students' speech activities is reading, as it is not only a communicative skill but also an effective means of communication in the modern world, and the most common way of communicating in English. According to the current curriculum and the State Standard on Foreign Languages requirements, school leavers must master reading at B2 level, namely reading with a high degree of independence, adapting reading style and speed to different types of texts and goals, selectively using relevant reference materials (Navchalni prohramy z inozemnykh mov, 2017). However, not all pupils are able to master

reading at that level. Thus, competence in reading formation should be continued at higher pedagogical educational institutions. In addition, reading plays an exceptional role in the modern educational process, as it opens access to the key sources of information, expands the student's worldview, and affects the cognitive processes development especially critical thinking. That is why students' English-language competence in reading formation is essential, because insufficiently developed reading skills negatively affect the speech competencies development and, consequently, set the quality of English learning back.

**Research publications.** The issue of English-language competence in reading formation has been the subject of research by Ukrainian and foreign scholars over the past few decades. In particular, I. Zimniia, M. Liakhovytski, G. Westhoff studied the psychological characteristics of reading as a type of speech activity. Scientists and methodologists O. Bihich, H. Boretska, S. Nikolaieva, S. Berardo, W. Grabe, F. Grellet, and others analyzed the process of English-language competence in reading formation.

However, the issue cannot be considered as finally arisen, as some aspects of students' English-language competence in reading formation, in particular with the use of journalistic texts, need further research. It is due to the relevance, interest, and novelty of information of journalistic texts and their use because journalistic style quickly responds to the needs of society in the condition of rapid media development, focuses on essential issues, and reflects the richness of language trends. Therefore, there is a need to study the methodology of students' English-language competence in reading formation by means of journalistic texts.

**The purpose of the article** is to analyze students' English-language competence in reading formation at higher pedagogical educational institutions.

One of the objectives of teaching English in higher pedagogical educational institutions is the formation of students' skills to read and understand authentic texts of different genres and types with different levels of content comprehension. The result of the skill formation is English-language competence in reading. According to S. Nikolaieva, it is the ability to read authentic texts of different genres and types

with different levels of understanding of content in indirect communication (Nikolaieva, 2013).

Reading in English plays a significant role in modern Ukrainian higher pedagogical educational institutions, as it opens access to the main English-language authentic sources of information, expands students' worldview, and affects the development of their cognitive sphere. It is one of the most essential means of carrying out information activities by students and meeting their needs in gaining knowledge about the surrounding reality.

It should be noted that the process of English competence in reading formation, as well as the process of learning English in general, is regulated by clearly defined goals, namely the practical one, the educational one, the developmental one, and the formative one. At the same time, L. Butova emphasized the need for a comprehensive approach to determining the goals of foreign language learning and proved the need for the fair distribution of time on the cognitive, developmental, and educational aspects of learning (Butova, 2013).

According to H. Boretska, the practical goal of students' competence in reading formation plays a leading role and is to teach to read and understand texts on modern topics about the lives of young people, newspaper articles about events in the world and our country, to understand statements, wishes, and feelings in personal letters, be able to find the necessary information about the events in newspaper/magazine articles and brochures (Boretska, 2012).

Thus, based on the current curriculum, we can state that the practical goal of English-language competence in reading formation is to teach students to read with great independence, adapt reading style and speed to different types of texts and goals, selectively using relevant reference materials; read letters related to personal interests and easily identify the main idea; quickly skim the texts, finding the right details; determine the content and relevance of news, articles, and reports on various topics; understand articles and reports related to current issues; understand instructions; read for fun, adapting the style and pace of reading to different texts (Navchalni prohramy z inozemnykh mov, 2017).

The educational goal of students' competence in reading formation involves the acquisition of various pieces of knowledge and cognitive information from texts, as well as the formation of students' learning skills and reading strategies (Boretska, 2012). It is essential that the information obtained by students from the texts contributes to their socio-cultural competence formation, as it may contain facts about the culture of English-speaking countries (history, geography, economy, government, state symbols, literature, art, customs, and traditions) and introduces students to youth subculture of English-speaking countries (life ideals of English-speaking peers, their interests and problems, favorite activities and games, communication topics, preferences in music, clothing, literature, stereotypes of behavior in typical situations, building relationships with peers and adults).

The developmental goal is aimed at the development of students' cognitive processes, as they are psycho and physiological mechanisms that provide the act of reading. The development of visual perception, attention, different types of memory (visual, operational, long-term), thinking and various mental operations, imagination is an integral part of learning to read (Nikolaieva, 2013). N. Hryniaieva and I. Zuieva note that a great mental work, which is performed in order to penetrate the content of the text, develops language guessing and anticipation, independence in overcoming language and semantic difficulties, interest in mastering a foreign language (Hryniaieva and Zuieva, 2018).

The process of mastering a foreign language should be focused on students' personal development and the formation of their social qualities. The result of learning at each stage is the student's personality, who realizes himself as a bearer of national and cultural values and has a worldview. In this context, the formative goal of English-language competence in reading formation involves educating students in reading culture, as well as emotional and value attitudes to reading, as this is a responsible period of forming tastes and personal preferences.

According to T. Yeremenko and the team of authors, the process of English-language competence in reading formation can be complicated by a number of objective and subjective factors (Yeremenko, 2018).

Based on S. Nikolaieva's opinion and the team of scholars, the objective factors, the presence of which causes difficulties in the process of teaching to read, include the linguistic characteristics of the text and the conditions of its perception (Nikolaieva, 2013).

The linguistic characteristics of the text itself, which complicate the process of English-language competence in reading formation, cause lexical and grammatical difficulties, as well as difficulties caused by the spelling system of the English language.

The difficulties of the spelling system that have developed historically cause the incorrect reading of sounds, words, phrases, or sentences. Examples of such difficulties are the peculiarities of reading words with 'silent' letters (Wednesday, know, apple); transmission of the same sound in different letters and letter combinations (car, kitten, school, question); misreading of identical letters and letter combinations (cut-put), etc. It should be noted that such mistakes are especially noticeable in the process of reading aloud. Although they do not significantly affect the perception of what is read. In addition, such mistakes are most common at the initial stage of learning to read (Nikolaieva, 2013).

It should be noted that the purely technical difficulties of reading that students have to overcome at the stage of learning reading techniques, lexical and grammatical difficulties of reading texts can cause obstacles to the proper understanding of the content and details of the text. Such difficulties include the following: ambiguous and convertible words; indirect word order; inflections with adjectives and adverbs; conditional conjunctionless sentences; gerundial inversions; complex sentences and constructions (Nikolaieva, 2013).

The linguistic difficulties in understanding journalistic texts require particular consideration in the context of our study. The main lexical difficulties of journalistic texts are displayed in the presence of vocabulary that has no equivalents, namely proper names, polysemous words, abbreviations, neologisms, specific terms, figurative phraseology. This is due to the significant sensitivity of journalistic texts to the demands of time, which contributes to the fullness of such texts with neologisms, modern terminology, and imagery of vocabulary, which, in turn, require additional elaboration at the pre-reading stage.

I. Kholod emphasizes that the content of the English text and its type can also cause certain difficulties. Students may not understand the substantive content of the text, the facts set out in it, the general idea, motives, and actions. In addition, complications can cause an understanding of presentation logics (Kholod, 2018).

H. Boretska determines the time allotted for reading among the conditions that affect the text perception and can cause certain difficulties, namely the number of text presentations; the volume of text; the presence of hints (Boretska, 2012). It is advisable to read the text once. However, it should be noted that double reading of the text is considered necessary if there are difficulties in comprehension. A variety of questions to the text, sample tests, tables to fill, drawings, diagrams can support and be reference points when reading (Boretska, 2012).

Subjective difficulties that arise in the process of teaching to read are directly related to the student's personality. However, they are divided into difficulties that arise in the process of learning to read aloud (intelligence; the ability to read in their native language; the ability to quickly grasp the subject of the text; the ability to relate the subject to a broad context) and silent reading (motivation; visual sensitivity; visual memory; forecasting; reading field; attention) (Boretska, 2012).

Agreeing with L. Kozhedub's opinion, we believe that essential factors in overcoming students' subjective difficulties in reading are to improve the skills needed for reading; clarify the principles of teaching to read organization, and develop the aesthetic need for reading by involving interactive methods that correlate with organizational forms of teaching to read journalistic texts (Kozhedub, 2010).

In modern conditions, an essential question arises of the practical significance of journalistic text usage during English classes. This is due to the active development of the media, which actively responds to the needs of society. Modern journalistic text fully reflects the changes taking place in public life and can provide students with access to reliable and interesting information.

M. Brandes defines that journalistic style is associated with objectivity, truthfulness, the authenticity of content, efficiency, relevance, and optimality of information. Reliability expresses the truth of socio-political information for its recipients, as well as the

degree of its assimilation by society, and therefore associated with its characteristics such as completeness, depth, accuracy, certainty.

Efficiency and relevance are, in our opinion, important characteristics of English-language journalistic texts that help increase students' interest and motivation in learning. V. Tereshchuk notes that the practical benefit of educational texts is to highlight the practical information, which reflects the picture of the world of the English-speaking country (Tereshchuk, 2013). In addition, students acquire knowledge of behavioral and communicative algorithms in different types of situations and can express their subject-activity position.

Reading texts play an exceptional role in teaching English as they are a carrier of linguistic, speech, and thematic information. According to H. Boretska, there are certain requirements for the choice of foreign language texts for reading. Such requirements are the cognitive value of texts; correspondence of the content of texts to readers' age features and interests; the educational and developmental potential of texts; the presence of different forms of speech: dialogic speech and monologue speech and different types of texts that function in situations of real communication (Boretska, 2012).

According to O. Biriuk (Biriuk, 2006), the criteria for selecting English-language journalistic texts are the main features related to the content, structure, and scope of messages, which are used to evaluate textual material for use or non-use as educational material in accordance with learning objectives.

In the conditions of teaching to read by means of journalistic texts, it is necessary to determine the requirements for their selection. Based on the views of H. Boretska, we offer the following requirements for the selection of journalistic texts: thematic compliance; availability of socio-cultural potential; informativeness; grammatical and stylistic correspondence of the genre (Boretska, 2012).

In addition, we agree with N. Nikonenko and O. Schalko that journalistic texts should meet the reader's cognitive and communicative needs and interests and be guided by the purpose of each text in real life (Nikonenko and Schalko, 2014). Given the rapid pace of information technology development, it is necessary to monitor the relevance of data. It is necessary to meet the criterion of information novelty contained in journalistic texts.

Taking into account the above requirements and criteria for the selection of journalistic texts, we believe that the materials of English-language Internet resources are the optimal source of their selection. Such authentic texts guarantee high school students an encounter with English in real situations and natural forms of communication. In addition, such texts demonstrate the authentic context of the use of certain lexical and grammatical units. We consider 'News in Levels' and 'Breaking News' to be Internet resources, periodicals such as 'The Washington Post,' 'The New York Times,' 'Publisher's Weekly,' and texts published on the British Council.

Thus, we have identified the following main criteria for selecting journalistic texts: 1) authenticity; 2) representation of various types and genres of texts; 3) thematic; 4) novelty and relevance of information; 5) compliance with the level of reading skills development, students' interests, and needs.

The initial criterion for creating a system of exercises for teaching to read we have identified the stage of reading skills formation. Therefore, it is advisable to divide the work with the text into the following stages: Pre-Reading; While-Reading, and Post-Reading. The goal of the pre-reading stage is the formation of semantic and linguistic anticipation skills, which provide preparation for the perception of the text by activating the background knowledge and students' experiences, as well as eliminating language difficulties. To do this, it is suggested to use speaking activities, which might be performed individually and in pairs. To achieve this goal, the following techniques can be used: active listening and answering to the teacher's questions; removal of language difficulties; reading in chorus; a combination of lexical units from the text with definitions; guess about the meaning of neologisms; activation of lexical units on the topic; grammatical analysis, translation to eliminate grammatical difficulties of comprehension.

The while-reading stage provides, on the one hand, a test of text comprehension, and, on the other hand, the activation of language and speech material based on what information has been read. To do this, students do exercises aimed at finding the necessary language and content information. The technique of silent reading and answering questions aimed at testing the general understanding of the content of the text should be used.



In order to test the detailed understanding of what is read, the teacher develops tests of various types. Testing allows us to check the text comprehension, helps to intensify students' activities in the classroom, to test the understanding of a fairly large amount of text in a short period of time, and diversify the lesson.

The use of tests to control reading comprehension requires mandatory instruction of students. Their use does not take much time and minimize the difficulties. In addition, the use of tests stimulates the following students' intellectual activities: analysis and synthesis, generalization and specification, comparison, and distinction. The test becomes a kind of educational support.

The tests of alternative choice require managing students' attention, directing them to search for relevant information. The test stimulates students' intellectual activity. To choose the right alternative, they have to read the text with general coverage of the content, comprehend the alternatives, correlate each of them with the content of the text, and accept the desired alternative.

The multiple-choice test is aimed at choosing the correct answer from several options. The combination of the right form and the wrong alternatives are designed to stimulate students' reasoning, to intensify the necessary mental operations. It is based on the simultaneous visual perception and retention of some information in memory to find the correct answer.

The tests for filling/completion involve the restoration of distorted text based on the information read. One of the advantages of this set of tests, in our opinion, is the use of adequate forms of control and the ability to test the receptive type of speech activity through productive forms with maximum activation.

All types of tests help to focus on extracting information with the necessary completeness and depth, and stimulate intellectual activity. The test is a good material for adaptation, as the test material itself serves as reinforcement. It is worth noting that an important psychological moment is an opportunity for students' individual work at the most comfortable pace, atmosphere of friendliness, and comfort.

The goal of the post-reading stage is to improve oral speech, in particular, to prepare students for a brief retelling of the main content of the text. The teacher can stimulate students' speech activity with the help of methods of searching for English equivalents in the text and a short translation by students of the main content of the text.

**Conclusions.** The study allowed us to conclude that students' English-language competence in reading formation is an essential component of the foreign language communicative competence formation during English classes at higher pedagogical educational institutions.

#### References

- Бирюк, О. В. (2006). *Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет. Київ.
- Бігіч, О. Б. (та ін.), Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт.
- Борецька, Г. Е. (2012). *Методика формування іноземної компетентності у читанні. Іноземні мови*, 3, 18-27.
- Бутова, Л. В. (2013). Мета навчання іноземній мові на сучасному етапі розвитку суспільства. *Таврійський вісник освіти*, 3(43), 102-109.
- Гриняєва, Н. М., Зуєва, І. В. (2018). Читання як засіб формування мовленнєвої компетенції при вивченні дисципліни «Іноземна мова за проф. спрямуванням». *Science Review* 2(9), Vol. 5, 27-33.
- Єременко, Т. Є., Трубіщина, О. М., Лук'янченко, І. О., Юмрукуз, А. А. (2018). *Навчання читання англійською мовою студентів мовних факультетів: навчальний посібник*. Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.
- Кожедуб, Л. Г. (2010). *Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів*. (Дис. канд. пед. наук). Київський нац. лінгвістичний ун-т. Київ.
- Ляховицький, М. В., Гринюк, Г. А. (1981). Некоторые результаты экспериментального исследования влияния сложности текста на процесс его понимания при чтении. *Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков* (160-167).
- Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
- Никоненко, Н. В., Шалько, О. П. *Критерії відбору англомовних текстів для навчання читанню студентів ВНЗ*. Взято з [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vur20/1/nikonenko\\_shalko.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vur20/1/nikonenko_shalko.pdf)
- Терещук, В. Г. Відбір текстових матеріалів для формування англомовної лексичної компетенції. Електронний ресурс. Взято з <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/430>
- Холод, І. В. (Уклад.). (2018). *Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Умань: Візаві.

Ольга Палеха

## ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ЗАСОБАМИ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ

У статті проаналізовано теоретичні передумови формування англомовної компетентності в читанні студентів у закладі вищої педагогічної освіти, виокремлено цілі її формування та труднощі, які виникають у ході навчання. З'ясовано, що навчання читання підпорядковується практичній, освітній, розвивальній та виховній цілям. Аналіз труднощів, що виникають у процесі навчання читання студентів дозволив виокремити об'єктивні і суб'єктивні фактори.

З'ясовано практичну значущість використання саме публіцистичних текстів для навчання читання студентів під час викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова». Вона полягає в тому, що інформація, котра міститься в таких текстах, має високий естетичний, виховний і розвивальний потенціали, які підвищують ефективність процесу формування в майбутніх учителів англомовної компетентності в читанні. Автором визначено вимоги до публіцистичних текстів (автентичність; представленість різноманітних типів і жанрів текстів; тематичність; новизна і актуальність інформації; відповідність рівню сформованості вмінь у читанні, віковим інтересам і потребам студентів) та джерела їх добору (різноманітні Інтернет-ресурси). Проаналізовано етапи навчання читання публіцистичних текстів на практичних заняттях з іноземної мови.

Здійснене дослідження дозволило дійти висновку, що формування англомовної компетентності в читанні студентів є важливим складником формування їхньої іноземної комунікативної компетентності в умовах навчання в закладах вищої педагогічної освіти.

**Ключеві слова:** читання; англомовна комунікативна компетентність; публіцистичні тексти; етапи навчання читання.

### References

- Bihych, O. V. [in.], Nikolaieva, S. Yu. (Red.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur : teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures] pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Byriuk, O. V. (2006). *Metodyka formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv u navchanni chytannia anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv [Methods of forming future teachers' socio-cultural competence in the process of teaching to read English-language journalistic texts]*. (Dys. kand. ped. nauk). Kyivskyi natsionalnyi lnhvistychnyi universytet. Kyiv [in Ukrainian].
- Boretska, H. E. (2012). *Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u chytanni [Methods of foreign language competence in reading formation]*. *Inozemni movy*, 3, 18-27 [in Ukrainian].
- Butova, L. V. (2013). *Meta navchannia inozemnoi movy na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [The goal of foreign language learning at the present stage of society development]*. *Tavriiskyi y visnyk osvity*, 3(43), 102-109 [in Ukrainian].
- Hryniaieva, N. M., Zuieva, I. V. (2018). *Chytannia yak zasib formuvannia movlennievoi kompetentsii pry vyvchenni dystsypliny «Inozemna mova za prof. spriamuvanniam» [Reading as a means of forming speech competence while teaching the discipline 'Foreign Language For Specific Purpose']*. *Science Review*, 2(9), Vol. 5, 27-33 [in Ukrainian].

- Ieremenko, T. Ye., Trubitsyna, O. M., Lukianchenko, I. O., Yumrukuz, A. A. (2018). *Navchannia chytannia anhliiskoiu movoiu studentiv movnykh fakultetiv: Navchalnyi posibnyk [Teaching English to students of language faculties]*. Odesa: Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. [in Ukrainian].
- Kozhedub, L. H. (2010). *Formuvannia u maibutnikh filolohiv nimetskomovnoi kompetentsii v chytanni na osnovi interpretatsii khudozhnikh tekstiv [Future philologists' German-speaking competence in reading formation based on the interpretation of literary texts]*. (Dys. kand. ped. nauk). Kyivskyi natsionalnyi lnhvistychnyi universytet. Kyiv. [in Ukrainian].
- Liakhovytskyi, M. V., Hryniuk, H. A. (1981). *Nekotory`e rezul`taty` e`ksperimental`nogo issledovaniya vliyaniya slozhnosti teksta na prozess ego ponimaniya pri chtenii [Some results of an experimental study of text complexity influence on the process of its understanding when reading. Linguistics of the text and methods of teaching foreign languages]*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Russian].
- Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 10 – 11 klasy [Curricula in foreign languages for secondary schools and specialized schools with in-depth study of foreign languages 10-11 classes]*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> [in Ukrainian].
- Nykonenko, N. V., Shalko, O. P. *Kryterii vidboru anhlomovnykh tekstiv dlia navchannia chytanniu studentiv VNZ [Criteria for selecting English-language texts for teaching students to read]*. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp20/1/nikonenko\\_shalko.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/1/nikonenko_shalko.pdf) [in Ukrainian].
- Tereshchuk, V. H. *Vidbir tekstovykh materialiv dlia formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentsii [Selection of textual materials for the formation of English lexical competence]*. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/430> [in Ukrainian].
- Kholod, I. V. (2018). *Metodyka vykladannia anhliiskoi movy [Methods of teaching English]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Uman: Vizavi [in Ukrainian].

Одержано 21.08.2021 р.

## РЕЦЕНЗІЇ

### ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

(рецензія на видання Семенов О.М., Вовк М.П., Дятленко Т.І,  
Громова Н. В. Фахова практика майбутнього вчителя-  
філолога: традиції та інновації : навч. посіб.  
Київ : Талком, 2021. 378 с.)



У контексті сучасних реформаційних змін у сфері вищої педагогічної освіти актуалізується проблема підготовки сучасного вчителя-філолога, який є носієм мовної культури суспільства. Відповідно є необхідність оновлення змісту, форм, методів, технологій практичної підготовки вчителя філологічного фаху в закладах вищої педагогічної освіти, що спричинено потребою підвищення рівня якості освіти в умовах змішаного і дистанційного навчання, спрямованістю на розвиток фахових компетентностей педагога-практика. Сучасний учитель відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016) (<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>) має поєднувати в собі риси тьютора, інноватора з виразними національними рисами, успішно організовувати освітній процес для задоволення інтересів і потреб учнівської молоді.

Учні надають перевагу фахівцям, які постійно розвивають прагнення пізнавати філософію українського слова, формують мовні, літературні, педагогічні здібності, творче, аналітичне

мислення, філологічно-педагогічний світогляд, «шліфують» філологічний смак; здійснюють наукові пошуки в галузі філологічних, психолого-педагогічних дисциплін, використовуючи різноманітні методи наукового дослідження; усвідомлюють важливість викладання української мови і літератури в сучасних загальноосвітніх закладах через призму національної і світової культури; володіють новими технологіями навчання, проводять уроки та виховні заняття, створюючи атмосферу продуктивно-пізнавального співробітництва, тобто набутий професійний досвід реалізують у практичній діяльності.

Мета професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога – через гармонійний взаємозв'язок й оптимальне співвідношення підсистем формувати позитивну мотивацію педагогічної діяльності, методологічну й фахову культуру, сприяти оволодінню необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками.

Особливе місце в системі професійної освіти вчителя посідає фахова практика, що є ланкою між теоретичним навчанням і самостійною педагогічною діяльністю, створює умови для збагачення професійним і життєвим досвідом. Саме в процесі практики відбувається засвоєння певної системи норм, правил, соціальних ролей і цінностей.

У посібнику «Фахова практика майбутнього вчителя-філолога: традиції та інновації» визначено тенденції розвитку філологічної освіти в Україні та підготовки сучасного вчителя-словесника в закладах вищої педагогічної освіти, окреслено особливості фахової практики як чинника розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя-словесника. Авторами схарактеризовано специфіку організації фольклорної і діалектологічної практик у контексті потреб шкільної філологічної освіти.

У науково-методичній праці акцентовано увагу на специфіці організації педагогічної практики, на особливостях проведення її різновидів, а також на підходах, структурі та типах уроків у закладах загальної освіти; визначено вимоги до змісту і структури конспектів уроків; представлено традиційні та інноваційні (інтерактивні) методи і прийоми навчання, окреслено

можливості використання сучасних інтернет-сервісів та онлайн-інструментів у професійній діяльності вчителя-словесника

На особливу увагу заслуговує розділ, присвячений аналізу уроку української мови як комунікативного феномену, що розглядається у вимірах педагогічної дії, визначення традицій та інновацій, особливостей побудови й організації уроку. Урок української літератури характеризується крізь призму інноваційних підходів, зокрема діяльнісного. Викладено алгоритм аналізу художнього твору та специфіку інтерпретаційної діяльності на уроках літератури.

Викликає цікавість розділ, у якому висвітлено технології занять українською мовою та літературою, зокрема технології уроків української мови з регіональним компонентом, технології розвитку критичного мислення учнів під час вивчення української літератури, технологія розвивального навчання на уроці літератури, медіатехнології на уроках української літератури, регіональний потенціал позакласних заходів.

Удосконаленню змісту і форм проведення виробничої переддипломної практики за фахом сприяє конкретизація авторами мети, завдань і особливостей її організації. Представлено можливості її оновлення шляхом упровадження інтерактивної форми підготовки – фольклористичної майстерні. Схарактеризовано перспективи використання українознавчих електронних ресурсів у процесі практичної підготовки майбутнього філолога.

Посібник адресовано студентам, магістрантам, викладачам, керівникам фахових практик у підготовці майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти. Корисний усім, хто цікавиться питаннями оновлення змісту та організаційних засад проведення фахових практик майбутніх учителів.

***Рецензент – Наіалія Авшенюк***

## **ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

### **ПРОСВІТНИЦЬКО-КОНСУЛЬТАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА**

Партнерська взаємодія усіх суб'єктів освітнього процесу є пріоритетом Нової української школи, відповідно наявна й потреба підготовки майбутніх учителів на засадах педагогіки партнерства та неперервного професійного розвитку вчителів з урахуванням надбань, спродукованих у взаємодії науки й освітньої практики. Вагомим ресурсом забезпечення інноваційного освітнього простору для професійного й особистісного зростання педагога є інновації, досягнення, згенеровані у творчій, дослідницькій співпраці науковців й освітян.

Діяльність Ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (далі – СумДПУ імені А. С. Макаренка) спрямована на потреби майбутніх учителів і вчителів, які працюють, у формуванні й розвитку ключових компетентностей на засадах цінностей педагогіки партнерства і наставництва.

На виконання завдань Центру за дослідницьким і культурно-освітнім напрямками працюють науково-дослідні лабораторії «Академічна культура дослідника» та «Медіакультура вчителя-словесника». Функціонують веб-сторінки Центру (<http://rctpd.sspu.edu.ua/>; <https://www.facebook.com/groups/738691996506908/>), youtube-канал «Медіавчительський кампус»: [https://www.youtube.com/channel/UCx-AL3lm3wYbt\\_E2dRLsLyQ](https://www.youtube.com/channel/UCx-AL3lm3wYbt_E2dRLsLyQ).



Веб-ресурси Центру охоплюють дидактичний інструментарій: навчальні програми мовно-літературних дисциплін, майстер-класи, е-посібники, статті, монографії з актуальних питань фахово-методичної підготовки, формування й розвитку ключових компетентностей. Створюючи і наповнюючи веб-ресурси, дослідники враховують досвід онлайн-освітніх інтерактивних платформ неформальної післядипломної освіти в Україні («Освіторія», EdEra, Prometheus, спільноти відповідального вчителства EdCamp Ukraine, онлайн-платформи неформальної освіти Learn Lifelong.net).

У межах співпраці Центру було апробовано інноваційні форми, методи, технології підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема гостьові лекції, бінарні заняття, вебінари, практикуми, технологія розвитку мовнокомунікативної компетентності майбутнього дослідника тощо. Проведено: вебінар для магістрантів, аспірантів і докторантів «Академічне письмо: потенціал наукової фахової української мови» 22.04.2020 р. (<http://ipood.com.ua/kalendar-podiy/vebinar-akademichne-pismo-potencial-naukovo-fahovo-ukransko-movi/>); вебінари для аспірантів, магістрантів, студентів «Мовна культура дослідника. Культура редагування наукових текстів» 29.04.2020 р. (<http://ipood.com.ua/novini/movna-kultura-doslidnika-kultura-redaguvannya-naukovih-tekstiv-vebinar-dlya-aspirantiv,-magistrantiv,-studentiv/>), «Публікаційна діяльність дослідника на засадах академічної доброчесності» 26.02.2021 р. (<http://ipood.com.ua/novini/publikaciyna-diyalnist-doslidnika-na-zasadah-akademichno-dobrochesnosti-zustrich-z-isteuykholderami/>); бінарне заняття для студентів I і II курсу «Академічна доброчесність сучасного дослідника: мовний контекст» 08.10.2021 р. ([https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=965060180891564&id=100021627728082](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=965060180891564&id=100021627728082)); гостьова лекція в межах тижня академічної доброчесності «Академічна культура в освітньо-науковому просторі. Місія закладу освіти» 13.09.2021 р. ([https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1186253875206289&id=100014650632109](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1186253875206289&id=100014650632109)) та ін. 26 жовтня 2021 р. для магістрантів та аспірантів Хмельницького національного університету (спеціальності 014 «Середня освіта. Мова і література (англійська)», 011 «Освітні, педагогічні науки», 053 «Психологія») проведено

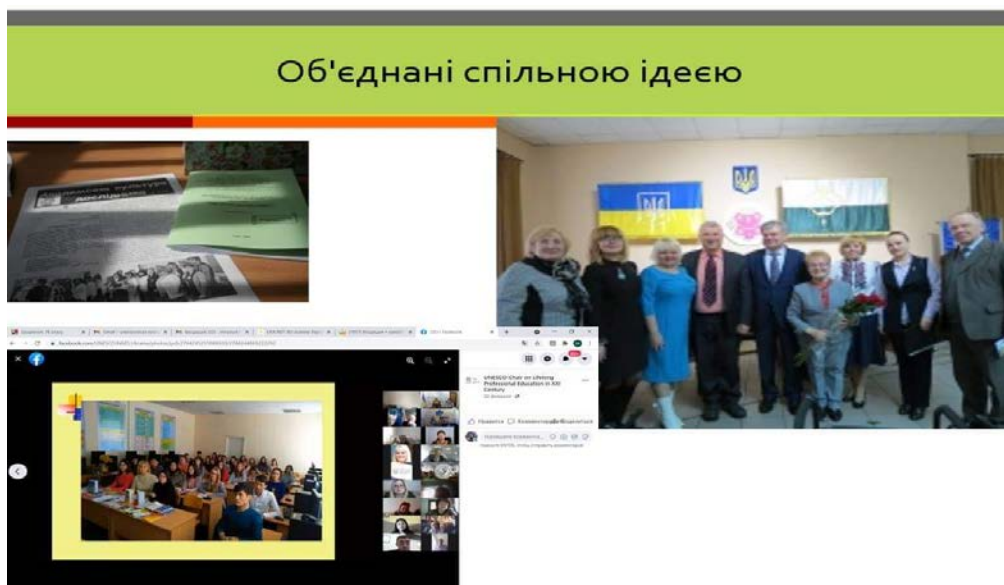
гостьову лекцію «Сучасні тренди публікаційної діяльності дослідника» (<https://sspu.edu.ua/news/gostova-lektsiya-dlya-magistrantiv-ta-aspirantiv-khmel'nitskogo-natsionalnogo-universitetu>).



У взаємодії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (далі – ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України) та СумДПУ імені А. С. Макаренка проводяться циклічні конференції всеукраїнського і міжнародного рівнів: вебінар «Рідномовна і багатомовна освіта у контексті сталого розвитку суспільства» (спільно з Кафедрою ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття» НАПН України); щорічні Міжнародні мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (2005 – 2017 рр.), «Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: досвід, інновації, тенденції» (2018 – 2021 рр.); Міжнародна науково-практична конференція «Культуромовна особистість фахівця у ХХІ столітті» (2018 – 2020 рр.); Міжнародна науково-практична конференція «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (2019 – 2021 рр.); Усеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника» (2018 – 2021 рр.).

Мета проведення заходів – обмін інформацією/педагогічним досвідом в аспекті формування академічної культури дослідника в освітньому просторі; популяризація результатів наукових досліджень студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів, учнів-слухачів МАН, наукових співробітників; презентація науково-методичних напрацювань учителів-дослідників; заохочення

молоді до виконання наукових досліджень на засадах академічної доброчесності, сприяння впровадженню стандартів академічного письма та публікаційної етики.



14-15 травня 2021 року в СумДПУ імені А. С. Макаренка відбулась IV Міжнародна науково-практична конференція «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід». Конференцію організовано в рамках виконання проєкту Жан Моне Модуль у СумДПУ імені А.С.Макаренка (Сайт проєкту <https://jmm.sspu.edu.ua/index.php>).



Співорганізатори конференції: Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття»; Рада молодих науковців ІППОД імені Івана Зязюна НАПН України; Університет імені Костянтина Філософа (м. Нітра, Словаччина). У конференції взяли участь освітяни, науковці з інших країн (Польща, Китай, Казахстан, Грузія, Великобританія, Марокко, Таджикистан, Румунія, Еквадор).

Проблематика заходу включала такі аспекти: європейський і національний виміри академічної культури і етики у вищій освіті; текст у дослідницьких парадигмах; комунікативні стратегії і тактики академічної комунікації; формування основ академічної

доброчесності у здобувачів освіти; актуальні проблеми досліджень у галузі лінгвістики, літературознавства, професійної освіти і освіти дорослих.

Дослідники акцентували увагу на таких проблемах імплементації принципів академічної культури в сучасному науково-освітньому просторі: пріоритети поширення серед студентства академічної чесності (Любов Пшенична, перший проректор СумДПУ імені А. С. Макаренка, кандидат наук з державного управління, професор); наукові дослідження та їх соціально-економічний вплив (Артем Артюхов, кандидат технічних наук, доцент, старший дослідник, доцент кафедри маркетингу Сумського державного університету, член Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти); суперечливі позиції сучасних понять «академічна доброчесність» / «академічна недоброчесність» у контексті наукової діяльності (Інна Осадченко, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини); академічна культура й етика у вищій освіті (Валентина Статівка, доктор педагогічних наук, професор факультету російської мови і літератури Ланчжоуського університету (Китай)); римські рекомендації щодо вдосконалення викладання та навчання у Європейському просторі вищої освіти (Аліна Сбруєва, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки СумДПУ імені А. С. Макаренка, керівник проєкту «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів» Еразмус+Жан Моне Модуль); innovations in education on the example of Tel Aviv University (Ілля Левін, професор Школи освіти Тель-Авівського університету); модель доброчесного академічного середовища закладу вищої освіти (Сергій Омельчук, перший проректор, доктор педагогічних наук, професор кафедри слов'янської філології та світової літератури імені професора О. Мішукова Херсонського державного університету); якість педагогічної освіти – пріоритет узаємодії педагогічного університету і наукової установи (Мирослава Вовк, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти

ШООД імені Івана Зязюна НАПН України, член Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття») та ін.

29-30 жовтня 2021 року відбулась V Усеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника». Ініціатори: кафедра української мови і літератури СумДПУ імені А. С. Макаренка, відділи теорії і практики педагогічної освіти; змісту і технологій педагогічної освіти ШООД імені Івана Зязюна НАПН України. Співорганізатори: Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття» ШООД імені Івана Зязюна НАПН України; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського; Херсонський державний університет у співпраці з проектом IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» та ін.



Конференцію організовано в рамках виконання колективної наукової теми кафедри української мови і літератури СумДПУ імені А. С. Макаренка «Текст у сучасних дослідницьких парадигмах» (ДР №0121U108213), проєктів ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, проєкту IREX «Медіавчительський кампус».

Мета конференції – обговорення актуальних проблем педагогічної майстерності фахівця; обмін педагогічним досвідом щодо викликів, проблем і перспектив розвитку освіти для ХХІ століття; актуальних питань проведення занять в умовах змішаного навчання; формування ключових компетентностей мовної особистості учня / студента; академічної культури і



академічної доброчесності особистості в епоху цифрових технологій; медіакультури та інфомедійної грамотності вчителя / викладача / учня, надання широкій академічній громаді інформації про хід виконання проєктів кафедри української мови і літератури; презентація результатів наукових розвідок аспірантів, докторантів, науково-педагогічних працівників, учителів.

У межах конференції відбулась публічна лекція «Україноцентризм в освітній політиці». Лектор – Георгій Філіпчук, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, член Центрального правління, перший заступник голови Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка.

На лекції порушувалися питання не тільки стосовно інноваційних тенденцій і майстерності сучасного вчителя-словесника, а ще й такі масштабні проблеми, як формування гідного європейця в просторах модерної освіти. Досить влучно це гостре питання прокоментував Г. Філіпчук: «Щоби бути гідним європейцем, насамперед слід стати гідним українцем, шануючи достоїнство свого Роду і Народу». Саме тому було зазначено, що освіта має бути добrotною, гуманною, а головне – національною. Національній освіті, доводить Г. Філіпчук, необхідний постійний діалог як синтез, взаємовплив, взаємозбагачення національних культур. Освіта передусім потребує правди і ріднокультурного ґрунту. Людям потрібен не аргумент сили, а сила аргументу, яка забезпечить формування такої «педагогіки добра», яка допоможе народам виробити об'єктивний, гуманний цивілізаційний погляд на події, на явища, факти, які є значущими для національної, європейської, світової історії.

На пленарному засіданні було заслухано 18 доповідей. У обговоренні доповідей виступили понад 30 осіб. У межах програми науково-практичної конференції організовано 3 майстер-класи, а також роботу таких секцій:

- Секція 1. Педагогічна майстерність фахівця / учителя у вимірах інноваційних підходів;
- Секція 2. Університет-школа: комунікативна взаємодія;
- Секція 3. Заняття в умовах змішаного навчання;
- Секція 4. Актуальні питання формування ключових компетентностей мовної особистості учня / студента;

- Секція 5. Актуальні проблеми в галузі лінгвістики і літературознавства;
- Секція 6. Інноваційні методики навчання у фаховій підготовці студентів мистецьких спеціальностей;
- Секція 7. Академічна культура і академічна доброчесність особистості в епоху цифрових технологій;
- Секція 8. Медіакультура та інфомедійна грамотність учителя / викладача / учня.

Відзначимо виступи сейкхолдерів, роботодавців: Баєва Алла, учитель української мови та літератури Сумської гімназії № 1, учитель-методист («Дебатний клуб «Медіа&Учень»: плануємо, створюємо, реалізуємо»); Тараненко Олена, кандидат філологічних наук, доцент, менеджерка з розбудови потенціалу проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» IREX («Заходи проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» як формування стійкості до впливів і безпеки в еру інформаційного безладдя»); Шарова Тетяна, доктор філологічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного («Академічна доброчесність і академічне письмо: цифровізація та комунікація»); Рябуха Алла, начальник Управління державної служби якості освіти в Україні в Сумській області («Підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності педагогічних працівників – одна з вимог функціонування якісної школи»); Лавріненко Олександр, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України («Методика зовнішньої техніки вчителя в умовах організації дистанційного навчання»); Жук Михайло, кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» («Як збільшити потенціал фахової мобільності молодого вчителя: можливості проблемно-ресурсного та індикативно-технологічного підходів»); Осадченко Інна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, голова ГО «Міжнародна

асоціація сучасної освіти, науки та культури» («Психопедагогічні умови створення едукативного середовища у закладах вищої освіти: проблеми сьогодення українських освітніх реформ») та ін.

Ураховуючи ідеї та пропозиції, висловлені в доповідях, виступах і загальній дискусії, учасниками конференції запропоновано активізувати дослідження актуальних проблем педагогічної майстерності фахівця (вчителя / викладача) в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», Професійного стандарту викладача вищої школи, Професійного стандарту вчителя; розширити міжрегіональну співпрацю з проблем формування педагогічної майстерності фахівця, академічної культури дослідника в освітньому просторі; наукової та професійної взаємодії педагогів, студентів та аспірантів закладів вищої освіти, педагогічних працівників і керівників закладів загальної середньої освіти з питань інноваційного розвитку освіти; спрямовувати зусилля партнерів конференції на модернізацію освітньо-професійних програм, удосконалення програмних результатів навчання відповідно до актуальних потреб ринку праці, академічної мобільності, працевлаштування випускників ЗВО.

*Олена Семенов*



## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Авшенюк Наталія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ).

E-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

**Баніт Ольга Василівна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ).

E-mail: olgabanit@ukr.net

**Благова Тетяна Олександрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

E-mail: tatablagova@gmail.com

**Васянович Григорій Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів).

E-mail: tatablagova@gmail.com

**Власенко Наталія Олександрівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

E-mail: vlasnataliia@gmail.com

**Вовк Мирослава Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: miravovk79@gmail.com

**Гнатюк Міхал** – доктор суспільних наук з дисципліни педагогіка, науковий співробітник та викладач Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (Перемишль, Польща). E-mail: Hnatiuk@op.pl

**Горбенко Сергій Семенович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ). E-mail: ssgorbenko@gmail.com

**Демус Яна Володимирівна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

E-mail: yanadobrosol1992@gmail.com

**Іванчук Марія Георгіївна** – доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).  
E-mail: maria.ivanchuk@chnu.edu.ua

**Ірклієнко Вікторія Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).  
E-mail: vita.irka2@gmail.com

**Комишан Юлія Вадимівна** – доктор філософії, асистент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: julia.komyshan19@gmail.com

**Купенко Олена Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету (м. Суми). E-mail: info@el.sumdu.edu.ua

**Лобач Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: lobachelena@gmail.com

**Лук'янова Лариса Борисівна** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ).  
E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

**Матвеєва Наталія Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).  
E-mail: nataliia.matveieva@pnu.edu.ua

**Мірошніченко Тетяна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).  
E-mail: miroshnichenkotv@gsuite.pnpu.edu.ua

**Ничкало Нелля Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ).  
E-mail: napn24@gmail.com

**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

**Пехота Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти і педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

E-mail: kgpa@ukr.net

**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

**Савенко Людмила Петрівна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. E-mail: lud.savenko@gmail.com

**Семеновська Лариса Аполлінаріївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: larysasemenovskaya@gmail.com

**Семенов Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми). E-mail: olenasemenog@gmail.com

**Соломаха Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: solomaha\_sv@ukr.net

**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: pnpu08@gmail.com

**Франк Маргарет (Malgorzata Franc)** – доктор гуманітарних наук, асистент кафедри педагогіки Інституту суспільних наук Університету бізнесу та наук про здоров'я (Лодзь, Польща). E-mail: malgorzatafranc@gmail.com

**Хомич Лідія Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: ukrlida@ukr.net>

**Яковлев Володимир Петрович** – старший викладач кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: kafedra\_muzyki@ukr.net

## ABOUT THE AUTHORS

***Avshenyuk Nataliya*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Head of the Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

***Banit Olga*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow at the Department of Andragogy of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: olgabanit@ukr.net

***Blahova Tetiana*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Choreography of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: tatablagova@gmail.com

***Demus Yana*** – Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Andragogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: yanadobrosol1992@gmail.com

***Frank Marharet (Malgorzata Franc)*** – Doctor of Humanities, Assistant at the Department of Pedagogy of Institute of Social Sciences of University of Business and Health Sciences (Lodz, Poland).  
E-mail: malgorzatafranc@gmail.com

***Hnatiuk Michal*** – Doctor of Social Sciences in Pedagogy, Research Fellow and Lecturer at the Institute of Law, Psychology and Innovative Education of Lviv Polytechnic National University (Przemyśl, Poland).  
E-mail: Hnatiuk@op.pl

***Horbenko Sergiy*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor at the Department of Theory and Methodology of Music Education, Choral Singing and Conducting of the Anatolii Avdiievsky Faculty of Arts of National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).  
E-mail: ssgorbenko@gmail.com

***Irkliienko Viktoriia*** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).  
E-mail: vita.irka2@gmail.com

***Ivanchuk Mariia*** – Doctor of Psychological Sciences, Full Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).  
E-mail: maria.ivanchuk@chnu.edu.ua

**Khomych Lidiia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Deputy Director for Scientific Work of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: [ukrlida@ukr.net](mailto:ukrlida@ukr.net)

**Komyshan Yuliia** – PhD, Assistant at the Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: [julia.komyshan19@gmail.com](mailto:julia.komyshan19@gmail.com)

**Kupenko Olena** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Political Science and Socio-cultural Technologies of Sumy State University (Sumy, Ukraine). E-mail: [info@el.sumdu.edu.ua](mailto:info@el.sumdu.edu.ua)

**Lobach Olena** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: [lobachelena@gmail.com](mailto:lobachelena@gmail.com)

**Lukianova Larysa** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: [larysa.lukianova@gmail.com](mailto:larysa.lukianova@gmail.com)

**Matveieva Nataliia** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine). E-mail: [nataliia.matveieva@pnu.edu.ua](mailto:nataliia.matveieva@pnu.edu.ua)

**Miroshnichenko Tetiana** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Primary Education, Natural and Math Subjects and Methods of Teaching of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: [miroshnichenkotv@gsuite.pnpu.edu.ua](mailto:miroshnichenkotv@gsuite.pnpu.edu.ua)

**Nychkalo Nellia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Vocational and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: [napn24@gmail.com](mailto:napn24@gmail.com)

**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](mailto:paleha1308@gmail.com)

**Pehota Olena** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor at the Department of Management of Education and Pedagogy of Higher Education of Khmelnytsky Humanities and Pedagogic Academy (Khmelnytsky, Ukraine). E-mail: [kgpa@ukr.net](mailto:kgpa@ukr.net)

**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](mailto:vlasnataliia@gmail.com)

**Savenko Lyudmyla** – Graduate Student at the Department of General Pedagogy and Andragogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: [lud.savenko@gmail.com](mailto:lud.savenko@gmail.com)

**Semenog Olena** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of the Ukrainian language of Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University (Sumy, Ukraine). E-mail: [olenasemenog@gmail.com](mailto:olenasemenog@gmail.com)

**Semenovska Larysa** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Andragogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: [larysasemenovskaya@gmail.com](mailto:larysasemenovskaya@gmail.com)

**Solomakha Svitlana** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Research Fellow at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: [solomaha\\_sv@ukr.net](mailto:solomaha_sv@ukr.net)

**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](mailto:pnpu08@gmail.com)

**Vasyanovych Hryhoriy** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor at the Department of Humanities and Social Work of Lviv State University of Life Safety (Lviv, Ukraine). E-mail: [tatablagova@gmail.com](mailto:tatablagova@gmail.com)

**Vlasenko Nataliia** – Candidate of Biological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Primary Education, Natural and Math Subjects and Methods of Teaching of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: [vlasnataliia@gmail.com](mailto:vlasnataliia@gmail.com)

**Vovk Myroslava** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: [miravovk79@gmail.com](mailto:miravovk79@gmail.com)

**Yakovlev Volodymyr** – Senior Lecturer at the Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: [kafedra\\_muzyki@ukr.net](mailto:kafedra_muzyki@ukr.net)

*Наукове видання*

# **ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

**Збірник наукових праць**

***Випуск 21***

Головний редактор – *Г. І. Сотська*  
Науковий і літературний редактор – *М. П. Вовк*  
Літературний редактор іноземних текстів – *О. М. Палеха*  
Відповідальний секретар – *О. О. Лобач*  
Коректор – *О. О. Лобач*  
Художньо-технічний редактор – *Ю. В. Грищенко*  
Комп'ютерна верстка – *С. В. Ходаківська*

***Адреса редакції:***

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна  
НАПН України,  
відділ змісту і технологій педагогічної освіти  
***e-mail:*** *vpee2011@ukr.net*

***Довідки за телефонами:***

*(066) 940-93-84 (Лобач Олена Олександрівна)*  
*(067) 258-02-96 (Вовк Мирослава Петрівна)*

*Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей.  
Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть  
повну відповідальність за опублікований матеріал  
(за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв  
та інших відомостей).*

Підписано до друку 05.08.2021 р.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman  
Папір офсетний. Друк офсетний  
Ум.-друк. арк. 11,63. Обл.-вид. арк. 10,95.  
Наклад 100 прим. Зам. № 2008.

Виготовлювач ТОВ «Талком»  
93115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26  
E-mail: *ukraina.vdk@email.ua*  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013

*Scientific edition*  
**AESTHETICS AND ETHICS  
OF PEDAGOGICAL ACTION**

Collection of scientific papers

*Issue 21*

Editor-in-chief – *H. I. Sotska*  
Scientific and Literary editor – *M. P. Vovk*  
Literary editor of foreign texts – *O. M. Palekha*  
Executive secretary – *O. O. Lobach*  
Corrector – *O. O. Lobach*  
Artistic and technical editor – *Yu. V. Hryshchenko*  
Computer layout – *S. V. Khodakivska*

***Editorial office address:***

04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,  
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education  
of NAPS of Ukraine,  
Department of content and technologies of pedagogical education

***e-mail:*** vpee2011@ukr.net

**Information by phone:**

*(066) 940-93-84 (Lobach Olena Oleksandrivna)*

*(067) 258-02-96 (Vovk Myroslava Petrivna)*

*Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials*

*(for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).*

Підписано до друку 05.08.2021 р.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman  
Папір офсетний. Друк офсетний  
Ум.-друк. арк. 11,63. Обл.-вид. арк. 10,95.  
Наклад 100 прим. Зам. № 2008.

Виготовлювач ТОВ «Галком»  
93115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26  
E-mail: ukraine.vdk@email.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013